

**T.C.  
Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi  
Anabilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN,  
MÜDÜRLERİNİN DENETİM GÖREVLERİNİ  
GERÇEKLEŞTİRMELERİNE İLİŞKİN ALGILARININ  
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARINA ETKİSİ  
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**M.Kazım YILDIRIM**

**Danışman: Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI**

**Elazığ, 2013**

**T.C.  
Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi  
Anabilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN,  
MÜDÜRLERİNİN DENETİM GÖREVLERİNİ  
GERÇEKLEŞTİRMELERİNE İLİŞKİN ALGILARININ  
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARINA ETKİSİ  
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**M.Kazım YILDIRIM**

**Danışman: Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI**

**Elazığ, 2013**

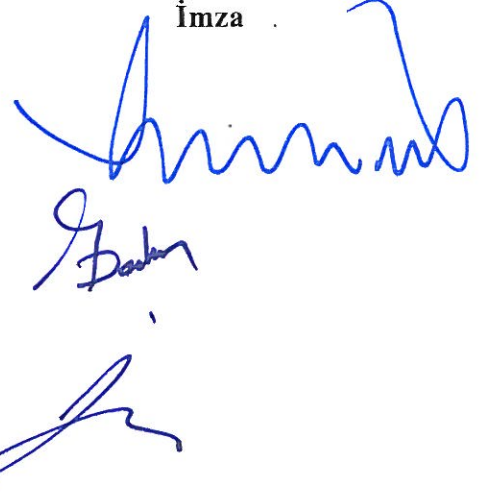
**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi**  
**Anabilim Dalı**

M.Kazım YILDIRIM'ın hazırlamış olduğu " İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Denetim Görevlerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Elazığ İli Örneği)" başlıklı tez,Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .....tarih ve .....sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 18/02/2013 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.


**Jüri Üyeleri:**

1. Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
2. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI
3. Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU
- 4.

**İmza**

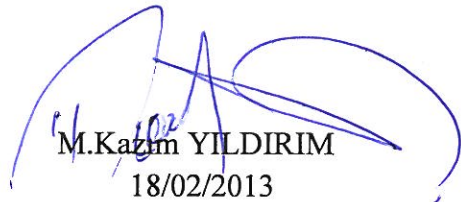


Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih ve .....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

  
**Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü (,

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. İ.Bakır ARABACI danışmanlığında hazırlamış olduğum “ İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Denetim Görevlerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Elazığ İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

  
M.Kazım YILDIRIM  
18/02/2013

## ÖN SÖZ

Günümüzde denetim anlayışlarının temel değişkenleri; okul temelli uygulamalar, karar vermede katılımcılık anlayışının gelişmesi, karşılıklı işbirliği, dış denetimle beraber iç denetim, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinliklere ağırlık verilmesi şeklinde gelişmektedir.

Çağın gelişmelerine uygun denetim yaklaşımları, denetim ve değerlendirmenin değişen içeriği, okul yöneticilerin rol ve görevlerindeki değişimler, denetmen, okul ve öğretmen sayısındaki dengesizlikler bir arada değerlendirildiğinde okul müdürlerinin yapacakları denetim etkinliklerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde denetim etkinliklerinin önemi düşünüldüğünde, okul müdürlerinin bu görevi daha önemli bir hale gelmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin denetim etkinlikleri, kaçınılmaz olarak yapılması gereken etkinlikler haline gelmektedir. Ayrıca okul müdürleri, bütün dünyada birer öğretim lideri olarak görülmekte ve okul paydaşlarının performanslarının geliştirilmesinde çok önemli işlevleri yerine getirmektedir.

Okul ortamında müdürler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimde müdürler; örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek ve başarılı olabilmek için öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmak durumundadırlar. Okul gibi insan ögesinin ağırlıklı olduğu örgütlerde öğretmenlerin okula örgütsel bağlılığını oluşturmak için insan gereksinimlerinin doğru belirlenmesi gerekir. İşgörenlerle etkin bir iletişim yapısının oluşturulması, onları motive edici unsurların doğru tespit edilmesi örgüte bağlılıkta önemli bir unsurdur. Örgütsel bağlılıkta para, motive edici unsur olmamaktadır. Çünkü örgütsel bağlılık gönülden bağlanmayı ifade eder.

Bu çalışma denetim ve örgütsel bağlılığın bu kadar önem kazandığı günümüzde ilköğretim okulu müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan ve araştırmanın başlangıcından bitimine kadar her aşamasında; sabır, içtenlik ve hoşgörülle desteğini gördüğüm hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI'ya,

Bilgi ve önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ 'a,  
Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN'a,

Tez çalışmamda desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Muhammed ZİNCİRLİ'ye, okulumda görev yapan bütün öğretmen arkadaşlarıma,

Sevgi ve özverileriyle her zaman yanımda olan eşime en içten teşekkürlerimi sunarım.

M.Kazım YILDIRIM

Elazığ, 2013

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

# İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Denetim Görevlerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Elazığ İli Örneği)

M.Kazım YILDIRIM

Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi  
Anabilim Dalı

Elazığ, 2013, Sayfa: XXI+187

Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulmaktadır. Bu anlamda örgütlerin amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerinin mutlaka saptanması gerekmektedir. Bunu sağlayacak olan ise örgüt yönetimidir. Çünkü yönetimin görevi, örgütü etkili ve verimli bir şekilde çalıştırmaktır. Yönetim, bu görevini yönetim süreçlerini işleterek yerine getirmektedir.

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değerlendirme süreci çok önemlidir. Çünkü eğitim örgütlerinde verilen eğitim hizmetinin amacına ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi, eğitim - öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve daha iyi bir eğitim verilmesi açısından çok önemlidir. Eğitim örgütlerinde değerlendirme sürecinin önemini belirleyen noktalardan birisi de, çağdaş gelişmelerin eğitim sürecine aktarılması ya da uyarlanması gerekliliğidir. Bu anlamda eğitim-öğretimin geliştirilmesi ile ilgili en önemli görev, ilköğretim denetmenlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Çünkü Türk eğitim sistemi gibi aşırı merkeziyetçi eğitim sistemlerinde eğitim-öğretimin geliştirilmesi işi merkezden yapılmakta ve eğitim paydaşlarının görüşlerine pek itibar edilmemektedir. Bunun engellenmesi için eğitim paydaşlarının eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerini, saptadıkları eksiklikleri, geliştirici uygulamaları ya da önerileri merkez örgütüne iletmeleri gerekmektedir.

Toplumda; her bireyin ilköğretim okullarından kaliteli bir eğitim beklentisi vardır. Çünkü ilköğretim, sosyal bir devlette bilinçli bir birey olmanın en temel koşullarını sağlamaktadır. Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ilköğretim okulu sınıflarında neler olup bittiğinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve beklentileri karşılayacak yönde gelişmenin sağlanmasında denetimin önemi büyüktür.

Yönetim süreçlerinin sonuncusu olarak denetim, yöneticinin görevidir. Örgüt çok genişlemiş veya bazı işler yöneticinin bilgisi ötesinde derinleşmişse, yöneticiye denetim görevlerinde yardım etmek için denetçiler görevlendirilebilir. Bu durumda bile yönetici denetim görevini tümüyle denetçilere bırakmamalıdır. Okul müdürü de okuluyla ilgili her şeyi denetlemelidir. Denetimi okul müdürünün yapmasının yararlarından biri de müdürün, denetim yapabilmesi için kendini yetiştirme zorunluluğu duymasıdır.

Örgütlerin faaliyetlerini verimli bir şekilde sürdürebilmelerinde en önemli unsurlardan biri, örgütüne yüksek düzeyde bağlılık gösteren çalışanların varlığıdır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, buldukları örgütün amaç ve değerlerini benimsemekte, örgüt için büyük çaba sarf etmekte ve örgütte kalmak için daha fazla istek duymaktadırlar. Çok sayıda araştırma, örgütlerin varlığını sürdürmesinde ve gelişmesinde çalışanların örgüte olan bağlılığının etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan birçok araştırmada örgütsel bağlılığı etkileyen birçok faktörün olduğu ve çok fazla faktörün örgütsel bağlılığı etkilediğini ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma, ilköğretim okulu müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla çalışma kapsamında, Elazığ İli'nde çalışan İlköğretim Okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile çalıştıkları okullara olan örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Denetim Ölçeği" ile Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma kapsamında okul müdürünün denetim görevleri altı farklı boyutta ve örgütsel bağlılık üç farklı boyutta ele alınarak, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme



düzeyleri ile öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elazığ ilindeki tüm ilköğretim okulları araştırmanın çalışma evreni olarak alınmıştır. Evrendeki 3323 öğretmenden yansız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 600 öğretmen örnekleme oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğretmen gurubuna dağıtılan ölçme araçlarından geri dönen 409 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular özetle şunlardır:

1. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri; fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri ve personel işleri boyutlarında çok yüksek, mali işler ve okul-çevre işleri boyutlarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur.
2. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri; duygusal bağlılık ve normative bağlılık boyutlarında yüksek, devam bağlılığı boyutunda ise orta düzeyde bulunmuştur.
3. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve okul-çevre ilişkileri değişkenleri duygusal bağlılık düzeyini 0,185 oranında açıklamaktadır.  
( $R^2 = 0,185$ )
4. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve okul-çevre ilişkileri değişkenleri devam bağlılığı düzeyini 0,070 oranında açıklamaktadır.  
( $R^2 = 0,070$ )
5. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve okul-çevre ilişkileri değişkenleri normatif bağlılık düzeyini 0,204 oranında açıklamaktadır.  
( $R^2 = 0,204$ )

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, İlköğretim Okulu Müdürü, Yönetmel Denetim, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen Görüşleri.

## **ABSTRACT**

### **Master Thesis**

#### **The Influence Of The Perception Related To The Discharge Of The Teachers, Principals And Inspectors In The Primary Schools On The Organizational Commitment. (The sample of Elazığ)**

**M.Kazım YILDIRIM**

**Fırat University  
Institute Of The Education Sciences  
Education Management, Supervision, Planning and Economy  
Elazığ, 2013, Sayfa: XXI+187**

Organizations are established to achieve a certain number of goals. In this sense, it is definitely required to be ascertained whether organizations work in accordance with their purposes or not. And organizational management charges with providing this task, because the management is responsible for having the organization functioned efficiently and productively. The management fulfills this task through management process.

Evaluation phase is crucial in education organizations as in all other organizations, because it is important to determine whether education service achieves its goal or not in terms of the improving the education and training activities and also in that providing a better education. One of the points which determines the importance of the evaluation phase in education organizations is the necessity of transferring or adapting contemporary developments into the education process. In this sense, the primary task related to the development of the education and training belongs to primary school inspectors, school principals and teachers. Because the development of the education and training is fulfilled in the central administration in the over-centrist education system, as in Turkish

education system and the opinions of the components are ignored. On the purpose of avoiding this, it is supposed from the components to report their opinions about the education and training, detected deficiencies, developmental applications or suggestions to central organization.

Each person creates an expectation on qualified education in the society. Since, primary education enables the basic requirement to be a conscious individual in a social state. Inspection has great importance about determining what happens in the classroom of the school in which education activities are performed.

On behalf of being the last management process, the inspection is duty of administer. If the organization broadens excessively or a set of works exceed administrators' knowledge, a controller can be charged with assisting to administer for inspection tasks. Even in such a case, administer should not relinquish all the inspection tasks to the controller. The principal should inspect everything related to the school as well. One of the advantages of inspections carried out by the principal is that s/he feels necessity to improve himself/herself to carry out an inspection.

The existence of personnel deeply committed to the organization is one of the primary factors for organizations to maintain their activities efficiently. The personnel deeply committed to the organization adopt the aim and value of the organization, makes a great effort and wants to remain in the organization much more. According to many researches, the commitment of the personnel is influential on maintenance and development of organization existence. It is obtained from the many researches conducted that there are many factors affecting organizational commitment and numerous factors influence the organizational commitment.

This study has been carried out to determine the relationship between the organizational commitment of the personnel and discharge level of the primary school principals' task of inspection. In accordance with this purpose, within the scope of the study, it is aimed to exert relationship between the discharge level of

the primary school principals' and teachers' task of inspection and their organizational commitment to their schools. For this purpose; Scale of Inspection prepared by the researcher and "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer and Allen (1991) are used. Within the scope of the study, the relationship between the organizational commitment of the personnel and the discharge level of the primary school principals' task of inspection are analyzed by examining the principals' task of inspection on the six different dimensions and organizational commitment on the three different dimensions. All of the primary schools in Elazığ have been stated as target population. Among 3323 teachers of the target population, 600 teachers determined with the method of unbiased sample form the sample. Among the surveys distributed to the teacher group in the sample, 409 returned surveys have been evaluated.

In summary, the main findings from the research are these:

- 1- The perception levels of the discharge of the primary school principals' and teachers' task of inspection are found as being very high on the dimension of the physical structure, education and training, student affairs and personnel affairs; as being high on the dimension of the financial affairs, school-environment affairs.
- 2- The organizational commitment level of the primary school teachers attending the study is found as being high on the dimension of the emotional commitment and normative commitment; as being medium-level on the dimension of the attendance commitment.
- 3- The education-training, student affairs, personnel affairs, financial affairs, the relationship between school and environment variances explain the level of the emotional commitment at the rate of 0,185 ( $R^2 = 0,185$ ).
- 4- The education-training, student affairs, personnel affairs, financial affairs, the relationship between school and environment variances explain the level of the attendance commitment at the rate of 0,070 ( $R^2 = 0,070$ ).
- 5- The education-training, student affairs, personnel affairs, financial affairs, the relationship between school and environment variances explain the level of the normative commitment at the rate of 0,204 ( $R^2 = 0,204$ ).

**Key Words:** Primary School, Primary School Principal, Administrative Inspection, Organizational Commitment, Teacher Opinions.

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIX
TABLolar LİSTESİ	XVII

### BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11

### BÖLÜM II

2.1. Yönetim	12
2.1.1. Yönetim Süreçleri	14
2.1.1.1. Karar Verme	15
2.1.1.2. Planlama	16
2.1.1.3. Örgütlenme	17
2.1.1.4. İletişim	18
2.1.1.5. Etki	20
2.1.1.6. Koordinasyon	21
2.1.1.7. Değerlendirme	22

2.2.Eğitim Denetimi	23
2.2.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	24
2.2.2. Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı	25
2.2.3. Çağdaş Denetim Yaklaşımı	26
2.3.Türkiye’de Denetimin Tarihsel Gelişimi	30
2.4.Denetimin İlkeleri	32
2.5.Denetimin Türleri	38
2.6.Denetimin Ögeleri,Süreçleri	39
2.6.1. Durum Belirleme	40
2.6.1.1. Denetim Planının Yapılması	40
2.6.1.2. Ön Görüşme	41
2.6.1.3. Gözlem-İnceleme	42
2.6.2. Değerlendirme	43
2.6.2.1. Gözlem Sonrası Görüşme	43
2.6.2.2. Değerlendirme Uygulaması	44
2.6.3. Düzeltme-Geliştirme	47
2.7.Yönetimin Denetim Şekilleri	48
2.7.1. İdari Denetim	49
2.7.2. Siyasal Denetim	49
2.7.3. Kamuoyu Denetimi	49
2.7.4. Yargısal Denetim	50
2.7.5. Ombudsman	50
2.7.6. Uluslararası Denetim	51
2.8.Türk Eğitim Sisteminde Denetim	51
2.8.1. Okul Müdürü’nün Görev ve Yetkileri	60
2.8.2. Yönetimde Mentorluk ve Koçluk	68
2.8.2.1.Koçluk	68
2.8.2.1.1.Koçluk Çeşitleri	69
2.8.2.1.2.Koçluğun Yararları	70
2.8.2.2.Mentorluk	71
2.8.2.2.1.Mentorluğun Tarihçesi	71
2.8.2.2.2.Mentorluğun Yararları	73

2.8.2.2.3.Mentorluk Çeşitleri	75
2.8.2.2.4.Mentorluğu Etkili Bir Şekilde Uyg. İlkeleri	77
2.8.2.2.5.Mentorda Bulunması Gereken Özellikler	79
2.9.Örgütsel Bağlılık	79
2.9.1.Örgütsel Bağlılık Kavramı	79
2.9.2.Örgütsel Bağlılığın Örgüte Etkisi	81
2.9.3. Örgütsel Bağlılık Teorileri ve Sınıflandırmalar	82
2.9.3.1.Becker'in Yaklaşımı	82
2.9.3.2. Salancik'in Yaklaşımı	83
2.9.3.3.Kanter ve Örgütsel Bağlılık	83
2.9.3.4.Etzioni ve Örgütsel Bağlılık	85
2.9.3.5. QRelly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Anlayışı	85
2.9.3.6.Penley ve Gould'un Örgütsel Bağlılık Anlayışı	86
2.9.3.7.Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Anlayışı	87
2.9.3.8.Buchanan'ın Sınıflandırması	87
2.9.4.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	88
2.9.4.1. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Kişisel Faktörler	88
2.9.4.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler	90
2.9.4.2.1.Örgüt Büyüklüğü ve Yapısı	90
2.9.4.2.2.Örgüt Kültürü	90
2.9.4.2.3.Ücret	90
2.9.4.2.4.İşin Niteliği	90
2.9.4.2.5.Yönetim Tarzı ve Liderlik	91
2.9.4.2.6.Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması	91
2.9.4.2.7.Monotonluk	92
2.9.4.2.8.Örgütsel Ödüller	92
2.9.4.2.9.Takım Çalışması	92
2.9.4.2.10.İletişim	92
2.9.5.Örgütsel Bağlılık Sonuçları	93
2.9.5.1.İş Gören Açısından Sonuçları	93
2.9.5.1.1.Düşük Örgütsel Bağlılık	93
2.9.5.1.2.İlımlı Örgütsel Bağlılık	94



2.9.5.1.3.Yüksek Örgütsel Bağlılık	94
2.9.5.2.Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları	94
2.9.5.3.Örgüt Açısından Sonuçları	95
2.9.6.Kurum Kültürü ve Örgütsel Bağlılık	95
2.9.7.Örgütsel Bağlılık ve Kariyer İlişkisi	95
2.9.8.Örgütsel Yapı ve Bağlılık	96
2.9.9.İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık	96
2.9.10.İşe Bağlılık	97
2.9.11.Ücret ve Bağlılık	97
2.9.12.Terfi ve Bağlılık	97
2.9.13.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	98
2.9.14.Müdürün Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi	99
2.9.15.Fiziki İmkan ve Donanımın Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi	100
2.10. İlgili Araştırmalar	101
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	101
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	107

### **BÖLÜM III**

3.Yöntem	112
3.1.Araştırmanın modeli	112
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	112
3.3.Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	114
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	116
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	119

### **BÖLÜM IV**

4.Bulgular ve Yorum	121
4.1.Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	121
4.2.Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine	

Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Ortalamaları	126
4.2.1.Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmelerine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi	127
4.2.1.1.Cinsiyet Değişkeni Açısından	127
4.2.1.2.Kıdem Değişkeni Açısından	129
4.2.1.3.Branş Değişkeni Açısından	132
4.2.1.4.Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından	133
4.2.1.5.Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından	136
4.3. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Ortalamaları	138
4.3.1. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	139
4.3.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından	139
4.3.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından	140
4.3.1.3. Branş Değişkeni Açısından	143
4.3.1.4. Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından	144
4.3.1.5. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından	147
4.4. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması	150
4.5. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Algı Düzeyleri, Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Nasıl Etkilemektedir	155
4.5.1. Duygusal Bağlılık İçin Yapılan Regresyon Modeli	155
4.5.2. Devam Bağlılığı İçin Yapılan Regresyon Modeli	158
4.5.3. Normatif Bağlılık İçin Yapılan Regresyon Modeli	161

## **BÖLÜM V**

5.Sonuç ve Öneriler	165
5.1.Sonuç	165
5.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	165

5.1.2. Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar	165
5.1.3. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmelerine İlişkin Algı Düzeylerinin; Cinsiyet, Kıdem, Branş, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Sonuçları	166
5.1.4. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	168
5.1.5. Katılımcıların, Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin; Cinsiyet, Kıdem, Branş, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Sonuçlar	168
5.1.6. Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmelerine İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisine İlişkin Sonuçlar	171
5.2. Öneriler	173
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	173
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	174
<b>KAYNAKÇA</b>	175
<b>EKLER</b>	180
EK-1: Anket Uygulama İzni	181
EK-2: Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Ölçeği	182
EK-3: Örgütsel Bağlılık Ölçeği	186
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	187

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	121
Şekil 2: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	122
Şekil 3: Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı.....	123
Şekil 4: Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı.....	124
Şekil 5: Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	125
Şekil 6: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Ortalamaları.....	126
Şekil 7 : Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Ortalamaları.....	138

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Evren Büyüklüklerine Karşılık Örneklem Büyüklüğü .....	113
Tablo 2: Öğretmenlere Uygulanan Ölçek Sayısına Ait Tablo.....	113
Tablo 3: Okul Müdürünün Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği Faktör Yapısı.....	117
Tablo 4: Araştırmanın Değişkenleri İçin Uygulanan Kolmogrov Smirnov- Normal Dağılım Testi.....	119
Tablo 5: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	121
Tablo 6: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	122
Tablo 7: Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı.....	123
Tablo 8: Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı.....	124
Tablo 9: Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	125
Tablo 10: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Ortalamaları.....	126
Tablo 11: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	128
Tablo 12: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi .....	129
Tablo 13: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	132
Tablo 14: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi .....	134
Tablo 15: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	136
Tablo 16: Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Ortalamaları.....	138

Tablo 17: Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .....	139
Tablo 18: Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi .....	140
Tablo 19: Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi-I.....	141
Tablo 20: Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi-II.....	141
Tablo 21: Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi-III.....	141
Tablo 22: Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi-IV.....	142
Tablo 23: Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi .....	143
Tablo 24: Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Branş Açısından Analizi-I.....	144
Tablo 25: Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Branş Açısından Analizi-II.....	144
Tablo 26: Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi .....	145
Tablo 27: Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerleri Açısından Analizi.....	145
Tablo 28: Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerleri Açısından Analizi-I.....	146
Tablo 29: Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerleri Açısından Analizi-II.....	146
Tablo 30: Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	147
Tablo 31: Katılımcıların Devam Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-I.....	148
Tablo 32: Katılımcıların Devam Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-II.....	148

Tablo 33: Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-I.....	149
Tablo 34: Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-II.....	149
Tablo 35: Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-III.....	149
Tablo 36: Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle İncelenmesi....	150
Tablo 37: Katılımcıların Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Modeli.....	155
Tablo 38: Katılımcıların Devam Bağlılığı Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Modeli.....	158
Tablo 39: Katılımcıların Normatif Bağlılık Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Modeli.....	161

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmayla ilgili problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 1.1. Problem durumu

Nitelikli ve sağlıklı bireylerden oluşan bir toplumun oluşturulmasında eğitimin önemi yadsınamaz. Son zamanlarda değişen, gelişen ihtiyaçlara yönelik olarak, eğitimin daha etkili nasıl yürütülebileceği sorgulanmaktadır. Eğitim için harcanan kaynak miktarlarındaki büyük artışlar sonucu okullar verimi sürekli sorgulanan ve incelenmesi gerekli birer kurum halini almıştır. İnsanlık tarihi boyunca eğitim hep tartışılmaz bir öneme sahip olmuştur. Bu yüzden de medeniyet düzeyi ile eğitimin durumu ve kalitesi arasında bir bağlantı olduğu da apaçık ortadadır. Bu açıdan eğitimin kalitesi ve eğitim kurumları birçok açıdan incelenmekte ve verimlilikleri arttırılmaya çalışılmaktadır.

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

Bursalıoğlu (2000) denetimi, kamu yararına davranışı kontrol etme süreci olarak görürken, Başaran (1994) denetimi, planlanan örgütsel hedeflerden sapmaları önlemek, örgütün işleyişini izlemek ve düzeltmek amacıyla yerine getirilen bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bursalıoğlu (2000) ve Başaran'ın (1994) denetimi genel bakış açısı ile tanımladıkları ve daha çok yönetsel bir süreç olarak niteledikleri görülmektedir. Eğitim örgütleri ile ilgili bir tanımda Sağlamer (1985) denetimi, geniş anlamı ile eğitim öğretimin geliştirilmesi olarak



tanımlamıştır. Tekışık ise (1985) denetimi; eğitim ve öğretim hizmetinin, kanun, tüzük, yönetmelik ve programlara uygun biçimde yürütülmesini sağlamak ve verimini artırmak amacı ile yapılan denetleme, değerlendirme, rehberlik ve soruşturma süreci olarak tanımlamıştır.

Türk Eğitim Sisteminde denetim uygulamalarına ilişkin sorgulamalar çok eskilere gitmemekle birlikte, geçtiğimiz bir kaç on yılda önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı müfettişlerin yeterlikleri, denetim uygulamaları ve bu uygulamalara ilişkin denetmen, müdür ve öğretmen algılamalarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış araştırmalardır. Ancak yöneticilerin denetim görevleri konusunda doğrudan yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Son zamanlarda gerek uygulama, gerekse kuramsal olarak, daha çok mesleki işbirliğini geliştirmeye yönelik denetim uygulamalarına vurgu yapılmaktadır (Alig- Mielcarek and Hoy, 2004; Glickman ve diğerleri, 2007). Geçmişteki klasik denetim anlayışı, yerini mesleki gelişim bakımından daha etkili olan denetim biçimlerine bırakmaktadır (Sergiovanni, 2006). Özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi etkili bir denetim için artık bir zorunluluk olarak görülmektedir (Hoy and Forsyth, 2004).

Aydın (1993; 29) öğretimsel denetimi, Eye, Netzer ve Krey'den aktarımla, "okul yönetiminin, özellikle eğitim sisteminin öğretimsel beklentilerinin gerçekleştirilmesi noktasında yoğunlaşan boyutu" olarak ifade etmektedir. Aynı kaynakta öğretimsel denetim "Amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler" bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu tür bir denetim yakından kontrol, mesleki yardım ve süreklilik gerektirir. Ülkemizde denetmenlerin bu şekilde bir denetim ve değerlendirme yapmaları uygulamada kolay olmadığı gibi, kuramsal olarak da olanaklı değildir. O nedenle, yönetim sürecinin bir parçası olarak okul müdürlerine, diğer birçok görev ve sorumlulukları arasında okulda yapılan çalışmaları sürekli izleme ve değerlendirme görevi verilmiştir.

Ülkemizde eğitim kurumları üç farklı denetim birimi tarafından denetlenmektedir. MEB merkez örgütünde Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve

İç Denetim Birimi Başkanlığı yer almaktadır. İllerde ise İl Eğitim Denetmenliği Birimi bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 25.08.2011 tarihinde kurulan MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın görevleri şunlardır (Madde 17) :

1. Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek.
2. Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek.
3. Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek.
4. Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usûlsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak.
5. Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapmak.
6. Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarlık Makamı'nın 17/12/2007 tarih ve 2063 sayılı onayı ile yayınlanan İç Denetim Birimi Başkanlığı Yönergesi'nde MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı'nın görevleri şunlardır (Madde 8) :

1. Bakanlık teşkilatının her türlü faaliyet ve işlemlerini denetlemek,

2. Bakanlık kaynaklarının ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini, nesnel risk analizlerine dayalı olarak değerlendirmek, rehberlik ve danışmanlık yapmak,
3. Yasal uygunluk denetimi yapmak,
4. Risk analizlerine dayalı iç denetim plan ve programlarını hazırlamak, geliştirmek ve üst yöneticinin onayına sunmak,
5. Onaylanan denetim plan ve programlarının uygulanmasını sağlamak, denetim ve danışmanlık faaliyetlerini yürütmek, üst yönetici tarafından talep edilen ve görev alanına giren program dışı görevleri gerçekleştirmek,
6. Bakanlığın risk yönetimi, iç kontrol ve yönetim süreçlerinin etkinlik ve yeterliliğini değerlendirmek,
7. İç denetim faaliyetleri sırasında tespit edilen veya iç denetim birimi başkanlığına intikal eden inceleme veya soruşturma yapılmasına gerek duyulan hususları üst yöneticinin bil gisine sunmak,
8. İç denetim faaliyetlerinin sonuçlarını izlemek,
9. İç denetim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, kamu iç denetim standartları ve meslek ahlâk kurallarına uygun olarak yürütülmesi ve iç denetim faaliyetlerinin geliştirilmesi için kalite güvence ve geliştirme programı oluşturmak, uygulamak ve geliştirmek,
10. Kalite güvence ve geliştirme programı çerçevesinde yapılan değerlendirme sonuçlarını üst yöneticiye sunmak,
11. Yıllık iç denetim faaliyet raporunu hazırlamak ve üst yöneticiye sunmak,
12. İç denetim birimi başkanlığının görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilecek bilgi, yetenek, tecrübe ve meslekî yeterliliğe sahip iç denetçi kadrosunu Bakanlığın insan kaynakları politikaları ile uyumlu olarak oluşturmak ve bunun için gerekli prosedürleri gerçekleştirmek,
13. İç denetim birim yönergesini ve işlem süreçlerini kurulun düzenlemelerine uygun olarak hazırlamak ve geliştirmek,
14. İç denetim faaliyetlerinin sonuçları hakkında üst yöneticiye belirli aralıklarla bilgi sunmak, iç denetim alanındaki gelişmeler ve en iyi uluslararası uygulamalar konusunda bilgilendirmek,

15. Denetim raporlarının, raporlama standartları ile belirlenen usul ve esaslara uygunluğunu kontrol etmek ve bir örneğini iç denetim birimi başkanlığında muhafaza etmek,

16. İç denetim faaliyeti ilgili diğer işlemleri yürütmek.

Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'nde yayınlanan MEB İl ve İlçe Eğitim Denetmenleri Başkanlığı'nın görevleri şunlardır (Madde 7) :

1. Öğretim programlarının uygulamalarını izlemek ve rehberlik faaliyeti yürütmek,
2. Öğretim materyalleri ile ilgili süreç ve uygulamaları izlemek ve değerlendirmek,
3. Sistem boyutunda eğitim ve öğretim süreçleri ile uygulamaları izlemek ve değerlendirmek,
4. Eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinin denetim ve değerlendirme çalışmalarını yapmak,
5. İzleme ve değerlendirme raporları hazırlayarak ilgili birimlerle paylaşmak,
6. İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile eğitim kurumlarının teftiş, denetim, rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme hizmetlerini yürütmek,
7. İl millî eğitim müdürü hariç yönetici, öğretmen ve diğer memurların denetim ve rehberlik hizmetlerini yürütmek,
8. İnceleme, soruşturma veya ön inceleme raporlarıyla ilgili iş ve işlemleri yürütmek,
9. Öğretmen ve yöneticilerin uyum eğitimi ve gelişimlerine yönelik çalışmalar yapmak,
10. Eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinin geliştirilmesinde rehberlik çalışmaları yapmak,
11. Eğitim-öğretim ve yönetim alanlarını geliştirici araştırma ve çalışmalar yapmak.

Görüleceği üzere her üç denetim biriminin görevlerinde çakışmalar bulunmaktadır. Bu durum yetki ve sorumluluk konusunda çatışmalara neden olabilir. Denetime ilişkin olarak, hemen her kurum için dile getirilen eleştiri ve

yaklaşımlar, son zamanlarda iç denetim anlayışına doğru bir geçişi ön plana çıkarmaktadır. Geleneksel denetim, yerini iç denetime bırakma eğilimindedir. Genel anlamda kamu kurumlarının denetimi için önerilen 24 Aralık 2003 tarihli ve 5018 sayılı kanunda iç denetim: "Kamu idaresinin çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini değerlendirmek ve rehberlik yapmak amacıyla yapılan bağımsız, nesnel güvence sağlama ve danışmanlık faaliyeti" olarak tanımlanmaktadır (Gönülaçar 2007:4). Burada bahsedilen denetim ve değerlendirme etkinlikleri, görev olarak yöneticilere verilmemiş olsa da, okul yöneticileri yasal konuları gereği, bu görevleri etkili olarak gerçekleştirmelerinde denetmenlere yardımcı olabilirler. Zaten okul müdürlerinin yasal görevleri arasında denetim ve değerlendirme ile doğrudan ilgili olan görevleri de bulunmaktadır. Bu görevler İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen temel ilke ve amaçların yanında okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma planlarını yapar, uygular ve denetler. Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar.
- Yıllık, ünite ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler.
- Öğretmenlerden ders yılı başında yıllık plan alır, planları onaylar, uygulanıp uygulanmadığını denetler.
- Okulda sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla öğretmenler kuruluna başkanlık eder. Sınıf, zümre vb. öğretmenler kurullarının çalışmalarını izler.
- Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler.
- Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırır, personelin yeteneklerini göz önünde

bulundurarak istihdam eder, onlara rehberlik eder, iş başında yetişmelerini sağlar, daha üst kademeye hazırlanmalarına yardımcı olur.

- Öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane ve spor salonları gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izler.

Okul yöneticileri, eğitim-öğretimin geliştirilmesinde birinci derece öneme sahip kişiler arasındadır. Okul yöneticisi, her gün okulda bulunduğu için denetim yetkisi olan diğer görevlilerden daha çok okulun günlük çalışmalarının içine girmiştir. Okul yöneticileri toplum, üst düzey eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler hakkında bilgi sahibidir. Ayrıca okul yöneticileri eğitim-öğretim problemlerinin çözümüne yardım edebilecek en uygun konumda bulunmaktadır (Sağlamer, 1985, 115). Başar'a (1988) göre denetimin süreklilik ilkesi gereği olarak da inceleme ve gözlem okul yöneticilerince yıl içinde sürekli olarak yapılmalıdır. Ayrıca yapılacak olan bu etkinlikler okul yöneticilerinin, üst birimler ile okulları arasında bağ kurmasını da kolaylaştıracaktır.

Eğitim sistemimizin örgütleri olan okulların verimliliğinde yönetici, ortam, program vb. etkenlerin yanında en önemli rol öğretmene düşmektedir. Terzi ve Kurt'un (2004) da aktardığı gibi faaliyet alanı insanların yetiştirilmesi ve geliştirilmesi olan okulların daha etkili çalışması için, okulda bulunan üyelerin, görevlerinden daha fazlasını yapmaya istekli olması gerekir (Katz ve Kahn, 1977: 378-408). Bunun ise ancak bağlılığı yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirileceği söylenebilir. Özden (1997: 35) ülkemizde öğretmenlerin, işlerinden elde ettikleri doyumun, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları algılarının, çalıştıkları okul ile ne kadar bütünleştiklerinin en güçlü işaretlerinden birinin "örgütsel bağlılık" olduğunu söylemektedir.

Bağlılık gösteren işgörenlerin, içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan ziyade, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Firestone ve Pennell, 1993: 490-491; Aktaran: Erdoğan, 2006: 1). Çünkü örgütsel amaç ve değerlerin içselleştirilmesi ve onlara güçlü bağlılık, en etkili güdü tarzlarından biridir ve yüksek verimliliğe, sistemin başarısı için üst düzeyde gönüllü işbirliğine ve yaratıcılığa yöneltir (Katz ve Kahn 1977: 438; Aktaran:

Erdoğmuş, 2006: 2). Balcı'nın (2003) da belirttiği gibi, örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır. Çalıştıkları örgüte yüksek düzeyde bağlılık gösteren çalışanlar içsel olarak güdülenecek ve görevlerini örgütün amaçları doğrultusunda istekle yapacaklar, örgütte kalmada kararlılık gösterecekler, böylece de örgüte sağladıkları önemli katkı ve yarar ile örgütün amacına ulaşmasında yani etkililiğinde bir önkoşul ve güvence durumunu alacaklardır diyebiliriz. Bu noktada örgütsel bağlılık kavramının işgörenin istekliliğini yansıtacağı ve Steers' in (1977: 301) de belirttiği gibi örgütün etkililiği için faydalı bir gösterge olacağı için örgütsel bağlılık kavramı hem örgüt hem de birey için önemlidir diyebiliriz. Ayrıca örgütsel bağlılığın, örgüt ve çalışanlar üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalarda (Mathieu ve Zajac, 1990; Yalçın ve İplik, 2005: 405; Meyer-Allen ve Smith, 1993; Özdevecioğlu, 2003; Porter v.d. 1979) genelde örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların kuruma katkılarının daha fazla olacağı yönünde sonuçlar üzerinde durulmaktadır (Aktaran: Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 4; Koç, 2009: 207). Bunun yanısıra örgütsel bağlılık, işgörenin örgütüne düşük oranda devamsızlık yapması, iş niteliğinde yüksek kalite ve üretkenliğin artması gibi faktörlerle de ilgilidir (Nelson ve Quick, 1997: 110; Aktaran: Özkan, 2005: 58).

Yönetimin görevi, başta insan gücü kaynağı olmak üzere örgütün bütün kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve yerinde kullanmaktır. Öyleyse okul yönetimi öğretmenin verimliliğini etkileyen unsurlara ve öğretmenin beklentilerinin karşılanmasına önemle dikkat etmelidir. Lynch (1992) öğretmenin verimliliğini etkileyen başlıca değişkenlerden birinin "*kuruma duygusal bağlılık*" olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Arslan, Sabah ve Göksu, 2006: 34). Celep (2000: 138) de öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanması noktasında okul yönetiminin öğretmen için içsel bir güdülenme kaynağı oluşturma görevi olduğunu belirtmektedir. Balcı (1993) tarafından yapılan çalışmada etkili okul yönetici davranışlarından öğretmenlerin algılamalarına göre ilk beş sıraya yerleşen davranışlar arasında "*personelin okula bağlanması* "

maddesinin olmasının da öğretmenlerin, okullarına bağlanma yönündeki beklentilerini gösterdiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin denetim görevlerindeki yeterlikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyebilir. Bu yüzden okul yöneticilerinin, denetim görevlerini objektif, adaletli bir şekilde yerine getirmeleri ile oluşan olumlu örgüt ortamının, öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşmesine, bağlılık düzeylerini artırmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Okul yöneticilerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının, onların örgütsel bağlılıklarına etkisinin olup/ olmadığının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırma, böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur. Araştırmanın temel problemi ise, ilköğretim okulu müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri hakkında öğretmen algılarının, onların örgütsel bağlılığına etkisini belirlemektir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma; ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin algılarını, algıların bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar oluşturup/oluşturmadığını; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve örgütsel bağlılıklarının bazı değişkenlere göre değişip/değişmediğini; öğretmenlerin müdürlerin denetimsel görevlerini yerine getirmeleri konusundaki algılarının, örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmeleri konusundaki algıları nelerdir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmeleri konusundaki algıları; cinsiyet, kıdem, branş, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri nasıldır?



4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri; cinsiyet, kıdem, branş, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmeleri konusundaki algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi var mıdır? Varsa nasıl bir etkiye sahiptir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri, iyi yönetilmeleri gerekir. İyi yönetimin vazgeçilemez unsuru ise denetimdir. Denetim, yöneticinin asli görevidir. Okul yöneticisi, eğitim-öğretimin gelişmesinden sorumlu kişiler arasında ayrı bir öneme sahiptir. Okul yöneticisi, her gün okulda bulunduğundan denetim yetkisi olan diğer görevlilerden daha çok uygulamaları takip edebilmektedir. Okul yöneticileri toplum, üst düzey eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler hakkında bilgi sahibidir. Ayrıca eğitim-öğretim problemlerinin çözümüne yardım edebilecek en uygun konumda bulunmaktadır (Sağlamer, 1985, 115). Başar'a (1988) göre denetimin süreklilik ilkesi gereği, okul yöneticileri, sürekli olarak inceleme ve gözlem yapmalıdır.

Örgüt çalışanları diğer üretim faktörlerinden farklı olarak aktif bir özellik gösterir ve kendi amaçlarına ulaşabildikleri oranda örgütsel amaçlar için çalışırlar ve çalıştıkları örgüte bağlanırlar (Angle, 1981:114). Bu nedenle iş görenin verimli çalıştırılabilmesi açısından örgütsel bağlılığının artırılması günümüzde yönetim ve davranış bilimlerinin popüler konuları arasına girmiştir. Özetle belirtmek gerekirse, güçlü örgütsel bağların örgüt üyelerinin iş tutumunu, iş doyumunu ve sonuçta örgüt başarısını olumlu yönde etkilediği; zayıf örgütsel bağların de söz konusu değişkenleri olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Gerek ülkemizde gerek yurtdışında yapılan araştırmalar, personel denetimlerinin örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel iklim üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve iş görenlerin performanslarını ve motivasyonunu etkilediğini göstermektedir (Terzi ve Kurt 2004; Özden, 1997) Bunlar çok önemli sonuçlardır ve bizi, çalışanların örgütsel adalet algısına zarar verilmesi durumunda ne gibi sonuçlarla yüz yüze geleceğimizi düşünmeye zorlayarak denetimin

önemini vurgulamaktadır. Bu hususta denetimle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi temel alan çalışmaların artırılması ve örgütün diğer boyutlarıyla ilişkisinin yakından incelenmesi gerekmektedir.

Okullarda okul müdürlerinin denetim görevleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi gösteren bir araştırmanın yapılması, bu ilişkiler ağına dikkat çekilmesine neden olacak ve bu konuda yeni tutumlar geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu durumun örgütlerde başarının sağlanması için önayak olacağı, örgütsel ilişkilerin düzenlenmesini ve yöneticilerin örgüt dinamiklerine daha hassasiyetle davranmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4 Sayıtlar**

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket ve ölçeklere samimi ve doğru cevap verdiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma:

- 1- 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- 2- Konu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Okul Müdürü:** Kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkili olan kişidir.

**İlköğretim Okulu:** Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğretim süresi sekiz yıl olan ilköğretim okulu.

**Denetim:** Örgütteki işlerin verilen emirlere, yasalara, planlara, bütçelere uygun olarak yapılıp yapılmadığının yönetici tarafından görülmesidir (Sarice, 2006).

**Örgütsel Bağlılık:** Bir örgütün üyesi kalma yolunda şiddetli bir arzu, örgüt adına yüksek düzeylerde efor sarfetme isteği veya örgütün amaç ve değerlerine kesin bir inanç / kabulü belirtir (Rafaeli ve Suttan, 1987: 23).

## BÖLÜM II

Bu bölümde tez konusu ile ilişkili kavramlara yer verilmiştir.

### 2.1. Yönetim

Yönetimin literatürde değişik tanımları yapılmıştır. Tanımların değişik olmasının en önemli sebeplerinden biri, yönetim biçimine ilişkin anlayışların farklı olmasıdır. Yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerinden birine daha çok bağlı olanlar yönetimi farklı tanımlamaktadırlar. İkinci neden ise yönetilen örgütlerin amaçlarının farklı olmasıdır. Güvenlik, sağlık, işletme, üniversite veya okul örgütünün yönetimine ilişkin tanımlar birbirinden farklıdır (Başaran,1989:14). Yönetimin tanımı, her ne kadar değişik yapılırsa yapılsın; Gross, Walton ve Owens; 50'ye yakın yönetim tanımından ortak olarak belirledikleri yönetim öğeleri şöyle sıralamıştır (Başaran,1989:14):

- (1) Gerçekleştirecek amaç ya da amaçlar olması,
- (2) Bu amaçları gerçekleştirecek insanların örgütlenmesi,
- (3) İş bölümü ile dağılan insan gücünün bütünleştirilmesi.

Başaran, bu üç öğeyi dikkate alarak yönetimi; "Bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci" olarak tanımlamıştır (Başaran, 1989:14). Fişek yönetimi, karar verme, verilen kararı uygulama ve uygulanan kararı denetleme evrelerinden oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Ertekin,1978:132). Simon ise yönetimi, işlerin yapılması sanatı şeklinde açıklamaktadır (Kaya,1993:41).

Toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde yürümesini sağlamak için insan gücü ve diğer kaynaklar çok iyi kullanılmalıdır. Kamu adına yönetimi üstlenen "yönetim merkezi" yönetime ait olan her türlü kaynağı toplumun hizmetine sunmak, toplumun geleceğini güvenceye almak için yatırımlar yapmak zorundadır. Yönetim merkezi, toplumsal yaşamın kurallarını belirleyen yasalardan

aldığı güçle buyurma yetkisini elinde tutar. Buyurma gücünün arkasında ise toplum vardır (Pekşen, 1996:3).

"Yönetim, en geniş anlamda, ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği yapan insan kümelerinin eylemleri olarak tanımlanabilir" (Güler, 1976:86). Yönetim, belli bir amaç etrafında toplanan bireylerin hedefledikleri yere ulaşmak için organize şekilde bir dizi grup faaliyetinin gerçekleştiği süreçtir. Denetim, değerlendirme işlevi ise yönetim sürecinin bir parçasıdır (Taymaz,1997:13).

Örgütlerde yönetim sürecinde insanların değişik rolleri vardır ve bu rollere bağlı olarak çeşitli görevleri yerine getirirler. Bu görevlerinin gereği belli statüleri vardır. Yönetim, örgütsel bir oluşum olarak, insanların birlikte yaşamaya başladıkları andan itibaren vardır ve hayatın her alanında görülmektedir.

Açıkgöz (1994), eğitim yönetimini "eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli nitelikleri taşıyan insanların işbirliği yapmasını ve eşgüdümü sağlama süreci" olarak tanımlamaktadır. Hemen hemen bütün yönetim tanımlarında göze çarpan birinci nokta yönetimin öncelikle insanla çalışma süreci olgusudur. Örgüt denildiğinde akla ilk gelen insan etkenidir. Maddi kaynak ancak insan etkeni varsa anlamlı olabilen, insan tarafından üretilen, insanın kullanımına göre biçimlenebilen, insanın bir araç olarak kullandığı etkendir. Bu nedenle insan boyutu olmaksızın ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir.

Yönetim tanımlarında göze çarpan ikinci nokta, yönetimin bilimsel ve sanatsal boyutlarıdır. Yönetim alanında yeterli bilimsel çalışmaların yapılmadığı dönemlerde yönetim bir sanat olarak ifade edilmekteydi. Bu bakımdan tamamen kişinin kişisel yetenekleriyle ilişkili bir kavram olarak görülmekteydi. Sonraları yönetim bilimi alanında bilimsel bilgi birikimi arttıkça yönetimin bir bilim dalı olduğu savları ortaya atılmaya başlandı (Açıkgöz,1994:14). Eğitim yönetimi, eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletilme, geliştirilme ve yenileştirilme sürecidir (Başaran, 1996:12).

Yönetim bilimindeki gelişmelere bağlı olarak eğitim yönetimi alanında da birçok gelişme yaşanmıştır. Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için elde bulunan madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir. Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü

kaynağı yönetici, öğretmen ve öğrencidir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan, ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır.

Öğretmen, eğitim kaynaklarını işleyen bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetir. Eğitim yönetiminde insan kaynaklarının yönetimi yaklaşımı etkilidir. İnsan kaynakları yaklaşımı okulun örgütsel kültürüne uygundur (Çelik, 1996, akt, Aydoğdu, 2008:25).

Eğitim yönetimini öteki yönetimlerden ayıran özellikler eğitimin özelliklerinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar (Kaya,1993:45).

### **2.1.1. Yönetim Süreçleri**

Yönetim, amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi amacıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümü (Tosun, 1978, akt. Taşbilek, 2005), süreç, bir zaman dilimi içinde bir durumdan başka bir duruma geçmeyi, amaçlara doğru giden bir oluşumu anlatır (Başaran, 1983:53). Vetime, süreç, proses gibi terimlerle sözlendirilen bu kavramlar, bir çok yazarlar tarafından çeşitli yollarla sıralanmıştır. Gerçekte bunların çoğu değişik terimleri fakat aynı özellikleri kapsamaktadır. Klasik sayılabilecek ilk sıralama Fayol tarafından yapılmış ve yönetim sürecinin öğeleri planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol olarak gösterilmiştir. Bundan sonra yönetim süreçleri, POSDCORB denilen bir formül içinde planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme olarak toplanmıştır. Zamanla eğitim yönetimi alanındaki yazarlar da eğitimde yönetim süreçlerini inceleyip birbirine çok yakın bazı öğeler ileri sürmüşlerdir (Bursalıoğlu, 1991:81). Bu çalışmada yönetim süreçleri karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak ele alınmıştır. Aşağıda yönetim süreçleri ele alınmıştır.

### 2.1.1.1. Karar Verme

Uygarlık boyunca uzmanlar karar süreci için dūşünsel mekanizmalar kurmuş ve işletmişlerdir. Bu mekanizmalardan birincisi şeytan kuramıydı. Bunu mantık izlemiş, en sonra da bilim gelmiştir (Bross, 1973, akt. Bursalıoğlu 2002: 80). Yönetim süreçleri temelde karar süreçleridir. Böylece, karar yönetimin kalbi demektir.

Karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Karar, yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir, örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır (Bursalıoğlu, 1996:82). Çünkü karar verme, bir durum karşısında çeşitli seçeneklerden en doğru olarak kabul edilen birini seçmek demektir. Bu açıdan yöneticilerin kişiliği karar vermede önemlidir. Diğer bir etken de yöneticilerin değer yargılarıdır. Örgütün yapısı, sahip olduğu kaynaklar ve karar verenin yaratılışı, çevrenin durumu, diğer örgütlerle ilişkiler karar vermeyi etkileyen diğer etkenlerdir (Binbaşıoğlu, 1988:17).

**Karar verme gereksinimi** tüm örgütlerde vardır. Tüm yöneticiler, hatta tüm örgüt üyeleri örgütsel nitelikli karar verme durumundadır. Karar vermeyi gerektiren sorunla ilgili bilgi hazır olmadıkça ussal bir karar verilemez (Aydın, 1994:126). Karar verilirken şu aşamalar izlenmektedir :

- 1-Problemin anlaşılması.
- 2-Probleme ilişkin bilgi toplanması.
- 3-Bilginin çözümlenmesi ve yorumu.
- 4-Seçeneklerini değerlendirilmesi.
- 5-En iyi seçeneğin bulunması.
- 6-Uygulama.
- 7-Değerlendirme (Bursalıoğlu, 1991:83).

İyi bir kararın özellikleri arasında şunlar sayılabilir:

- 1- Bilimsel olmalıdır.
- 2- Örgütün amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.

- 3- Açık, kesin ve özellikle uygulayanların kolaylıkla anlayabileceği bir nitelikte olmalıdır.
- 4- Yapılabildiği ölçüde, en kısa zamanda verilmelidir.
- 5- Mevzuata uygun olmalıdır (Binbaşıoğlu, 1988:18).

Bu açıdan okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini karar organı olarak görebilmektir. Ayrıca karar sürecine katılmanın gereğine inanmak ve uygulamaktır. Demokratik bir örgütte alınan bir karardan etkilenen kimselerin bu kararda söz sahibi olması gerekir. Bu, amaçların gerçekleşmesinde yönetimi etkileyen öğelerin daha fazla çabasını, böylece de alınan kararların uygulanmasında aktif olmasını sağlar. Karar vermeye katılımın sağlanmasında çeşitli yararlar elde edilebileceği gibi verilen kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve etkili bir biçimde uygulamaya konulmasında da karara katılma önemli rol oynar. Öte yandan karara katılma örgüt üyelerinin örgütsel ve kuramsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine yardım eder (Aydın, 1994:122).

Çağdaş yönetim anlayışına göre okul yöneticisinin okulun içindeki ve dışındaki bir kısım öğelerden etkilenmesi doğaldır. Çünkü okul, toplumsal yönü ağırlıklı bir kurumdur. Okul yöneticisini karar sürecinde etkileyen öğeler, iç öğeler (öğretmen, öğrenci, eğitici olmayan personel, fiziki durum ve donanım) ve dış öğeler (anne-baba, baskı grupları, genel yönetim yapısı, iş piyasası, eğitim üst yönetimi, bölgenin sosyal ve coğrafi durumu, genel yönetimler, okulun yakın çevresi) olmak üzere iki grupta toplanabilir (Açıkalın, 1995:56).

#### **2.1.1.2. Planlama**

Planlama, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gereken girdilerin sağlanma ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran, 1991:235). Yönetimde planlama, örgütün amacını gerçekleştirebilmek için yapılması gereken işleri ve bütün kaynakları sıraya koyma ve uygulanacak yöntemleri, genel çizgileriyle belirtme işlemidir (Binbaşıoğlu, 1988:32).

Planlama sürecinde yanıtlanması gereken iki temel soru vardır. Bunlar:

- 1- Gerçekleştirilmesi ya da başlanması gereken nedir?
- 2- Nasıl gerçekleştirilecektir? sorularıdır.

Planlama bir anlamda bu soruların cevaplanmasıdır. Bu iki sorunun içinde bir dizi alt sorular bulunmaktadır. Ne zaman yapılacaktır? Ne kadar sürede yapılacaktır? Kim tarafından yapılacaktır? Nasıl yapılacaktır? Gerekli kaynaklar nereden sağlanacaktır? soruları planlama sürecinde dikkate alınması ve cevaplanması gereken sorulardır (Aydın, 1994:133).

Planlama sürecinde iletişimin büyük önemi vardır. Plan için toplanan bilgiler ne denli sınırlı bir çevre içinde tutulursa, planlama da o denli kısır bir döngü içinde kalır. Çok yönlü bir iletişim, personelin planlamaya katılmasında önemli bir araçtır (Başaran, 1991:237). Verilen kararlar ve hazırlanan planlar tarafından etkilenen kişilerin bu süreçlere katılmaları, benimsenmiş bir demokrasi ilkesidir. Planlamaya katılma yolu ile örgüt üyeleri, oluşan programları anlama ve benimseme ile kalmayacak, bireysel yeterlikte gelişme sağlayacaktır (Aydın, 1994:134). Planda hangi eylemin kim tarafından gerçekleştirileceği belirtilirken bu eylemin yapılabilmesi için gereken yetki ve sorumluluğun verilmesi gerekir (Başaran, 1991:237). Planlama, yönetim sürecinin karardan sonra, fakat iletişim ve koordinasyon gibi diğer aşamalarından önce gelir. Bu yüzden okul yöneticisinin aldığı her kararı bir planlama eylemi izlemelidir. Bu eylemde bulunmadan diğer süreçleri gerçekleştirmek, hem olanaklı hem de doğru olmaz. Planlama her yöneticinin görevidir, bu görevi olmayan kimsenin yöneticiliği tartışmaya açıktır. Planlama girişilen yüklenmelerin gerçekleşmesini kestirebilecek kadar uzun bir zaman sürecini kapsamalıdır ve planlar kontrol edilemeyen çevre değişkenlerine uydurulabilecek kadar esnek olmalıdır (Bursalıoğlu, 1991:98).

### **2.1.1.3. Örgütlenme**

Her örgüt, belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek ister. Bu açıdan yöneticilerin, örgütte bulunan insan ve madde kaynaklarını, örgütsel amaçlar doğrultusunda düzenlemeleri gerekir, Örgütün yapısı amaçların gerçekleşmesine



uygun olmalıdır. Bir örgütte kurulacak işlevsel yapı, amaçlara uygun olduğu kadar, içinde bulunduğu çevreye, amaçları bizzat gerçekleştirecek olan işgörene, işgörenler arası iletişimi ve ilişkileri artırmaya yönelik olmak zorundadır. Örgütte yönetim basamağının olabildiğince az basamaklı olması gerekir. Bu, yönetime katılım ve kişiler arası ilişkileri artırmada önemli bir etkidir. Örgütlenme girişiminde örgütün amaçları kadar personelin durumunun da (yetenek, ihtiyaç) göz önünde bulundurulması gerekir. Bir örgüt yapısını kurabilmek için örgütteki basamakların, bunların yetki ve sorumluluk derecelerinin ve bunların aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi gerekir. Ayrıca yapının informal yanını oluşturan kişiler arası ilişkilerin ahenkleştirilmesi zorunludur (Bursalıoğlu, 1991:113).

Değişik örgüt modelleri iki grupta toplanabilir(Bursalıoğlu,2002:109):

**Dik(üst ve ast) model:** Yönetme yetkisi, örgütün tepesinde toplanır ve tepeden aşağı doğru aktarılır. Her ast, bir üst düzeydeki yöneticiye karşı sorumludur.

**Yatık(işlek) model:** Bu örgütlemelerde emirler hiyerarşik bir sıra izlememektedir. Önemli olan görevin etkili biçimde yapılmasıdır. Yönetme yetkisi en üst yöneticide olmasına rağmen, bu yönetici aşağı katmanlardaki yöneticileri yetkilendirmiştir. Türkiye'de örgütler, kendileri için hazırlanmış özel yönetmeliklerle örgütlenirler. Ayrıca iç hizmet yönetmeliğinde de okuldaki yönetici ve eğitim işgörenlerinin görevlerine ilişkin maddeler vardır. Eğitim örgütlerimizin yapı, kadro ve donanım koşullarının çoğu Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin örgütlenme yetkileri sınırlı kalmaktadır.

#### 2.1.1.4. İletişim

İletişim, insanların birbirine anlam gönderme ve birbirini cevaplama çabalarını içeren bir etkileşim sürecidir (Başaran, 1995:282). İnsanların olduğu her yerde iletişim kaçınılmaz olmuştur. Örgütler amaçlarını yine iletişimle sağladıkları bilgi ile gerçekleştirirler. Örgütteki bozulmalar, yıpranmalar gibi olumsuz durumlar yine iletişimle çözülür. Örgütün karar vermesinde, planlama yapmasında, örgütlenmesinde, koordinasyonun sağlanmasında ve denetiminde iletişim kendini

gösterir. Her çeşit örgütte olduğu gibi okulda da iletişim iki türdür. İlki, yönetim basamağında olan, ast-üst ilişkisini oluşturan formal iletişimdir. Diğer de işgörenlerin kendi aralarında oluşturduğu informal (doğal) iletişimdir. Formal ve Informal iletişim bireyler arası bilgi taşıdığı gibi dış çevreden de girdi sağlar. Emirleri astlara, yakınma ve dilekleri üste taşır. Sonuç hakkında bilgi verir ve kararın oluşmasında etki yapar. Kişiler arası ilişkilerin artması örgütün verimini artırır. Okuldaki müdür, sınıftaki öğretmen olumlu bir iletişimin oluşmasında ve sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir. Okuldaki yönetici iletişimi başlatır, güçlendirir ve sonuçlandırır (Başaran, 1991:287).

Okulda olumlu bir iklimin oluşmasında yöneticiye büyük görev düşmektedir. Yönetici, odasında oturmakla olumlu bir iklim oluşturamaz. Yönetici, okulda bulunan öğretmenler arasındaki etkileşimi iletişimle sağlayabilir. Bir okulda kurulan iyi bir iletişim sistemi, okul demokrasisini güçlendirir. Başka bir ifadeyle, okulda iletişim demokrasi anlayışıyla mümkündür. Bu durum kararlara katılımı gerektirir. Okul yöneticisinin personeliyle etkileşime girmesi okulun iklimini etkiler ve karar süreci için olanak sağlar. Okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda, o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Informal iletişimle oluşan bu süreçte insanlar birbiriyle düşünce, duygu, tutum ve görüş değiş-tokuşu yapabilirler (Can, 1994:5). Bu, okul personelinin işten aldığı hazzı artırır, kendine olan güveni sağlar ve sürdürür.

Okulda iletişimin önemi hayli büyüktür. Çünkü öğretim iletişime dayanır. Öğrenci ile öğretmen, iletişim ağı içinde, iletişim araç ve gereçlerini kullanarak öğrenme ortamını yani öğrenmeyi gerçekleştirir (Can, 1994:5). Okul yönetiminde iletişim; a)Örgütün amacı ile yönetsel uygulamaların sonucu arasındaki bir durumu karşılaştırmak, b)Yöneticinin doğru karar vermesini sağlamak c)Örgütün gelecekle ilgili plan ve programlarını hazırlamak d)Örgütü denetleyecek amaca kısa yoldan varabilmek için gereklidir. İletişim okulda görev yapan işgörenler açısından ise; a) Yaptığı işten haz duyması b) İşinde başarılı ve üretken olabilmesi c) İnsan ilişkilerinin sağlanmasında ve olumlu bir havanın oluşması için gereklidir (Binbaşıoğlu, 1988:45-46).

### 2.1.1.5. Etki

Yönetici, okulu amaçlarına ulaştırmayı sağlayan yetkiyi elinde bulundurur. Yöneticinin temel işlevi, örgütün işgörenlerine belli emirler verme değil, onların yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına yardım etmektir. Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eşgüdümlemede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır (Aydın, 1994:154). Fakat etkileme sürecinde tek taraflı bir değişme söz konusu değildir. Ancak taraflardan birinin üzerinde daha fazla etkiye sahip olması beklenir. Bu taraf, örgütlerde yöneticidir. Yöneticinin işgörenleri etkilemesi; a) formal b) informal c) amaçlı d) kendiliğinden olmaktadır (Erçetin, 1995:35). Yöneticilerin örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde informal etkileme yolunu kullanmaları gerekir. Zaten yönetsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerinin örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde düzenli ortak çabaya katkıda bulunacak biçimde etkilemeleri derecesidir. Bu konuda şu noktalara dikkat edilmelidir: a) Örgüt üyeleri açısından çekici örgüt amaçlarının saptanması b) İlgili personelinin tümünün kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin vurgulanması c) Örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimlerinin sağlanması d) Gerekli enformasyonun kullanabilecek herkese sağlanması e) Örgüte bağlılığın geliştirilmesi f) Yararlı öneri ve öğütlerin verilmesi g) Bireylerin gelişimlerinin sağlanması h) Yönetici ve diğer statü liderlerine verilmiş yetkilerin kullanılmasıdır (Aydın, 1994:154).

Yukanda belirtilenler yöneticiler tarafından işgörenleri etkilemede kullanılmaktadır. Aşırı derecede merkezci olan eğitim örgütlerinde etki, pek dikkate alınmamaktadır ve yönetim süreçlerinin sadece formal yetkiye dayanan emirler ile yürütüleceği varsayılır. Bu yanlış varsayım yüzünden de karar sürecine katılma savaşımları (Bursalıoğlu, 1996:122). Etkinin hedefi karar sürecidir ve iki yolla sağlanır: a) Dış etki yolları; yetki, enformasyon ve hizmet içi eğitimidir. Yetki aktarımı ve mevcut duruma uyum sağlayabilmek için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri işgörenleri etkiler, b) İç etki yolları; bireysel gereksinimlerin karşılanması, örgütün benimsenmesi ve karar sürecine katılma olanağıdır (Bursalıoğlu, 1996:122).

### 2.1.1.6. Koordinasyon

Koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerinin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar (Bursalıoğlu, 1996:124). Örgütlerin en önemli girdisi insandır. Yönetici, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için işgörenlerin çabalarını yeterli düzeyde koordine etmek zorundadır. Yönetici, insan gücünün çalıştırılmasından, birbirine uyumlu kılınmasından sorumludur.

Makine, araç gibi insan gücünün dışındaki güçleri koordine etmek, işgörenleri bunlarla ve birbiriyle koordine etmekten daha kolaydır. Örgütte bulunan mevcut teknolojinin yeterli biçimde kullanılması gerekir. Bu durum örgüte giren insan dışı güçlerin koordinasyonunu yeterli düzeye ulaştırabilir. İşgörenler arası koordinasyonu sağlamak, onların işlerine sarılmalarını sağlamak, edimlerini istenen düzeye çıkartmak oldukça zordur (Başaran,1994:233). Fakat, örgütte koordinasyon yetersizliği, para, enerji ve zaman kaybına yol açar (Kaya, 1993:112). Çünkü koordinasyon, belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme sürecidir (Aydın, 1994:152). Örgütlerde sağlam bir koordinasyon, yöneticiye bağlıdır. Bursalıoğlu (1994:125) bir eğitim örgütünde koordinasyonu sağlamaya yarayacak koşulları şöyle sıralamıştır: a) Görevsel bir yönetim yapısı b) Görevleri ve ilişkileri açıkça belirten bir örgüt şeması c) Yazılı politika ve tüzükler e) Etkili bir iletişim sistemi f) Koordinasyon biçimi ve uzman personel g)Yazılı plan ve programlar h) Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması i) Düzenli raporlar ve kayıtlardır.

Bir örgütte koordinasyonu sağlamanın çeşitli yollar vardır. Örgütlerde koordinasyon yatay biçimde (okullarda düzenlenen öğretmenler kurulu) sağlandığı gibi, dikey biçimde de (bir yöneticinin daha alt basamaklarda çalışanları bir arada toplaması) sağlanabilir (Binbaşoğlu, 1988:12).

Yine örgütlenme yoluyla koordinasyon sağlanabilir. Örgütlerde belirli işlerden sorumlu olan birimler, bir kişinin yönetimine verilir. Yukarıdan aşağı inildikçe yeni alt birimler ve buna paralel olarak yeni yöneticiler oluşur. Üst düzey yönetici, bu birimler arasındaki ilişkileri sağlar. Ayrıca örgütte işgörenler için uygun bir

amaç geliştirir. Herkesin bilgi ve becerisini bu amaca yönelterek koordinasyonu gerçekleştirir (Kaya,1993:102). Bunların dışında gözdağı, ödül, ceza, borçlandırma, rekabeti sağlama, işe sarma, işi çekici kılma ve takım kurma yolları ile koordinasyon sağlanabilmektedir. (Başaran,1994:265)

Koordinasyonun sağlanmasında ve sürdürülmesinde önemli bir araç, denetimdir. Denetim, örgüt koordinasyonundaki hataların yerinde ve zamanında düzeltilmesi demektir. Bu durum bir örgüt için yaşamsal bir önem arz etmektedir. Koordinasyonu yetersiz ve sağlıksız olan örgütlerde, örgütsel iklim can sıkıcıdır. Bireyler işlerinden haz duymazlar. Bireyler tüm yeteneklerini kullanamadıkları gibi mevcut yeteneklerini de kaybetme tehlikesi ile karşılaşır ve örgütün verimi azalır (Aydın,1994: 154).

#### **2.1.1.7. Değerlendirme**

Her kurumun bir amacı vardır. Kurumlar amaçlarını programlar dahilinde gerçekleştirirler. Bu açıdan kurum yöneticisinin sorumluluklarından en önemlisi, değerlendirme etkinliğine liderlik yapmasıdır. Bu açıdan yöneticinin veya değerlendirme durumunda olan bireylerin tarafsız olması beklenir. Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden önce hazırlanması gerekir (Bursalıoğlu, 1991:128).

Değerlendirme, gerçekleştirilmesi gereken amaçların, etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak ya da belirlenen hedefleri gerçekleştirebilme derecesini saptamaktır (Aydın, 1994: 163). Değerlendirme yoluyla girişimin güçlü yanları saptanır ve vurgulanır. Yetersizlikler belirlenir, sonra da azaltılır ya da giderilir. Değerlendirme sürecinin etkili kullanımı, benimsenmiş amaçların gerçekleştirilmesinde örgüt planlarının ve prosedürlerin birey ve grup çabalarını sürekli geliştirilmeleri ile sonuçlandırılır (Aydın, 1994:162). Değerlendirmenin en stratejik sorunları, örgüt amaçlarının ne derece açık ve işlek olduğu, üyelerin bu amaçlara ne kadar bağlı bulunduğudur. Değerlendirmenin formal ölçüleri yeterlik

ve kıdem, informal ölçüleri ise üstlerle fikir birliği ve meslektaşları ile iyi geçinmedir (Bursalıoğlu, 1991:128).

## **2.2. Eğitim Denetimi**

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir, hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır. İşlevsel bir yapıya ve sağlıklı bir işleyişe sahip olan bir denetim sisteminin, ölçütlerinden sapma eğilimlerini, daha sapsmalar meydana gelmeden ve örgütte büyük kayıplara yol açmadan saptaması ve düzeltmeler yapması beklenir. Bu güçte olan bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denilebilir.

Denetim sistemi, her karmaşık örgütte vardır. Bu bir örgütsel ve yönetsel zorunluluktur. Denetimin, örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Bilindiği gibi, her formal örgüt belli bir amacı ya da amaçlar bütününe gerçekleştirmek için kurulur. Bu amacı gerçekleştirdiği sürece varlığını koruyabilir. Bu nedendir ki, örgüt var oluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da, örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak, sürekli bir biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile mümkündür. Bu örgütsel olgu, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin, önem ve zorunluluğunu göstermektedir.

Formal örgütler amaç, süreç, süreçte rol oynayan insan gücünün nitelikleri, sürecin ve sonucun değerlendirilmesi açılarından birbirlerinden ayrılır. Okulun, kendine özgü yanlarının olması, denetim alt sisteminin de kendine özgü olması sonucunu doğurur.

Okulların öğrencilerini yetiştirip geliştirebilmelerinin ana koşullarından biri iyi yönetilmeleridir. İyi yönetimin vazgeçilemez parçası yönetim süreçlerinden biri olan denetimdir. Eski yönetim anlayışında değerlendirme olarak verilen yönetim sürecinin yerini çağdaş yönetimde, değerlendirmeyi de içeren denetim almıştır. Denetlemediğiniz iş, sizin değil denetleyeninin veya yapanın istediği şekilde yapılır. Denetlemiyorsanız siz yönetmiyorsunuz demektir.

Eski anlayışta denetim, bir durum saptama ve raporlama işi olarak görülüp uygulanmıştır. Düzeltip geliştirmedikçe, durumu belirleyip raporlamanın uygulamada yarattığı zararlar, yararlarından çok olacaktır. Çağdaş denetimin yakın hedefi, okullarla ilgili her şeyin düzeltilip geliştirilmesidir. Durumun belirlenip değerlendirilmesi ise bu hedefin araçlarıdır. Denetimin uzak hedefi ise, öğrenciler dahil, okuldaki herkesi özdenetimli yapmaktır. Özdenetimli olmak, çağdaş bireyin özelliklerindedir. Bu anlamda denetim herkesin görevidir. Düzeltme ve geliştirme hedeflerine ulaşabilmek için, öğrenciler, veliler, çevre ve öğretmenler, okulu ve kendilerini denetlemelidir. Okulda herkesin her şeyi denetleyebileceği açık bir yönetim uygulandığında, gizliliğe, özensizliğe, bilgi eksikliği ve yanlışlığına dayalı, yanlış, eksik ve gereksiz işler kalmayabilecek, okulun ve içindekilerin sürekli gelişmesi sağlanabilecektir.

### **2.2.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı**

Yirminci yüzyılın başlarında uygulanmaya başlanan "Bilimsel Yönetim" anlayışı, eğitim yönetim ve denetimini de etkilemiştir. Bu yönetim anlayışını eğitime uygulamaya çalışanların başında, Amerikalı eğitimci Franklin Bobbitt (1913:7, 96) gelmektedir. Bobbitt, örgüt ilkelerini okul denetimine uygulamıştır. Okul denetimine uygulanan bu ilkeler, eğitimin hedeflerinin açık olarak tanımlanmasını ve hedefler doğrultusundaki eylemlerin eşgüdümlemesini öngörmektedir. İlkeler, en iyi öğretme yöntemlerinin bulunmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir.

"Bilimsel yönetimde", denetmen-öğretmen arasındaki ilişkilere de önem verilmektedir. Öğretmen-denetmen ilişkilerine bilimin temel olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Denetmene, öğretmenin yöntemlerini rastgele değiştirme hakkı tanınmamaktadır. Kısaca, bu yaklaşımda, "denetmen-öğretmen ilişkileri bilimsel

bir temele dayanmalı ve nesnel kurallar tarafından yönlendirilmelidir" görüşü egemendir (Lucio ve Mc Neil, 1969:8). Bobbitt (1913:40), bilimsel denetimi bir ölçüde o dönemin amaç ve uygulamalarındaki karışıklığa gösterilen bir tepki olarak görmektedir.

Bilimsel denetimde, ürünün ölçülmesine ve standartların konulmasına ilişkin görüşün benimsendiği ve bu amaçla süreçte bazı araçların yer aldığı görülmektedir. Açık ve net beklentilerin, öğretmenin kendisini ve kullandığı yöntemleri değerlendirmede gerekli ve yararlı olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenin gereksinimine uygun olarak yardım görmesi ve kendi yeteneklerine göre kabul edilmesi görüşü benimsenmektedir (Curtis, 1911:127-137).

Bilimsel denetimde eğitimin merkezi çocuktur. Odak noktası çocuğun gelişmesidir. Farklı yeteneklere sahip çocuklar için farklı standartlar kabul edilmektedir. Çocuğun kendisinden ne istendiğini bilmesine önem verilmektedir. Bu sağlandıktan sonra yapılması gereken şey çocuğa nasıl çalışacağıının öğretilmesidir. Çocuğun istenilen çabayı göstermesi için güdülünmesi gereği vurgulanmaktadır. Bilimsel denetimde vurgulanan önemli bir nokta da, çocuğun kendi gücü ile kendi yükünü kendisinin taşımasıdır. Çocuğun, kendi yükünü kendisi taşıyarak daha çok güçleneceğine inanılmaktadır. Öğretmenlerin çocuğu pasif kılıcı davranışlardan kaçınmaları istenmektedir. Bu görüş, bugün de geçerliliğini korumaktadır.

### **2.2.2. Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı**

1920'lerin sonlarına doğru, program ve yöntemlerin yönetim görevlileri tarafından, kişisel otorite ile kabul ettirilmesi anlayışına karşı tepkiler görülmektedir (Lucio ve Mc Neil, 1969:10). KYTE'in denetim tanımında, bu anlayış görülmektedir. Tanım bir anlamda 1930'ların denetim anlayışını yansıtmaktadır. Denetim, öğretmenin yetenekleri ölçüsünde, mesleksi yeterlikte en üst noktaya getirilmesi olarak anlaşılmaktadır (KYTE, 1930:45).

Kendi kendini çözümlenme, özeleştirme ve kendi kendini geliştirme yeterliği, mesleksi yeterliğin ölçüleri olarak düşünülmektedir. Ancak uygulamada, öğretme işlemi standartların üst düzeylerde saptandığı ve denetmenler tarafından



öğretmenlere aktarıldığı görülmektedir. Bu durum, bu yaklaşımda da yukarıdan empoze gereğinin hala duyulduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki yetersizliğine ilişkin sayıltı, bu dönemde de geçerliliğini korumaktadır. Buna karşılık, çağdaş denetimde öngörülen insan kişiliğine saygı ve karara katılmaya önem verildiği de göze çarpmaktadır.

Program ve yöntemlerin yukarıdan aşağıya empoze edilmesine karşı 1920'lerde doğan tepkilerin "duruma görelilik" düşünce sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. "Belli durumlara dayalı mutlak doğru prosedürler yoktur" yargısı bu düşünce sisteminin temelini oluşturmaktadır. Yine, bu tepkilere Gestalt psikolojisinin kuramsal dayanak sağladığı ve Kurt Lewin (1969:10-11)'in sosyal denetimi destekleyici çalışmalarının da katkıda bulunduğu görülmektedir.' Önceki yaklaşımlarda, bireyin özelliklerinin içinde bulunduğu ortamdaki bağımsız olarak düşünülmesine karşılık, yeni psikoloji akımının, bireyle somut bir ortam arasındaki ilişkiyi vurguladığı görülmektedir.

Rahat bir havanın yaratılması ve yaygın bir katılımın sağlanması, denetmenden beklenmektedir. Daha doğru bir anlatımla, bu konularda denetmenden liderlik istenmektedir. Bu yaklaşımda bütüncül bir anlayışın olduğu söylenebilir. Örgüt yapısı içinde sadece öğretmenler değil, tüm personelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

### **2.2.3. Çağdaş Denetim Yaklaşımı**

Çağdaş yaklaşımda katılımcı bir araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir denetim uygulaması vurgulanmaktadır. İstenilen sonucun alınması için en uygun koşulların ve davranışların oluşturulması hedef alınmaktadır.

Çağdaş yaklaşımın en çarpıcı özelliği, insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili biçimde kullanılması, çağdaş yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır. Çağdaş denetimi daha iyi anlayabilmek için bir kaç tanım üzerinde durmamız yararlı olacaktır.

Denetim, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir. Büyük ölçüde öğretimle ilgilidir. Öğretimin denetimi, okulun öğretme-öğrenme süreçlerini sürdürmeyi ve

geliştirmeyi amaçlar. Denetimi böyle tanımlayan Ben Harris, yönetsel davranış analizini görevler, süreçler ve beceriler açısından, denetsel davranışa uygulamaktadır. Program geliştirme, öğretimin örgütlenmesi, personel alma, araç ve kolaylık sağlama, hizmet-içi eğitimin düzenlenmesi, yeni personeli yönlendirme, özel hizmetler sağlama, halkla ilişkileri geliştirme ve değerlendirme konularını denetsel görevler olarak ileri sürmektedir. Ancak, bu görevlerin tümünün denetsel olarak nitelendirilmesi tartışmaya açık görünmektedir. Nitekim Wilson, Bayar, Shapiro ve Schell, (1969:40) halkla ilişkilerin geliştirilmesi ve özel hizmetler gibi konuların denetsel olmaktan çok yönetsel olduğu görüşünü ileri sürmektedirler.

Kimball Wiles (1967:5, 9-23)'a göre denetim, öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmetidir. İnsan ilişkilerini vurgulayan Wiles, denetimi, insanlar arası etkileşim, liderlik, personel yönetimi ve değerlendirme becerisi olarak algılamaktadır. Ona göre denetmen, sorun çözme, iletişim kurma, insanların birbirini dikkate almalarını sağlama, benzer sorunları olan bireylerin birbirleriyle ve kaynak kişilerle ilişki kurmalarını sağlama gibi görevleri yürütmelidir. Denetmenin görevi, yöneltmekten çok öğretmeni desteklemek, ona yardım etmek ve onunla paylaşmaktır.

James Curtin ve J, Minör Gwynn, (1964:10-11) denetimi, benzer biçimde algılamakta ve denetimi, öğretmenin gereksinim duyduğu her türlü yardımın sağlanması, sistem düzeyinde öğretim hizmetlerinin eşgüdümlemesi ve daha etkili ve nesnel bir değerlendirmenin gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Denetim alanında klasikleşen eserlerinde bilimselliği ve demokratikliği vurgulayan Burton ve Brueckner (1955:85) denetimi, öğrenme ortamını geliştirme ve daha etkili kılmaya yönelik bir işlev olarak görmektedir. Yazarlar, yönetim ve denetimin işlevsel olarak birbirlerinden ayrı düşünülemediği görüşündedirler. Onlara göre, yönetim ve denetim, eğitim sisteminin işleyişinde yer alan, karşılıklı ilişki içinde olan ve birbirini tamamlayan işlevlerdir. Öğrenmeye elverişli tüm koşulların hazırlanması, yönetim ve denetimin ortak amacıdır.

Görüldüğü gibi Burton ve Brueckner yönetim ve denetimi, belli bir amaca yönelik işleyişin farklı boyutlarını vurgulayan işlevler olarak kabul etmektedir. Bilimsellik, amaçlılık, düzenlilik, demokratiklik ve özendiricilik, Burton ve

Brueckner'in denetim anlayışlarının çarpıcı özellikleri olarak belirlemektedir. Onların yaklaşımında denetim, çocuğun gelişmesini ve öğrenmeyi kuşatan koşulların incelenmesi ile özel olarak ilgilenen, teknik bir uzmanlık hizmeti olarak görülmektedir.

John Lovell (1975:6-7) denetimi, öğretimsel bir davranış sistemi olarak algılamakta ve öğretimsel denetim davranışını, öğretme davranış sistemi ile etkileşimde bulunmak amacıyla örgüt tarafından formal olarak sağlanan ek bir davranış sistemi olarak görmektedir. Lovell ayrıca, söz konusu etkileşimin, öğrenciler için öğrenme fırsatlarının hazırlanma ve uygulamaya konulmasını, koruma ve geliştirilmesini sağlayıcı nitelikte olmasının önemini de vurgulamaktadır.

Feyereisen, Fiorino ve Nowak, (1970:13) okul denetimini eğitim liderliği olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre denetim, okullardaki öğretme ve öğrenme konularında program düzenleme ve karar vermedir. Denetim, eğitim programlarının hem niteliksel hem niceliksel boyutları üzerinde durur. Denetimi, eğitim liderliği olarak algıladıkları görülen bu yazarların, denetmenlere ilişkin beklentileri kısaca şu noktalarda toplanabilir: Denetmenler, a)Öğrenme etkinliklerinin planlanmasında, b)Öğretim araçlarının seçim ve değerlendirilmesinde, c)Öğretmenler için hizmetiçi eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında, d)Öğretmenin etkililik derecesini de kapsayan bir performans değerlendirilmesinde, e)Yeni öğretmenlerin yönlendirilmesinde, f)Özel hizmet personelinin çalışmalarının eşgüdümlemesinde, g)Öğretmen seçiminde, h)Yeni yöntem ve araçların kullanımına ilişkin deneme programlarının hazırlanması ve uygulanmasında uzmanlık hizmeti verirler.

Eye ve Netzer (1971:30)'e göre de denetim, okul yönetiminin öncelikle okulun öğretimsel beklentilerini gerçekleştirmeyi amaçlayan boyutudur. Bu tanımda denetimin amacı, işlevi ve yeri açıkça görülmektedir. Kurumun öğretimsel beklentilerini gerçekleştirmeyi amaçlayan denetim, okul yönetimi yapısında yer almaktadır. Denetim, okul yönetiminin özel bir alana ağırlık veren boyutu olarak görülmektedir.

Öğretme konusunda çözümlenmemiş kurumsal sorunların bozulduğunu, bunun da denetimin tanımını zorlaştırdığını ileri süren Mosher ve Purpei, (1972:2-

5) öğretme sürecine ilişkin bilginin yetersizliğini; öğretme işinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin kesin olmasını ve öğretilecek bilgilerin değeri konusunda derine giden görüş ayrılıklarını, tanımı zorlaştıran nedenler olarak göstermektedirler. Denetimin daha tutarlı bir tanımının yapılabilmesinin, söz konusu yetersizliğin giderilmesine bağlı olduğu görüşünü savunan yazarlar, denetimi, öğretmenlere nasıl öğretileceğinin öğretilmesi, program ve öğretim konusunda mesleksi liderlik olarak tanımlamaktadırlar.

Gerçekten de denetimin daha sağlıklı bir tanımının yapılması, amacın, sürecin ve sonucun açık ve net olarak belirtilmesine bağlıdır. Amacın açıkça belirtilmediği, etkinliklerin ve izlenen ilkelerin açıkça belirlenmediği, sonucun değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin kesin olarak bilinmediği bir örgütte, denetimin bilimsel olması elbette beklenemez.

Denetim, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir. Değerlendirmede kullanılan yöntemler de dahil, öğretme ve öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin tümü, söz konusu değerlendirmenin kapsamına girmektedir. Bu değerlendirmenin sonucul amacı, eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır.

Denetimi okul örgütünün bütünlüğü içinde görebilmek için, konuya örgütün temel amacı açısından bakmak gerekir. Okulun temel amacı, "öğrenmeyi" gerçekleştirmektir. Okulda yer alan etkinliklerin tümü, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmeyi gerçekleştirmeye yöneliktir. Denetim, öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Öğrenmenin, çeşitli etkenlerin rol oynadığı çok karmaşık bir olay olduğu dikkate alındığında, etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi işlevini üstlenmiş olan denetimin, çok yönlü ve kapsamlı olduğu kolayca anlaşılır. Denetim, öğrenmeyi etkileyen tüm etkenleri ve bu etkenler arası ilişkileri dikkate almak durumundadır. Çağdaş eğitim denetimi uygulaması böyle bir anlayışa dayanmaktadır.

### 2.3. Türkiye’de Denetimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim sistemimizde denetimin tarihsel gelişimi İmparatorluk ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki ayrı bölümde incelenebilir.

İlk olarak, 1838 tarihinde Rüşdiye Mekteplerinde çalışan öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek, öğretimdeki aksaklıkları gidermek üzere görevlendirilen memurlar tarafından denetlendikleri görülmektedir (Taymaz, 1997:14).

1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatib-i Sıbyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adlarını taşıyan iki ünite kurulmuştur. 1847 yılında yayımlanan "Sıbyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İfa Olunacak Talimat" adlı bir yönetmelikle görevli memurlara, yardım eden rehber anlamını veren Muin unvanı verilmiştir (Ayaş,1948:485; Akt. Taymaz,1997:14).

İlk defa müfettiş kavramı 1862 yılında Rüştiye ve Sıbyan Okullarını denetlemek üzere görevlendirilen memurlar için kullanılmış; bu memurlara merkez ve taşra okullarını denetleme yetkisi verilmiştir. 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti' ne bağlı olarak Vilayet Maarif Meclislerinin kurulmuş ve bu meclislerde muhakkik ve müfettişler görevlendirilmiştir (Taymaz, 1997:14). 1875 yılında hazırlanan bir yönetmelikle müfettişlerin öğretmenlere rehber ve yardımcı olmaları öngörülmüş ve rüşdiyelerde teftiş defteri bulundurulma zorunluluğu getirilmiştir.

1911 yılında yürürlüğe konulan Maarif-i Umumiye Nezareti merkez teşkilatı hakkındaki yönetmelik ile merkez hizmetleri idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Müfettişlerin orta dereceli ve yüksek okullarda görev yapmış öğretmenler arasından Türk Dili, Arap Dili, Matematik, Tabiat, Felsefe, Tarih ve Coğrafya, Öğretim Bilgisi, Özel Eğitim alanlarından, ayrıca bir mimar ve tıp doktoru olması şartları getirilmiştir (Unat, 1964:187; Akt. Taymaz, 1997:14).

1913 yılında hazırlanan Tedrisat-ı İpdidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilkokullarda denetimin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması koşulu getirilmiştir. İlköğretim müfettişlerinin görevleri teftiş, tahkikat ve irşat olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır (Taymaz, 1997: 14,15). 1914 yılında

yayımlanan Maarif Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname, ortaöğretime ve bakanlığa bağlı diğer kurumların teftişinde dikkat edilecek hususları içermektedir (Su, 1974:13; Akt. Taymaz, 1997:15).

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 1 Mayıs 1920 günü milli eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekâletine verilmiştir. 1923 yılında Maarif Müfettişleri Talimatnamesi ile İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname yayınlanmıştır. Maarif müfettişliği talimatnamesinde, müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır. Aynı sene bir teftiş heyeti müdürü ile on müfettişten meydana gelen bir Teftiş Kurulu kurulmuştur (Taymaz, 1997:15).

3 Mart 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tüm medrese ve okullar Maarif Vekâletine bağlanmıştır. Bu durum, teftiş kurulu görevlerinin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. 1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya'da Maarif Umumi Müfettişleri toplantısı yapılmış ve bakanlar kurulunun onayladığı Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin yetki ve görevlerine ilişkin talimat hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte müfettiş-i umumiye ve muavinlerin tüm eğitim kuruluşlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere atanması öngörülmüştür (Karagözoğlu, 1977:1; Akt. Taymaz, 1997: 15).

1926 yılında yürürlüğe konulan 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile maarif müfettişlerinin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik hazırlanmıştır. Bu yönetmeliğin öncekilerden farkı, Müfettişi Umumi yerine müfettişlere vekâlet müfettişi unvanı verilmesi ve müfettiş muavinliğinin kaldırılmasıdır. Vekâlet müfettişleri merkez ve mıntika müfettişleri olarak ikiye ayrılmıştır. 1931 yılında maarif emirliklerinin kaldırılması ile birlikte mıntika müfettişleri de vekalet müfettişi olarak göreve devam etmişlerdir (Su, 1974:22; Akt. Taymaz, 1997: 15).

1933 yılında 2287 sayılı Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun Hükümlerine göre milli eğitim bakanlığı örgütü genişletilmiş ve kanunun onuncu maddesinde Teftiş Kurulunun oluşturulmasına karar verilmiştir (Taymaz, 1997: 15-16). 1938 yılında 3407 sayılı İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye İçine Alınmasına Dair Kanun yürürlüğe konmuştur. Bu kanuna göre ilköğretim müfettişleri genel bütçe içine alınmış ve ilköğretim müfettişliğine

atanacak olanların Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki benzer okullardan mezun olma koşulu getirilmiştir (Taymaz, 1997: 15-16).

1949 yılında Bakanlık Müfettişleri bölgelere dağıtılmış ve kısa bir süre sonra uygulama kaldırılmıştır. 1950 yılında bakanlık müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerine toplanmıştır. 1954 yılında Milli Eğitim Bakanlığı kuruluş ve görevleri hakkındaki 2287 sayılı kanunla ilgili 4337, 4926 ve 5021 sayılı yasalarda değişiklik yapılmasını sağlayan 6389 sayılı kanun çıkartılmıştır. Bu kanun birinci maddesi ile bakanlık ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin hükümler getirmiştir (Taymaz, 1997:16).

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 23. maddesi ile ilköğretim müfettişlerinin görev ve sorumlulukları belirlenmiş; ayrıca müfettişlerde aranan nitelikler açıklanmıştır (Bilir, 1991: 52). Bu kanundan sonra 1962'de ilköğretim müfettişleri yönetmeliği çıkarılmıştır. 1969 yılında çıkarılan İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği'nde önceki yönetmeliklerde yer alan konuların yanı sıra bazı yenilikler de eklenmiştir. "İlköğretim Müfettişleri Kurulu" kavramı bu yönetmelikte belirtilmiştir. Müfettişin görevleri; teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme, inceleme ve soruşturma olmak üzere dört grupta açıklanmıştır ( Aydın, 1993: 146-147).

27.10.1990 tarih ve 20678 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği" kendisinden öncekilerden daha ayrıntılı hazırlanmıştır. Daha sonra 28.10.1991 tarih ve 2346 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" teftiş anlayışına önemli yenilikler getirmiştir. 03.10.1993 tarih ve 21717 sayılı Resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, Şubat 2001/2521 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi ile günümüzde kullanılan halini almıştır.

#### **2.4. Denetimin İlkeleri**

Özel olarak hazırlanmış, okul adı verilen bir örgüt ortamında, daha etkili bir öğretme ve öğrenme işinin gerçekleştirilmesi için gerekli koşulların

düzenlenmesini amaçlayan denetimin, belirli ilkelere göre planlanması ve uygulanması gereği açıktır. Aşağıda bu ilkeler üzerinde durulmaktadır.

**Denetim amaçlı bir girişimdir.** Amaçsız olan her girişimin, dayanaktan ve gerekçeden yoksun olduğu, sadece kayba neden olduğu bilinmektedir. Amaçsız olan denetimin de sadece kayıplara neden olacağı açıktır. Belirlenmiş amaçlar tarafından yönlendirilmeyen denetim etkinliklerinin, eğitimin etkililiğine katkıda bulunması olanaksızdır. Denetim programı ve etkinliklerinin amaçlı olması zorunludur, ama yeterli değildir. Denetim sürecinde yer alan bireylerin, denetim amacının bilincinde olmaları da gerekir. Denetimin en önemli amaçlarından biri, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ufuklarını genişletmektir. Denetimin diğer bir önemli amacı da sürece katılanlarda gelişme isteği yaratmaktır. Bir şeyi çok isteme ve güdüleme, eğitim çabalarının sonucunu etkileme ve kalitesini belirlemede, dikkate alınacak ölçüde ağırlık taşımaktadır. Denetimin bir başka amacı, verimi artırmaktır. Öğrencinin verimliliği, sadece kendi çabasından değil, öğretmenin davranış biçimi ile bilgi ve becerisinden de etkilenebilir. Öğrenci verimliliğine, süreçte rol oynayan diğer etkenlerin de etkide bulunabileceği bilinen bir durumdur. Kısaca, eğitim sürecine katılan ya da süreçte rol oynayan etkenler ve bu etkenler arası ilişkilerin niteliği, öğrenci verimliliğini önemli ölçüde etkiler. Denetimin bu etkenler ve etkenler arası ilişkiler üzerinde durması, bu ilişkileri geliştirme yolu ile sonucu etkilemeye, verimi artırmaya çalışması beklenir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.** Çağdaş denetimde gelişme için gerekli liderliğin, önemli ölçüde gruptan doğması gereğine inanılmaktadır. Söz konusu liderliğin doğması ve gelişmesini kolaylaştırıcı ve özendirici koşulların hazırlanması denetmenin görevidir. Denetmenin, öğretmenleri okul programlarının çeşitli yönlerinde liderlik rolü oynamaları için özendirmesi, ancak, karşılıklı güven ve saygının olduğu bir ortamda olanaklıdır. Öyleyse, önce öyle bir ortamın yaratılması gerekir. Böyle bir iklimin varlığı, denetmenin statü lideri olarak benimsendiğinin bir göstergesi olabilir. Bir statü liderinin benimsenmiş olması, onun, aynı zamanda doğal liderlik statüsünü de kazandığı anlamına



gelebilir. Doğal liderliği de kazanmış olan bir statü liderinin iki gücünü birden kullanma şansı vardır ki etkileme gücünün fazla olması beklenir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.** Kuşkusuz, denetim kendi kendine bir amaç değil, belli bir amaç için kullanılan bir araçtır. Öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmeyi amaçlayan denetim süreci, sürecin yer aldığı yapıyı amaçlar açısından dikkatle incelemek durumundadır. Programda belirtilen hedefler, bu hedefler doğrultusunda düzenlenen etkinlikler, süreçte kilit rol oynayan öğretmenin geçmiş deneyimleri, sahip olduğu tutum ve davranışları, öğrenciler, okulun örgüt yapısı ve iklimi, okulun sürekli etkileşim içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre ile okulun yönetim politikası gibi durumlar; denetim programlarının hazırlanması ve uygulamaya konulmasında dikkate alınması ve hattâ hareket noktası olarak düşünülmesi gereken durumlardır. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.** Çağdaş denetimde denetmenden beklenen davranış, belli yöntem ve tekniklerin öğretmenlere empoze edilmesi değil, öğretmenlerin mesleksel yönden daha yeterli olmaları, kendilerine özgü yöntem ve teknikleri kendilerinin bulmaları için gerekli kaynakların sağlanması, görüş açılarının genişletilmesidir. Meslekteki yeni görüş ve yaklaşımlardan, araştırma sonuçlarından öğretmenleri haberdar ederek, kendi koşullarında kendi yöntem ve tekniklerini bulmalarına yardım etmektir. Öğretmen, eğitim ortamının bütünlüğü içinde ele alınır. Eğitim girişiminin sadece bir yönü değil, tüm yönleri bir bütün olarak, denetim programının odak noktasını oluşturur. Süreçte rol oynayan öğeler, bütün içerisinde ve bütüne sağladıkları katkılar açısından ele alınır. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.** Okulda ivedilikle ele alınması gereken sorunların hareket noktası olarak seçilmesi, denetim hizmetlerinin geleceği için sağlam bir temel oluşturur. İvedilik taşıyan sorunlara grup süreci ile yaklaşan çağdaş eğitim

denetimi, sürece katılanların ilgi ve desteğini sağlar. Bu da, denetim açısından, geleceğe yönelik önemli bir yatırımdır. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır.** Çağdaş denetim uygulamalarında, "biz" ve "bizim" yaklaşımı izlenir. Bu yaklaşımın girişime katılanlarda moralin yükselmesine ve devam etmesine katkıda bulunduğuna inanılmaktadır, istedik sonuçların elde edilmesinin, çabaya katılan bireylerin tümünün, istekle ve etkili bir biçimde çalışmalarına bağlı olduğu görüşü benimsenmektedir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımı öngörür.** Otoriter denetim yaklaşımının gelişmeyi engellediği anlaşılmıştır. Babaca yapılan öğütlerin ne kadar iyi niyetle yapılırsa yapılsın, ilgili bireylerin davranışlarının değişmesinde fazla etkili olmadığı görülmektedir. Gittikçe açıklık kazanan bir nokta, herhangi bir sürecin anlaşılmasında ve geliştirilmesinde, en etkili yolun o sürece katılma olduğudur. Bu durum sadece öğrenciler için değil, öğretmenler ve diğer katılanlar için de geçerlidir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetiminde sorumluluk paylaşılır,** işbirliği ve katılma, karar vermede sorumluluğu paylaşma noktasına kadar götürülür. Sorumluluk paylaşmada yeterliğin önem ve gerekliliği bilinmektedir. Mesleki gelişmede de etkinliğe katılmanın önemi açıktır. Yeterliğe dayalı bir katılma politikası izlenerek öğretmenlerin gelişmesi sağlanabilir. Karar konusunun gerektirdiği yeterliğin sağlandığı ve gerekli güven ortamının oluşturulduğu bir örgütteki etkinliğe katılmanın ve sorumluluk paylaşmanın etkili olabileceği ileri sürülebilir. Bu koşulların oluşturulmasında da denetmene önemli görevler düşmektedir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetimi, modelleştirilmiş bir süreç değildir.** Çağdaş eğitim denetimine, süreçler bütünü demek daha doğru olur. Çünkü, çağdaş eğitim denetiminde, her durum ve koşulda geçerli en etkili tek bir denetim modeli ve tekniğinin olabileceği kabul edilmemektedir. Belli bir durum ve koşulda etkili ve

başarılı olan bir model ve tekniğin, başka bir ortamda etkili ve başarılı olmaması olasıdır. Bu nedenle, çağdaş eğitim denetimi belli bir programa ve modele bağlı kalma yerine, her durumun özelliklerine göre, farklı programların düzenlenmesi gereğine inanmaktadır. Bu nedenle, çağdaş eğitim denetiminde esneklik ilkesi benimsenmektedir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenlere kendilerini kanıtlayabilme olanağı tanınır.** Denetim amaçlarından önemli birisi de, öğretmenlerin rol performanslarını geliştirecek yolları kendilerinin bulmalarının sağlanmasıdır. Bunun için gerekli koşulların hazırlanması denetimin kapsamına girmektedir. Elde bulunan kaynakların kullanılmaya hazır duruma getirilmesi, yapılması gereken önemli işlerden bir tanesidir. Öğretmenlerin güçlü yanlarını vurgulayıcı, destekleyici ve özendirici bir yaklaşımın izlenmesi gerekir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.** Öğretim yöntemlerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenlenmesi gereğine koşut olarak, denetim yöntemlerinin de öğretmenlerin mesleki gelişmişlik düzeylerine uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde her öğretmenin deneyimi ve anlayış düzeyi, dikkate alınması gereken önemli noktalar. Denetmen, yeteneğin ve yeterliğin birbirini izleyen aşamalarla elde edildiğini unutmamalıdır. Mesleki etkinliklerin öğretmenlerin yetişmişlik düzeylerine göre ayarlanması, etkili bir denetim uygulamasının göstergesidir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır.** Çağdaş denetimde grup sürecine ve yaklaşımına büyük önem verilir. Kuşkusuz bu, bireysel yaklaşımın önemini yadsıma anlamına gelmez. Öğrencilerdeki bireysel farklılık, kabul edilmiş olan bir durumdur. Eğitim sürecindeki problemlerin tümü, elbette grup problemi değildir. Başarılı bir denetmen bu durumdan haberdar olarak, girişimlerinde grup yaklaşımı ile bireysel problemleri çözme yaklaşımları arasında denge sağlayıcı bir rol izlemelidir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.** Olumsuz araç ve yöntemlerle olumlu sonuçlar almak, olanaksızdır. Çağdaş denetim anlayışı, denetmenlerin birlikte çalıştıkları bireyleri güçlü yanlarına ağırlık vermeleri gereğine inanır. Başarısız bir öğretme çabası genellikle bir güvensizlik duygusu ve belli ölçüde bir duygusal gerilim izleyeceğinden, böyle bir duruma olumsuz bir yaklaşımın net etkisi, öğretmenin etkisizliğine biraz daha olumsuzluk eklemek olacaktır. Çağdaş denetim, gittikçe artan bir biçimde, olumlu bir yaklaşım açısından tanımlanmaktadır. Bu durum, denetim hizmetlerinde rehberliğe verilen özel önemde de görülmektedir. Dikte ettirme yerine, gelişmeyi özendirme, hiyerarşik ve otoriter bir denetim ve değerlendirme yerine, kendi kendini değerlendirme, çağdaş eğitim denetiminin önem verdiği noktalaradır. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir.** Çağdaş denetimin kalbi etkileşimdir. Bu nedenle, öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir etkileşim için gerekli, uygun koşulların hazırlanmasına özel bir önem verilir. Bu konu, denetimsel bir işlev olarak kabul edilir. Etkili bir etkileşim için sağlıklı bir iletişim zorunludur. Böyle bir iletişim sisteminin kurulması ve gerekli becerilerin ilgililere kazandırılması için planlı bir çabanın gösterilmesi, denetimsel bir görev olarak düşünülmektedir. İletişim yeteneğinin geliştirilmesinde birlikte çalışma önemli bir yoldur. Öğretmenlerin, görüşlerini rahatlıkla ve açıklıkla belirtebilecekleri ve görüş alış verişinde bulunabilecekleri toplantılar, iletişim yeteneğinin geliştirilmesinde izlenebilecek yollardan birisidir. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.** Denetimin ve dolayısıyla eğitim amacının gerçekleştirilmesinin, sürece katılanlar arasında sağlanacak görüş birliği ile olabileceğine inanılmaktadır. Değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sürekli olarak değerlendirilmesi gereğini de kabul eden çağdaş denetim anlayışı, değerlendirmenin nesnellik esasları çerçevesinde, bilimsel ölçütlere göre yapılması gereğini vurgular. (Hicks, 1969:31-44).

**Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir araştırma geleneğine inanılır.** Eğitim araştırmaları ile her gün artan ölçüde olgular saptanmaktadır. Bu olgular, sürecin geliştirilmesi girişiminde denetimin hareket noktasını oluşturabilir, oluşturmalıdır. Araştırmalarla zenginleşen bilgi havuzu, denetim programlarının düzenlenmesinde, güvenilir bir kaynak olabilir (Hicks, 1969:31-44).

## 2.5. Denetimin Türleri

Eğitimdeki denetim türleri olarak **eski ve çağdaş denetim**lerden söz edilebilir. Bugün yaygın biçimde kullanılan eski denetim algısına denetim denemez. Kavramların iyi bilinmeden kullanılması sonucu, bugün "teftiş ve denetim", "rehberlik ve denetim", "denetim ve değerlendirme" gibi yanlış kullanımlar görülmektedir. Rehberlik, denetimin düzeltme geliştirme boyutu içinde bulunan, yol değil yollar göstermeyi esas alan bir etkinliktir. Değerlendirme, denetimin üç ögesinden biri olarak onun içinde yer alır.

Bazı yayınlarda denetim türleri olarak yer alan yönetsel denetim (kurum teftişi), ders denetimi, sınav denetimi ayrımları, denetim türü değil, denetimin uygulandığı iş türüdür: Yönetim işlerinin denetimi, ders işlerinin denetimi, sınav işlerinin denetimi gibi. Bunların hepsinde de uygulanması gereken denetim, çağdaş denetimdir. Çağdaş denetimin okullarda da uygulanan özel bir biçimi, "bir sorunu birlikte çözme" amacına odaklanan iyileştirici (klinik) denetimdir. Bu denetim, sorun sahibinin, kendisine yardım edecek başka biri ile çalışıp uygulama yaparak, sorunu çözmesi şeklinde yapılır. İyileştirici denetim ilgili kaynaklarda öğretmenler için öngörülmüş olmakla birlikte, yöneticiler ve diğer çalışanlar için de birlikte sorun çözme ve yaparak öğrenme yöntemi olarak kullanılmalıdır. Özellikle, çalışanları yetiştirme görevini yaparken okul müdürünün bu yöntemi kullanması önerilir.

İyileştirici denetim, çözümü için denetlenenin başka biriyle birlikte çalışmaya gereksinim duyduğu bir sorunla karşılaşıldığında uygulanır. İyileştirici denetimin basamakları farklı kaynaklarda değişik sayıda yer almaktadır. Sorunun kapsamı ve boyutları değiştikçe iyileştirici denetimin bazı basamakları yinelenilebilir.

birlikte, bu denetimin en az şu üç basamağı içermesi gerekir: Ön görüşme, gözlem-inceleme, son görüşme. Bunlar, çağdaş denetimin de basamaklarıdır.

**Ön görüşmenin** amacı, tarafların sorunu, birbirlerini ve amaçlarını iyi tanınması, yapılacakların birlikte belirlenmesidir. Denetlenecek olanın güçlü-zayıf yanlarının denetleyence iyi bilinmesi, hazırlıkların türü ve yönünün belirlenmesinde işe yarar. Bu ikili ön görüşmede sorunu ve etmenlerini etraflıca inceler, nelerin, ne zaman, nasıl yapılmasının gerektiğine birlikte çalışarak karar verir, ayrıntılı bir plan yaparlar. Görüşme bittiğinde nelerin nasıl yapılacağı konusunda denetlenenin hiçbir kuşkusu kalmamalıdır. **Gözlem- inceleme** aşamasında, denetlenen planı uygularken denetleyen de ön görüşmede kararlaştırdıkları ölçütlere göre gözler, inceler. Uygulama sona erince, **son görüşme** aşamasında denetleyen ve denetlenen uygulamayı önce ayrı ayrı, herbiri kendi kendine, sonra birlikte değerlendirirler. Kendi kendine değerlendirme, denetlenene yaptıklarını düşünme fırsatı verir. Bazı kaynaklar, son görüşme öncesine bir "gözlem sonrası çözümleme" basamağı koyar, burada, gözleyen ve gözlenenin gözlem sürecini ayrı ayrı çözümlemesine yer verirler. Ama bu iş, gözlem sonrası görüşmede birlikte de yapılabilir. Birlikte değerlendirmede, örneğin denetçi öğretmene" planladığımız işlerden hangilerinin nasıl uygulandığını düşünüyorsun" diyerek onun yargılarını alır. İyi, eksik, yanlış uygulamalar ve nedenleri birlikte belirlenir. Eksik, gereksiz fazla ve yanlışlar öğretmenin kendi çabasıyla giderilemeyecek kadar çok veya önemliyse, iyileştirici denetim yinelenir. Bunlar çok veya önemli değilse, hemen orada birlikte iyileştirme yapılır.

## **2.6. Denetimin Öğeleri, Süreçleri**

Çağdaş denetim, durumu belirleme, değerlendirme, düzeltme-geliştirme düzenindeki üç ana öğeden oluşur. Bu öğelerin sıralanışı, denetim süreçleriyle paralellik gösterir. Bu nedenle burada denetimin öğe ve süreçleri, birlikte ve öğe sıralaması izlenerek incelenecektir.

### **2.6.1. Durumu Belirleme**

Denetimin ilk ögesi, durumu belirlemektir. Bu ögenin işlevi, "neler, nasıl, neden oluyor" sorularına eksiksiz ve doğru yanıtlar bulmaktır. Amaç, olanların, fotoğrafının çekiliyormuş gibi belirlenmesidir. Bu sonuca ulaşabilmek için, bilgi toplama işi çok yönlü olarak yapılmalı, ilgililerin görüşleri de alınmalıdır. Bu ögenin işleyişinde okul müdürünce yapılması önerilen işler vardır.

#### **2.6.1.1. Denetim Planının Yapılması**

Okul müdürü, okuldaki herkesin geliştirilmesinden sorumludur. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, amacı düzeltmek ve geliştirmek olan denetime bağlıdır. Müdür, her eğitim dönemindeki denetimlerin yıllık planını yapmalıdır. Okuldaki en üst yönetici olarak müdür, görev ve yetkilerinin çoğunu yardımcılara dağıtmalı, zamanının tamamına yakınına denetime ayırmalıdır.

Yıllık plan her görevlinin farklı işlerinin hepsinin denetleneceği şekilde düzenlenmelidir. Örneğin bir öğretmenin ders, nöbet, eğitsel kol etkinliği türü çalışmalarının bu üç grubu da denetlenmelidir. Herkesin hangi etkinliklerinin ne zaman denetleneceği okulun yönetim planına da bağlıdır. Örneğin bir eğitsel kolun etkinlikleri, o etkinliğin zamanına bağlı olarak, hazırlık, uygulama, sonuç bölümlerinde denetlenmelidir. Yıl içindeki gerekli-zorunlu değişmelere uyumlu biçimde denetim planı da değiştirilir. Örneğin hamile bir öğretmenin işlerinin denetimi, hamilelik izni öncesine alınır.

Okul müdürü, yıllık plana uygun olarak,her gün yapacağı denetimlerin günlük planını da yapmalıdır. Bu planda, denetleneceklerle ilgili bilgilerin güncellenmesi, denetimin amacı, denetim süreçlerinin yeri, zamanı ve yöntemi yer almalıdır. Okuldaki her bireyin öğrenim, deneyim, yaşam bilgileri, özellikleri, yetenekleri, zayıf ve güçlü yanları, istek ve beklentileri bilgisayara kaydedilmeli, değişiklikler gününde yapılmalıdır. Bireyle ilgili her özellik onun okul yaşamına yansiyabilir. Bu nedenle okul müdürü örneğin bir öğretmenin çocuk sayısını, çocuklarının okul ve ev yaşamlarını, eşinin işini ve işindeki mutluluğunu, aile yaşamını, neleri sevip sevmediğini, kaygılarını çok iyi bilmeye çalışmalıdır. Bunlar ona, insanlara zarar vermeden, uygun işleri uygun zaman ve yöntemle yapabilme şansı verir. İnsanları

ne kadar iyi tanırırsanız, neler yapabileceklerini önceden o kadar iyi kestirebilir, bunları etkilemeye çalışabilir, kendinizi bunlara önceden hazırlayabilirsiniz.

Denetim planının diğer bir basamağı, denetlenecek işin-işlerin belirlenmesidir. Okul yöneticisinin bir öğretmenin işlerinin tümünü birden denetlemesi çok zor, bazen olanaksızdır. İşler değişik zamanlarda denetlenebilir. Bu denetimde gerekiyorsa iş sırasına uyulmalıdır. Örneğin planı uygulama becerisinden önce, plan yapma becerisi denetlenmelidir. Müdür, denetleyeceği kişinin ve kendisinin zamanına göre, denetim işini seçip, planını yapmalıdır.

Denetlenecek kişilerin öncelik sırasının belirlenmesinde, iyileştirici denetim gereksinimi, aday durumunda olması, beceri düzeyi, deneyimi, sicil raporu verme zamanı, denetlenecek işin gecikmesinin yaratabileceği sonuçlar da düşünülmelidir.

#### **2.6.1.2. Ön Görüşme**

Çağdaş denetimin amacı suçüstü yakalama ve kusur bulup raporlama olmadığından, aksine bir zorunluluk olmadıkça, denetlenecekler en az bir hafta öncesinden haber verilir, getirmesi istenen belgeler de söylenir ve denetim öncesinde bir ön görüşme yapılır. Bu görüşmede, denetlenecek işle ilgili bir sorun olup olmadığı sorulur, denetimin yeri ve zamanı birlikte kararlaştırılır. Ön görüşme, yalnızca denetlenecek işle değil, kişinin diğer işleriyle, günlük yaşamıyla, sorun ve mutluluklarıyla ilgili konuşmaları da içermelidir. Böylece kişiye ait bilgiler güncellenebilir. Görüşmede müdür, görüşülene değer verildiğini, onunla ilgili durumların kendisi ve okul için önemli olduğunu, onun okula katkılarını da belirtmelidir. Ön görüşmede, gözlemi yapılacak uygulama ile ilgili araçlar da incelenir. Örneğin öğretmenin dersi izlenecekse, ders planı mutlaka ders öncesinde incelenmelidir. Bu işi derse bırakmak, denetleyenin işini hazırlıksız yapmaya çalışması demektir. Plan derste incelenirse gözlem iyi yapılamaz, öğretmen ve öğrencinin dikkati dağınık, plan dersten önce düzeltilip geliştirilmediğinden, eksik ve yanlışları uygulamaya yansır, amaçlardan ve olacıklardan habersiz, rasgele bir gözlem yapılmış olur ve dolayısıyla sınıf ortamı bozulur. Denetçi iki işi birden yapacağından , işlerin ikisi de aksar. Plandan



habersiz gözlem, "olması gereken" ve "olabilecek olan" ölçütlerinden habersiz, rastgele bakmak demektir.

Ön görüşmedeki işlerden biri de değerlendirme ölçütünün, hangi işlerin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi ve paylaşılmasıdır. Böylece denetlenen, hangi iş ve eylemlerinin hangi ölçütlere göre, nasıl değerlendirileceğini önceden bilerek kendini hazırlama, davranış seçme fırsatı bulur. Bu durumda, denetlenene öz değerlendirmesini buna göre yapabilme şansı verilir, birlikte değerlendirme sürecinde oluşabilecek değerlendirme farklılıkları azalır, ölçünler ortaklaşır, denetimin nesneliliği artar.

### **2.6.1.3. Gözlem-İnceleme**

Yapılacak gözlem veya incelemenin zamanının önceden bildirilmesi etik yararlar dışında da önemli yararlar sağlar. Kişi denetleneceğini önceden bildiği için, özdenetim yoluyla eksik ve yanlışlarından kurtulmaya, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışabilecektir. Böylece, müdürün gözlem ve incelemesi başlamadan, denetimin amaçları gerçekleşmeye başlayacaktır. Bunun bir yararı da kişinin özdenetime alışması yoluyla, müdürün yapacağı denetime gereksiniminin azalması, müdürün zamanının artmasıdır. Habersiz denetim, suçüstü yakalama amaçlı denetimde olur, çağdaş denetimde olmaz.

Ders sürecinin izlenmesi dışındaki işlerde, gözlem-inceleme zamanı, değerlendirme ile düzeltme ve geliştirmenin yapılması için de kullanılıp denetim burada sonuçlandırılabilir. Ders sürecinin izlenmesinde, düzeltme-geliştirmenin öğrenci önünde yapılması uygun olmaz. Bu işin zamanı gözlem sonrası, yeri başbaşa kalınabilecek bir oda olmalıdır.

Yapılan işlerin incelenmesinde, işlemlerin nedenleri ve sonuçları belirtilerek, kişinin işini öyle yapması gerektiğine inanması sağlanmalıdır. Bu aşamada gerektiğinde kişiye iş yeniden yaptırılarak alışkanlık kazanması ve işin iyi yapılacağından emin olunması iyi olur. Yapım biçimi yasal-yönetsel metinlerle belirlenmemiş işlerde, amaç dışına çıkılmadıkça, kişilerin yaratıcılığı teşvik edilmeli, gelişim desteklenmeli, daha iyiye yönlendirilmelidir.

Öğretmenin değerlendirilmesi için mutlaka ders gözlemi gerekli değildir. Bu konuya değerlendirme bölümünde değinilecektir. Eğer öğretmen başarısız

bulunup olumsuz değerlendirilmişse, bunun nedenlerinin belirlenmesi için ders gözlemi de yapılmalıdır.

### **2.6.2. Değerlendirme**

Denetimin ikinci ögesi değerlendirmedir. Değerlendirme, ölçümlerin bir ölçütle(kriter) karşılaştırılması, belirlenen standartlara göre, sonucun değer yargısı olarak belirtilmesi işidir. Değerlendirmenin amacı, düzeltmek ve geliştirmektir. Değerlendirmenin ilk aşaması olarak gözlem sonrası görüşme alınabilir.

#### **2.6.2.1. Gözlem Sonrası Görüşme**

Özellikle ders gözlemi bitince, müdürle öğretmen, rahatsız edilmeyecekleri bir odada görüşür. Gözlem sonrası görüşmenin gözlemden hemen sonra yapılması, bilgi kaybını önler. Bu görüşmede öğretmenin diğer çalışmaları da(sınav, ödev, eğitsel kol...) birlikte incelenmelidir. Görüşmede önce öğretmene söz verilmesi iyi olabileceği gibi, müdür iyi uygulamaları belirtip teşekkür edebilir, öğretmene daha iyilerini yapabileceğini söyleyebilir. Sonra öğretmenden uygulamayı değerlendirmesi istenebilir. Öğretmene, uygulama sürecinde nelerin nasıl olduğu, nasıl olması durumunda daha iyi olabileceği, onu engelleyen durumların neler olduğu ve nasıl ortadan kaldırılabilceği sorularak görüşleri alınır. Öğretmenin konuşması sürecinde müdür araya girerek "doğru", "bunu bir daha düşünür müsün?" gibi sözlerle öğretmeni onayabilir veya öğretmenin kararını yeniden düşünmesini sağlayarak değerlendirme birlikte yapılabilir. Bu uygulama müdüre, denetime öğretmen gözüyle bakma fırsatı verir. Müdürlere öğretmen, amaçlara daha iyi ulaşılabilmesi için hangi iş ve işlemlerin nasıl yapılmasının daha iyi olacağı üzerinde anlaşmaya çalışırlar. Bu süreçte "plan iyi uygulanmadı", "yöntem zamanında değiştirilmedi" gibi yuvarlak sözlerle kavramsal bir anlatım yerine, "planın şu diliminde şu yerine bu, şöyle yapılırdı şu sonuçlar alınabilirdi", "uygulamanın şu aşamasında şu yöntem yerine bu yöntem şöyle kullanılırdı şunlar olabilirdi" gibi net, belirgin, işlevsel bir anlatım tercih edilmelidir. Görüşmede, eğitim sürecinde olanlarla olması gerekenler arasında az fark bulunursa, düzeltme ve geliştirme hemen orada yapılarak denetim tamamlanabilir. Görüşme, düzeltme ve geliştirme planının yapılması için uygun

bir zamandır. Denetimin her aşamasında olduğu gibi, görüşmede de içtenlik, uygar insan ilişkileri sürdürülmelidir. Denetçi, denetimin hiçbir aşamasında., hiçbir nedenle öfkelenmemelidir. Öfke, güçsüzlük belirtisidir, kişiyi kapalılığa ve savunmaya iter, bu da denetimin amaçlarına ulaşmasını engeller. Denetleyen, öfke yerine, onu öfkelen diren durumun üstesinden gelecek şekilde, kişisel gücünü artırmaya çalışmalıdır.

#### **2.6.2.2. Değerlendirme Uygulaması**

Müdürün iki tür değerlendirme yapması beklenmektedir. Bunlardan biri yapılan işin, diğeri ise işi yapanın değerlendirilmesidir. Yapılan işin değerlendirilmesi, o işin yapımının iyileştirilmesi için gereklidir. İşlerin değerlendirilmesi için kullanılacak değerlendirme ölçütü, “olması gereken” şeklinde nitelenen ve okulla ilgili yasal-yönetsel metinlerde yazılı olanlardır. Bunlar, bilimsel yayınlarda var olanlarla desteklenerek kullanılır. Örneğin, bir öğretmenin planları denetlenirken, öğretmenin yaptığı planlarla, yönetsel ve bilimsel metinlerin bir ders planında olması gerektiğini belirttiği hususlarda var olanlar karşılaştırılır. Bu karşılaştırma sonunda, olması gerekene göre eksik olanlar, gereksiz fazlalıklar, yanlış olanlar varsa ortaya konur: Şunlar eksik, şunlar yanlış, şunlar gereksiz fazla. Bunların nedenleri de belirlenir.

Değerlendirme sürecinde ilk sözün kendisi veya işi değerlendirilene verilmesi yararlı olur. Denetim öncesinde belirlenip denetlenecek olanla incelenen değerlendirme ölçüt ve ölçünleri esas alınarak, kişinin yapılan işi kendisinin değerlendirmesi istenir, puanlama birlikte yapılırsa iyi olur. Bu süreçte kişi işinin bir dilimini olduğundan daha yüksek puanla değerlendirmek istediğinde, müdür ona gözlenen eksik ve yanlışları (bunlar düzeltilmemişse) örnek vererek, değerlendirmeyi yeniden yapmasını isteyebilir. Kişi kendisine, alması gereken puandan daha düşük bir puan vermek istediğinde yine müdür, o işte bir eksik ve yanlışın olmadığını söyleyerek, tam puan vermesini önerebilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir iş, denetlenenin örneğin bir yanlış olmuşsa ve müdürün de yardımı ile o yanlışın doğrusu öğrenilmiş ve yinelenmeyeceğinden emin olunmuşsa, o yanlış nedeniyle o işe eksik puan verilmemesidir. Çünkü kişinin artık öyle bir eksiği kalmamıştır.

Birlikte yapılan değerlendirmede, denetlenenin yargıları m¼d¼r¼nkiyle uyuşmuyorsa, m¼d¼r yanlışı önce kendinde aramalıdır. Buluyorsa yanlışı “kabul” etmeli, bulamıyorsa, tartışmaya girmemeli, “benim Őimdiki bilgim ve yargım bu, bunun doğru olup olmadığını ikimiz de araştıralım, kanıtlarımızı birbirimize g¼sterelim” diyerek o işi sonlandırmalıdır.

İşlerin değerlendirilmesinde m¼d¼r, bunun kişinin değil, işinin değerlendirilmesi olduğunu belirtmeli, kendisinin, daha farklı bir ölç¼tle değerlendirileceğini anımsatmalıdır. B¼ylece kişinin değil, işinin iyi, eksik, yanlış, gereksiz, fazla olduğu vurgulanmış, hedef olarak kişi değil, işi alınmış olur. Bu durumda d¼zeltilip geliştirilecek olan da kişinin işidir. B¼ylece olumsuzluklar kişiye değil işine y¼neleceęinden, kişinin kendini olduğundan fazla rahatsız hissetmesi ¼nlenebilir.

Kişinin değerlendirilmesi, işinin değerlendirilmesi iēin kullanılan ölç¼tle değil, “olabilecek olan” ölç¼t¼yle yapılmalıdır. “Bu koşullarda olabilecek olanın en iyisi nedir” sorusunun yanıtı olan ölç¼t¼, durumu belirleme s¼recindeki bulgularla karşılaştırılır. Bu yapılmazsa, denetimin durumsallık ve nesnellik ilkelerine aykırı davranılmış olur. Eğitsel olanaklar ve durumlar her yerde aynı değildir. ¼ęrencilerin hazır bulunuşluk d¼zeyleri, sınıftaki ¼ęrenci sayıları, sınıfların araē-gereēleri, ¼ęrencilerin aile olanakları her y¼rede, okulda, sınıfta farklı olabilir. Bu farkların yarattığı olumlu-olumsuz sonuēlar, ¼ęretmenden kaynaklanmadığı s¼rece, onun değerlendirilmesinde kullanılmamalıdır.

¼rneęin, geēen yıldı bir dersi uzun s¼re boş geēmiř olan ¼ęrencilerin hazır bulunuşluk d¼zeyi, diğer bir Őubenin ¼ęrencilerinden d¼ř¼k olabilecektir. Anadolu liseleri sınavlarına hazırlanan on ¼ęrencisi bulunan bir Őube ile, yirmi ¼ęrencisi bulunan diğer Őubenin ¼ęretmenlerinden, aynı sonuēları beklemek gerēekēi değildir. Okul y¼netimi bir yanlışlık yapıp da, ekonomik durumu (olanakları) veya okul başarısı iyi olan ¼ęrencileri bir Őubeye, diğerlerini başka Őubeye koymuşsa, bu sınıfın ¼ęretmenlerinden aynı başarıyı beklemek te doğru olmaz. Bu nedenlerle, işinin değerlendirilmesinde “olması gereken nedir” ölç¼t¼ kullanılırken, kişinin değerlendirilmesinde “bu koşullarda olabilecek olanın en iyisi nedir” ölç¼t¼ kullanılmalıdır.

Değerlendirme sürecinde gözlemlenmesi gereken bir gerçek de kişinin neleri yapabileceğine değil, neleri yaptıklarına bakarak değerlendirilmesidir. Ara-sıra yapılan ders gözlemleri, kişinin ne yapabileceğini gösterir, ama ne yaptığını göstermez. Değerlendirmede, kişinin hizmete kattığı değer olan “ne yaptığı” esas alınmalıdır. Gözlem sürecinde çok iyi edim gösteren bir kişi, ikinci bir gözlem sürecine kadar bu edimini düşürebilir. Gözlemde, hastalık, ilgi, anlık olumsuzluklar nedeniyle iyi edim gösteremeyen kişi, gözlemden sonra bu durumlar ortadan kalkıp daha iyi edim gösterebilir. Bu yanılgılardan kurtulmanın iki yolundan biri, kişiyi özelliklerine göre değil, bu özelliklerin işe yansımaları gösteren somut edim sonuçlarına göre değerlendirmektir. İkinci yol, denetimin sürekliliğini artırmaktır. Okul müdürü sürekli olarak okulunda bulunabileceğinden, bu olanağa sahiptir.

Bu bilinen yolların ötesinde, öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde, artık daha yararlı, gerçekçi yöntemlerin kullanılması gerekir. Bu yöntemlerden önerilenler şunlardır: Her sınıf ve ders için, dersiyili başında ve sonunda, öğrencilere test uygulanır. Örneğin altıncı sınıf matematik dersi için, o yılın sonunda uygulanacak testin aynısı, yılın başında da uygulanır. Böylece matematik öğretmenin, öğrencileri hangi düzeyden alıp, hangi düzeye getirdiği nesnel olarak belirlenir. İki düzey arasındaki farka göre, öğretmene başarı puanı verilir. Elbette, farklı olanaktaki okul ve sınıflar için “olabilecek olan” ölçütü kullanılarak, puanda gerekli düzeltmeler yapılır. Bu yöntemin yararlarından bazıları olarak şunlar söylenebilir:

Değerlendirmenin nesnelliği yoluyla, öğretmen haklı değerlendirildiğine inanacak, haksız değerlendirmenin getireceği sorunlar önlenebilecektir. Değerlendirme, somut sonuçlara dayalı olduğundan, yeterliğe göre yapılan değerlendirme yanıtıcı sonuçlarından uzak olacaktır. Değerlendirme, amaç olan öğrenci başarısına yönelik olacaktır. Öğretmen başarıları, karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilecektir. Bu karşılaştırma, okul içinde olduğu kadar, okullar arasında da yapılabilecek, düzeltme-geliştirme gereksinimleri açıkça görülebilecektir. Son sınav sonuçları, öğrenci başarısı için esas alınacağından, öğretmenin yapacağı geliştirici ara sınavlarda gerçek dışına sapma davranışları işe yaramayacak, son sınavı öğretmen yapmadığından ve sonuçlar öğretmenin

başarısını da belirleyeceğinden, iyi sonuç için, öğretmen-öğrenci işbirliği sağlanabilecektir.

### **2.6.3. Düzeltme-Geliştirme**

Bu süreç, denetimin yakın hedefini gösterir, denetimin işlevi burada görülür, yararları burada elde edilir. Bu nedenlerle, bu süreci içermeyen işlemlere denetim denemez. Bu basamakta, değerlendirme sonuçları esas alınarak, değerlendirmede belirlenen eksikler tamamlanır, yanlışlar doğrularla yer değiştirilir, gereksiz fazlalar ortadan kaldırılır. Örneğin, sıcak havada kaloriferleri yanan, kaloriferler yanıyorken pencereleri açık olan, sınıf yeterince aydınlıkken lambaları yanan veya yeterinden fazla elektrik ampulü olan sınıflarda, gereksiz fazlalıklardan söz edilir.

Düzeltme süreci, düzeltilecek olanın kapsamına, önemine, alacağı zamana, olanaklara göre farklı işlemler gerektirir. Örneğin düzeltme için öğretmenin bir yayını okuması yetiyorsa, müdür, o yayını önerir, okuma bittiğinde o işle ilgili denetimi yineler. Düzeltme, bir kişiyle bir süre birlikte çalışmayı gerektiriyorsa, müdür, öğretmeni o işte çok iyi olan başka bir öğretmenle veya kendisiyle çalıştırma yolunu kullanabilir, başka bir öğretmenle çalışma durumunda denetim yinelenir. Düzeltme, okul olanakları ötesinde veya daha uzun süreli çalışmalar gerektiriyorsa, öğretmen, okulda, ilçede, ilde, merkezde açılan bir hizmet içi eğitim kursuna gönderilir, kurs sonunda denetim yinelenir.

Müdürün denetim süreçlerindeki davranışı, denetim ilke ve özelliklerine uymalı, kırmayan, incitmeyen, alınganlığa götürmeyen, üzmeyen, surat asmayan ve kesinlikle bağırmayan güdüleyici davranışlar yeğlenmelidir. Bunun için müdür çok dikkatli ve özenli olmalı, düşünüp planlamadan hiçbir şey yapmamalı, söylememeli, denetimin amacının düzeltip geliştirme olduğunu unutmamalıdır.

Geliştirme süreci her denetimde kullanılmalıdır, çünkü her işin daha iyisi yapılabilir. Gelişim planını, denetlenen, müdürle birlikte yapmalıdır. Bu bir araştırma planı olmalıdır. “Neleri nasıl yaparsak, bu işi daha iyi yapar, bu sonuca daha iyi ulaşabiliriz” sorusu gelişim çalışmaları için iyi bir başlangıç olabilir.

Müdür, bu konuda öğretmenlerin yeteneklerini kullanmalarına izin vermeli, onları engellememelidir. İlk bakışta saçma gelebilecek bir düşünce, denemelerde çok iyi sonuçlar verebilir. Böylece okul, kendi kendini geliştiren dinamik bir sistem olabilir.

## 2.7. Yönetimin Denetim Şekilleri

Birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan yönetim sisteminin alt sistemleri olarak planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetim sayılmaktadır. Yönetim olgusunun içinde yer alan önemli öğelerden birisi olan denetimin etkinliği ile diğer parçalar arasındaki uyum sağlanabilmektedir.

Yönetim ve denetim birbirini besleyen bir süreci ifade edebilmektedir. İyi kurgulanmış sağlıklı bir yönetim sisteminin olduğu ortamda, denetimin de kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirmesi kolaylaşmaktadır. Aynı şekilde denetim sisteminin de işlerliği, yönetime pozitif yansımakta ve yönetimi daha şeffaf ve saydam hale getirebilmektedir. Bu süreç Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarı'sında "Denetim; kamu kurum ve kuruluşlarının faaliyet ve işlemlerinde hataların önlenmesine yardımcı olmak, çalışanların ve kuruluşların gelişmesine, yönetim ve kontrol sistemlerinin geçerli, güvenilir ve tutarlı hale gelmesine rehberlik etmek amacıyla; hizmetlerin süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre; tarafsız olarak analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek; kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor haline getirerek ilgililere duyurmaktır" şeklindeki düzenlemeyle vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bu vurguyla denetimin yönetime rehberlik etme fonksiyonu da ifade edilmektedir.

İşlevinin doğası gereği denetim, gerçekleştirdiği fonksiyonlarla idareye yön vermekte, dolayısıyla da rehberlik etmektedir. Yukarıdaki vurgu, denetimin bireysel olaylar içinde boğulmaması, bu olaylarla ilgilenirken sistemin bütünü hakkında da bir şeyler söyleyebilmesini ifade etmektedir.

Yönetimlerin karar ve eylemlerinin hukuka uygunluğunun denetlenmesi, kamu kaynaklarının etkin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Saydamlığın ve hesap verme sorumluluğunun hakim olduğu bir toplumda işlevsel

bir denetim, iktisadi anlamda sınırlı olan kamu kaynaklarından azami verimin alınmasını temin edebilmektedir. Bu nedenledir ki kamu yönetimi alanındaki reformlarda yer alan önemli adımlardan birisi de denetim sisteminin revizyonudur. Ülkemizde idareler üzerindeki denetim aşağıdaki şekillerde kendisini göstermektedir:

### **2.7.1. İdari Denetim**

Yönetimsel kuruluşlar tarafından yapılan denetime idari denetim denmektedir. İdarenin kendini denetlemesine iç denetim, bir başka idare tarafından denetlenmesine ise dış denetim denmektedir. İdari denetim kendi içinde hiyerarşik denetim, vesayet denetimi ve özel denetim olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

### **2.7.2. Siyasal Denetim**

Siyasal denetim, yasama organı tarafından yapılmakta ve Anayasa'da düzenlenen soru, meclis araştırması, genel görüşme, meclis soruşturması ve gensoru gibi araçlarla yürütülmektedir. Anayasa'da düzenlenen dilekçe hakkı ile de bireylere kamu ile ilgili hususlarda Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne başvurma imkanı sağlanmıştır. Bu yolla TBMM, yurttaşların başvurusu üzerine harekete geçmekte ve ilgili konuya müdahil olmaktadır. TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu da önemli bir denetim işlevi görmektedir.

### **2.7.3. Kamuoyu Denetimi**

Günümüzün kamu yönetimi anlayışında, kamuoyunun gerek yönetime gerekse yönetimin iş ve eylemlerinin denetimine katılımı önemlidir. Kamu yönetimi alanında yapılan reform çalışmalarındaki önemli adımlardan birisi, kamuoyunun denetime katılımıdır. Kamuoyu denetiminin ülkemiz açısından yeterince işlevsel olduğunu söylemek zordur. Türk kamu yönetimi anlayışında yöneten ve yönetilen ayrımı kendini açıkça hissettirmektedir. Yönetime katılma ve onu denetleme, kısmen de olsa seçimlere katılmayla mümkün olmaktadır.



#### **2.7.4. Yargısal Denetim**

İdarenin hukuk yönünden denetlenmesi hukuka bağlı devletin temel güvencesidir. İdari eylem ve işlemlerin, yargı organları tarafından denetlenmesi, hukuk devleti anlayışının bir sonucudur. Nitekim Anayasa'nın 2. maddesinde, devletin temel niteliklerinden birisinin hukuk devleti olduğu vurgulanmaktadır. Bu vurgunun açılımı Anayasa'nın 125. maddesindeki "İdarenin her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolu açıktır" hükmüyle yapılmıştır. İdarenin idare edilenlerle yaşadıkları ihtilafların, iş ve eylemlerinin, idarenin dışında ve bağımsız mahkemeler tarafından denetlenmesi, bireyler açısından önemli olduğu kadar devletin hukuk devleti vasfı açısından da önemlidir. Yargısal denetim, yönetim üzerinde uygulanan ve yönetimin dışında yer alan en etkili denetim olarak kabul edilmektedir.

Ülkemiz açısından, yönetimin iş ve eylemlerinin yargısal denetimi başta olmak üzere muhtelif denetim metotlarıyla denetlenmesi hususundaki Anayasal ve yasal düzenlemelere rağmen, hukuk devleti ilkesi ile örtüşmeyen, denetimden muaf alanlar oluşturan, denetim alanını kısıtlayan hükümlere ve anlayışlara rastlanmaktadır. Bu sınırlamalardan bazıları bizzat Anayasa'da yer almaktadır. Cumhurbaşkanının tek başına yapacağı işlemlerin, Yüksek Askeri Şura kararlarının ve Hakimler ve Savcılar Yüksek Kurulu kararlarının yargı denetimi dışında tutulması bunlardan bazılarıdır.

#### **2.7.5. Ombudsman**

Kamu yönetimini denetleyen modern bir kurum olarak tanımlayabileceğimiz Ombudsmanlık kurumu, yönetimin hukuk dışına taşan, hakkaniyete uymayan, yasaların yanlış yorumlanması sonucu amacından sapan uygulamalarını hukuk devleti adına filtre eden, ıslah eden, ayrıca hukuk devletine olan inancı ve saygıyı pekiştiren bağımsız bir kamu otoritesidir. Uygulamada Ombudsman, devlet ile halk arasında köprü görevi görmektedir. Vatandaşlar rahatsız oldukları konularda Ombudsmanı harekete geçirip, idarenin denetimine katkıda bulunmaktadırlar.

Çeşitli ülkelerde uygulanan ombudsman sisteminin, ülkeler arasındaki farklılıkları yanında, ombudsmanın yürütme organı karşısında bağımsız olması, şikayetlerin kişiler tarafından yapılması ve idarenin neden olduğu olumsuz iş ve

eylemlerin adilane değerlendirilip sonuçlar önerilmesi gibi üç ortak noktası bulunmaktadır.

#### **2.7.6. Uluslararası Denetim**

Küreselleşme ile birlikte ülkeler arası ilişkiler yoğunlaşmıştır. Ülkelerin karar almalarında ve bu kararları uygulamalarında iç dinamiklerle birlikte dış faktörler de önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla içte cereyan eden hadiselere muhtelif sebeplerle yabancı devletler veya uluslararası kuruluşlar müdahil olmaktadır.

Ülkemizde son dönemlerde Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne başvurular sıklaşmıştır. Bu nedenle içte alınan kararlar ve eylemler bu mahkeme tarafından denetlenmektedir. Türkiye'nin son dönemlerde yoğunlaşan Avrupa Birliği hedefiyle birlikte yönetenlerin iş ve eylemlerine uluslararası kamuoyunun vereceği tepkiler önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu durum idarelerin iş ve eylemlerinde hukuk ilkelerine uyum hususunda daha duyarlı olmalarını netice vermektedir.

#### **2.8. Türk Eğitim Sisteminde Denetim**

Bu bölümde Türk eğitim sisteminde denetim uygulamasının gelişimi üzerinde durulmakta ve bugünkü denetim uygulaması, çalışmanın konusu gereği ilköğretim düzeyinde ele alınmaktadır. Ayrıca, son on beş yılda denetim konusunda ülkemizde yapılan araştırmalar üzerinde durulmaktadır.

Türk eğitim sisteminde, ilköğretim düzeyinde denetim hizmetinin Tanzimat Döneminde başladığı görülmektedir. İlk kez 1846 tarihli "Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilere ita Olunacak Talimat" adlı bir yönetmelikte "Mekatibi Muin" olarak ilkokullar müfettişliğinden söz edilmektedir. Bu dönemde denetim hizmetlerinin "İl Eğitim Kurullarının üyeleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerinin belirlendiği ilk yönetmelik "Me-kâtib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vezaiine Mûteallik Talimat" 1910'da yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikte soruşturma, teftiş ve aydınlatma konuların yer aldığı görülmektedir. Soruşturma konusuna ilişkin olarak, köylerde

yaptırılacak okulların öğrenci sayısına göre dersane sayısının saptanması, okulun yaptırılacağı yerin belirlenmesi, yapım için gerekli işlemin yapılması ve yapımın kontrol edilmesi noktaları üzerinde durulmaktadır. Teftiş konusunda da öncelikle okul binalarının, demirbaş eşyaların, öğretim araç ve gereçleri ile öğretimin teftişi yer almaktadır. Yönetmelikte ayrıca, "Eğitim Büyük Kurulu"nun (Meclis-i Kebire Maarif) onaylamadığı kitapların ilköğretim kurumlarında okutulmasının, engellenmesi de müfettişlerin görevi olarak yer almaktadır.

Müfettişlerin teftiş gezilerinde halkı aydınlatmaları, onlara eğitim ve öğretim konularını açıklamaları, bu konularda onları bilgilendirmeleri de "aydınlatma" bölümünün esasını oluşturmaktadır.

Geçici İlköğretim Yasası, ilköğretimle ilgili en önemli gelişme hiç kuşkusuz, 1913 yılında kabul edilen "Geçici İlköğretim Yasasıdır. "Okulların teftişi de bu yasada yer almaktadır. İlköğretim müfettişlerinin resmi ve özel ilkokulları denetlemeleri yasada öngörülmektedir. Ayrıca, yasada "Genel Eğitim Müfettişlerinin bulunmadıkları yerlerde onların teftiş görevleri de ilköğretim müfettişlerine verilmektedir. İl merkezlerindeki "İlköğretim Kurullarında" Bakan tarafından seçilen bir ilköğretim müfettişinin bulunması da yasada belirtilmektedir.

**MEB. İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik** 1914 yılında yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikte müfettişlerin görev ve yetkileri, teftişlerde göz önünde bulundurulacak esaslar yer almaktadır. Yönetmeliğin kapsamı, denetimin eğitim sistemindeki yer ve rolünün öneminin daha iyi anlaşıldığını göstermektedir. Yönetmeliğin "Esas Görevler" bölümünde teftiş, soruşturma ve yol gösterme gibi görevler yer almaktadır. Okulların maddi durumları ile birlikte öğrencilerin yetişme ve olgunluk düzeylerini, sağlık durumlarını kontrol etmek, öğretmenlerin derslerindeki başarılarını, ahlaksal durumlarını denetlemek ve gerektiğinde ödüllendirmek ya da cezalandırmak gibi görevler esas görevler olarak belirtilmektedir. Yönetmelikte ayrıca, müfettişlerin teftiş bölgelerinin nüfusu, ekonomik durumu ve yaşam biçimine ilişkin bilgileri toplamaları ve bu bilgileri yıllık raporlarında belirtmeleri de öngörülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanındaki eksikliklerinin tamamlanması, örnek dersler verilmesi, rehberlik edilmesi gibi görevler de teftişin kapsamına

girmektedir. Müfettişlerin öğretmenlere yol gösterirken, direktif verirken, duyarlı olmaları gereği de yönetmelikte yer almaktadır. Müfettişlik görevinin, öğretmenin onurunun korunarak yerine getirilmesi istenmekte, öğretmenin eksikleri üzerinde durulurken teke tek ilişkiler yeğlenmektedir.

Öğretmenlere ve halka zaman zaman konuşmalar yaparak onları aydınlatma gibi görevler de teftiş hizmetinin kapsamında yer almaktadır. Okullarda kitaplıklar kurulması, bu kitaplıklarda Bakanlığın onayladığı kitapların bulundurulması, ders kitaplarının zamanında okullara ulaştırılması gibi konular da müfettiş görevi olarak kabul edilmektedir.

Görüldüğü gibi, müfettişler hem yönetici hem de denetmen olarak algılanmakta ve görevlendirilmektedir. Öğretmene ve öğrenme ile doğrudan ilişkili olmayan ve öğretmeni doğrudan hedef almayan konular da müfettiş görevi olarak belirlenmektedir.

**İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik** 1923 yılında yürürlüğe konulmuştur. Daha önce yürürlüğe konulan yönetmeliklerden özde farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Ya da bir yenilik getirmediği görülmektedir (Su, 1974:2).

**İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği** 1927 yılında yürürlüğe konulmuş ve bu yönetmelikte aşağıdaki konular yer almıştır:

- Teftişe İlişkin Görevler,
- Öğretim ve Yol Göstermeye ilişkin Görevler,
- Soruşturmaya ilişkin Görevler,
- Görevlerin Yerine Getiriliş Biçimi ve Sonuçları,
- Diğer Konular (Su, 1974,s.3).

Yönetmelikte ayrıca, her ilçede bir ilköğretim müfettişinin bulunacağı kaydı yer almaktadır. Yönetmeliğin kapsamına giren diğer konular da şunlardır:

-İlköğretim müfettişleri yıllık çalışma programlarına göre, bölgelerini yılda dokuz ay teftiş etmek, teftiş bölgesinde istatistik bilgileri toplamak, çevrede toplumsal incelemeler yapmak, Bakanlıkça onaylanmayan kitapların okutulmasını engellemek, ders kitaplarının fiyatlarından fazlasına satılmasına engel olmak,

öğretmenlerin ve diğer okul personelinin maaşlarını zamanında almalarını ve halk eğitim programlarının açılmasını sağlamak.

**1962 Yönetmeliği.** Cumhuriyet döneminin üçüncü yönetmeliğidir. Bu doküman "İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği" adını taşımaktadır. Yönetmelikte aşağıdaki konuların yer aldığı görülmektedir:

İlköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, türlü dersaneler, halk eğitim kurumları ve çocuk kitaplıklarının denetimi, bu kurumlarda görevli öğretmenlere rehberlik edilmesi ve yetiştirilmesi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, ilköğretimin gereksinimlerinin saptanması, okul arsalarının seçimi ve binalarının yapımı gibi konular yönetmeliğin "Genel Hükümler" bölümünde yer almaktadır.

"İlköğretim Müfettişlerinin Görevleri" bölümünde ise, öğretmen, "eğitmen" ve yöneticilerin işbaşında yetiştirilmeleri, mesleğe yönlendirilmeleri ve kendilerine rehberlik edilmesi gibi konulara yer verilmektedir.

"Görevlerin Nasıl Yapılacağına ilişkin bölümde de, yıllık teftiş programlarının hazırlanması ve uygulanması, teftiş raporlarının düzenlenmesi, yıllık toplantılar ve yıl sonu raporları üzerinde durulmaktadır.

Bakanlığın ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nün duyurularının, genelgelerinin ve emirlerinin ilköğretim kurumlarına zamanında ulaşıp ulaşmadığının ve dikkate alınıp alınmadığının izlenmesi, çocuklar için zararlı olan yayımların engellenmesi, okullara yardım derneklerinin kurulmasının özendirilmesi gibi hususlar ise yönetmeliğin "Türlü Maddeler" bölümünde yer almaktadır.

Ayrıca **1963'de** yayımlanan "İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliğimde Ulusal Bayramların değerlerine yaraşır bir biçimde kutlanmalarının sağlanması vurgulanmakta ve konuda müfettişlere sorumluluk verilmektedir.

**1969 Yönetmeliği** olarak kabul edilen "İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği" daha önceki yönetmeliklerde yer alan noktaları içermekle birlikte bazı yeniliklere de yer vermektedir. Örneğin, eğitim sistemine yeni bir organ olarak "İlköğretim Müfettişleri Kurulu"nu getiren yönetmelikte, müfettiş görevleri yerine "Kurul Görevlerinden söz edilmekte, "İlköğretim Müfettişliklerinin Kaçınacakları Konular"da yeniden düzenlenmektedir. Bu yönetmelikte, ilköğretim müfettişlerinin görevleri ise şöyle belirlenmektedir;

İlköğretim müdürlerinin, resmi ve özel ilköğretim, okul öncesi eğitim, yetişkinler eğitimi kurumlarının, çocuk kitaplıklarının, her türlü kurs ve dersanelerin çalışmalarını ve bütün bu kurumlarda çalışanları teftiş etmek ve denetlemek, bu kurumlardaki görevlilerin işbaşında yetiştirilmelerine yardımcı olmak, gerekli incelemeleri yapmak ve verilecek soruşturma görevlerini yürütmektir (Taymaz, 1977, s. 16).

Böylece, 1969 Yönetmeliğinde, ilköğretim müfettişlerinin görevleri (a) Teftiş ve Denetleme, (b) Mesleki Yardım ve işbaşında Yetiştirme, (c) İnceleme, (d) Soruşturma olarak dört grupta toplanmaktadır.

**1990 Yönetmeliği.** "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği" 27.10.1990 tarih ve 20678 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kendisinden öncekilerden daha ayrıntılı olarak düzenlendiği görülen yönetmelik ve daha sonra 28.10.1991 tarih ve 2346 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi", denetim anlayışına önemli yenilikler getirmiştir. Örneğin, "Stajyer Müfettiş" statüsü kaldırılmış, "İlköğretim Müfettiş Yardımcısı" statüsü benimsenmiş ve bu statüye atanma koşulları belirlenmiştir. Yönetmelik, 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6. maddesi uyarınca, müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev alanlarını şöyle belirlemektedir:

-İlkokullar, bağımsız ortaokullar, ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar, okul öncesi eğitim kurumları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslarda rehberlik, teftiş, inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürütmekle görevlidirler (Madde 26).

-Yönetmelik ayrıca, bağımsız ortaokullardaki alan öğretmenlerinin denetimini de ilköğretim müfettişlerine vermektedir.

-Yönetmelikte, müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkileri; (a) Rehberlik ve işbaşında Yetiştirme, (b) Teftiş ve Değerlendirme, (c) İnceleme ve (d) Soruşturma olarak belirtmiş ve bu görevlerin gerçekleştirilmesi amacı ile il merkezlerinde "İlköğretim Müfettişleri Kurulu", "İlköğretim Müfettişleri Kurulu Başkanlığı" ve "İnceleme ve Değerlendirme Komisyonu" oluşturulmuştur.

Bu yönetmelik (1990) ve buna dayalı olarak hazırlanmış olan yönergede, kliniksel denetim esas alınmaktadır: Gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz,

denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analiz döngüsüne dayalı bir denetim yaklaşımı benimsenmiştir (Yönerge: Madde; 22, 27).

Denetim hizmetlerinin "denetim gruplarınca yapılmasını temel alan 1990 yönetmeliği ve ilgili yönergede, resmi ve özel ilköğretim kurumlarının denetiminin amaçları:

- Amaçlarına ne dereceye kadar ulaştıklarını saptamak,
- Mevcut mevzuata göre çalışma durumlarını denetlemek,
- Bu kurumlarda görevli yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını objektif olarak saptamak ve değerlendirmek,
- Bu kurumlarda görevli yönetici, öğretmen ve diğer personeli işbaşında yetiştirmek için gerekli mesleki yardımı yapmak ve rehberlikte bulunmak,
- İlköğretim hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan problemleri ortaya koymak,
- İlköğretim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve diğer personelin işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmasına yardımcı olmak,
- Bu kurumlarda görevli yönetici, öğretmen ve diğer personelin yetişmesi için hizmetiçi eğitime yer ve önem vermek,
- Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak ilköğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek olarak belirlenmiştir.

1990 yönetmeliğinin ilkeler gözönünde bulundurulduğunda, çağdaş denetim anlayışına uygun olduğu görülmektedir (Yönerge: Madde 16). Bu ilkelere göre rehberlik ve denetim:

- Belli bir amaç için yapılır.
- Demokratik liderliği gerektirir.
- Varolan koşulları dikkate alır.
- Eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin hepsi ile ilgilidir.
- Ortak planlama, karar verme ve problem çözmede çalışmaları eşgüdümle.
- Sorumlulukların paylaşılmasına ve birlikte çalışmaya önem verir.
- Yönetici, öğretmen ve diğer personelin mesleksel yeterliğini geliştirmesine yardım eder.

-Rehberlik ve denetimde bütünlük, devamlılık, değerlendirme ve geliştirme esastır.

-Bireysel farklılıkları gözönüne alır.

-Her şeyden önce iyi insan ilişkilerini öngörür.

-Milli Eğitim hizmetlerinin bir bütün olarak düzeyini yükseltmeye, daha nitelikli kılmaya çalışır.

-Sadece sorunları saptamakla yetinmez, alınması gereken önlemleri ve çözüm yollarını da önerir.

-Eğitim ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.

-Denetim etkinliklerini değerlendirir ve denetim tekniklerini de geliştirir.

-Her zaman bilimsel ve objektif esaslara dayanır.

-Kurumların ve öğretmenlerin her öğretim yılında rehberlik ve denetim amacıyla en az bir defa görülmesini gerektirir.

-Önceki düzenlemelerde bulunan haber vermeden denetim yapmak gibi geleksel yaklaşımlara yer verilmemektedir.

Yeni düzenlemede iki çeşit denetimin olduğu görülmektedir:

**a) Kurum Denetimi:** Kurum denetimleri denetim gruplarınca yıllık ve aylık çalışma programlarına dayalı olarak yapılır. Denetim eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin tümünü kapsamakta ve bunlarla ilgili sorunların çözümünde rehberliği esas almaktadır. Kurum denetimlerinde, fiziki durum, eğitim durumu, öğrenci işleri, personel işleri, hesap, ayniyat ve döner sermaye işleriyle, demirbaş eşya ile ilgili durumlar denetlenir. Yönetici ve öğretmen denetiminde ise yönetmelik ekinde bulunan denetim formlarında belirtilen ölçütlere göre değerlendirme yapılır.

**b) Sınav Denetimi:** Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, programlarda belirtilen genel ve özel amaçlar, açıklamalar ve konular esas alınarak, okul ve yurt çapında birlik ve beraberliğin ön planda tutulması, öğrenci başarısının tespitinin derslerin özelliklerine göre, yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlarla, ödev ve projelere dayandırılması, öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme



araçlarının geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmalarının yönetmeliklerde belirlenen esaslara uygunluğu değerlendirilir.

Bütün bunlara karşın, nitelikli bir hizmet öncesi ve hizmetiçi denetmen eğitimi sağlanamadığından, alışlagelen klasik denetim anlayışının sürdürüldüğü genel bir gözlem olarak söylenebilir.

**Denetleme Devamlı Yönergesi.** Denenmek üzere 1983 yılında hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm eğitim kurumları ile diğer kurum ve kuruluşları kapsayan "Denetleme Devamlı Yönergesi", ilköğretim kurumları ile kurumlarda görevli öğretmenlerin denetlenmesinden "ilköğretim Müfettişleri Kurulu Başkanlarını sorumlu tutmaktadır. Yönergede söz konusu kurul başkanlığına şu görevler verilmektedir:

-İlköğretim kurumları ile bu kurumlarda görevli öğretmenleri "Grup Teftiş Rehberi"nde yer alan esaslara göre ilköğretim müfettişleri vasıtası ile denetler.

-Yıllık denetim programlarını hazırlar ve milli eğitim müdürlüğünün onayından sonra uygular.

-Denetimler sonunda düzenlenen raporları değerlendirdikten sonra milli eğitim müdürlüğüne sunar.

-Değerlendirilen bu raporlar, milli eğitim müdürlüğünce ilgili icra dairesine gönderilir.

Yine bu yönergeye göre, denetlemeler üç grupta toplanmaktadır. Bunlar, (a) Genel Denetimler, (b) Özel Denetimler ve (c) Sınav Denetimleridir.

**(a)Genel Denetimler:** Bir müfettiş grubu tarafından yapılan denetimlerdir. Bu denetimlerde, Bakanlığın kontrolüne bağlı kurumların, kuruluşların ve Bakanlık merkez teşkilatındaki dairelerin kanunları, yönetmelikleri, öğretim ve çalışma programları, karar ve emirleri uygulamaları; yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer görevlilerin çalışmaları, başarıları ve verimleri, kurum veya kuruluşun çevre ile olan ilişkileri ve çevredeki etkileri incelenip değerlendirilir.

Genel denetimlerde ayrıca, kurumların ve kuruluşların teftiş defterleri incelemek; önceki denetimlerde belirlenen noksanların tamamlanıp tamamlanmadığı, önce görülen başarılı durumlarının devam edip etmediği tartışılır.

Genel denetimleri yapılan okullardaki öğretmenlerin; kendi branşlarındaki yetkinliği, işine bağlılığı ve çalışma yöntemi ve bunu uygulamadaki yeterliliği, öğrencilerin yetişme düzeyleri ve derslerde elde edilen sonuçların okulun genel'öğretim düzeyindeki etkileri araştırılır.

Ders denetimlerinde, sadece görülen ders saatlerindeki çalışmaların değerlendirilmesiyle yetinilmeyerek, öğretmenin öğretim programını ve yıllık ders planlarını ne dereceye kadar uygulamış olduğu, soru düzenlemedeki yeterliği, yaptığı yazılı yoklamalar, verdiği öğrenci ödevleri ve bunları düzeltmedeki dikkati, atelye çalışmalarında ve alıştırmalarda sağladığı, bilgi ve beceri düzeyi, öğrencileri kişisel çalışmalara yöneltmede gösterdiği başarı, okul içi ve dışı etkinlikleri ile davranışları da incelenip değerlendirilir (MEB, Denetleme Devamlı Yönergesi, Mad. 15).

İlköğretim kurumlarının denetimi, "Grup Teftiş Rehberi"nde belirtilen esaslara göre, ilköğretim müfettişlerince yapılır. Öğretim yılı boyunca edinilen izlenimler, haziran ayı içinde doldurulan "Yıl Sonu Raporu"nda belirtilir. Öğretmenlerin denetimleri sonunda da, "Teftiş" ve "Gizli Sicil" raporu olmak üzere iki ayrı rapor düzenlenir.

**(b)Özel Denetimler:** Durumu özellik gösteren bir okul, kurum ya da öğretmen ile yöneticinin Makam onayına dayalı olarak denetlenmesi "Özel Denetim" olarak nitelendirilmektedir. Ortaokul ve Liselerin bu tür denetimlerinde; (a) okul ya da kurum için "Genel Durum"; (b) öğretmenler için de "Ders Denetimi; raporu düzenlenir. Ancak, denetimde sorumlulukları görülenler hakkında soruşturma yapılarak, "idari Tahkikat" raporu ya da "Fezleke" hazırlanır, ilköğretim kurumlarının özel denetimlerinde de aynı yöntem uygulanır (MEB Denetleme Devamlı Yönergesi, Mad. 18).

**(c)Sınav Denetimleri:** Okulların yönetmeliklerinde belirtilen tarihlerde haberli olarak sürdürülecek bu denetimler yılda iki kez yapılır.Sınav denetimlerinde, sınavların programlaştırılmasından ve cereyan şeklinden başka, soruların düzenlenişindeki yeterlik, öğrencilerin genel bilgi düzeyi, okul genel verimi, yıllık ders dağıtım planlarının uygulanma derecesi, öğretmenler kurulunun yıl sonu

toplantısındaki çalışmalarını ve kararları, sınıf geçme ve kayıt iş ve işlemlerinin yönetmeliklerde belirlenen esaslara uygunluğu denetlenir. Bu denetimler sırasında, okullar ile diğer kuruluşların yönetsel açıdan çalışmaları ile bina araç gereç ve diğer tesislerin tertip, düzen ve bakımları da kontrolden geçirilir (MEB Denetleme Devamlı Yönergesi, Mad. 19).

Görüldüğü gibi, Türk eğitim sistemindeki denetim uygulaması büyük ölçüde, var olan yapıyı koruyucu, kurallara uygunluğu sağlayıcı, denetim yönetim karışımı bir nitelik taşımaktadır. Kuralların, denetim görevini yürütenlere önemli ölçüde girişim özgürlüğü ya da liderlik olanağı sağladığı ileri sürülemez. Denetmenlerin bu yönde hazırlanmaları için gerekli önlemlerin alındığı, düzenlemelerin yapıldığı da söylenemez.

### **2.8.1. Okul Müdürünün Görev ve Yetkileri**

İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer işgörenlerle birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yapmaya, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Okul müdürünün diğer görevleri özetle şunlardır (MEB,2006: madde-60) :

1. Milli Eğitim Temel Kanunu'nunda da belirtilen temel ilke ve amaçların yanında okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma planları hazırlar, uygular ve denetler. Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içinde yürütülmesini sağlar.
2. Yıllık, ünitelendirilmiş yıllık ve günlük planların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler. Bu planların uygulanıp uygulanmadığını kontrol eder.
3. Ders yılının çeşitli dönemlerinde öğretmenlerin derslerini ve ders dışı diğer faaliyetlerini yakından izler.
4. Sicil amiri olarak, personelin sicil raporlarını düzenleyerek ilgili makamlara gönderir.

5. Görevlerini başarıyla yürütenleri, ders dışı faaliyetlerde başarı gösterenleri, okulun fiziki ortamının daha iyi olması için gayret gösterenleri ödüllendirilmeleri için teklifte bulunur.
6. Disiplin amiri olarak, görevlerin gereği gibi yapılmaması durumunda kanuni yetkisini kullanır.
7. Bayrak törenlerinin yönetmelik hükümlerine yapılmasından sorumludur.
8. Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler verir.
9. Tüm personelin hasta sevk evrakını imzalar ve hastalık izinlerini onaylar.
10. Yapılan rutin işleri standartlaştırır.
11. Teftiş defteri, ŞÖK ve öğretmenler kurulu karar defterlerini personelin özlük dosyalarını muhafaza eder.
12. Belirli gün ve haftaların kutlanmasını sağlar.
13. Diploma, tasdikname, öğrenci karnesi, öğrenim belgesi, öğrenci kaydı, harcama bordroları vb. evrakı onaylar.
14. Okulun ayniyat, gelir-gider, bütçe ile ilgili işlemlerin mevzuatına göre yürütülmesini sağlar.
15. Gerekli hallerde öğretmenler kurulunu toplar ve kurula başkanlık eder.
16. "2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Okul Müdürünün Görevleri" başlığı altında belirtilen diğer görevleri de okulun insan kaynağı ile beraber, görevi paylaşarak yürütür.

**Açıkalın'a** ( 1998:7) göre çağdaş okul müdürü, kapsamlı insan bilgisini kavramış, etkili iletişim kurabilen, liderlik özellikleri baskın, Türkçeyi doğru kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, bilişim teknolojilerine hakim, bedenen ve ruhen sağlıklı ve eğitime inanmış yöneticidir.

**Güçlüol** (1985), okul müdürünü, okulun yasal lideri, okulda otorite ve güç sembolü ve sahibi olarak görmektedir. Fakat okul müdürü, var olan yetkilerinin formal ve informal sınırlılığı yüzünden belli bir düzeyin yöneticisi olmak yerine, daha çok bürokratik yazışmalar yapan bir memur durumuna düşmektedir (Akt. Açıkalın,1998:7). Bunun aksine demokratik düşünmeyi, yaşamayı ve okulunda

yaşatmayı benimsemiş çağdaş okul müdürlerine eğitim sistemimizin ihtiyacı vardır.

Türkiye'de daha önce beş yıl olan Zorunlu Eğitim süresi 16.08.1997 tarihinde kabul edilen 4306 Sayılı Zorunlu Eğitim Kanunu ile sekiz yıl olmuştur. ( Çalışmamız yapıldığı tarihlerde de zorunlu eğitim 4+4+4 şeklinde on iki yıla çıkarılmıştır.) İlköğretim okullarının süresinde meydana gelen bu değişme kuşkusuz sistemin içinde ve dışında farklı gelişmelere neden olmuştur.

İlköğretim okullarının yeniden yapılandırılmalarına ve çağın gereklerine uygun olarak değişimi yakalayabilmelerine ilişkin düzenlemelerden biri; Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik'tir. Kasım 1998 tarihli bu yönetmelikle okul yöneticilerinin sınavla seçilmesi ve atanması koşulu getirilmiştir (M.E.B 2494 Sayılı Tebliğler Dergisi 1998:1426-1429). Yönetici atama koşullarında getirilen bu değişikliğin özünü, niteliğin artırılması beklentileri oluşturmaktadır. Okul yönetiminde niteliğin artırılmasıyla birlikte okulların; amaçlarını gerçekleştirmeleri, öğrenci gereksinimlerini karşılamaları, örgütsel verimliliklerini artırmaları, çevresel ve bilimsel değişmelere daha iyi uyum sağlayabilmelerinin kolaylaşacağı savunulabilir. Yönetmelik; okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren, kendine özgü bir iş olduğunun kabulü yönündeki çabalardan biridir. Bu yönetmelikle birlikte; eğitim kurumlarında kaliteyi artırmanın önkoşulunun, okul yöneticiliğinin niteliğini geliştirmek olduğu kanısı yerleşmeye başlamıştır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre okul yöneticisi, okulun amaçlara uygun olarak yönetilip değerlendirilmesinden sorumludur (MEB 1997:20). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesiyle de okul yöneticisine; okulun yönetimiyle ilgili işleri planlama, organize etme, eşgüdümleme, uygulama ve denetleme yetkisi verilmiştir (MEB 2000).

Okul-Kurum Müdürü Görev Tanımları'nın yapıldığı yasal düzenlemeyle ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurum yöneticilerinin iş tanımları yapılmaktadır. Bu düzenlemenin İlköğretim Okulları Müdürlüğü iş tanımında; yönetime yasalar doğrultusunda okulla ilgili; planlama, organizasyon, koordinasyon, uygulama, denetim görevleri verilmektedir. Bu düzenlemede yer alan görev listesi ile performans değerlendirme, yetki ve sorumluluk devri gibi

çağdaş yönetim anlayışına uygun işlevsel uygulamalara yer verilmektedir. Okul yöneticisine "eğitim lideri" sıfatıyla çalışma planlarıyla programlarının uygulanması, yönetimi, denetimi sorumluluğu yüklenmektedir. Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması için araştırma yapma, iyileştirme projeleri hazırlama, okulun gelişim hedefleriyle ilgili stratejik planların uygulanmasına değinilmektedir. Okulda; öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesinin yerleşmesi, ahenkli çalışma düzeninin sağlanması, işbirliğinin önemi, görevlendirmelerde iş tanımına uygunluk, planların öğretim yılı başında birlikte hazırlanması, uygulamaların denetlenmesi, çalışanlara rehberlik gibi yönetsel eylemlerin gerekliliğine yer verilmektedir. Okulda ekip çalışmasının gereklerine uygun etkinliklerin yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin etkinliklerinin ders yılının uygun zamanlarında izlenmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (MEB TD 2000: 65-68).

Türk eğitim sisteminin denetim alt sistemi kapalı bir sistem özelliği gösterir. Denetleyenlerle denetlenenler birbirlerinden habersiz görülmektedir. Oysa bu özellik çağdaş denetimin; "açıklık", "demokratiklik" ilkelerine aykırı düşmektedir. Bugünkü yapı ve alışlagelmiş denetimsel davranışla çağdaş denetimin odak noktasını oluşturan "mesleksi rehberlik" anlayışı etkili olarak gerçekleştirilemez (Aydın 1993:157-169).

Etkili okullarda yöneticinin temel ilgi ve uğraşısı eğitim-öğretim sorunlarıdır. Yönetici öğretimin geliştirilmesi için diğer yönetsel işlerini astlarına devreder. Tüm etkinlikleri öğretimin geliştirilmesine dönük olarak, okul ortamında bütünleştirir (Balcı 1996:128).

Türkiye'de eğitimin içinde bulunduğu durumdan, başarıya ancak yeni okullar sayesinde ulaşılabilir (Açıklık, 1997:5). Yöneticinin çağdaş değişme ve gelişmelere başarıyla uyum sağlayabilmek için, kendisini koşullara uygun olarak yenilemesi gerekir. Ayrıca, eğitimde kurumsal düzeyde başarı sağlanabilmesi, yöneticilerin eğitim yönetimi alanında kuram ve uygulama bütünlüğünü sağlayacak şekilde yetiştirilmelerine bağlıdır.

Okul müdürleri, "amaç yönelimli yönetim anlayışı" uygulayarak öğretim programının gereğine uygun eylemlerde bulunulmasını sağlayabilirler. Öğretim etkinlikleriyle ilgili denetim süreci, öğretmenlerle birlikte "katılmalı yönetim

yaklaşımı" ile izlenebilir. Bu şekilde yönetici ve öğretmen sınıf içinde yapılan işlemleri sürecin başından sonuna kadar işbirliğiyle izleme olanağı bulabilirler. Çağdaş denetim anlayışının en önemli öğelerinden biri olan "süreklilik" ilkesi, "süreç odaklı yönetim anlayışı" uygulanarak gerçekleştirilir. Böylece; öğretmen ve yöneticiler gereksinimlere uygun olarak gerekli düzeltmeleri yapabilecekleri gibi sürecin geliştirilmesine yönelik önlemleri de alabilirler. Yönetici gereğinde öğretmenin, mesleki alan, iletişim , demokrasi eğitimi gibi konularda istenilen yönde gelişimi için onu en iyi tanıyan biri olarak olanaklar sağlayabilir.

Öğrencilerin; zihinsel, fiziksel, sosyal, psikolojik vb. gereksinimlerine uygun bir şekilde bütünsel bir anlayışla çok yönlü olarak yetiştirildikleri ortamlar “sınıf” denilen öğretim alanlarıdır. Sınıf içi yaşamın düzenleyicisi, eşgüdümleyicisi ve demokratik öğretim lideri olarak öğretmenin eğitsel yaşantıları anlamlı kılmadaki rolü önemlidir. Öğretmenlerin sınıf içi yaşantıların düzenlenmesinde çok yönlü iletişime yer vermeleri, öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlarının çözümünde inançlarının yüksek olması, sınıf disiplini ve sınıf içinde karşılaşılabilecek sorunların çözümünde öğrencilerle işbirliği yapmaları, genel öğretim yeterliklerinin yüksek olduğunu gösterir (Celep 2000:13). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve çağdaş eğitim anlayışlarına uygun olarak değişim gereksinimlerinin karşılanmasında onlara en büyük desteği sağlayacak olanlar ise okul yöneticileridir.

Bilişim teknolojilerindeki hızlı değişim okullara da yansımış bulunmaktadır. Bilginin hızlı yayılımı ve giderek daha da çoğalması; bilgiyi depolayan değil, işlevsel bilgiyi amaca uygun olarak seçip kullanabilen kuşaklara gereksinim duymaktadır. Bu kuşakları yetiştirecek okullar ise ders içerik ve sunumlarıyla, organizasyon ve yönetimleriyle öğrencide özgür ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmeyi amaçlamalıdır (Özden 1999:86). 21. yüzyıl eğitim kurumlarının en önemli işlevleri; değişime kısa sürede uyum sağlamak, çevrenin ve bireylerin gereksinimlerine uygun eğitim olanakları sunmak, çalışanlarının örgütsel kararlara katılımını sağlamak, sürekli gelişen örgütsel ortam yaratmak olarak sıralanabilir. Günümüz eğitiminin en belirgin özelliklerinden birinin, bireyin yaşantısının bütününe kapsayacak şekilde, okul dışındaki alanları da içine alması olarak belirtilebilir. Bu açıdan ele alındığında birçok ülkedeki yasal düzenlemeler,

eğitimin bireysel ihtiyaçlara karşılık verecek şekilde "evde eğitim" (home schooling)i de kapsayacak düzeyde çeşitlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Özden 1999:71).

Okulların varoluş nedeni; başta öğrenciler olmak üzere, okuldan beklentileri olan çevrelerin ve toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak olmalıdır. Okulların "Okul Aile Birliği", "Okul Koruma Derneği" vb. yasal birimler aracılığıyla çevreyle etkin bir bütünleşmeyi sağlayacak olanaklara sahip olduğu ifade edilebilir. Böyle olanakları harekete geçirip işlevselleştirecek olanlar ise okul yönetimleridir. Bu yapıların işletilmesiyle çevrenin eğitsel gereksinim ve beklentilerinin sürekli olarak farkına varılabilir.

Okul müdürünün, öğretmenin sınıf içinde karşılaştığı öğretim, davranış düzeni, sınıf disiplini vb. sorunlarına çözüm bulmak için düzenli aralıklarla denetim eyleminde bulunması gerekir. Sürekli denetim etkinliği, düzeltici, eksikleri giderici ve gelişmeyi sağlayıcı yönetsel eylemler için yardımcı olabilir.

"Yakından denetim"de, denetimi yapanla denetlenen arasında kişisel ve iş ilişkileri sağlanmaktadır. Bu ilişkilerden iki tür yarar elde edilmektedir. Birincisi, denetleyenle denetlenen kişiler değişmeyeceklerinden birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden daha iyi yararlanırlar. İkincisi, denetçi denetlenene daha uzun bir süre yardımcı olabilir. Denetim sürecinde, geliştirilen yöntemlerin uygulamaları izlenebilir, sonuçları kontrol edilebilir ve değerlendirilebilir (Taymaz 1997:25). Oysa uzaktan denetimde, denetleyenle denetlenen arasında kişisel veya iş ilişkileri sağlanamaz (Bursalıoğlu 1975:118). Okul müdürleri, öğretmenlerin her zaman yanında bulunan kişiler olarak, öğretim etkinliğini etkileyen bütün değişkenleri yakından izleme olanaklarına sahiptirler.

İlköğretim okulları sınıflarında, "sınıf yönetimi"nden beklenenlerin gerçekleştirilme durumu, her öğretim yılı için birincisi öğretim yılı başında "rehberlik", ikincisi daha sonra "denetim" adı altındaki uygulamalarla saptanmaya çalışılmaktadır. Bu şekilde; öğretmenin sınıf içi etkinlerinin ne olduğuna ilişkin, ortalama en çok ikişer saatlik edim değerlendirmesi bir öğretim yılına genellenemez. Çünkü, bu yöntemle öğretmenin bir yıllık edimini değerlendirmenin; "süreç odaklı yönetim" yaklaşımıyla çağdaş denetim ilkelerinden biri olan "süreklilikle" bağdaştırıldığı iddia edilemez. Ayrıca bir öğretim



yılına ait sınıf yönetiminin yeterliği, biri "Öğretim Yılı Öğretmen Denetim Raporu" ile diğeri "Öğretim Yılı İlköğretim Okulu Müdürü Öğretmen Sicil Raporu" not ortalamalarıyla belirlenebilmektedir. İlköğretim okulları müdürleri; öğretmenle ilgili yıllık sicil formlarını doldururken, ders denetimini esas almaktadırlar.

21. Yüzyılda hızla değişen çağdaş yönetim uygulama ve anlayışları, bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ve bunların zaman geçirilmeden uygulamaya aktarılması zorunluluğu, bir karar ve bu karardan etkileneceklerin karara katılımının sağlanmasıyla başarı oranının daha da artacağı beklentileri; yerinden yönetimin örgüt ortamında verimliliği artıracığı sonucunu doğurmaktadır.

Öğretim etkinliklerinin "sürekli denetim" anlayışıyla denetiminde, bütün çalışmalar yerinde ve zamanında izlenir, değerlendirilir. Eksikliklerin giderilmesi ve sistemin geliştirilmesine daha çok katkıda bulunulabilir. Yöneticilerin denetim işlevleri sürekli ve yakından denetimi gerekli kılar (Taymaz 1997:25).

Denetçi raporuyla değerlendirmede; değerlendirme formlarının belli ve kısa bir süreçteki durumu bir veya birkaç yıl gibi uzun bir döneme genelledikleri görülmektedir. Bu yöntemle değerlendirmede; süreci etkileyen değişkenlerin gözardı edildiği, kısa sürede elde edilmesi güç olan verilere ilişkin soruların yanıtlanmaya çalışıldığı; belli bir ölçüte sahip olunmadığı (Başar 1995:31) gibi eksikliklerin yer aldığına tanık olunmaktadır. Günümüzde uygulanmakta olan "öğretmen denetim raporu" ile değerlendirme yöntemi, içerdiği özellikler açısından; "uzaktan ve aralıklı denetim" türleri grubunda yer almaktadır. Uzaktan denetimde; sonuçları rapor veya bilanço haline getirilebilen çalışmaların değerlendirilmesine olanak yoktur. Geliştirmeye yönelik öneri vardır, fakat birlikte çalışma olanakları yoktur. Aralıklı denetimde ise belli bir etkinliğin o andaki durumu değerlendirilebilir. Gelişmeleri izleme olanağı yoktur (Taymaz 1997:25)." Uzaktan ve aralıklı denetim"le ortaya çıkan aksaklıklar, öğretim etkinliklerinin okul müdürlerince yakından, sürekli ve kurum içi işbirliği anlayışıyla denetlenmesiyle giderilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği'nin bazı maddelerinin değiştirilmesine dair yönetmelikte: İlköğretim okulu yöneticilerinden, eğitimde verimliliği artırmak için, etkin bir öğretim ortamının

hazırlanması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılması yönünde çaba harcamaları istenmektedir (M.E.B. 2508 Sayılı Tebliğler Dergisi 2000: 67). Bu açıdan yöneticiye yüklenen sorumluluk; "süreç odaklı bir yönetim" oluşturması gerekliliğidir. Böyle bir işlev öğretimsel açıdan; öğrenme ve öğretimle ilgili eylemlerin sürekli izlenip geliştirilmesiyle yerine getirilebilir. İlköğretim denetçileri "süreç odaklı yönetim" in işlevlerinin tam ve gerçekçi olarak yerine getirilmesinde etkili olacak "sürekli denetim" i yerine getirememektedirler. İlköğretim denetçilerinin yaptığı denetim etkinliği; geçmişle sınırlı kalmakta, geleceğe yönelik olamamakta ve eylemlerin gelişimi denetlenenlerce izlenememektedir (Taymaz 1995:109-110).

Müdürlerle öğretmenler arasındaki iletişim; doğrudan iletişimin gereklerine uygun özellikleri taşımaktadır. Günümüzde geçerliğini koruyan denetimde; müdürlerle denetçiler arasındaki iletişim ise dolaylı iletişimin özelliklerini taşımaktadır. İlköğretim denetçileriyle yapılan denetimde; denetçiler denetim etkinliğine ilişkin sonuçları okul müdürlerine iletmektedirler. İletilen sonuçlara göre durumun müdürlerce izlenmesi istenmektedir. Bu uygulamada; denetim raporlarının yönetim tarafından gerektiği şekilde değerlendirilememesi, önerilerin yerine getirilememesi ve önlemlerin alınamaması sorunları ortaya çıkmaktadır (Taymaz 1995:110). İletişimde "hiçbir ileti, kaynağından çıktığı gibi alıcısına ulaşamaz." şeklinde genel kabul gören bir kural vardır. Doğrudan iletişimde dahi iletide anlam kaybı oluştuğu kabul edilirse, dolaylı iletişimde iletideki kaybın daha çok olması doğaldır. Öğretimsel denetimde bu sakınca; denetim etkinliklerinde müdürlerle öğretmenlerin işbirliği yapması ve "yönetimde süreklilik" anlayışı uygulanarak önlenebilir.

Okul müdürlerinin; öğretim süreci boyunca öğrencilere yapılan katkıların neler olduğuna ilişkin veriler toplaması (Başar 1995:36-39) denetim eyleminin güvenilirliğini ve nesnelliğini artıracaktır. Ayrıca müdürler öğretimsel açıdan kendilerine yüklenen yasal ve örgütsel sorumluluğun gereklerini daha iyi yerine getirmiş olacaklardır.

## 2.8.2. Yönetimde Mentorluk ve Koçluk

Bu bölümde koçluk ve mentorluk kavramları ile ilgili genel tanımlamalar ve uygulamaları üzerinde durulmuştur.

### 2.8.2.1. Koçluk

Koçluk ve mentorluk, bireylerin gelişimini hızlandırmak amacıyla yapılandırılmış, etkileşimli bir süreçtir. İş ortamında performansı ya da davranışı düzeltmeye odaklanmıştır. İş başından aşkın bir yöneticinin ve çalışanın özel koşullarına göre tasarlanmış, hedefe yönelik bir öğrenme yöntemidir (Barutçugil, 2004).

"Koç" kelimesi, İngilizce'de değerli malların bir noktadan diğerine taşınması için kullanılan bir ulaşım aracına verilen isim olarak ilk kez 1500'lü yıllarda kullanılmış ve halen de kullanılmaktadır. Günümüzde "Koçluk" kelimesinin iş yaşamındaki kullanım alanına baktığımızda, kelimenin bu orijinal anlamını halen koruduğunu görüyoruz. Koçluk; değerli bir kişinin, bulunduğu noktadan başka bir noktaya ulaşmasını sağlayacak bir araç, bir hizmettir (Çınar, 2003: 2). Başka bir ifadeyle bir kimseyi olduğu bir yerden olmak istediği yere götürme anlamındadır (Witherspoon ve White, 1996, akt. Cantimer, 2008:12).

Koçluk, örgütler ve örgütlerdeki birimler, gruplar ve yöneticiler için her danışana özel tasarlanan, gizlilik ve etik prensiplere bağlı kalarak çalışılan liderlik, performans ve bireysel gelişim aracıdır. Koçluk örgütler için o kadar önemli olmaya başlamıştır ki pek çok örgüt bir çalışanın örgüt içinden deneyim sahibi bir mentorla eşleşmesini beklememekte, uzman bir koça yönlendirmektedir (Hill, 1992, akt. Cantimer, 2008:12).

Koçluk gelişigüzel işleyen, basit bir görev verme süreci değildir. Koçluk, güçlü bir önsezi, iyi bir planlama ve sürece etkili bir katkıyı gerektirir. Koçluk sürecinin işleyişi bireylerin, örgütlerin gereksinim ve koşullarına bağlı olarak değişmekle birlikte sürecin işleyişi, planlama, koçluk ve kontrol olmak üzere üç aşamadan oluşur (Sidler ve Lifton, 1999, akt. Cantimer, 2008:13).

Planlama aşamasında, danışana gereksinimlerine, isteklerine ve çalıştığı pozisyona göre, 360 derece geribildirim, kişilik testleri, liderlik envanterleri

uygulanır ve derinlemesine görüşme tekniği ile danışan hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilir. Danışan kendisi ile ilgili yapılan değerlendirmeler ile ilgili geri bildirimler alır, amaç ve hedeflerini, çözmek istediği problemlerini, yaşadığı sıkıntıları, yeni ve alternatif olanakları bunları danışmanı ile tartışır. Danışan ve danışman bireysel ve örgütsel hedeflerini belirleyip buna uygun hareket planı hazırlar. Koçluk aşamasında, tek tek bu planlar üzerinde çalışılırken danışanın, farkındalık, sorunların üstesinden gelebilme, iletişim ve kişilerarası ilişkileri alanlarında gelişimi desteklenir. Koç ve danışanı her görüşmelerinde bir yandan bu plan üzerinde çalışırken, diğer yandan yöneticinin yaşadığı ve hedeflerine ulaşmasına engel teşkil eden problemler ve güçlükler ile bunların içsel ve çevresel faktörleri üzerinde çalışırlar (Gilley ve Boughton, 1996; Benton, 1999; O'Neill ve Broadbent, 2003, akt. Cantimer, 2008:13). Kontrol aşamasında ise; koç, danışanın önerileri ve çözüm yollarını uygulayıp uygulamadığına, sürecin etkili olup olmadığına bakar. Sürecin yanlış işleyen kısımlarını danışmanı ile birlikte düzeltir; gerektiğinde danışan ödülleriyle desteklenir (Sidler ve Lifton, 1999, akt. Cantimer, 2008:13).

Koçluk uygulamaları dışarıdan, bu alanda hizmet veren profesyonel bir firmadan sağlanabileceği gibi, örgüt içindeki yöneticilerin çalışanlarına koçluk yapması ile de sağlanabilir. Aynı zamanda yetenekli bir koç olan yönetici; yüksek iletişim becerilerine sahip, duygu ve düşüncelerini açıklıkla ifade edebilen, alçak gönüllü, esnek, uyumlu, zeki, çalışanlarına ve takım üyelerine saygılı, açık ve dürüst, kendisini işine, örgütüne ve çalışanlarına adanmış bir kişidir. Duruma göre sonuca ve sürece odaklanmayı bilen, olumlu ilişkilerin gücünü kullanan, cezalardan çok olumlu pekiştiricilerle çalışanlarını etkileyen bir liderdir. Duygusal olarak dengeli, kendisini ve karşısındakini iyi tanıyan ve yöneten bir kişidir (Palankök, 2004:40).

#### **2.8.2.1.1. Koçluk Çeşitleri**

Koçluk uygulamaları, kurumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre birçok farklı formda karşımıza çıkmaktadır. Koçluk çeşitleri, Morris(2000) tarafından şu şekilde değerlendirilmiştir:

**Kişisel Koçluk / Yaşam Koçluğu:** Koçlar danışanlarının yalnızca profesyonel yaşamı ile ilgilenmez. Danışanlarının tüm yaşamı ile gizlilik esasına dayalı olarak ilgilenirler. Danışanın iş yaşamındaki enerjisinin azalmasına yol açan yaşamındaki bir dönem ya da bir stres kaynağının, koçun yardımıyla sona erdirilmesi yaşam koçluğudur (Reiss, 2004,akt. Cantimer, 2008:14).

**Gelişimsel Koçluk:** İnsanların en çok başvurduğu koçluk uygulamalarından biri olan gelişimsel koçluk, bir yeteneği geliştirmeye ya da bir davranışı değiştirmeye dönüktür.

**Yönetici Koçluğu:** İnsanların hem çalışma hem de özel yaşamlarındaki sorunlarının çözümü için başvurdukları koçluk çeşididir. Yönetici koçluğu ile yöneticiler hem kendilerinin hem de örgütlerinin gereksinim ve amaçlarını belirler. Böylece kendileri ve örgütleri için gelişimin sürekli olması sağlanır (Witherspoon ve White, 1996, akt. Cantimer, 2008:14).

#### **2.8.2.1.2. Koçluğun Yararları**

Koçluğun örgüt açısından yararları şu şekilde sıralanabilir (Gilley ve Boughton, 1996; Barutçugil, 2004; Homan ve Miller, 2002):

- Koçluk örgütsel ve formel yapı içinde kişiler arası yazılı ve sözlü iletişimi daha verimli hale getirir.
- Danışanın performansının ve verimliliğinin artırılması ile örgütün üretkenliği, verimliliği ve yaratıcılığı artar.
- Örgüt içindeki sorunlar su yüzüne çıkar, bu sorunlar için çözüm yolları geliştirilebilir.
- Örgüt zaman ve personel yönetimi konusunda esneklik kazanır.

Koçluk sadece örgütün ve danışanın gelişimini sağlamaz. Koçluk yapan danışman da bundan yarar sağlar. Koç yeni bakış açıları ve deneyimler kazanarak kendisini geliştirir (Gilley ve Boughton, 1996; Barutçugil, 2004; Homan ve Miller, 2002). Kurum içi koçlar yöneticilik ve liderlik becerilerini geliştirirler. Başkalarının gelişimine katkıda buldukları için kendi motivasyonları da artar (Çınar, 2003:5).

### **2.8.2.2. Mentorluk**

Bu bölümde mentorluğun tarihçesine yer verilip kavramın anlamı üzerinde durulmaktadır.

#### **2.8.2.2.1. Mentorluğun Tarihçesi**

Mentorluğun tarihçesine, mentorluğun ne ifade ettiği konusunda yol gösterici olduğu için değinilebilir. Bu kavramın kökeni Yunan mitolojisine dayanır. Yunanlı ozan Homeros'un anlattığı Odyssey Destanı'na göre Mentor; Ithaca Kralı Odysseus'un Truva savaşlarına giderken evini ve varisi Telemachus'u emanet ettiği sadık ve güvenilir bir aile dostudur. Ithaca Kralı Odysseus, Truva savaşında iken oğlunun eğitimi ile Mentor ilgilenecektir. Yıllar sonra mentor, koruyuculuk görevinin ötesine geçerek Telemachus'un özel öğretmeni ve güvenilir bir akıl hocası konumuna gelmiştir (Starcevich, 1997, akt. Cantimer, 2008:15).

İsmini bu şekilde mitolojiden alan mentorluk, eğitim, öğrenim ve gelişimi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisidir. Bu ilişkide mentor, zamanını, bilgisini ve çabasını kendisinden daha az deneyimli bir kişinin (mentee) verimliliğini ve başarısını artırması için gereken bilgi ve becerileri kazanması amacıyla harcar. Mentee de aktif olarak mentorunun yardımı ile gelişimini yönlendirir (Çınar, 2003:17).

Mentor terimi; deneyimini, uzmanlığını ve bilgisini paylaşan insanı tanımlamak için kullanılmıştır. Ortaçağda mentorluk, "öğretmen - öğrenci" ilişkisine benzer şekilde yorumlanmıştır. Öğrenci, mentorun deneyimlerinden yararlanmakta; mentor ise, onun gelişimini sağlamakta ve onu cesaretlendirmektedir (Thomson, 1993, akt. Cantimer, 2008:15).

Mentorluk yetiştiriciliğin, bilgi ve deneyimlerin genç nesile aktarmanın miras özelliğinin altını çizmektedir. Mentorluk deneyimle bilgeliği birleştirmektir. Batılı bilim adamlarınca geliştirilmiş olan ve günümüzde sıkça rastlamaya başladığımız mentorluk ilişkisi, Türk kültürüne dayalı bir uygulama olan XIII. Yüzyılda uygulanmaya başlayan Ahilik ile benzer özellikler göstermektedir. Hamilik ilişkisinde deneyimli bir çalışan hami (ahilikteki usta), firmaya yeni gelen deneyimsiz işgören de himaye edilen (ahilikteki çırak) konumundadır. Bu iki taraf arasındaki bilgi alışverişi ve karşılıklı uyum ile hamilik ilişkisi başlayacaktır

(Özen Kutanis, 2004: 37-40). Mentorluk kavramı Osmanlı devletinde de Lalalık şeklinde uygulanan bir sistem olup yüzyıllarca şehzadelerin eğitmeni ve danışmanı olarak devam etmiştir. Şehzadelerin vilayetlere lalaları ile beraber yollanması ve orada eğitimin uygulamalı olarak işbaşında sürdürülmesi Osmanlı devletinin yetişmiş ellerde idare edilmesinde önemli rol oynamıştır (Kavraz, 2006: 1).

Mentorluk yaklaşımının tarihi gelişimine bakıldığında 70'li ve 80'li yıllarda, verimliliği arttırmaya dönük olarak performans sorunlarına bir çözüm olarak sunulduğu görülmektedir (Barutçugil, 2004:359-360). Mentorluk, eğitimi geliştirme görevinde olanların, politika belirleyicilerin ve eğitim liderlerinin umutlarının gerçekleşmesini sağlayan bir araç olarak görülmüştür (Little, 1990, akt. Cantimer, 2008:16).

2000'li yıllarda mentorluk, performans ile ilgili sorunların çözümünden çok; takım kurma, lider geliştirme ve kariyer yönetimi gibi konulara odaklanmaktadır (Ceylan, 2004). Çünkü, performansla ilgili sorunların koçluk yaklaşımıyla daha etkili bir şekilde çözüldüğü ve yönetildiği ortaya çıkmıştır (Ceylan, 2004; Barutçugil, 2004:360).

Mentorluğun ne olduğu ve görevlerinin neler olduğuna yönelik çeşitli teoriler öne sürülmüştür. Monaghan ve Lunt (1992) mentorluğun kökenini çıraklık sistemine dayandırmıştır. Mentorluk kimi zaman koruma anlamına gelen Fransız kökenli "protege" kelimesi ile özdeşleştirilmiştir. Son yirmi yıldır bu terim, farklı şekillerde kullanılmıştır. Anderson, Shannon (1995), Carmin (1988), Donovan (1990), Fagan (1988) ve Little (1990) mentorluk olgusunun açık bir şekilde tanımlanması gerektiğini ısrarla savunmuşlardır. Dodgson (1992) bu olgunun tanımlanmasının çok zor olduğunu; yazarın görüş ve düşüncelerine göre farklı anlamlar kazanabileceğini belirtmiştir. Long (1997) ise mentorün rolünün danışmandan daha fazla olmadığını, bu ilişkinin ancak bir entegrasyon sürecinden ibaret olduğunu dile getirmiştir. Bu belirsizliği Levinson ve diğerlerinin (1978) açıklamalarında da görmekteyiz. Levinson "danışman" ya da "guru" kavramlarının ustalıkla birebir özdeşleştiğini ancak böylesi bir kullanımın yanıltıcı olabileceğini, mentor kelimesinin sadece öğretmen, danışman ya da destekleyici kişi gibi dar bir anlama sığdırılmayacağını, bu nedenle, bu

kavramların hepsini içine alan mentor kelimesinin kullanımında ısrarcı olduğunu belirtmiştir (Roberts, 2000, akt. Cantimer, 2008:17). Bu bağlamda, mentorluk kavramı ile birebir adlandırılan bir kelime kullanmak kavramın kendisi ile çelişki içine düşecektir.

Örgütlerde eğer uygun bir örgüt kültürü oluşturulmuşsa, değişik roller ve statülerle örgütte bulunan kişiler bilerek ya da bilmeyerek mentorluk yapabilirler. Örneğin; rol model olarak alınan girişimci iş sahipleri ya da üst düzey yöneticiler, başarılı çalışanlar, eğitimciler, danışmanlar, örgüt psikologları ve tıp uzmanları, deneyimli iş arkadaşları, takım liderleri ve koçlar mentorluk sürecine isteyerek veya istemeyerek girebilirler ve mentor rolünü oynayabilirler (Barutçugil, 2004:358).

#### **2.8.2.2.2. Mentorluğun Yararları**

İş ortamında iletişimi geliştirdiği ve güven duygusunu desteklediği için performans ve verimlilik artışı sağlar. Kurum kültürünün yerleşmesini ve gelişmesini kolaylaştırır, üst düzeyde teknik eğitim ve yönetici becerilerini geliştirme fırsatını oluşturur. Yeni yeteneklerin doğru biçimde seçimini ve geliştirilmesini sağlar. Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesini destekler. Üst düzeyde deneyimi ve bilgisi olan insanların işe alınması ve elde tutulması için nedenler ve fırsatlar oluşturur. Duraklama evresine ulaşmış yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar ve olanaklar sağlar. Böylece çalışanların işten ayrılmalarını azaltır. Ayrıca mentorluk programı içinde bir mentorla çalışanlar, şirketin felsefesi, iç politikası, güç dengeleri, insan ilişkileri gibi diğer eğitim biçimleriyle öğrenilmesi kolay olmayan konularda daha derin bilgi sahibi olurlar (Çınar, 2003:23).

Yukarıdaki nedenlerle, çalışanlar arasında iş tatmini, performansı, iletişimi, güven duygusunu, liderlik becerilerini ve örgüt kültürünü geliştirmek isteyen insan kaynakları yöneticileri ve üst düzey yöneticiler tarafından biçimsel mentorluk programları tasarlanır ve uygulamaya konur (Barutçugil, 2004:366). Bu sistemin hem örgüte hem mentora hem de yardım alan kişiye birçok yararı vardır.



### **(a) Mentorluğun Örgüt Açısından Yararları**

Mentorluğun örgüt açısından yararları şöyle sıralanabilir (Sperry, 1993; Gilley ve Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004:365-366):

- Artan verimlilik üretimi ve kaliteyi yükseltir.
- Geleceğin liderlerinin yetişmesine olanak tanır.
- Örgüt içinde kariyer planlama, kariyer rehberliği uygulamaları gelişir. Bu uygulamalar çalışanların örgüte bağlılığını, motivasyonunu, örgüte olan güvenini ve verimliliğini arttırır; aynı zamanda da örgüt yedekleme yapma olanaklarını elde eder.
- Mentorluk yoluyla işe yeni başlayanların şirket politikalarını anlamaları ve bu yönde çalışmalarını sağlanır.
- Mentorluk örgüt içi iletişimi geliştirir.
- Örgüt ilişki yönetimlerini etkili bir şekilde gerçekleştiren yöneticiler kazanır.
- Örgütün bilgi birikimi ve bilgilerin örgüt içindeki akışkanlığı artar.
- Yönetim seviyeleri arasında daha rahat geçişler olabilmesi örgüte esneklik kazandırır.

### **(b)Mentorluğun Yardım Alan Açısından Yararları**

Mentorluğun yardım alan kişiye kazandırdıkları şöyle sıralanabilir (Sperry, 1993; Gilley ve Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004:366):

- Yardım alan kişinin bilgi düzeyi artar ve yetenekleri gelişir.
- Örgüt için önemini daha iyi anlar. Bu örgütteki geleceğini şekillendirmesi ya da başka bir örgüte yönelmesi açısından önemlidir.
- Özgüveni ve profesyonel güveni yani işini ustalıklı gerçekleştirmek konusundaki güveni gelişir.
- Artan bilgisini ve gelişen yeteneklerini, mentorun olgunluğu ve deneyimleri ile birleştiren kişi daha rahat yükselme olanakları elde eder.

### **(c)Mentorluğun Mentor Açısından Yararları**

Mentorluk programlarındaki karşılıklı etkileşimde mentorlar da gelişimleri açısından birçok yarar elde etmektedirler. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz

(Sperry, 1993; Gilley ve Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004:366):

-Mentor deneyimli bir çalışan olarak örgüt içindeki rolünü yenileyecek, verimliliğini ve başarısını arttıracaktır.

-Yeni fikirler geliştirmenin bu fikirleri test etmenin sorumluluğunu üstlenecek ve kendini geliştirecektir.

-Taze bakış açılarını görecektir ve henüz örgütün bir parçası olmayan bu bireylerle tartışmalara girerek içeriden net göremediği noktaları daha berrak olarak algılayabilecektir.

-Bir insanın gelişimine katkıda bulunmanın manevi doyumunu yaşayacaktır.

### **2.8.2.2.3. Mentorluk Çeşitleri**

Mentorluk programı; "gönüllü fakat biçimsel olmayan" ve "biçimsel fakat gönüllü olmayan" mentorluk şeklinde iki farklı yaklaşımla oluşturulabilir. Biçimsel olmayan, gönüllü mentorluk daha etkili olmasına karşın, kontrol dışına çıkma ve duygusal sorunlar oluşturma olasılığı daha yüksektir. Cinsiyet, etnik köken, yaş ve meslek farklılıklarının yoğun olduğu büyük örgütlerde mentorluk uygulaması daha kolay ve etkili olmaktadır (Çınar, 2003:21). Büyük örgütlerde, belirli kişilik ve davranış özellikleri gösteren yöneticiler ve çalışanlar arasından mentorlar seçme olanağı bulunabilir. Ancak, istenirse seçilen bazı kişiler de mentorluk yetkinlikleri için eğitilebilirler. Mentorluk desteği dışarıdan da alınabilir.

#### **a)Yönetmel Mentorluk**

Tüm iyi yöneticilerin çalışanlarına bir dereceye kadar yaptığı mentorluk bu tanımın kapsamı altındadır. Ancak, yöneticinin yaptığı mentorluk yalnızca o anki görev tanımlarıyla sınırlıdır. Yöneticilerin tüm çalışanlarına eşit zaman ayırmaları zordur. Ayrılan zamanın eşit olmaması çalışanlarda motivasyon kaybına yol açabilir. Ayrıca çalışanlar için kendi yöneticileri karşısında konuşmak ve dürüst olmak kolay olmayabilir. Bu yüzden yöneticinin mentor olarak çalışanlarıyla ilişki

kurması yani örgüt içinde yönetsel mentorluğa başvurması, her zaman kendi başına yeterli ve etkin olmayabilir (Polater, 2003).

#### **b)Durumsal Mentorluk**

Rehberliğe gereksinimi olan bireye doğru zamanda yapılan, genellikle kısa süreli ve acil yardımdır. Örneğin; bir çalışanın ofis içinde kullanılmaya başlanan yeni bir bilgisayar programını ya da bir büro makinasının kullanımını çalışma arkadaşına anlatması durumsal mentorluktur. Bu tür mentorluk kısa zamanda ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşse de daha uzun süren ve geniş kapsamlı bir ilişki haline getirilebilir (Polater, 2003).

#### **c)Formal Mentorluk**

Örgüt gereksinimleri doğrultusunda oluşan, mentor ve öğrencisinin belirli bir amacı gerçekleştirmek için eşleştiği, her iki tarafın da örgüt tarafından belirlendiği, üretkenliği ölçülebilir ve geleneksel yapıya sahip, başlangıcı ve bitişi belirli olan bir süreçtir. Bu süreç içinde mentor ve öğrencisi birkaç kez bir araya gelip programın hedefleri ve süreci ile ilgili görüşüp ulaşılmaması beklenen örgütsel ve bireysel hedeflere odaklanırlar (Polater, 2003).

#### **d)İnformal Mentorluk**

Mentorluğun en sık gerçekleşen çeşidi olan informal mentorluk, çalışanın kariyeri ile ilgili bir konuda danışacak ya da deneyimlerinden yararlanabileceği birini aramasıyla ortaya çıkar, mentorun yönlendirmesi ile devam eder ve uzun sürer. Gelişmeye açık ve çok etkilidir, ancak formal bir sistemin parçası değildir (Polater, 2003).

Geleneksel mentorluk ilişkilerinin teknolojiyle entegrasyonu sonucunda geliştirilen "Elektronik Mentorluk (E-Mentorluk)" sistemleri, sosyal önyargılardan bağımsız, sanal ortamlarda bireysel kariyer gelişimine katkıda bulunan ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırması ve farklı bir etkileşim yöntemi yaratarak yaşanan sorunları ortadan kaldırması nedeniyle önerilmektedir ( Hamilton ve Scandura, 2003,akt. Cantimer, 2008:20).

#### **2.8.2.2.4. Mentorluğu Etkili Bir Şekilde Uygulayabilmenin İlkeleri**

Mentorluk sürecinin her iki tarafa da yarar sağlayabilmesi için; karşılıklı istek, zaman, paylaşılacak deneyim, başarısı kanıtlanmış düşünce tarzı, özgün fikirler ve iki yönlü etkili iletişim becerileri gerekir. Mentorluğun etkili bir şekilde uygulanabilmesi aşağıda sıralanan ilkelerin gerçekleştirilmesine bağlıdır (Dünya Gazetesi, 2003; Barutçugil, 2004:368):

**-Pozitif bir ortam oluşturulmalıdır.** Mentorun mentorluk yaptığı bireyi doğru yönlendirebilmesi için temel gereksinmesi onu iyi tanımasıdır. Bireyin kendisini, beklentilerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilmesi için ise pozitif bir ortama gereksinimi vardır.

**-Öğrencinin kişiliğinin geliştirmesine yardım edilmelidir.** Mentor, öğrencinin yalnızca yeteneklerini geliştirmesine yardım etmekle kalmamalı, zihinsel ve etik özelliklerini de geliştirmesine destek olarak pozitif bir kişilik oluşturmalıdır.

**-Sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanmalıdır.** Mentor ve öğrenci, dinlemeyi ve bilgi alışverişini dengelemelidir. Doğru kararlar ancak birbirini dinleyerek ve konuşarak ortaya çıkabilir. Deneyimlerini paylaşmak için gönüllü olmak mentorluk için gerekli ama, yeterli değildir. İyi bir mentor olmak için gereken en önemli özellik düzenli, istikrarlı, anlayışlı ve sabırlı bir dinleyici olmaktır.

**-Öğrenen kişi bağımsız kılınmalıdır.** Öğrenen kişi mentora bağımlı olmamalıdır. Mentor deneyimlerini paylaşır, farklı bakış açıları önerir, hedeflerin ve hayallerin resmedilmesi ve bunlara ulaşılması için öğrenciyle birlikte düşünür; ancak, mentor öğrencinin kendi yorumlarını, kendi yaratıcılığını ortaya koymasını sağlamalıdır. Öğrenen kişi ancak kendi kişiliğini ortaya koyarak özgün olabilir; aksi halde mentorun kopyası olur, gelişemez.

**-Mentor-öğrenci ilişkisi monoton, sıkıcı bir ilişki olmaktan kurtarılmalıdır.** Mentor-öğrenci ilişkisi ne kadar keyifli ve tek düzelikten uzak olursa, mentor ve öğrencinin paylaşımları ve paylaşmak istedikleri şeyler de o kadar çok olacaktır.

**-Öğrenciye sorumluluk verilmelidir.** Mentor öğrencisine karşı sorumludur; ama, onun sorumluluklarını mentorun üstlenmesi onun gelişimi konusunda ciddi bir hata olur. Ancak kendi sorumluluğunu üstlendiğinde verdiği kararların ve attığı adımların sonuçlarının farkında olabilir.

**-Hata yapmanın korkulacak bir şey olmadığı öğrenciye gösterilmelidir.** En yaratıcı şirketler yapılan hataların en iyi eğitim yatırımı olduğunu düşünürler. Hata yapmanın korkulacak bir şey olmadığını öğrenciye göstermek gerekir. Hatalar da aynen başarılarında olduğu gibi paylaşılmalıdır.

**-Mentor ve öğrencisinin birlikte planladığı amaçları olmalıdır.** Mentorun ve öğrencisinin birlikte gideceği yolun haritası çizilmelidir. Mentor-öğrenci ilişkisinin içinde birlikte belirlenmiş hedeflerin olması ilişkiyi daha güçlü kılar.

**-Öğrencinin araştırma yapması sağlanmalıdır.**

**-Tartışma, eleştiri yapıcı olduğu sürece performansın artırılması için gerekli olan unsurlardır.** Birlikte potansiyel olarak tartışılmalı, eleştirilmeli ve incelenmelidir.

**-Öğrencinin gelişiminde küçük basamaklar kullanılmalıdır.** Büyük başarılarla ulaşmada küçük basamaklar kullanılmalıdır. Öğrencinin kazandığı küçük başarılar mentor tarafından desteklenmelidir.

**-Mentor gerektiğinde talimat vermelidir.** Mentor gerektiğinde öğrenciye talimat vermelidir; çünkü, öğrenirken talimat vermek seçenekleri sunmak kadar önemlidir.

**-Öğrencinin risk alması sağlanmalıdır.** Yaratıcılık ancak risk alarak olanaklı kılınabilir. Öğrenci korktuğu sürece risk alamaz ve adım atamaz. Mentor ve öğrenci mentorun oluşturduğu tartışma ortamı ile fırsatları ve tehlikeleri, öğrencinin vereceği kararların sonuçlarını tartışmalı. Belirsizlikleri azaltmasına yardımcı olunmalıdır. Mentorun her zaman doğruyu bilemeyeceği unutulmamalıdır.

**-Mentor ve öğrencisi birbirini korumalıdır.** Mentorluk süresince iki taraf da paylaşımlarının gizlilik ilkesi içinde olmasına dikkat etmeli ve birbirlerinin çıkarlarını korumalıdır. Bu ilişki tipik görüşmelerin ve geleneksel eğitimin ötesinde bir ilişkidir.

**-Mentor ve öğrencisi birbirine bağlı olmalıdır.** Mentorluk ilişkisi bir saatlik görüşmelerin ve geleneksel eğitimin ötesinde bir ilişkidir.

**-Mentor bu ilişkiyi eşsiz bir deneyim olarak algılamalıdır.** Mentor, öğrencisinin kariyerinde ilerlemesine yardımcı olurken aynı zamanda kendi

yaşamında da farklı bir döneme geçmektedir. Bu süreç ve ilişki kendisine de çok şey öğretecek ve kişisel gelişimine yardımcı olacaktır.

#### **2.8.2.2.5. Mentorda Bulunması Gereken Özellikler**

Başarılı bir mentorluk ilişkisi için bir mentorun şu yetkinliklere sahip olması arzu edilir (Çınar, 2003: 21-22):

- \*İnsan odaklı olmak, insanları sevmek, kendisiyle ve insanlarla barışık olmak,
- \*Belirsizliklere ve hatalara hoşgörüyü yaklaşmak,
- \*İşyerine ve işine değer vermek,
- \*Kendine güvenmek, özgüvenini sergilemek ve başarı duygusu aşılacak,
- \*Çalışanlara, astlarına saygı ve güven duymak, onların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmak,
- \*Esnek ve yaratıcı olmak,
- \*İletişim ve özellikle aktif ve empatik dinleme becerilerine sahip olmaktır.
- \*İyi bir mentor öğrencisini yargılamamalıdır. Çünkü, yargılamak son kararı verecek olan kişiyi gereksiz yere savunmaya ve saldırıya geçirir; kişiyi ilerletmez. Mentor katıldığı konularda geribildirimde bulunmalı; ama farklı düşündüğü konularda yargılama gibi bir tutum içinde olmamalıdır (Yaşargil, 2003).

### **2.9. Örgütsel bağlılık**

#### **2.9.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı**

Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir (Arı, 2003). Örgütsel bağlılık üzerine yapılan birçok tanımda, bağlılığın ya tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşilmektedir. Diğer bir ifadeyle işgörenler, tutumsal veya davranışsal bir sebep geliştirerek örgüt üyeliğini devam ettirmektedirler (Bayram, 2006). Örgütsel bağlılığın tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki farklı şekilde incelenmesinin nedeni, örgütsel davranışçıların ve sosyal psikologların konuya farklı açılardan yaklaşmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Örgütsel davranışçılar tutumsal bağlılık üzerinde yoğun

olarak dururken, sosyal psikologlar daha çok davranışsal bağlılık üzerine odaklanmışlardır (Gül, 2003). Tutumsal bağlılık, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir (Bayram, 2006).

Yüksel'e (2000) göre örgütsel bağlılık, sadece işverene sadakat ötesinde örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dâhil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba göstermelerini içermektedir. Celep'e (2000) göre örgütsel bağlılık, bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerden çok, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışları ile bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesiyle ilgilidir. Balay'a (2000) göre örgütsel bağlılık, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesidir. Çöl'e (2004) göre de örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsüdür.

İşgörenin işyerine psikolojik olarak bağlanmasını ifade eden örgütsel bağlılık, işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi olarak da tanımlanabilmektedir (Yalçın ve İplik, 2005). Bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Kölenin efendisine, memurun görevine, askerin yurduna sadakati anlamındaki bağlılık, eski söyleniş şekliyle sadakat, sadık olma durumunu anlatmaktadır. Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir sadakat duygusudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma ya da kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı gösterdiğimiz bağlılığı ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır. Whyte (1956) yıllar önce aşırı bağlılığın tehlikelerini dile getirdiği "örgüt insanı" adlı çalışmasında, örgütsel insanı sadece örgütte çalışan değil, aynı zamanda örgüte ait olan kişi olarak tanımlamaktadır. Yazara göre örgüt insanı, yaratıcılık kaynağı olarak grubu görürken, bir yere ait olma duygusunun kendisinin nihai gereksinimi olduğuna inanmaktadır. Harold Guetzkov ise (1955) bağlılığı, kişiyi belli bir düşünceye, kişiye veya gruba karşı önceden hazırlayan bir

davranış olarak nitelendirmektedir. Bu davranış, amaca süreklilik kazandıran duygular ve amacın gerçekleşmesini sağlayan eylemlerle şekillenmektedir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığı ilk tanımlayanlardan biri olan Grusky, 1966'da bağlılığı "bireyin örgüte olan bağının gücü" şeklinde tanımlamıştır. Sakumura ve Salancik'e göre örgütsel bağlılık, bireylerin bağlılık tutumlarının sonucunda ortaya çıkan davranışsal eylemlerdir. Kidron örgütsel bağlılığın "daha çekici alternatifler erişilebilir olduğunda örgüt üyeliğini sürdürme niyeti" olduğunu ifade etmektedir. Bir başka tanıma göre bağlılık, birey ve örgüt arasında algılanan uyumun bir fonksiyonudur. Benzer şekilde Locke ve Kalleberg de bağlılığı, işe ait değerler ile örgütsel ödüller arasındaki uyumun bir fonksiyonu şeklinde tanımlamışlardır (Balay, 2000).

Günümüzde örgütsel bağlılık kavramı, gerek akademisyenler gerekse uygulayıcılar tarafından ilgiyle karşılanmasına rağmen henüz tek bir tanımda uzlaşamadığı ve çeşitli açılardan tanımlandığı görülmektedir. Örgütsel bağlılık kısaca, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.

### **2.9.2. Örgütsel Bağlılığın Örgüte Etkisi**

Özgüven (2003) insanların yaklaşık olarak hayatlarının üçte birini geçirdikleri işyerlerinin kişi için önemli bir ortam olduğunu" söylemektedir, "işyerlerinde doyum sağlayabilen çalışanların, çevreleri ile olan ilişkilerinin daha düzenli olduğu, işyerlerinde istekle çalıştıkları, çalışma gruplarından hoşnut oldukları, bunun sonucu olarak da işlerinden mutlu oldukları, gurur ve başarı duygularında işlerine bağlandıkları ve işlerinde verimli olduklarının gözlemlendiğini belirtmektedir.

Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle



ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeye yakın ilişkilidir (Balay, 2000). Yaşamsal zorunluluk olması açısından her organizasyon üyelerinin örgütsel bağlılığını artırmak ister.

Araştırmalar örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu ilişkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak yüksek performanslı, eğitilmiş bir iş görenin uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (Keleş ve Çelik, 2006). Örgütsel bağlılığı artırmaya yönelik çağdaş insan, toplumsal yaşama ve özellikle de iş yaşamına bugün giderek daha çok kişilik katmak istemektedir. İşin insani yönü daha önemli hale gelmekte, bireyin insanlık özellikleri başta duyguları, ilgileri ve güdeleri olmak üzere işte daha çok dikkate alınmaktadır. Bu yüzden çağdaş insan, teknolojik imkanları gelişmiş ve parasal sorunları çözülmüş olarak iş çevrelerine, iş ve örgütün desenlenmesine güçlü bir katılım istemektedir. Bu konudaki bulgular çağdaş bireyin paradan çok özerklik, kişisel seçim ve özgürlük istediğini ortaya koymaktadır (Balay, 2000).

### **2.9.3. Örgütsel Bağlılık Teorileri ve Sınıflandırmalar**

Örgütsel bağlılık konusuna ilişkin olarak çok sayıda araştırmacı farklı yaklaşımlarda bulunmuştur.

#### **2.9.3.1. Becker'in Yaklaşımı**

Araştırmacılara göre bir örgütten ayrılmanın farkına varılması, işgörenin örgütle ilişkisinin psikolojik bir boyutunu yansıttığından dolayı tutumsal bir nitelik arz etmektedir. Dolayısıyla örgütten ayrılmanın doğuracağı maliyetler üzerine kurulmuş olan Yan Bahis Yaklaşımının tutumsal bağlılık içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Gül, 2005).

Becker, kişinin davranışlarına bağlılık göstermesinin sebebini tutarlı davranışlarda bulunması ile ilgili olduğunu kabul etmektedir. Tutarlı davranışlar, uzun zamandan beri süregelen ve farklı faaliyetler içerseler dahi aynı amacı

sağlamaya yönelik davranışlardır. Birey bu davranışları amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gördüğü için tekrarlama eğilimi göstermektedir (Varoğlu, 1993). Becker kişilerin tutarlı davranışlar sergilemesinin gerekçesini yan bahisle açıklamaktadır. Yan bahse girmekle ifade edilmek istenilen, bir davranışla ilgili kararın o davranışla çok da ilgisi olmayan çıkarların etkilenmesidir. Buna göre örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle karşılıklı iki taraf olarak bahse girdikleri bir süreçtir. Bağlılığın "bahse girme" kavramına göre, bir kişi değer verdiği bir şeyi veya şeyleri ortaya koyarak, yani bir nevi bahse girerek örgütüne yatırım yapar. Ortaya koydukları kendisi için ne kadar değerli ise bağlılığı da o derece artar (Ailen and Meyer, 1990; İnce ve Gül,2005).

### **2.9.3.2. Salancik'in Yaklaşımı**

Salancik'in yaklaşımında örgütsel bağlılık, kişinin davranışlarına bağlanması olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda da Becker'in yaklaşımında olduğu gibi kişi, önceki davranışlarına bağlanarak, bunlarla tutarlı davranışlar sergilemektedir Salancik' e göre bağlılık; kişinin davranışlarına ve davranışları aracılığıyla faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumudur. Salancik'in yaklaşımı tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmaktadır. Kişinin tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman kişi, gerilim ve strese girecektir. Tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum ise bağlılığı getirecektir (Çakır, 2007).

Salancik her davranışa aynı şekilde bağlanılamayacağından söz etmektedir. Kişinin davranışlarının bazı özellikleri bu davranışlara olan bağlılığı etkiler. Açık, kesin ve şüphe götürmeyen, bir kez yapıldıktan sonra iptali ve dönüşü mümkün olmayan, başkaları önünde gerçekleşen ve gönüllü olarak yapılan davranışlar bağlılığı doğrudan etkilemektedir (Çakır, 2007).

### **2.9.3.3. Kanter ve Örgütsel Bağlılık**

Kanter'e (1968) göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir. Bir sosyal sistem olarak örgütlerin belirli

istek, ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. Çalışanlar örgütlerinin bu beklentilerini, örgüte olumlu duygular besleyerek ve kendilerini örgütlerine adanarak gerçekleştirebilirler (Cengiz, 2001).

Kanter, örgüt tarafından üyelere empoze edilen davranışsal taleplerin farklı bağlılık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olduğunu savunmaktadır. Bu talepler üç değişik bağlılık oluşturmaktadır. Bunlar; devama yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığıdır (Varoğlu, 1993)

Kanter devama yönelik bağlılığın özveri ve yatırım olmak üzere iki unsuru olduğunu belirtmektedir. Özveri diğer bir ifadeyle fedakarlık, örgüte üye olabilmek için kişinin değerli bulduğu şeylerden vazgeçebilmesidir. Kişinin böyle bir özveride bulunmayı kabul etmesi halinde, üyeliğini sürdürme konusundaki duyarlılığı ve motivasyonu da artacaktır. Yatırım ise, kişinin kaynaklarını örgüte bağlaması, dolayısıyla örgütle bir çıkar, alış-veriş ilişkisine girmesidir. Kişi örgütte kalmak için katlandığı maliyetler karşılığında bazı kazançlar elde etmeyi beklemektedir. Kişinin örgüte bağladığı kaynaklar maddi (emeklilik kesintisi v.b.) olabileceği gibi örgüt için manevi (harcanan zaman v.b. gibi) de olabilir (Sökmen, 2000).

Kenetlenme bağlılığı, kişinin bir gruba ve bu gruptaki ilişkilere bağlılığıdır. Örgütler üyelerinin psikolojik bağlılıklarını ve kenetlenmelerini gerçekleştirmek amacıyla iş gören oryantasyonu, yeni üyelerin herkese duyurulması, üniforma ve rozet gibi sembol kullanımı, kuruluş kutlamaları gibi yöntemlere başvururlar. Bütün bu yöntemlerle grup üyelerinin birbirlerine sınıksız sarılmaları kenetlenme bağlılığını, artıracaktır. Bu bağlılık türü gruba, dışarıdan gelen tehditlere karşı grup üyelerinin direncini, birlik ve beraberliğini arttırmaktadır (Sökmen, 2000).

Kontrol bağlılığında kişi, örgütün kendisinden beklediği davranışları ve uyulmasını istediği kuralları ahlaki açıdan doğru bulmaktadır. Çünkü bunlar kendi ahlak normları ve değerleriyle büyük bir uyum göstermektedir. Bu nedenle, örgütün isteklerine ve beklentilerine uygun davranışlar sergilemekte ve otoriteye itaat etmektedir (Varoğlu, 1993).

#### 2.9.3.4. Etzioni ve Örgütsel Bağlılık

Etzioni, örgütün üyeler üzerindeki güç veya yetkilerinin, üyenin örgüte yakınlaşmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte yakınlaşmaları açısından üçe ayırmaktadır. Bunlar 1-Ahlaki açıdan yakınlaşma 2-Çıkara dayalı yakınlaşma 3-Yabancılaştırıcı yakınlaşmadır (Balay, 2000).

**Ahlaki bağlılık;** örgütün amaçları, değerleri ve normlarının içselleştirilmesine ve yetkiyle özdeşleşmeye dayalı, örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliştir. Dolayısıyla ahlaki açıdan yakınlaşma standartlar ve değerler içselleştirildiğinde ve örgüte bağlılık göreceli olarak ödüldeki değişimlerden etkilenmediği zaman ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000).

**Hesapçı bağlılık;** ahlaki açıdan yakınlaşmaya göre örgütle daha az yoğun bir ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu bağlılık türünde bireyler bağlılık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlamaktadırlar. Yani bu bağlılık türünün temel felsefesi Kanterin devama yönelik bağlılık türünde olduğu gibi örgüt ile üyeler arasında gelişen alış-veriş ilişkisidir. Kişi kendisine verilen ücrete karşılık olarak bir günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık göstermektedir (Balay, 2000).

**Yabancılaştıran bağlılık;** ise bireysel davranışın ciddi şekilde sınırlandırıldığı durumlarda bulunan, örgüte olumsuz bir yönelişi temsil etmektedir. Bu bağlılık türü üyenin örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelmektedir. Ayrıca yabancılaştıran bağlılıkta kişi, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmaya zorlanmaktadır (Balay, 2000).

#### 2.9.3.5. QReilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Anlayışı

Bu iki araştırmacıya göre örgütsel bağlılığın üç boyutu bulunmaktadır.

**a)Uyum:** Örgütsel bağlılığın ilk boyutunu oluşturan uyum boyutunda temel amaç, belirli ödüllere kavuşmaktır. Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel gayesi belli ödülleri elde etme ve belli cezaları bertaraf etmektir. Kısaca ifade etmek gerekirse uyum, rıza gösterme içsel

ve belli ödüllere sarılmayı içermektedir (Sökmen, 2000; Cengiz, 2001; Balay, 2000).

**b)Özdeşleşme:** Örgütsel bağlılığın ikinci boyutu, üyenin örgütün bir parçası olarak kalma isteğine dayanır. Üye diğerleriyle yakın ilişkiler içine girmektedir. Böylece bireyler, tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için diğer üye ve gruplarla ilişkilendirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir. Birey bütün amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul eder ve bunlarla özdeşleşirse bağlılık gerçekleşmektedir. Bu durumda örgütsel bağlılık, bireyin örgütün bakış açılarını ve özelliklerini kabul etme ve kendine uyarlama derecesini yansıtmaktadır (İlsev, 1997).

**c)İçselleştirme:** Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel bağlılığın içselleştirme veya benimsemeye dayanan üçüncü boyutu, bireyin tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000).

#### **2.9.3.6. Penley ve Gould'un Örgütsel Bağlılık Anlayışı**

Penley ve Gould (1988) Etzioni'nin (1961) modelindeki örgüte katılım şekillerini temel alarak örgütsel bağlılığın birbirinden farklı üç boyutu olduğunu ileri sürmektedir (Smadov, 2006).

**a)Ahlaki Bağlılık;** örgütün amaçlarını kabul etme ve onlarla özdeşleşmeye dayanan bağlılıktır. Bu bağlılık şeklinde kişi, kendini örgüte adamakta, örgütün başarısı için kendini sorumlu hissetmekte ve örgütü desteklemektedir.

**b)Çıkarıcı Bağlılık;** çalışanların katkıları karşılığında ödüller ve teşvikler elde etmelerine dayanır. Bu bağlılık türünde örgüt, belli ödüllere ulaşmak için bir araç olarak görülür.

**c)Yabancılaştırılan Bağlılık;** kişinin, örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı ve alternatif iş veya örgütlerin bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanır. Örgütte bu şekilde bağlı olan bir kişi örgütteki ödül ve cezaların, yaptığı işin niteliği ve niceliğinden ziyade tesadüfi olarak verildiğini düşünmektedir. Bu da, kişi için örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı hissini doğurmaktadır. Öte yandan, alternatif iş veya örgütlerin bulunmaması

yabancılaştırıcı bağıllığın gelişmesine neden olabilir. Bu durumda kişi, örgütün dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığını algılamaktadır. Kişinin örgütün iç ve dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığını algılaması, örgüt ile arasında olumsuz bir duygusal bağın oluşmasına neden olacaktır. Bütün bunlar, kişinin örgütte kapana kısıldığı hissini doğurmaktadır (Smadov, 2006).

#### **2.9.3.7. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı**

Allen ve Meyer, örgütsel bağıllık literatüründe yukarıda ele alınan farklı sınıflandırmaların temelde üç ana öğeye dayandığından bahsetmektedirler. Bu öğeler duygusal bağlanma, algılanan maliyet ve zorunluluktur.

1984'te Meyer ve Allen, örgütsel bağıllıkla ilgili yapılan çalışmalara dayanarak örgütsel bağıllığın "duygusal" ve "süreklilik" bağıllığı olarak iki boyutlu kavramsallaştırılmasını önermişlerdir. 1990 da "normatif bağıllık" olarak adlandırılan üçüncü bir unsur ilave edilmiştir (Smadov, 2006).

Üç ayrı tema açısından bağıllığı tanımlayan Allen ve Meyer, kurumdan ayrılmanın maliyetine dayalı bir bağıllık, kurum ile özdeşleşerek duygusal bağıllık ve kurumda kalmak için zorunlu bağıllık arasındaki ayrımı yapar. Allen ve Meyer rasyonel bağıllığın; işçilerin işte alternatiflerinin olması ve emekli aylığının bağlanması gibi kurum tarafından yapılan yatırımların miktar ve sayısı üzerinden geliştiğini öne sürer. Onlara göre, ekonomik ödül, devamlı bağıllığın temelidir. Duygusal bağıllık; kurumda çalışanın girişim ve rahatını artıran iş deneyimi sayesinde gelişir. Normatif bağıllık ise; kuruma girdikten sonra, yaşanan deneyimler ve sosyalleşme nedeniyle gelişir (Allen ve Meyer, 1993, Akmalıtuğ, 2003)

#### **2.9.3.8. Buchanan'ın Sınıflandırması**

Buchanan (1974) bağıllığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendirmiş ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağıllık duyması olarak tanımlamıştır (Balay, 2000). Buchanan, örgütsel bağıllığı üç boyutta ele almıştır (Akmalıtuğ, 2003).

**a)Özdeşleşme;** kişinin, örgüt amaç ve değerlerini benimseyerek, onları kendi amaç ve değerleri olarak kabul etmesidir.

**b)Katılım;** kişinin, işin gerektirdiği rolü yerine getirme aşamasında, örgüt aktivitelerine katılması ve bunlara psikolojik olarak bağlanmasıdır.

**c)Sadakat;** kişinin, örgütüne karşı hissettiği yakınlık ve beslediği duygusal bağlılıktır.

#### **2.9.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

İşgörenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, işgörenlerin örgüte bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000; Çetin, 2004):

##### **2.9.4.1. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Kişisel Faktörler**

1. Yaş, cinsiyet ve deneyim.
  2. Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.
  3. Rol belirliliği, rol çatışması.
  4. Yapılan işin önemi, alman destek.
  5. Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
  6. İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
  7. Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
  8. Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
  9. Terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler.
  10. Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörelere gösterilen ilgi.
- Örgütsel bağlılık tutumu, kişisel ve örgütsel değişkenlerle belirlenebilmektedir.

Kişisel özellikler örgütsel bağlılık üzerinde farklılıklar yaratabilir. Örneğin yaş, cinsiyet ve eğitim seviyesindeki farklılıklar örgütte elde edilecek ayrıcalıklar

ile örgütsel gücün göstergeleri olabilmektedir (Erol, 1998). Kişisel-demografik faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Eldeki bulgular, baba mesleğinin mesleğe bağlılığı etkilediğini ortaya koyarken, Colombotos (1962), ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile mesleki normlara bağlılık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu görmüştür (Balay, 2000).

**1-Yaş:** Meslek yaşamına başlayan gençlerin örgüte bağlılık düzeyleri yaşlı iş görenlere göre daha düşüktür. Bunun nedeni ise iş tatminsizliği ya da daha iyi bir iş bulma ümidi olabilmektedir. Ancak yaş ilerlediği sürece alternatif çalışma olanakları da azaldığı için bireylerin sahip oldukları işe daha çok bağlanmaları ile psikolojik bağlılıkta bir artış meydana gelebilmektedir (Smadov, 2006).

**2-Cinsiyet:** Toplumsal açıdan kadın ve erkeğe yüklenen görevler, iş yaşamında kadın ve erkek davranışını etkilemekte, çalışma yaşamına ve işe bakışında önemli bir ayrım oluşturmaktadır. Günümüze kadar yapılan araştırmaların bazılarında kadın çalışanların örgütsel bağlılığının yüksek olduğu ortaya konulmaktadır (Çakır, 2001).

**3-Eğitim Düzeyi:** Eğitim düzeyi yükseldikçe işe ve iş hayatına yüklenen anlam ve işten beklentiler yükseltmektedir. İş hayatına girmektense, daha uzun eğitim almanın maliyetine katlanıp, gelir elde etmekten bir süre fedakarlık gösteren kişiler, eğitimleri sonucunda nitelikli işgücü olarak çalışma yaşamında yer almaktadır. Eğitime yapılan yatırımın, harcanan zamanın bir karşılığı olarak ücret ve diğer çalışma koşullarındaki talepleri de yükselmektedir. Ayrıca iş hayatı bu kişiler için sadece para kazanılan bir yer olmaktan çok toplumda yüksek bir statü sahibi olma, saygın bir iş sahibi olma, sosyal ilişkileri geliştirme olanaklarının sağlandığı bir ortam anlamını taşımaktadır (Çakır, 2001).

**4-Çalışma Süresi:** İş görenlerin örgütteki çalışma süresi de örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Çakır, 2001).

**5-Medeni Durum:** Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörlerden bir diğeri, iş görenlerin medeni durumlarıdır. Medeni durum, çoğunlukla örgütsel bağlılık çalışmalarında bir kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır (Çakır, 2001).

**6-Kıdem:** Kıdem, bir işte ne kadar süredir çalışıldığını göstermektedir. Aynı işte uzun süre kalan, yani kıdemi yüksek olan bireyin bağlılığının daha yüksek olması beklenebilir (Çakır, 2001).



#### **2.9.4.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler**

Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörler, örgüt yapısı, örgüt kültürü, ücret düzeyi, işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, örgütsel adalet, rol belirsizliği, çatışma ve ait olma ihtiyacı gibi değişkenlerdir (Smadov, 2006).

##### **2.9.4.2.1. Örgüt Büyüklüğü ve Yapısı**

Örgütlerde çalışan kişi sayısı arttıkça yani örgütler büyüdükçe bürokratik eğilimlerde artmaktadır (Koçel, 1995). Örgütün organizasyon yapısı, benimsediği iş süreçleri iş görenlerin bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Kuralların biçimsel şekilde yazılı olması, merkezleşme derecesi ve fonksiyonel olarak diğer departmanlara bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Keleş ve Çelik, 2006).

##### **2.9.4.2.2. Örgüt Kültürü**

Örgüt kültürü, bir örgüt içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler inançlar ve alışkanlık sistemi olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hakim değerler ve inançlardır (Dinçer, 1998), Örgüt kültürü olmadan örgütsel bütünlük ve örgütsel bağlılıktan bahsedilmesi pek mümkün gözükmemektedir (Smadov, 2006).

##### **2.9.4.2.3. Ücret**

Örgütsel bağlılığı etkileyen en belirgin faktörlerden birisi de ücret düzeyidir. Kâr amacı gütmeyen örgütler hariç, hemen hemen örgütlerin tamamında işler belirli bir ücret karşılığın da yapılmaktadır (Zeybek, 2008). Ücretin örgütsel bağlılık üzerinde ne derece etkili olduğu ücretin motive edici özelliği ile ilgili bir konudur (Smadov,2006).

##### **2.9.4.2.4 . İşin Niteliği**

İşin niteliği ve önemi örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. İşin önemi, örgütte ya da dış çevrede, bir işin insanların yaşamları üzerindeki etkisi olarak ifade edilmektedir (Smadov, 2006). İşin niteliğine ilişkin faktörlerden,

çoğunlukla iş alanı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. İş görenlerin iş alanları arttıkça deneyimlerinin de artacağı ve buna bağlı olarak da, örgütsel bağlılıklarının artacağı varsayımı kabul edilmiştir. Farklı örneklemler üzerinde bu hipotez test edilmiştir ve sonuçlar hipotezleri desteklemiştir (Güçlü, 2006).

#### **2.9.4.2.5. Yönetim Tarzı ve Liderlik**

Yönetim tarzı, başkaları aracılığı ile amaçlara ulaşmaya çalışan yöneticinin iş yapma tarzı olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle yönetim tarzı, yöneticinin çalışanlar ile ilişki kurma ve onları harekete geçirmede kullandığı yöntemi belirlemektedir (Smadov, 2006). Yönetim tarzı örgütsel değerlere ve hedeflere bağlılığı artırmaktadır. Eğer üst yönetim örgütsel kültüre ve değerlere önem verirse, verimlilik ve yenilikçilik artmaktadır (Erol, 1998).

#### **2.9.4.2.6. Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması**

Role ilişkin değişkenler çalışanlar arasında örgütsel bağlılığı belirlemede önemli olabilmektedir. Bu değişkenler söz konusu olduğunda rol çatışması rol belirsizliği gibi iki kavram ortaya çıkmaktadır (Smadov, 2006).

Rol çatışması, iş görenin örgüt içindeki görevini yerine getirmesi sırasında, örgüt içinde ve dışında farklı tarafların talepleri arasındaki uyumsuzluk durumunu ifade etmektedir (Katz ve Kahn, 2005). Rol çatışmasının iş görenlerde içsel çatışmayı ve iş ortamının gerilimini artırdığı, bunun yanı sıra iş görenlerin iş tatmininin ve örgüte olan güvenlerinin azaldığı sonucu elde edilmiştir (Şimşek ve diğerleri, 1998).

Rol belirsizliği ise, örgütün, rol ile ilgili beklentilerinin sınırlarını tam olarak çalışana bildirmemesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışanın yerine getirmek zorunda olduğu görevleri ile ilgili kendisinden beklentilerin belirgin olmaması, bunların davranışa yöneltilmesi için kendisine açık bir bilgi verilmemesi örgüt ortamında ortaya çıkabilecek belirsizlikler olarak ifade edilebilir (Smadov, 2006).

#### **2.9.4.2.7. Monotonluk**

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden biri de, işin monoton olmasıdır (Eren, 2000). İş görenin yaptığı işin; yaratıcılığını ortaya koymasına imkân tanımaması, her gün aynı rutin işlerin yapılması iş görende sıkıntıya neden olur ve iş görenin yapılan işten tatmin olmasını engeller. Bu olumsuzluklar ise iş görenin örgütsel bağlılığının azalmasına da neden olabilir (Güçlü, 2006).

#### **2.9.4.2.8. Örgütsel Ödüller**

Örgütsel bağlılığın gelişmesinde ödüllerin önemi çok büyüktür. Ödemeler, ücret dışı yan gelirler, statüde ilerleme, tanınma, terfi, bir işe ya da projeye başlama ve bitirme sorumluluğu veya daha esnek denetleme gibi gayri şahsi ödüller de personelin örgüte bağlılık duymasında etkili olmaktadır (Keleş, 2006).

#### **2.9.4.2.9. Takım Çalışması**

Takım önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişiden oluşan topluluktur (Keleş, 2006). Takım çalışmasının örgüte sağladığı önemli bir üstünlük, organizasyondaki farklı disiplinlerin bilgi, yetenek ve deneyimlerini bir araya getirmesidir. Takımlar hiyerarşik bir örgüt yapısının katı ve gereksiz sınırlamalarını aşarak ortak amaç etrafında bütünlük oluşturmaktadır.

#### **2.9.4.2.10. İletişim**

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden bir diğeri de, örgüt içindeki iletişimdir. Örgüt içi iletişim, örgüt yönetimindeki yöneticilerle iş görenler arasında bilgi ve düşüncülerin aktarılması faaliyetleridir (Koçel, 1995). Örgüt içi iletişim ile örgüt amaçları ve iş görenlerin amaçları arasında uyum sağlanabilecektir. Söz konusu iletişim, örgüt içindeki belirsizliklerin ortadan kalkmasına, iş görenlerin yönetime güvenmelerine ve inanmalarına imkan sağlayacaktır (Özer, 2002).

### **2.9.5. Örgütsel Bağlılık Sonuçları**

Örgütsel bağlılıkla ilgili makalelerin çoğu bağlılığın erdemlerini över. Bu makalelerde örgüte bağlı çalışanın mutlu çalışan olduğunu, örgütün başarısının üyelerin zaman ve çaba harcaması sayesinde gerçekleştiğini ve örgütün değerlerine bağlılığın kişinin yaşantısına bir anlam kattığını okursunuz. Bunlara göre bağlılık verimliliği artırır, üretilen mamulün kalitesini sağlar ve uygulanabilir yeniliklerin ortaya çıkmasını garanti eder (Salancik, 1991: Çetin, 2004).

#### **2.9.5.1. İş gören Açısından Sonuçları**

Bağlılığın sonuçları bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ve ya olumsuz olabilir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali vardır (Balay, 2000).

##### **2.9.5.1.1. Düşük Örgütsel Bağlılık**

Düşük örgütsel bağlılık örgütün başarısını olumsuz etkilemektedir. Düşük öğretmen bağlılığı da öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar. Sonucun, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bir anlaşma biçimini aldığı söylenebilir. Buna göre öğretmenler, daha fazla sosyal ilişkilerin olduğu daha düzenli bir sınıfa karşılık olarak, öğrencilerine yönelik entellektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedirler (Firestone ve Pennel, 1993; Balay, 2000).

### **2.9.5.1.2. İlimli Örgütsel Bağlılık**

Birey deneyiminin güçlü fakat örgütle özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı düzeydir. Bir kişilik olarak bireyin genellikle rol gereklerine tüm tepkime gücüyle cevap vermesine olanak yoktur. Çünkü kişinin yaşam alanının yalnızca bir bölümü örgütsel rolce doldurulur.

### **2.9.5.1.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık**

Her örgüt, üyelerinin örgütsel bağlılığını artırmak ister. Araştırmalar örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba harcadıklarını göstermektedir. Buna ek olarak, örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu bir ilişki yürüttükleri ifade edilmektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ve iş sadakati arasında olumlu bir ilişki vardır (Gregory, 1990: Erol, 1998).

Yüksek derecede bağlılık, bireyi aşırı derecede grupta bütünleşmesine ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde, bazen aile ilişkilerinde gerilimler yaşarlar. Yüksek örgütsel bağlılıkla birlikte yüksek iş bağlılığı olan bireyler, zamanlarının büyük bir bölümünü işlerine ve örgütlerine ayırdıklarından aile sorumluluklarını göz ardı etmekte, ev ve iş yaşantısında denge kuramamaktadırlar (Balay, 2000).

### **2.9.5.2. Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları**

Örgütsel çevre, çalışanların örgüte bağlılığı üzerinde etkili olmaktadır. Örgütler çevreleriyle sürekli etkileşim içindedirler. Bu nedenle, örgütlerin içinde buldukları çevrenin yapısı ve özellikleri önem kazanmaktadır (Çulpan, 1976). Çalışma grupları açısından yüksek seviyede örgütsel bağlılığın olumsuz sonuçları arasında, sık sık yaratıcılığı ve uyumu azalttığı belirtilmiştir. Yüksek derecede bağımlı üyeler, grup içindeki diğerleri tarafından izole edilebilir veya sık sık inançlarını etkileme girişimlerinde bulunabilir (Keleş, 2006). Diğer taraftan, iş arkadaşlarına bağlılığın, örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütten ayrılma, bir şekilde değerli olan iş

arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğinden bireyler, sosyal bağları kesmeyerek örgütte kalmayı yeğlerler (Randall ve Cote 1991;Balay, 2000).

### **2.9.5.3. Örgüt Açısından Sonuçları**

Örgütün organizasyon yapısı, benimsediği iş süreçleri ve yönetim tarzı, çalışanların bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Örgütsel bağlılığın örgüt açısından sonuçları, bağlılığın sonuçlarından olan devir hızı ve devamsızlık gibi durumsal değişkenler açısından hem olumlu hem de olumsuz yönlerden ele alınabilir. Yüksek bağlılığın örgüt açısından hem maliyetleri hem de yararları bulunmaktadır (Smadov, 2006; Zeybek, 2008).

### **2.9.6. Kurum Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**

Örgüt kültürü, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000). Örgütün hedeflerini ve stratejilerini gerçekleştirmesinde, örgüt kültürünün payı büyüktür. Başarılı oldukları için kabul görmüş çalışma yöntem ve davranış biçimleri örgütsel kültürün bir parçası olarak yöneticiye ışık tutarken, diğerleri örgüt içinde sorunlara yol açabilir ve yönetim tarafından ortadan kaldırılmaları gerekir (Erengül, 1997). Bazı çalışmalarda örgütsel bağlılık kavramı kuruma bağlılık olarak nitelendirilmiştir. Çalışanların kuruma karşı duydukları kurumsal bağlılık; kurumdaki rollerini yerine getirirken, etkileşim içinde oldukları birey, grup ve kurumun huzurunu sağlamaya yönelik sergiledikleri davranışlar, bir başka deyişle "prososyal örgütsel davranışlar" ile ilişkilidir. (Özsoy ve Arkadaşları, 2004).

### **2.9.7. Örgütsel Bağlılık ve Kariyer İlişkisi**

Kariyer üzerinde yapılan araştırmalar, çalışanların kendi kariyer yollarını yönetmek için artan şekilde sorumluluk aldıklarını göstermektedir. Geleneksel işgören- organizasyon ilişkileri, işgörelere organizasyonlarına bağlılık için meslek güvenliği sunuyordu. İşgörelenler, organizasyonlarına kendilerinin kariyer yollarını yapmada güvendikleri zaman bu durum devam etmedi. Bu günün

işgörenleri, kaynak değişim ilişkileri içinde organizasyonlarını tutmaktadırlar. Hünerlerini ve uzmanlıklarını, maaş ve insani kapitalerini arttırmak ve kendi kimliklerini geliştirme fırsatı ile değiş tokuş etmektedirler. Çağdaş istihdam ilişkisi, çalışanların örgütlerine ancak geleceğe yönelik fırsatlar sunulmaya devam edildikçe bağlı olacaklarını öne sürmektedir (Smadov, 2006).

### **2.9.8. Örgütsel Yapı ve Bağlılık**

Örgüt büyüklüğü, kurumsallaşma derecesi, kontrol derecesi, sendikalaşma oranı, örgüt imajı, toplam kalite yönetimi uygulamaları, esnek çalışma saatleri, ücret sistemi ve kariyer olanaklarının örgütsel bağlılık üzerinde büyük etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu faktör grubuna, işgörenlerin örgütsel etik algılamaları da eklenmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Bireyler açısından örgütsel bağlılık, örgütsel etkinliği ve çalışanın mutluluğunu etkilemekte, bağlılığı yüksek olan çalışanlar, düşük olanlara oranla daha fazla örgütte kalma niyeti taşımakta ve daha çok çaba sarf ederek, yüksek performans sergilemektedir. Diğer taraftan düşük düzeyli örgütsel bağlılık devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve yüksek oranlı işgücü devri ile ilişkilendirilmektedir (Erdil ve Keskin, 2003).

### **2.9.9. İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık**

Örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Örgütsel bağlılık iş tatminini olumlu yönde etkilerken, iş tatmini de örgütsel bağlılığı aynı yönde etkiler. Başka bir ifade ile; işlerinde tatmin olan çalışanlar örgütlerine daha çok bağlı olma, tatminsiz çalışanlar ise, örgüte zarar verebilecek davranış gösterme eğilimindedirler (Kömürcüoğlu, 2004). İşten ayrılma niyeti, iş tatmini ile negatif bir ilişki içerisinde olup, iş tatmini veya tatminsizliğine bağlı olarak oluşan ayrılma niyeti paralelinde, çalışan öncelikle işini değerlendirerek, iş tatminini sorgulamaktadır. Sonucun olumsuz olması halinde, işe ve işyerine karşı isteksizlikle birlikte uygunsuz iş davranışları görülmekte, daha sonraki aşama ise oluşan niyet paralelinde işten ayrılmayı düşünmektir (Daloğlu, 2002).

### **2.9.10. İŖe Bağlılık**

İŖe bağlılık, birey deneyiminin bir iŖ faaliyetinde günlük olarak iŖlenme derecesidir. Çok sayıda bireysel ve durumsal deęiŖken iŖe bağlılığı etkileyen faktörler olarak ele alınmasına karŖın, alıŖma grubuna bağlılığın iŖe bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi genellikle araŖtırılmamıŖtır. Gerçekten Allport (1947), iŖe bağlılığın vazgeçilmez en önemli koŖulunun "arkadaŖa, samimi iliŖkiler" olduğunu ileri srmŖtir. Sosyal iliŖkilerin, bireyin iŖe iliŖkin tutumlarını Ŗekillendirmede etkili olduğu göz önüne alındığında, iŖ arkadaŖlarına bağlılık ile iŖe bağlılık arasında doğrudan bir iliŖkinin varlığından söz edilebilir. Heam'ın (1962) araŖtırması, kadın iŖilerin alıŖtıęı bir elektronik Ŗirketinde, takım halinde alıŖan operatörlerin, tek baŖına alıŖan iŖilerden daha yüksek düzeyde iŖlerine bağlılık duyduklarını ortaya koymuŖtur. Benzer Ŗekilde Lodahi ve Kejner de (1965) ok sayıda insanın her gün iŖ ortamında bağlantı içinde olduğunu, bunun, diğerleriyle sıkı bir Ŗekilde alıŖmayı kaçınılmaz hale getirerek, iŖe iliŖkin tutumları Ŗekillendirdięini ileri srmŖlerdir (Randall and Cote,1991;Balay, 2000).

### **2.9.11. cret ve Bağlılık**

Bir rgt, alıŖanına bilgi ve becerileri karŖılıęında ödemede bulunur. Yeterli bir ücret, alıŖanın kendisini iŖte iyi hissetmesini sağlar. Yetersiz deme ise, alıŖanın örgüte karŖı olumsuz bir tutum geliŖtirmesine yol açar. Bu durum, aynı zamanda alıŖanın zbenliğini de olumsuz etkiler (Gnbay, 2000). Ayrıca BaŖaran (1982)'ın belirttiği gibi, "rgte, iŖgrenin emeği karŖılıęında sağlanan ödeme (para, ekonomik yararlar, sosyal haklar, diğer olanaklar vb.) iŖten doyumun sağlanmasında iŖin niteliği kadar önemli bir etkendir.

### **2.9.12. Terfi ve Bağlılık**

Örgütsel bağlılığı etkileyen deęiŖkenlerden bazıları; örgüt çevresi, iŖin kapsamı, organizasyonun yapısı, yönetim, iŖ arkadaŖları ve kararlara katılım, ücret ve terfi olanaklarıdır. cret gibi, yükselme olanağı da, iŖgrenin doyumunda önemli bir deęiŖken olmaktadır. Yükselme olasılığının en üst



seviyede olması, sıklığı, adil olması ile yükselme isteğinin işgörence duyulması, bu değişkenin doyum sağlayıcılık niteliğini artıran öğelerdir (Başaran, 1982).

### **2.9.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı**

Okuluna bağlı olan bir öğretmen, bağlı olduğu kurumun amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanmakta, kurumun istek ve beklentilerine gönüllü biçimde uymakta kurum ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü biçimde amaçlamaktadır. Bir örgüt olarak okula bağlılık, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine, araçsal bir değerden ayrı olarak, okulun kendi iyiliği için bağlılık duymalarıdır. Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ve öğretime bağlılığın merkez alındığı okul, aynı zamanda etkili okulun temel özelliğidir. Böyle bir okul yapısında her öğrenci okulun gelişmesinde önemli bir etken olarak görülür. Zengin ve çeşitlenmiş genel öğretim programına ek olarak bu okullar, öğrenciyi düzey ve yeteneğine göre gruplandırma özelliğiyle gelişmiş kurs programlarına sahiptir. Ayrıca her öğrenci özel gereksinimlerine göre, oluşturulan program standartlarına uygun olarak eğitim alır. Çok az sayıda öğrencinin akademik yetersizlikler nedeniyle mezun olamadığı bu okullarda, okuldan ayrılma oranı da oldukça düşük düzeydedir (Murphy and Hallinger, 1992; Balay, 2000).

1970 sonrası yapılan etkili okul araştırmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, iyi öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları sağlamakla öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçek anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olmaktadır (Balcı, 1993).

Bunun yanında geçmişten bugüne kadar yapıla gelen etkili okul araştırmaları yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünülebilecek şu özelliklerini sıralamaktadırlar (Balcı,1993).

- Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri,

bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,

- Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

Öğretmen bulunduğu kurumda iyi bir iş başarısı gösterdiğinde ve ortaya nitelikli bir ürün(öğrenci) çıktığında, bu çıktı veya ürünü kendisi için bir içsel ödül işlevi olarak görmektedir. Diğer taraftan, yetersiz başarı veya nitelikli olmayan ürün, öğretmen için mutsuzluğu ifade ettiğinden, iş gören bu durumdan kaçınmak için ileriki çalışmalarında daha fazla çaba göstermeyi yeğlemektedir. Fakat burada öğretmeni diğer iş sektörlerinde çalışan işgören gibi düşünemeyiz. Öğretmen nihayetinde ürün olarak bir öğrenci yetiştiriyor, öğrenci istenilen düzeyde olmasa dahi öğretmen bulunduğu kuruma karşı sorumludur. Öğretmen olumsuzluklarda daha çok kurumuna bağlanarak iyi ürün elde etmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin, kendi çabaları sonucunda doğrudan bir başarı elde ettiklerinde işlerine, okula ve öğrencilerine bağlılıkları artmaktadır (Çakır, 2007).

#### **2.9.14. Müdürün, Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi**

Yönetici, grup halinde bir araya gelmiş ve belli bir amaç için örgütlenmiş olan insanları, hedefe ulaştırmak için işbirliği içinde, etkili ve verimli olarak yönetmekle sorumlu olan kişidir. Örgütlerin ve yönetimin hammaddesi insandır ve insanı verimli yönetmek esastır (Aytürk, 1999). Başarısız bir yöneticinin yönettiği bir örgütün başarılı olması ve başarısını devam ettirmesi mümkün değildir (Genç, 1998). Yönetimi olmayan etkili bir örgüt düşünülemediği gibi, örgütü olmayan bir yönetimi de düşünmek mümkün değildir. Örgüt etkinliklerini oluşturma ve yürütme biçimleri ise örgüt kültürünü meydana getirir (Özkalp ve Kirel, 1996).

Okul yönetiminin öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı sağlanması konusunda destek vermesiyle, öğretmenleri dış baskılara karşı koruması; öğretmenin, yönetimin desteğini arkasında hissetmesini sağlayarak öğretmen adanmışlığını

olumlu yönde etkilemektedir. Ülkemizde ilköğretim okullarının örgütsel sağlığı konusunda yapılan bir araştırmada, okul müdürü ile öğretmenler arasında olumlu ilişkilerin olduğu okullarda yöneticilerin üst yönetimle uyum içerisinde olmadığı; öğretmenleri ile uyum içerisinde bulunmayan müdürlerin üst yönetimle uyum içerisinde olduğu saptanmıştır (Celep, 1992). Üst yönetimi etkileme yeterliğine sahip olmayan bir okul yöneticisi, öğretmenlerle arasında olumlu bir ilişki olsa da üst yönetim karşısında öğretmenlerini korumada yetersiz kalabilir. Öğretmenler, uyum içinde olmadıkları bir okul yöneticisinden destek beklemeyebilir. Sonuç olarak, okul yöneticiliğine atama, nesnel ölçütlere ve yeterliğe göre yapılmadığı sürece, bu sonuçların çıkması söz konusu olacaktır. Durum böyle olunca da yönetsel destek ilkesi ülkemizdeki kamu okulları için etkili olmayabilecektir.

#### **2.9.15. Fiziki İmkan ve Donanımın Öğretmenin Örgütsel Bağlılığına Etkisi**

Bir okul yöneticisi veya öğretmeni veli toplantılarında tebeşir, bez, kağıt parası istemek zorunda bırakılmaktadır. Hiçbir ödenek olmadan okul açıldığında öğretmen ve yöneticilerin sınıf ve okulun temizlik ve onarımını kendi parasal ve fiziksel olanakları ile yapmaya kalkışmış olmaları, bu ilkenin ülkemiz için geçerliliğini tartışır hale sokmaktadır. Basın yoluyla öğrencilerden kayıt veya katkı payı ücreti ve bağış alınmaması gerektiğini açıklayan üst yöneticiler, yeterli fiziksel koşulları sağlayamadıkları için, bir taraftan yönetici ve öğretmenleri zor duruma sokmakta, diğer taraftan öğretmenlerin okuldan soğumasına neden olabilmektedirler. Sınıfların aşırı kalabalık olması; öğrencilerin öğrenme fırsatlarının engellenmesini, bilişsel öğrenci gereksinimlerinin yeterince karşılanmamasını ve öğretmenin öğrenciden aldığı dönüt ödülünün azalmasını doğuran daha çok öğretmen merkezli tekniklerin uygulanmasını ön plana çıkartmaktadır (Celep, 2000).

## 2.10. İlgili Araştırmalar

### 2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

**Karagözoğlu** tarafından 1972 yılında yapılan 'Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü" adlı araştırmada ulaşılan bulgulardan bazıları şunlardır:

- 1-Denetçilerin %75'i denetim etkinliklerinin yararlı olduğunu belirtirken, öğretmenlerin %64'ü bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir.
- 2-Öğretmenler, denetçilerin eğitim-öğretim konusunda kendilerine yeteri kadar yardımcı olmadıklarını ve mesleki açıdan denetçileri yeterli bulmadıklarını belirtirken denetçiler aksi yönde görüş belirtmişlerdir.
- 3-Öğretmenler denetçilerin denetim davranışlarında nesnel olmadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.
- 4-Öğretmenler denetçilerin insan ilişkilerine önem vermelerini isterken denetçiler eğitime katkı sağlayacak yardımlara önem verilmesini istemektedirler.
- 5-Denetçi ve öğretmenler denetim sisteminin rehberlik ağırlıklı olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

**Öz** (1977) 'Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü" adlı araştırmasında; yasal beklentiler ile uygulama arasında fark olduğu, bu arada hem denetim sisteminin hem de denetçilerin denetim anlayışlarının gerisinde olduğu bulgularına ulaşmıştır.

**Karagözoğlu** (1977) "İlköğretimde Teftiş Uygulaması"adlı araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

- 1-Öğretmenler denetçileri denetim davranışları bakımından yeterli görmemektedirler, denetçiler ise bunun aksi yönde görüşe sahiptirler.
- 2-Öğretmenler; denetçilerin başarı değerlendirmesinde daha çok fiziki çevreyi önemsediklerini, denetimi öğretmenlerin eksikliklerini saptamak olarak gördüklerini, böylelikle denetim raporlarının gerçeği yansıtmadığını belirtmişlerdir. Denetçiler ise denetimin eğitim öğretimin başarısını artırdığını, denetimde fiziksel çevreyle birlikte diğer etkenlerin de gözeltildiğini belirtmişlerdir.

3-Denetimde; rehberlik ve yardımın değerlendirme ve rapor verme işinden sonra geldiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4-Öğretmenlerin eksikliklerini denetçilere açıklamaktan çekindikleri belirlenmiştir.

5-Denetimde çağdaş denetim ilkelerine uyulması gerektiği, denetçi başına düşen öğretmen sayısının azaltılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

**Başar** (1981) "Okul Yöneticisinin Denetim Görevleri" adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin araç durumunda olan; işletme, personel işleri gibi işlemlere önem verdiklerini fakat amaç durumunda olan eğitim ve öğretimi yeterince önemsemediklerini belirlemiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin en az başarılı oldukları alanın eğitim olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

**Dumrul** (1986) "İlkokul Müdürlerinin Denetim Yetki ve Yeterlikleri" adlı araştırmasında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1-Müdürlerin denetlemede en az yeterli oldukları görev alanları; öğrencilerle ilgili bilgilerin öğrenci kişisel dosyalarına işlenmesi, seviye gruplarının oluşturulması, denetim raporlarının, genelgelerinin, okulda yapılan etkinliklerin öğretmenler kurulu toplantılarında değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

2-Öğrenci işleriyle ilgili görevlerde, ilköğretim denetçileri okul müdürlerini "orta" düzeyde değerlendirirken, müdür ve öğretmenler "çok iyi" düzeyde değerlendirmişlerdir.

3-Personel işleri konusunda denetçiler, müdürleri "iyi" düzeyde değerlendirirken, müdürler kendilerini "çok iyi", öğretmenler ise müdürleri "iyi" düzeyde değerlendirmişlerdir.

**Büyükkışık** (1989) "İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyi" adlı araştırmasında şu bulgulara ulaşılmıştır: Denetçilerin rehberlik rolünü "çok az" düzeyde gerçekleştirdikleri görüşlerine ulaşılmış, ayrıca denetçilerle öğretmenler arasında güvene dayanan bir ortamın oluşmadığı tespit edilmiştir.

**Okutan** (1991) "İlköğretim Müfettişlerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri" adlı araştırmasında aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır.

1-İlköğretim denetçileri eksik ve kusur arayan bir denetim anlayışı sergilemektedirler.

2-İlköğretim denetçileri öğretmenleri akran kabul etmemekte, onlara üstün bakmaktadırlar.

3-Denetçilerden bazıları öğretmenleri azarlamaktadırlar.

4-Denetçiler öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate almamaktadırlar.

**Arabacı** (1995) “ İlköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri konusundaki yeterlikleri” adlı araştırmasında, denetimlerde ilköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri ne uymaları konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Müfettişler denetim ilkelerine uyduklarını belirtirken, yönetici ve öğretmenler bu görüşü paylaşmamaktadırlar.

**Bozkurt** (1995) "İlköğretim Okullarında Ders Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında; bir yıllık öğretim etkinliğinin bir veya iki ders saati ile değerlendirilmesinin mümkün olmadığı, denetimlerde rehberliğe ağırlık verilmesi gerektiği, denetçiler arasında değerlendirmeye ilişkin ortak bir görüşün oluşturulması gerektiği bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca denetçi, yönetici ve öğretmenlerin bilgilerinin yenilenmesi için hizmet içi eğitim etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır.

**Çankaya** (1996) "İlköğretimde Okul Yöneticilerinin Müfettişlerden Yararlanma Dereceleri" adlı araştırmasında; denetçilerin yöneticilere personel, öğrenci, öğretim ve eğitim işlerinde "kısmen" düzeyinde rehberlikte buldukları tespit edilmiştir. Yöneticiler ise denetçilerin kendilerine, işletme dışındaki alanlarda "çok az", işletme hizmetlerinde "kısmen" rehberlik ve mesleki yardımda bulduklarını belirtmişlerdir.

**Ataklı** (1996) "İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi" adlı araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

1-Eğitim-öğretime ilişkin olarak; araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanabilmek için ilgililerle karar alabilme davranışlarını gösterme açısından yöneticiler "yetersiz" bulunmuştur. Ayrıca yöneticiler, okulda personelin hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilebilmesi için gerekli önlemleri alabilme davranışının gösterilmesi açısından da "yetersiz" bulunmuşlardır.

2-Öğretmenin verimliliğinde "çok etkili" olduğu saptanan yönetici davranışları ise şunlardır: Ortak kararların uygulanmasında personele örnek olabilme, eğitim-öğretimin geliştirilmesi için birlikte karar alabilme, tarafsız ve güdüleyici

değerlendirme yapabilme, durumun gerektirdiği liderlik rolünü oynayabilme, açık ve etkili iletişim yöntemleri kullanabilme.

**Algün (1998)** "İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Denetleme Yeterliliklerine ilişkin Algı ve Beklentileri" adlı araştırmasında aşağıda sıralanan bulgulara ulaşmıştır:

1-İlköğretim okulu I. kademe öğretmenleri, okul müdürlerinin denetleme yeterliğini "çok" yeterli algılamakta ve "pek çok" düzeyinde denetleme yeterliğine sahip olmalarını beklemektedirler.

2-Öğretmenler, yöneticilerin "çağdaş denetim ilkelerini uygulama", "öğretimin denetimi", "fiziki koşullar", "insan ilişkileri", "öğretmeni geliştirme" ve "denetim sorunlarını paylaşma" boyutlarında istenilen düzeyde olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

3-Öğretmenler, okul müdürlerinin en çok "fiziki koşulların düzenlenmesine", en az da "öğretimin denetimi" alt boyutuna önem verdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

4-Öğretmenler, okul müdürlerinin öncelikle "insan ilişkileri" ve "öğretmeni geliştirme" konusunda yeterli olmalarını istemektedirler.

**Çağan (1998)** "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdürlerinin Liderlik ve Denetim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri" adlı araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır: İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetim uygulamalarıyla ilgili beklenti düzeyleri, algılarından yüksektir. Ayrıca, öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

**Karagözoğlu (1977)** 'nun yaptığı "İlköğretimde Teftiş Uygulamaları" konulu araştırmasının bulgularında müfettişlerin kendilerini yeterli görmelerine karşılık, Milli Eğitim ve İlköğretim Müdürleri ile İlkokul Öğretmenleri buna katılmamışlardır.

Araştırmanın sonucunda özetle şu bilgilere ulaşılmıştır:

1-Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinde müfettişlerden gerekli yardımı görmedikleri söylemişlerdir.

2- Müfettişler denetim sırasında göstermeleri gereken davranış özelliklerini çoğunlukla gösterdiklerini belirtirken, araştırmaya katılan Milli Eğitim

Müdürleri, İlköğretim Müdürleri ve İlkokul Öğretmenleri, bu davranışları yeterince görmediklerini belirtmiştir.

3- Müfettişler, denetimin eğitim ve öğretimin veriminin artırılmasını amaçladığını belirtirken öğretmenler, denetimin sadece bir kontrol etkinliği olduğu görüşünü savunmuşlardır.

**Korkmaz ve Özdoğan** (2005) tarafından yapılan "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevini Gerçekleştirme Düzeyi" adlı araştırmasını Kayseri İli'nde görev yapan ilköğretim müfettişi ve Kayseri merkez ilçede bulunan ilköğretim okulu öğretmenlerine uygulamıştır. İlköğretim müfettişleri rehberlik görevlerini "çok iyi düzeyde" yaptıklarını düşünürken, öğretmenler "az düzeyde" yaptıklarını belirtmişlerdir.

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

**Terzi ve Kurt** (2004) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi" başlıklı çalışma, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının (otoriter-demokratik-ilgisiz/serbest) öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisinin incelendiği betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucu; öğretmenler çalıştıkları okulda, yöneticilerini çoğunlukla demokrat olarak nitelendirmektedir. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere nazaran yöneticileri daha otoriter ve daha ilgisiz bulmaktadır. Demokratik yönetici davranışları ile öğretmenin örgütsel bağlılığı arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür. Demokrat yönetici davranışları öğretmenlerin örgütlerine yani okullarına bağlılığını artırmaktadır. Otoriter ve ilgisiz yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı



arasında olumsuz bir ilişki vardır. Özellikle ilgisiz yönetici davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığının düşüklüğü arasındaki ilişkinin kuvvetli olması dikkat çekicidir. İlgisiz yöneticilerin yönettiği okullardaki öğretmenlerin otoriter yöneticilerin olduğu okullardaki öğretmenlerden bile bağlılığı daha düşük görünmektedir. Demokratik yönetici davranışı örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısıdır. Bir başka ifadeyle, yönetici davranışları ne kadar demokrat olursa öğretmenlerin örgütsel bağlılığı da o kadar fazla olacaktır öngörüsünde bulunulmuştur.

**Celep** (1996), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine bağlılıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak; kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiği, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duydukları ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıkları, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıkları, adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğu, öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça ilişkinin olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılık boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında meydana geldiğini bulunmuştur.

**Özden** (1997) tarafından yapılan çalışmada yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerinin incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir; öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmelerinde (örgütsel adanmışlık) farklılaşmanın %40'ı yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile gerçekleşmektedir. %20'inde ise öğretmenlerin okul yönetiminin, enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel bağlılık, ne de iş tatmini ile ilişkili olduğu görülmüştür.

**Sezer'in** (2005) "ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi" başlıklı çalışmasında; öğretmenler okula en fazla içselleştirme boyutu ile bağlanmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin örgütsel bağlılık maddelerinden en az, uyum maddelerine

katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin örgüt bağlılığına ilişkin görüşleri, cinsiyet ve mesleki kıdemde anlamlı farklar bulunurken; eğitim durumu ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasında anlamlı farklar bulunamamıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılığın “özdeşleştirme” ve “içselleştirme” alt boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Etkileşimci liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı alt boyutu olan “uyum” arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

**Varoğlu** (1993) kamu sektöründe çalışanların işlerine ve örgütlerine ilişkin tutumları, bağlılıkları ve değerlerini incelemiştir. Örgütsel bağlılığı kişisel özellikler, örgütsel ortam algısı, deneyim ve mesleğe bağlılık, örgütsel bağlılık, değer paylaşımı devamlılığa ilişkin bağlılık ve çıkara dayalı bağlılık faktörleriyle ele almıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Türk kamu sektöründeki işgörenlerin çoğunlukla yüksek düzeyde devamlılığa yönelik bağlılık gösterdikleri, işgörenlerin ayrılma ve çalışma nedenlerinin ağırlıklı görünürdeki bağlılık olarak ortaya çıktığını, çıkara dayalı bağlılığın ise gerçekte bağlılık olarak düşünülmemeyeceği görülmüştür.

**Özkaya, Devenci Kocakoç ve Kara** (2006) yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik çalışmasında demografik değişkenlerin, örgütsel bağlılık üzerinde, çok etkili olduğunu göstermiştir.

**Akınaltuğ** (2003), iş stresi, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi, TEDAŞ'ta (Türkiye Elektrik Dağıtım A.Ş.) çalışan yönetici personel üzerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda; iş stresi, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında bir ilişkinin olduğu ve çalışma yaşamında sıkça karşılaşılan bu kavramların kişisel değişkenlerle ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

## **2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

**Down Chadbourne ve Hogan**'ın batı Avustralya'da yaptıkları bir çalışmada bu bölgede başlatılan zorunlu performans değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerin takındıkları tutumları değerlendirmiştir. 1997 yılında başlatılan performans değerlendirme uygulaması sonrası, yazarlar, iki yıl boyunca

öğretmenlerin tepkisini incelemişlerdir. Uygulamanın ilk yılında öğretmenler yeni değerlendirme sistemine belirgin bir biçimde şüphe ve güvensizlik ile bakmış ve tepki göstermişlerdir. İkinci yılda çekinceleri sürmekle birlikte öğretmenler değerlendirme sürecini anladıklarını ve yaptıkları iş üzerinde kontrol duygusu hissetmeye devam ettiklerini ve bu değerlendirme sürecine paralel olarak profesyonel açıdan gelişme gösterdiklerini düşünmüşlerdir. Bu çalışmanın sonucunda yazarlar öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kendilerini geliştirmeye etkisinin az olduğunu söylediklerini belirtmişlerdir.(Tamam, 2005, s.30)

**David W. Chapman ve Malcolm A. Lowther** (1972), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki tatminini etkileyen faktörleri belirlemişlerdir. Hazırladıkları projede, öğretmenlerin iş tatmini, değerleri, yetenekleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Buna göre; öğretmenlerin beceri ve yetenekleri, karakterleri, başarılarının değerlendirilmesindeki kriterler, takdir ve ödüller tatmini etkileyen önemli faktörler olarak görülürken; okulların yapısının tatminde daha az önem taşıdığı sonucuna varılmıştır(Yıldırım, 2006, s.86).

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

**Joshua ve Basse**y (2004), Nijerya'da 120 lise öğretmeni üzerinde yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin büyük kısmının öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmesine olumlu baktıklarını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenler elde edilen bu verilerin öğretmenler hakkında bir sonuca varmak ya da karar vermek için kullanılmasından çok öğretilmedeki etkinliklerini artırmak, gelişim süreçlerine katkıda bulunmak amacıyla kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu konudaki olumlu bakışın öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve bu konudaki tecrübeleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. (Tamam, 2005, s.31)

**Mosharraf** (1992), Bangladeş'te 50'si devlet okulunda, 50'si özel okulda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır: Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, özel okulda çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinden daha fazladır. İş tatminsizliğinin en önemli nedenleri, özel okulda çalışan öğretmenlerde iş güvensizliği, yönetimin etkisi altında kalma ve düşük aylıktır. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerdeki iş tatminsizliğinin en önemli nedenleri ise düşük aylık, demokratik olmayan koşullar, terfi olanaklarının olmaması, kötü çalışma koşullarıdır.(Yıldırım, 2006, s.89)

**Takakura ve Ono** (2001), Japonya'da yaptıkları çalışmalarında mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin yeterli olmadığı düşüncesiyle geliştirdikleri yeni bir performans değerlendirme sistemi ortaya koymuşlardır. Yeni performans değerlendirme sistemi 2 temel nokta üzerine oturtulmuştur; yeni bir öğretmen değerlendirme sistemi oluşturmak ve öğretmenlerin öğretim becerilerindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri gidermek. Yeni öğretmen değerlendirme sisteminde öğretmenlerin yeterlilikleri ve performanslarının uygun biçimde değerlendirilerek eğitim personelinin geliştirilmesi ve okul sisteminin daha enerjik hale getirilmesi hedeflenmiştir. Bu yeni eğitim sisteminde kendi kendini değerlendirme ve performansın okul müdürleri ve bölüm başkanı öğretmenler tarafından değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu sistemin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı bildirilmiştir. Özellikle sistemin daha objektif hale gelmesinin, performans kriterlerinin açık ve net olmasının uygulanabilirliğini artırdığı yorumu yapılmıştır. (Tamam, 2005, s.31)

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

**McCrone ve diğerleri (2006)** tarafından yapılan "Evaluation Of Impact Of Section 5 Inspections"( 5 Bölgenin Denetim Sonuçlarının Değerlendirilmesi) adlı çalışmada, yeni denetim sisteminin okulların gelişimi üzerinde etkisi olup

olmadığını görmek amacıyla İngiltere' de denetlenen 36 okulda doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda yeni denetim sistemin okul gelişimi üzerine pozitif etkileri olduğu, denetim sonunda verilen raporların okulun gelişimine katkı sağlayacağı ve okulun güçlü ve zayıf yönlerini görülüp düzeltilmesinde etkili olacağı görüşleri ortaya çıkmıştır.

**Peryman (2007)** "Inspection ve Emotions" (Denetim ve Denetlenenler Üzerindeki Duygusal Etkileri) adlı çalışmasında denetimin çalışanlar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, iki yıl süreyle incelediği öğretmenlerin, görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

1-Öğretmenler sürekli denetim ve gözlem altında stres, kızgınlık, endişe vb. olumsuz duyguları çok yoğun bir şekilde yaşadıklarını belirtmişlerdir.

2-Öğretmenler, yaşadıkları bu olumsuz duyguların okul gelişimini de olumsuz yönde etkilediğini söylemişlerdir.

**Plowright (2008)** yaptığı "Using Self-Evaluation For inspection: How Well Prepared Are Primary School Headteachers?" (Denetimde Öz Değerlendirmenin Yeri: İlköğretim Okul Müdürleri Öz Değerlendirme İçin Ne Kadar Hazırlar?) adlı çalışmasında okul müdürlerinin bireysel denetimin standartlarını yükseltme üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla ilköğretim okulu müdürlerine yarı yapılandırılmış anket formu uygulamıştır. Çalışmanın sonunda bireysel değerlendirme çalışanlar ile müdür arasındaki bağı güçlendirdiği ama müdürlerin bireysel kontrolü güçlendirmek için hazır olup olmadıklarının tartışmaya açık olduğu sonuçlarına varılmıştır.

**Niehoff (1997)**, iş tatmini, örgütsel bağlılık ile bireysel ve örgütsel değerlere uyum, konulu araştırmasında; iş tatmini, örgütsel bağlılık ve görev uyumu arasında az, ancak önemli ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. İş tatmini ile demografik etkenler arasında da ilişkinin olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık ise, bağlılığı artırmaya yönelik yaş, görev süresi, dini üyelik gibi etkenlerle ilişkilidir.

**Vroom (1992)**, sosyal iş akademilerinde rol çatışması, bağlılık, bilimsel verimlilik ve doyum konularını incelemiştir. Araştırma sonuçları; bilimsel rol kimliğine bağlılığın, bilimsel verimliliği güçlü şekilde belirlediğini; iş yükü kontrolüne ilişkin algının, işgörenlerin, kurumlarından, sosyal iş programlarından

ve mesleklerinden doyumlarını etkilediğini, rol çatışmasına ilişkin etkilerin, verimlilikten çok doyum için önemli olduğunu, bilimsel kimliğe bağlılığın, bilim adamı olma motivasyonu (kendine yeterlik gibi) faktörlerine dayandığını, doyumun ise algılanan otonomi ve yeterlik algısından kaynaklandığını göstermiştir (Aktaran: Zaman, 2006).

**Mowday, Porter ve Steers** (1982), araştırmasında cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında tutarlı bir ilişki olduğu, ayrıca kadınların örgütlerde pozisyonları için daha zorlu aşamalardan geçtikleri için bağlılıklarının erkeklere göre daha fazla olduğuna dair sonuçlar elde etmiştir.

**Koch ve Steers** (1978), demografik faktörlerin, **Morris ve Sherman** (1981) ise örgütsel faktörlerin bağlılığı daha güçlü şekilde kestirdiğini ortaya koymuşlardır. **Buchanan** (1974), ise, her iki faktör grubunun örgütsel bağlılığı kestirmede eşit derecede etkili olduğunu saptamıştır. Diğer yandan **Oliver** (1990), bu konuda yaptığı araştırmada, demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin göreceli olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise örgütsel bağlılıkla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gözlemiştir. Bu kapsamda, güçlü katılımcı değerler sergileyen işgörenlerin, daha yüksek düzeyde örgüte ilişkin bağlılık; güçlü araçsal değerlere sahip olanların ise, göreceli olarak daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Balay, 2000).

**Pitman** (1993), “Beyaz Yakalı Çalışanların Karizmatik Liderlik Davranışları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında karizmatik liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda, çalışanlarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olan liderlerin çalışanların iş doyumlarını yükselttiği sonucuna varılmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma yöntemini oluşturan araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yönteminde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001:104). Araştırmanın modelini ise tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006). İlişkisel tarama iki türlü yapılıır: Korelasyon türü ilişki ile ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler (Karasar, 1999, s. 77-86).

#### **3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın çalışma evrenini, Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 3323 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem sayısı belirlenirken Krejcie ve Morgan (1970) tarafından hazırlanan, Gay (1996) ve Sekeran (2003) tarafından ideal bulunan evren büyüklüklerine karşılık örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır (Ural ve Kılıç, 2005, s.45). Krejcie ve Morgan (1970), değerlendirmelerin oranlara göre yapılacağı araştırmalarda evren hacminin büyüklüğüne karşılık örneklem büyüklüğünün ne kadar alınması gerektiğine ilişkin bu tabloyu önermiş; Gay (1996) ve Sekeran (2003) bu tablonun, örneklem büyüklüğünü etkileyen belirleyici faktörlerin

dikkate alınmasıyla evreni temsil yeteneğine sahip ideal bir tablo olduğunu belirtmişlerdir (Ural ve Kılıç, 2005: 41-43; Yazıcı oğlu ve Erdoğan, 2004: 50).

**Tablo 1. Evren Büyüklüklerine Karşılık Örneklem Büyüklüğü**

N-n	N-n	N-n	N-n	N-n	N-n	N-n	N-n	N-n	N-n
10-10	55-48	100-80	190-127	280-162	440-205	800-260	1500-306	2800-338	9000-368
15-14	60-52	110-86	200-132	290-165	460-210	850-265	1600-310	3000-341	10000-370
20-19	65-56	120-95	210-136	300-169	480-241	900-269	1700-313	3500-346	15000-375
25-24	70-59	130-97	220-140	320-175	500-217	950-274	1800-317	4000-351	20000-377
30-28	75-63	140-103	230-144	340-181	550-226	1000-278	1900-320	4500-354	30000-379
35-32	80-66	150-108	240-148	360-186	600-234	1100-285	2000-322	5000-357	40000-380
40-36	85-70	160-113	250-152	380-191	650-242	1200-291	2200-327	6000-361	50000-381
45-40	90-73	170-118	260-155	400-196	700-248	1300-297	2400-331	7000-364	75000-382
54-44	95-76	180-123	270-159	420-201	750-254	1400-302	2600-335	8000-367	100000-384

**Kaynak:** Ayhan Ural, İbrahim Kılıç, Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, 1. Baskı, No: 113, Ankara, 2005.

Çalışmada Tablo 1’de belirlenen 346 örneklem sayısı hedeflenmiş ancak örneklemimizin evreni temsil yeteneğini arttırmak için dağıtılan 600 ölçekten geri dönüşü yapılan ve çeşitli nedenlerle hatalı doldurulmuş veya yetersiz bilgi içerenler çıkarıldıktan sonra kalan 409 anketin hepsi değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemi oluşturan okullar ve bu okullardaki öğretmen sayıları Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo2. Öğretmenlere Uygulanan Ölçek Sayısına Ait Tablo**

ilçe	Okul	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Toplanan Ölçek Sayısı
Merkez	Dumlupınar İ.Ö.O	50	30
Merkez	Vali Lütfullah Bilgin İ.Ö.O	30	22
Merkez	Doğukent İ.Ö.O	50	35
Merkez	Evrenpaşa İ.Ö.O	30	13
Merkez	Balakgazi İ.Ö.O	35	22
Merkez	60.Yıl İ.Ö.O	50	33
Merkez	Yazıkonak İ.Ö.O.	15	10
Merkez	Koruk İ.Ö.O.	15	11



İlçe	Okul	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Toplanan Ölçek Sayısı
Ağın	Öğrt.Abdullah Lütfü İ.Ö.O	20	8
Arıcak	Arıcak Erimli İ.Ö.O	17	12
Alacakaya	Alacakaya İ.Ö.O	25	11
Maden	Atatürk İ.Ö.O	35	8
Sivrice	75.Yıl İMKB İ.Ö.O	25	12
Baskil	Vakıfbank İ.Ö.O	30	12
Keban	Atatürk İ.Ö.O	20	21
Karakoçan	Bulgurcuk İ.Ö.O.	15	10
Karakoçan	Nuri Özaltın İ.Ö.O	35	23
Karakoçan	Sarıcan İ.Ö.O.	32	11
Kovancılar	Kovancılar İ.Ö.O	45	37
Palu	Palu İ.Ö.O.	26	24
	Toplam	600	409

Tablo 2’de görüleceği gibi araştırma kapsamında dağıtılan ölçek sayısı 600 iken, dönen ve kullanılabilir veri içeren ölçek sayısı 409 olarak gerçekleşmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama araçları olarak iki ölçek kullanılmıştır. İlk ölçek “Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Ölçeği (MDYÖ), ikinci ölçek ise “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” dir.

İlk ölçek olan Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu araç geliştirilirken, öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra konuyla ilgili olarak, bir okul müdürü, beş eğitim bilimi uzmanı ve bir Türkçe

öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, değerlendirmeler sonrası getirilen öneriler doğrultusunda ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına hazır hale getirilmiştir. Toplam 58 maddeden oluşan birinci ölçme aracında, 5'li Likert ölçeği kullanılmış ve katılımcıların maddelerdeki yargı ifadelerine katılma/katılmama dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek formunun ilk bölümünde ise öğretmenlere ait kişisel bilgiler içeren 5 adet soru bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini ölçen 58 madde yer almaktadır

Araştırmada ikinci ölçek olarak Meyer ve Allen tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Meyer ve Allen (1984, 1997) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (Organizational Commitment Questionere: OCQ), örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç temel bileşene ayırarak ölçmeyi amaçlamıştır (Baysal ve Paksoy, 1999:8). Araştırmada veri toplamak için kullanılan Meyer ve Allen'in örgütsel bağlılık ölçeği, 5'li Likert skalasına göre tasarlanmış olup ölçekte öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin 18 madde yer almaktadır.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerini ölçmek için kullanılan likert tipi ölçekteki görüşler çok olumludan çok olumsuz doğru sıralanmaktadır. Buna göre; (5) Her Zaman, (4) genellikle, (3) fikrim yok, (2) bazen, (1) hiçbir zaman şeklinde bir ölçek kullanılmıştır.

İkinci ölçekte ise çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla 18 sorudan oluşan; "Hiç Katılmıyorum(1)", "Katılmıyorum(2)", "Kararsızım(3)", "Katılıyorum(4)", "Tamamen Katılıyorum(5)" olarak derecelendirilmiş beşli likert ölçeği hazırlanmıştır.

Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiçbir Zaman (Hiç Katılmıyorum)	1	1,00 - 1,79	çok dūşük
	2	1,80 - 2,59	Dūşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Her Zaman (Tamamen Katılıyorum)	5	4,20 - 5,00	çok yüksek

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin ortaya konulması için hazırlanan ölçme aracı ve Meyer ve Allen tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği ile tarama yapılmıştır. Bunun sonucunda var olan durumla ilgili gerekli bilgiler elde edilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Ölçme aracı, örneklem grubundaki öğretmenlere öncelikle anlatılmıő ve ilk ölçeğin baőındaki yönergeyi dikkatle okumaları istenerek uygulama gerçekleştirilmiőtir. Bu uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi için SPSS for Windows (v 19) programı kullanılmıştır. İlk ölçeğin(MDYÖ) güvenirliliği için Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıő ve  $\alpha = .928$  olarak bulunmuştur. İkinci ölçek olan Örgütsel Bağlılık ölçeği daha önce Türkiye’de yapılan birkaç tezde kullanılmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik değeri alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,742$ ’dir.

Özdamar (2004) Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterleri önermiştir;

- 0,00 ≤ α < 0,40 ise ölçek güvenilir değildir.
- 0,40 ≤ α < 0,60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
- 0,60 ≤ α < 0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- 0,80 ≤ α < 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir .

Bu kriterlere göre birinci ölçek (MDYÖ) yüksek derecede güvenilir, kullanılan ikinci ölçek olan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise oldukça güvenilirdir.

Araştırmalarda kullanılacak ölçeklerin yapı gereçliği açısından test edilmesi gerekmektedir. Yapı geçerliğinin ön şartı ise ölçeğin KMO ve Barlett's testleri açısından uygun olmasıdır. Araştırmada kullanılan ikinci ölçek olan Örgütsel Bağlılık Ölçeği daha önceki çalışmalarda geçerlilik analizi yapılmış bir ölçek olduğu için geçerlilik analizine gerek duyulmamıştır. Ancak birinci ölçek için yapı geçerliliği analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda "Okul Müdürünün Denetim Görevlerini Yarine Getirme Düzeyleri" ne ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme ölçeğinin KMO değeri 0,919 ve Barlett's küresellik testi değeri 0,05 den küçük bulunmuştur. Buna göre söz konusu ölçeğin yapı geçerliğinin test edilebileceğine karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda ilk ölçekte toplam 6 boyut oluşmuştur. Bu analize yönelik sonuçlar Tablo 3.'de özetlenmiştir.

**Tablo 3. Okul Müdürünün Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği Faktör Yapısı**

Boyutlar	Madde	Faktör Yüğü	Cronbach's Alpha
Fiziki Durum	S7	0,868	0,925
	S6	0,860	
	S4	0,851	
	S8	0,846	
	S5	0,815	
	S2	0,785	
	S1	0,764	
	S3	0,686	
Eğitim-Öğretim	S14	0,789	0,928
	S11	0,780	
	S13	0,772	
	S12	0,751	
	S17	0,745	
	S9	0,744	
	S16	0,742	
	S20	0,738	

	S18	0,735	
	S19	0,730	
	S15	0,727	
	S10	0,723	
<b>Öğrenci İşleri</b>	S25	0,829	0,886
	S23	0,804	
	S24	0,799	
	S22	0,796	
	S27	0,746	
	S26	0,732	
	S21	0,716	
<b>Personel İşleri</b>	S37	0,805	0,947
	S32	0,803	
	S30	0,803	
	S35	0,796	
	S41	0,787	
	S33	0,781	
	S38	0,780	
	S39	0,773	
	S28	0,769	
	S31	0,752	
	S34	0,751	
	S36	0,736	
	S29	0,729	
	S40	0,690	
S42	0,680		
<b>Mali İşler ve Tif İşlemleri</b>	S51	0,886	0,951
	S48	0,875	
	S49	0,869	
	S44	0,866	
	S47	0,859	
	S50	0,858	
	S43	0,854	
	S46	0,795	
S45	0,753		
<b>Okul-Çevre İlişkileri</b>	S56	0,891	0,929
	S57	0,882	
	S58	0,872	
	S55	0,863	
	S54	0,828	
	S53	0,792	
S52	0,742		

Cronbach Alpha: 0,928

Yukarıdaki Tablo 3'den de anlaşılacağı gibi faktör analizi sonucu birinci ölçeğin altı boyuttan oluştuğu görülmüştür.

### 3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel teknikler (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogrov Smirnov-Normal Dağılım testi uygulanmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4. Araştırmanın Değişkenleri İçin Uygulanan Kolmogrov Smirnov-Normal Dağılım Testi**

	<b>Boyutlar</b>	Fiziki Durum	Eğitim-öğretim	Öğrenci işleri	Personel işleri	Mali işler ve TIF işlemleri	Okul-çevre ilişkileri	Duygusal bağlılık	Devam bağlılığı	Normatif bağlılığı
N		409	409	409	409	409	409	409	409	409
Normal Dağılım	Ortalama	4,2800	4,2736	4,3178	4,2184	3,9973	4,1418	3,8260	3,1561	3,5958
	Standart Sapma	,70587	,61596	,61840	,64259	,75101	,73957	,74083	,64309	,71248
Aşırı Farklılıklar	Mutlak	,154	,119	,135	,112	,110	,148	,123	,105	,148
	Olumlu	,154	,119	,135	,112	,098	,123	,057	,105	,077
	Olumsuz	-,141	-,118	-,124	-,089	-,110	-,148	-,123	-,079	-,148
Kolmogorov-Smirnov Z		3,111	2,410	2,730	2,264	2,221	2,987	2,496	2,131	2,984
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Uygulanan Kolmogrov Smirnov-Normal Dağılım testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Bu yüzden verilerin analizleri yapılırken parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney U testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ve

regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116);

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

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

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

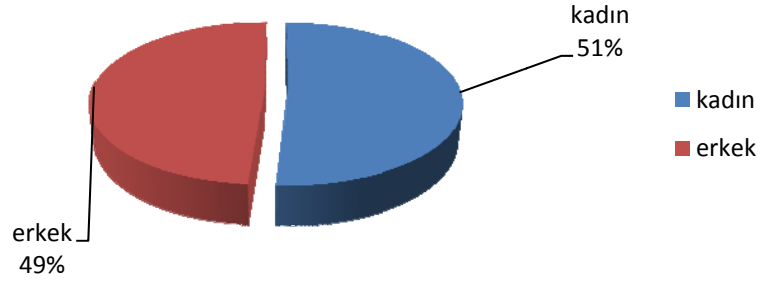
Bu bölümde, araştırma problem doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçları ve bunlara bağlı olarak geliştirilen yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Aşağıda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzdelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	209	51,1
Erkek	200	48,9



**Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

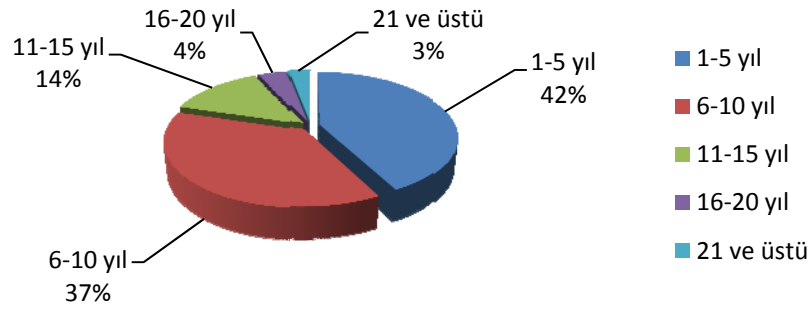
Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5' de gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 209'u (% 51,1) kadın, 200'ü (% 48,9) erkektir. Bu verilere dayanarak son yıllarda öğretmen atamalarında kadınların oranının giderek arttığını söyleyebiliriz.



Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre frekans ve yüzdelere ilişkin bilgiler Tablo 6 ve Şekil 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 6. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde (%)
1-5 yıl	173	42,3
6-10 yıl	153	37,4
11-15 yıl	55	13,4
16-20 yıl	16	3,9
21 ve üstü	12	2,9



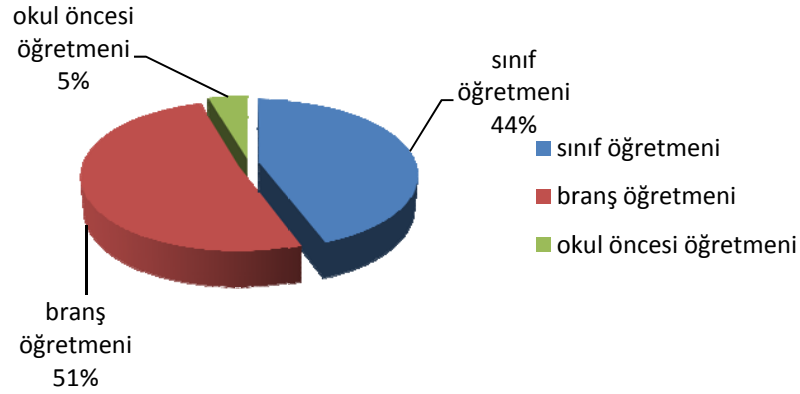
**Şekil 2. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 6 ve Şekil 2’de gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin % 80’inin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu da son on yılda görevlendirilen öğretmen sayısının yüksek düzeyde olduğu ve eğitim kadrosunun gençleştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Katılımcıların branş değişkenine göre frekans ve yüzdelere ilişkin bilgiler Tablo 7 ve Şekil 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 7. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Sınıf öğretmeni	181	44,3
Branş öğretmeni	209	51,1
Okul öncesi öğretmeni	19	4,6



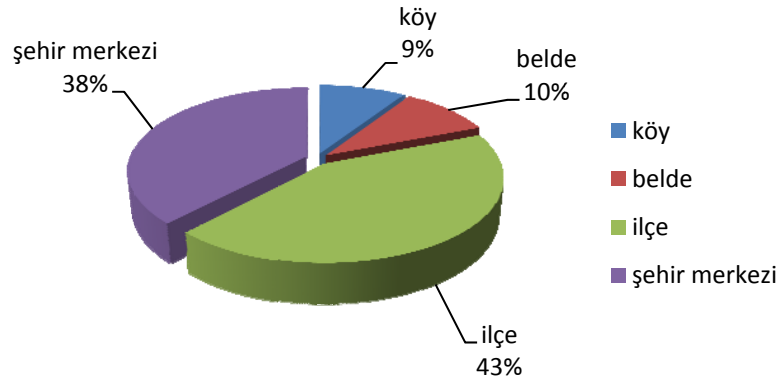
**Şekil 3. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı**

Katılımcıların branşlarına göre dağılımı Tablo 7 'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 181'i (% 44,3) sınıf öğretmeni, 209'u (% 51,1) branş öğretmeni, 19'u (% 4,6) okul öncesi öğretmenidir. Verilere bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun branş öğretmeni olduğu görülmektedir. 4+4+4 yeni eğitim sistemine geçişle birlikte ortaokulların yeniden açılması ve bu sayede branş öğretmeni ihtiyacının daha da artması sonucu bu verilerin yüksek çıkması olağan bir durumdur diyebiliriz.

Katılımcıların görev yaptığı yerleşim yeri değişkenine göre frekans ve yüzdelere ilişkin bilgiler Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Köy	38	9,3
Belde	40	9,8
İlçe	176	43,0
Şehir merkezi	155	37,9



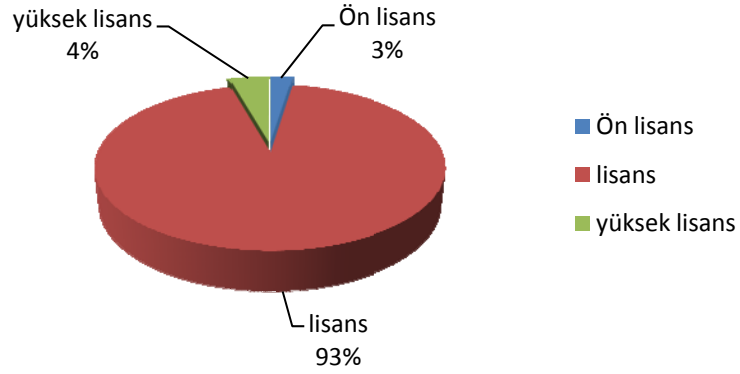
**Şekil 4. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı**

Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerine göre dağılımı Tablo 8 ve Şekil 4 incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 38'i (% 9,3) köyde, 40'ı (% 9,8) beldede, 176'sı (% 43,0) ilçede, 155'i (% 37,9) şehir merkezinde görev yapmaktadır. İl ve ilçe merkezlerindeki okul sayılarını dikkate aldığımızda bu yerleşim yerlerinden örnekleme dahil edilen öğretmen sayılarının yüksek olması örnekleminin evreni temsil yeterliliğinin de yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre frekans ve yüzdelere ilişkin bilgiler Tablo 9 ve Şekil 5’de gösterilmektedir.

**Tablo 9. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Ön lisans	10	2,4
Lisans	381	93,2
Yüksek lisans	18	4,4
Doktora	0	0



**Şekil 5. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı**

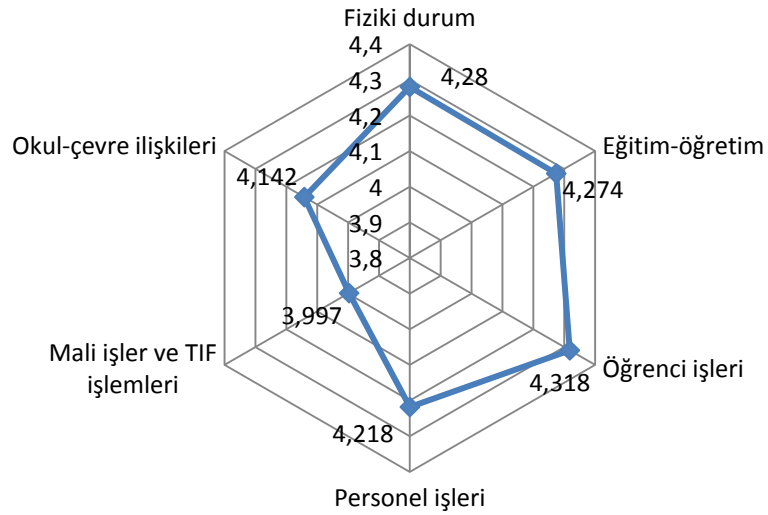
Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 9’da ve Şekil 5’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 10’u (% 2,4) ön lisans, 381’i (% 93,2) lisans, 18’i (% 4,4) yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar içerisinde doktora mezunu öğretmen bulunmadığından bundan sonraki bölümlerde bu öğrenim durumu değerlendirmeye alınmayacaktır. Verilerden de anlaşılacağı gibi önlisans mezunu öğretmenlerin oranı gitgide azalırken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin oranı da bir artış içerisinde. Bu da öğretmenlerin eğitim durumlarında bir yükselişin meydana geldiği olarak yorumlanabilir.

#### 4.2. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Ortalamaları

Aşağıda katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeylerine ilişkin dağılımlar, Tablo 10 ve şekil 6' da verilmiştir.

**Tablo 10. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Ortalamaları**

	N	Ort.	SS	Min.	Max.
Fiziki durum	409	4,280	0,706	1,000	5,000
Eğitim-öğretim	409	4,274	0,616	1,417	5,000
Öğrenci işleri	409	4,318	0,618	1,857	5,000
Personel işleri	409	4,218	0,643	1,133	5,000
Mali işler ve TIF işlemleri	409	3,997	0,751	1,000	5,000
Okul-çevre ilişkileri	409	4,142	0,740	1,000	5,000



**Şekil 6. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Ortalamaları**

Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; fiziki duruma ilişkin denetim algılarının çok yüksek düzeyde ( $4,280 \pm 0,706$ ); eğitim-öğretime ilişkin denetim algılarının çok yüksek düzeyde ( $4,274 \pm 0,616$ ); öğrenci işlerine ilişkin denetim algılarının çok yüksek düzeyde ( $4,318 \pm 0,618$ ); personel işlerine ilişkin denetim algılarının çok yüksek düzeyde ( $4,218 \pm 0,643$ ); mali işler ve TİF işlemlerine ilişkin denetim algılarının yüksek düzeyde ( $3,997 \pm 0,751$ ); okul-çevre ilişkilerine ilişkin denetim algılarının yüksek düzeyde ( $4,142 \pm 0,740$ ) olduğu saptanmıştır. Şekil 6'daki radar grafiğinde de araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri boyutlara göre karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Katılımcılar okul müdürünün denetim görevlerinin en az mali işler ve TİF işlemleri boyutunda olduğunu belirtmektedirler. Algı düzeylerinin genelde çok yüksek çıkması öğretmenlerin ölçekte verilen okul müdürünün denetim görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin soruların açık bir şekilde anlaşıldığının ve kabul gördüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

#### **4.2.1. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmelerine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi**

Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim durumu, görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişip/değişmediği araştırılmıştır.

##### **4.2.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından**

Aşağıda katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 11. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Fiziki durum	Kadın	209	206,53	207	20580,500	0,788
	Erkek	200	203,40	198		
Eğitim-öğretim	Kadın	209	213,45	207	19134,000	0,139
	Erkek	200	196,17	198		
Öğrenci işleri	Kadın	209	215,12	207	18784,500	0,075
	Erkek	200	194,42	198		
Personel işleri	Kadın	209	211,89	207	19460,000	0,227
	Erkek	200	197,80	198		
Mali işler ve TIF işlemleri	Kadın	209	208,60	207	20148,000	0,527
	Erkek	200	201,24	198		
Okul-çevre ilişkileri	Kadın	209	206,89	207	20505,000	0,739
	Erkek	200	203,03	198		

Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre fiziki durum açısından  $U=20580,500$ ;  $p=0,788>0,05$ ), eğitim-öğretim açısından  $U=19134,000$ ;  $p=0,139>0,05$ ), öğrenci işleri açısından  $U=18784,500$ ;  $p=0,075>0,05$ ), personel işleri açısından  $U=19460,000$ ;  $p=0,227>0,05$ ), mali işler ve TIF işlemleri açısından  $U=20148,000$ ;  $p=0,527>0,05$ ), okul-çevre ilişkileri açısından  $U=20505,000$ ;  $p=0,739>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Buna göre; katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmeleri konusundaki algıları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı değildir.

#### 4.2.1.2. Kıdem Değişkeni Açısından

Aşağıda katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 12. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algılarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	X <sup>2</sup>	p	Farkın Kaynağı
Fiziki durum	1-5 yıl	173	223,60	168	7,719	0,102	
	6-10 yıl	153	192,99	148			
	11-15 yıl	55	185,34	50			
	16-20 yıl	16	196,38	11			
	21 yıl ve üstü	12	191,50	7			
Eğitim-öğretim	1-5 yıl	173	219,97	168	5,476	0,242	
	6-10 yıl	153	194,57	148			
	11-15 yıl	55	188,24	50			
	16-20 yıl	16	214,16	11			
	21 yıl ve üstü	12	186,83	7			
Öğrenci işleri	1-5 yıl	173	217,69	168	4,254	0,373	
	6-10 yıl	153	194,98	148			
	11-15 yıl	55	189,49	50			
	16-20 yıl	16	216,72	11			
	21 yıl ve üstü	12	205,17	7			
Personel işleri	1-5 yıl	173	231,68	168	17,047	<b>0,002</b>	<b>A-B</b>
	6-10 yıl	153	187,81	148			



	11-15 yıl	55	169,63	50			
	16-20 yıl	16	202,53	11			
	21 yıl ve üstü	12	204,88	7			
Mali işler ve TIF işlemleri	1-5 yıl	173	226,86	168	11,065	<b>0,026</b>	
	6-10 yıl	153	188,07	148			
	11-15 yıl	55	185,34	50			
	16-20 yıl	16	189,69	11			
	21 yıl ve üstü	12	216,33	7			
Okul-çevre ilişkileri	1-5 yıl	173	227,37	168	11,225	<b>0,024</b>	
	6-10 yıl	153	186,96	148			
	11-15 yıl	55	187,55	50			
	16-20 yıl	16	196,47	11			
	21 yıl ve üstü	12	203,83	7			

Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemde katılımcı algılarının kıdem değişkenine göre fiziki durum açısından  $KW=7,719$ ;  $p=0,102>0,05$ ), eğitim-öğretim açısından  $KW=5,476$ ;  $p=0,242>0,05$ ), öğrenci işleri açısından  $KW=4,254$ ;  $p=0,373>0,05$ ), anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

*Ancak*; Katılımcıların algılarının kıdem değişkeni açısından personel işleri boyutunda, anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna erişilmiştir ( $KW=17,047$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamaları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=10363,500$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Mesleki

kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamaları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=3384,000$ ;  $p=0,001<0,05$ ).

Katılımcıların algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamaları ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=11,065$ ;  $p=0,026<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamaları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=10721,500$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamaları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=3799,500$ ;  $p=0,023<0,05$ ).

Katılımcıların algılanan okul-çevre ilişkileri ortalamaları ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=11,225$ ;  $p=0,024<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan okul-çevre ilişkileri ortalamaları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan okul-çevre ilişkileri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=10613,000$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan okul-çevre ilişkileri ortalamaları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan okul-çevre ilişkileri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=3823,000$ ;  $p=0,027<0,05$ ).

Katılımcıların kıdem değişkeni açısından okul müdürlerinin denetim görevleri vleri konusundaki Boyutlardaki maddeler de göz önüne alındığında yeni görevleri konusundaki algıları kıdem değişkeni açısından; Personel, mali işler ve okul-çevre ilişkileri boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılığın göreve yeni başlayan öğretmenlerin lehine, 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu gözlenmektedir. Buradan göreve başlayan öğretmenlerin bu konularda daha dikkatli ve bilgili olduğu, personel işleri-mali işler ve okul çevre ilişkilerini önemseyerek yakından takip ettikleri sonucuna varılabilir. Bunun sebebi olarak yeni atanan öğretmenlere yönelik verilen adaylık ve hizmet içi eğitimlerin son dönemlerde daha ciddiye alınmıyor olması gösterilebilir.

#### 4.2.1.3. Branş Değişkeni Açısından

Aşağıda katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 13. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	X <sup>2</sup>	p
Fiziki durum	Sınıf öğretmeni	181	199,68	178	1,300	0,522
	Branş öğretmeni	209	207,35	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	229,79	16		
Eğitim-öğretim	Sınıf öğretmeni	181	201,37	178	3,221	0,200
	Branş öğretmeni	209	203,86	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	252,11	16		
Öğrenci işleri	Sınıf öğretmeni	181	202,23	178	3,117	0,210
	Branş öğretmeni	209	203,18	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	251,39	16		

Personel işleri	Sınıf öğretmeni	181	201,77	178	2,908	0,234
	Branş öğretmeni	209	203,72	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	249,87	16		
Mali işler ve TIF işlemleri	Sınıf öğretmeni	181	212,65	178	2,690	0,261
	Branş öğretmeni	209	196,23	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	228,55	16		
Okul-çevre ilişkileri	Sınıf öğretmeni	181	203,67	178	0,461	0,794
	Branş öğretmeni	209	204,54	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	222,74	16		

Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeylerinin branş değişkenine göre fiziki durum açısından  $KW=1,300$ ;  $p=0,522>0,05$ ), eğitim-öğretim açısından  $KW=3,221$ ;  $p=0,200>0,05$ ), öğrenci işleri açısından  $KW=3,117$ ;  $p=0,210>0,05$ ), personel işleri açısından  $KW=2,908$ ;  $p=0,234>0,05$ ), mali işler ve TIF işlemleri açısından  $KW=2,690$ ;  $p=0,261>0,05$ ), okul-çevre ilişkileri açısından  $KW=0,461$ ;  $p=0,794>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Buna göre; katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeylerinin cinsiyet değişkeninde olduğu gibi branş değişkenine göre de herhangi bir farklılık göstermediği görülmektedir.

#### 4.2.1.4. Görev Yeri Değişkeni Açısından

Aşağıda katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algı düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 14. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Fiziki durum	Köy	38	225,62	34	1,304	0,728
	Belde	40	201,65	36		
	İlçe	176	203,63	172		
	Şehir merkezi	155	202,37	151		
Eğitim-öğretim	Köy	38	213,83	34	0,840	0,840
	Belde	40	190,51	36		
	İlçe	176	206,36	172		
	Şehir merkezi	155	205,03	151		
Öğrenci işleri	Köy	38	217,89	34	4,949	0,176
	Belde	40	190,75	36		
	İlçe	176	217,20	172		
	Şehir merkezi	155	191,66	151		
Personel işleri	Köy	38	232,86	34	9,965	<b>0,019</b>
	Belde	40	211,50	36		
	İlçe	176	217,51	172		
	Şehir merkezi	155	182,28	151		
Mali işler ve TIF işlemleri	Köy	38	204,47	34	24,963	<b>0,000</b>
	Belde	40	206,54	36		
	İlçe	176	235,18	172		
	Şehir merkezi	155	170,46	151		
Okul-çevre ilişkileri	Köy	38	218,70	34	4,702	0,195
	Belde	40	199,45	36		
	İlçe	176	216,30	172		
	Şehir merkezi	155	190,24	151		

Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algılarının, görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre fiziki durum açısından  $KW=1,304$ ;  $p=0,728>0,05$ ), eğitim-öğretim açısından  $KW=0,840$ ;  $p=0,840>0,05$ ), öğrenci işleri açısından  $KW=4,949$ ;  $p=0,176>0,05$ ), okul-çevre ilişkileri açısından  $KW=4,702$ ;  $p=0,195>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların algılanan personel işleri ortalamaları ortalamalarının görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=9,965$ ;  $p=0,019<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; köy yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamaları, şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=2241,000$ ;  $p=0,022<0,05$ ). İlçe yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamaları, şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan personel işleri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=11233,500$ ;  $p=0,006<0,05$ ).

Katılımcıların algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamalarının görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=24,963$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ilçe yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamaları, şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=9321,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Buna göre; katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre personel

işleri ve mali işler boyutunda farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın personel işleri boyutunda köy yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlerle şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler arasında, ayrıca ilçe yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlerle şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Mali İşler boyutunda ise ilçe yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlerle şehir yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler arasında farklılık bulunmaktadır. Farklılıkların küçük yerleşim yerlerinde çalışanların lehine olduğu da göz önüne alınırsa, küçük yerleşim yerlerinde personel işleri ve mali işler konusunda fazla karmaşık durumların olmaması ve küçük yerleşim yerlerinde bu tür işlemlerin daha kolay yürütülebilir boyutta olması buna sebep olarak gösterilebilir.

#### 4.2.1.5. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından

Aşağıda katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Tablo 15. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	$X^2$	p
Fiziki durum	Ön lisans	10	238,70	7	0,910	0,634
	Lisans	381	204,49	378		
	Yüksek lisans	18	197,17	15		
Eğitim-öğretim	Ön lisans	10	253,75	7	2,528	0,283
	Lisans	381	202,65	378		
	Yüksek lisans	18	227,72	15		

Öğrenci işleri	Ön lisans	10	254,10	7	2,293	0,318
	Lisans	381	202,86	378		
	Yüksek lisans	18	222,92	15		
Personel işleri	Ön lisans	10	237,55	7	1,031	0,597
	Lisans	381	203,54	378		
	Yüksek lisans	18	217,81	15		
Mali işler ve tıf işlemleri	Ön lisans	10	204,15	7	1,809	0,405
	Lisans	381	206,74	378		
	Yüksek lisans	18	168,58	15		
Okul-çevre ilişkileri	Ön lisans	10	232,70	7	1,791	0,408
	Lisans	381	202,90	378		
	Yüksek lisans	18	234,11	15		

Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre fiziki durum açısından  $KW=0,910$ ;  $p=0,634>0,05$ ), eğitim-öğretim açısından  $KW=2,528$ ;  $p=0,283>0,05$ ), öğrenci işleri açısından  $KW=2,293$ ;  $p=0,318>0,05$ ), personel işleri açısından  $KW=1,031$ ;  $p=0,597>0,05$ ), mali işler ve TIF işlemleri açısından  $KW=1,809$ ;  $p=0,405>0,05$ ), okul-çevre ilişkileri açısından  $KW=1,791$ ;  $p=0,408>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Buna göre; katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkeninde olduğu gibi öğrenim durumu değişkenine göre de herhangi bir farklılık göstermediği görülmektedir.

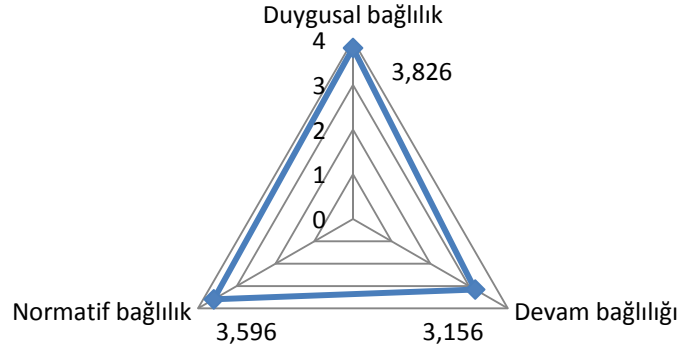


### 4.3. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Ortalamaları

Aşağıda katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 16 ve Şekil 7’ de yer almaktadır.

**Tablo 16. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Ortalamaları**

	N	Ort.	SS	Min.	Max.
Duygusal bağlılık	409	3,826	0,741	1,000	5,000
Devam bağlılığı	409	3,156	0,643	1,000	5,000
Normatif bağlılık	409	3,596	0,712	1,000	5,000



**Şekil 7. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Ortalamaları**

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; duygusal bağlılık düzeyinin yüksek düzeyde ( $3,826 \pm 0,741$ ); devam bağlılığı düzeyinin orta düzeyde ( $3,156 \pm 0,643$ ); normatif bağlılık düzeyinin yüksek düzeyde ( $3,596 \pm 0,712$ ) olduğu saptanmıştır. Şekil 7’deki radar grafiğinde de araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri boyutlara göre karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Duygusal ve Normatif bağlılığın yüksek, Devam bağlılığının düşük çıkması, Devam Bağlılığı’ni olumsuz etkileyen ve okuldan kaynaklanmayan başka etkenlerinde var olmasına bağlanabilir. Örneğin

memleketinde ev sahibi olmak, okula bağlılığı ne olursa olsun öğretmenin devam bağlılığını olumsuz etkilemektedir.

#### 4.3.1. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim durumu, görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

##### 4.3.1.1. Cinsiyet Değişkenini Açısından

Aşağıda katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından analizine yönelik MW-U testi yer almaktadır.

**Tablo 17. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	MW	p
Duygusal bağlılık	Kadın	209	206,84	207	20515,000	0,746
	Erkek	200	203,08	198		
Devam bağlılığı	Kadın	209	203,40	207	20565,000	0,778
	Erkek	200	206,68	198		
Normatif bağlılık	Kadın	209	214,14	207	18990,500	0,108
	Erkek	200	195,45	198		

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal bağlılık açısından  $U=20515,000$ ;  $p=0,746>0,05$ ), devam bağlılığı açısından  $U=20565,000$ ;  $p=0,778>0,05$ ), normatif bağlılık açısından  $U=18990,500$ ;  $p=0,108>0,05$ ), anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Buna göre; katılımcıların, örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği görülmektedir.

#### 4.3.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından

Aşağıda katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından analizine yönelik KW-H testi yer almaktadır.

**Tablo 18. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	X <sup>2</sup>	p
Duygusal bağlılık	1-5 yıl	173	207,67	168	10,521	<b>0,033</b>
	6-10 yıl	153	205,26	148		
	11-15 yıl	55	205,25	50		
	16-20 yıl	16	246,72	11		
	21 yıl ve üstü	12	106,42	7		
Devam bağlılığı	1-5 yıl	173	203,03	168	0,928	0,921
	6-10 yıl	153	203,66	148		
	11-15 yıl	55	207,83	50		
	16-20 yıl	16	206,25	11		
	21 yıl ve üstü	12	235,88	7		
Normatif bağlılık	1-5 yıl	173	202,47	168	0,219	0,994
	6-10 yıl	153	206,64	148		
	11-15 yıl	55	204,87	50		
	16-20 yıl	16	209,81	11		
	21 yıl ve üstü	12	214,71	7		

Katılımcıların duygusal bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark

anlamli bulunmuştur (KW=10,521; p=0,033<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

**Tablo 19. Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açışından Analizi-I**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Duygusal bağlılık	1-5 yıl	173	207,67	168	543,500	0,006
	21 yıl ve üstü	12	106,42	7		

Buna göre; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü süre olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=543,500; p=0,006<0,05).

**Tablo 20. Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Açışından Analizi-II**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Duygusal bağlılık	6-10 yıl	153	205,26	148	474,000	0,005
	21 yıl ve üstü	12	106,42	7		

Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü süre olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=474,000; p=0,005<0,05).

**Tablo 21. Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Açışından Analizi-III**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Duygusal bağlılık	11-15 yıl	55	205,25	50	147,500	0,003
	21 yıl ve üstü	12	106,42	7		

Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü süre olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=147,500; p=0,003<0,05).

**Tablo 22. Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi-IV**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Duygusal bağlılık	16-20 yıl	16	246,72	11	34,000	0,004
	21 yıl ve üstü	12	106,42	7		

Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü süre olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=34,000; p=0,004<0,05).

Katılımcıların devam bağlılığı düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0,928; p=0,921>0,05).

Katılımcıların normatif bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0,219; p=0,994>0,05).

Buna göre; katılımcıların, devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal bağlılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında ve düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Bu da mesleki kıdem arttıkça duygusal bağlılığın azaldığı yönünde yorumlanabilir.

#### 4.3.1.3. Branş Değişkeni Açısından

Aşağıda katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkeni açısından analizine yönelik KW-H testi yer almaktadır.

**Tablo 23. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	X <sup>2</sup>	p
Duygusal bağlılık	Sınıf öğretmeni	181	196,88	178	2,528	0,283
	Branş öğretmeni	209	209,11	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	237,08	16		
Devam bağlılığı	Sınıf öğretmeni	181	216,64	178	3,279	0,194
	Branş öğretmeni	209	196,53	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	187,37	16		
Normatif bağlılık	Sınıf öğretmeni	181	193,81	178	9,616	<b>0,008</b>
	Branş öğretmeni	209	207,83	206		
	Okul öncesi öğretmeni	19	280,45	16		

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre duygusal bağlılık açısından KW=2,528; p=0,283>0,05), devam bağlılığı açısından KW=3,279; p=0,194>0,05), anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların normatif bağlılık düzeylerinin branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,616; p=0,008<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

**Tablo 24. Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Branş Açısından Analizi-I**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Normatif bağlılık	Okul öncesi öğretmenleri	19	280,45	16	1013,000	0,003
	Sınıf Öğretmeni	181	193,81	178		

Okul öncesi öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=1013,000; p=0,003<0,05).

**Tablo 25. Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Branş Açısından Analizi-II**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Normatif bağlılık	Okul öncesi öğretmenleri	19	280,45	16	1258,500	0,008
	Branş Öğretmeni	209	207,83	206		

Okul öncesi öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamaları, branş öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=1258,500; p=0,008<0,05).

Buna göre; katılımcıların, normatif bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık okul öncesi branşında olan öğretmenlerle sınıf öğretmenliği branşında olanlar ve branş öğretmenleri arasında, okul öncesi öğretmenlerinin lehinedir. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin görev alanına giren öğrencilerin yaş grubunun küçük olması dolayısıyla daha fazla ahlaki sorumluluk ve görev duygusu içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca örnekleme giren okul öncesi öğretmeni yüzdesinin de düşük (%5) olması, okul öncesi öğretmenlerinin denetimlerinin diğer branşlara göre daha basit sorumlulukları içeriyor olması bu farklılığın sebebi olarak gösterilebilir.

#### **4.3.1.4. Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından**

Aşağıda katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin yerleşim yeri değişkeni açısından analizine yönelik KW-H testi yer almaktadır.

**Tablo 26. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	$X^2$	p
Duygusal bağlılık	Köy	38	222,74	34	13,301	<b>0,004</b>
	Belde	40	190,83	36		
	İlçe	176	183,78	172		
	Şehir merkezi	155	228,41	151		
Devam bağlılığı	Köy	38	203,99	34	0,806	0,848
	Belde	40	191,11	36		
	İlçe	176	204,30	172		
	Şehir merkezi	155	209,63	151		
Normatif bağlılık	Köy	38	232,89	34	12,560	<b>0,006</b>
	Belde	40	198,78	36		
	İlçe	176	183,25	172		
	Şehir merkezi	155	224,46	151		

Katılımcıların duygusal bağlılık düzeylerinin yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=13,301$ ;  $p=0,004<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

**Tablo 27. Katılımcıların Duygusal Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerleri Açısından Analizi**

	Grup	N	S.O.	S.d.	MWU	p
Duygusal bağlılık	Şehir merkezi	155	228,41	151	10627,000	0,000
	İlçe	176	183,78	172		



Şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamaları, ilçe yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=10627,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Katılımcıların devam bağlılığı düzeylerinin yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $KW=0,806$ ;  $p=0,848>0,05$ ).

Katılımcıların normatif bağlılık düzeylerinin yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=12,560$ ;  $p=0,006<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

**Tablo 28. Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerleri Açısından Analizi-I**

	Grup	N	S.O.	S.d.	MWU	p
Normatif bağlılık	Köy	38	232,89	34	2492,500	0,014
	İlçe	176	183,25	172		

Köy yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamaları, ilçe yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=2492,500$ ;  $p=0,014<0,05$ ).

**Tablo 29. Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Yerleşim Yerleri Açısından Analizi-II**

	Grup	N	S.O.	S.d.	MWU	p
Normatif bağlılık	Şehir Merkezi	155	224,46	151	10925,000	0,002
	İlçe	176	183,25	172		

Şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamaları, ilçe yerleşim yerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $U=10925,000$ ;  $p=0,002<0,05$ ).

Buna göre; katılımcıların, duygusal ve normatif bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık genellikle şehir yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler ile ilçe yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler arasında ve şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu da şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları imkanların daha fazla olmasının duygusal ve normatif bağlılıklarını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.3.1.5. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından

Aşağıda katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından analizine yönelik KW-H testi yer almaktadır.

**Tablo 30. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Duygusal bağlılık	Ön lisans	10	192,45	7	2,319	0,314
	Lisans	381	207,22	378		
	Yüksek lisans	18	165,08	15		
Devam bağlılığı	Ön lisans	10	302,40	7	8,377	<b>0,015</b>
	Lisans	381	204,05	378		
	Yüksek lisans	18	171,00	15		
Normatif bağlılık	Ön lisans	10	288,80	7	12,324	<b>0,002</b>
	Lisans	381	206,30	378		
	Yüksek lisans	18	130,86	15		

Katılımcıların duygusal bağlılık düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2,319; p=0,314>0,05).

Katılımcıların devam bağlılığı düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,377; p=0,015<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

**Tablo 31. Katılımcıların Devam Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-I**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Devam Bağlılığı	Ön Lisans	10	302,40	7	989,500	0,009
	Lisans	381	204,05	378		

Öğrenim durumu ön lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin devam bağlılığı ortalamaları, öğrenim durumu lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin devam bağlılığı ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=989,500; p=0,009<0,05).

**Tablo 32. Katılımcıların Devam Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-II**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Devam Bağlılığı	Ön Lisans	10	302,40	7	31,500	0,005
	Yüksek Lisans	18	171,00	15		

Öğrenim durumu ön lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin devam bağlılığı ortalamaları, öğrenim durumu yüksek lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin devam bağlılığı ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=31,500; p=0,005<0,05).

Katılımcıların normatif bağlılık düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup sıralamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=12,324; p=0,002<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

**Tablo 33. Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-I**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Normatif Bağlılık	Ön Lisans	10	288,80	7	1131,500	0,027
	Lisans	381	206,30	378		

Öğrenim durumu ön lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamaları, öğrenim durumu lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=1131,500; p=0,027<0,05).

**Tablo 34. Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-II**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Normatif Bağlılık	Ön Lisans	10	288,80	7	25,500	0,002
	Yüksek Lisans	18	130,86	15		

Öğrenim durumu ön lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamaları, öğrenim durumu yüksek lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=25,500; p=0,002<0,05).

**Tablo 35. Katılımcıların Normatif Bağlılıklarının Eğitim Durumu Açısından Analizi-III**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.d.</b>	<b>MWU</b>	<b>p</b>
Normatif Bağlılık	Lisans	381	206,30	378	2159,500	0,008
	Yüksek Lisans	18	130,86	15		

Öğrenim durumu lisans olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamaları, öğrenim durumu yüksek lisans-doktora olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur (U=2159,000; p=0,008<0,05).

Buna göre; katılımcıların, duygusal bağlılık düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin, devam ve normatif bağlılık düzeylerinin öğrenim durumu

değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık eğitim durumu daha düşük olan (ön lisans) grubun lehinedir. Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin kıdem ve yaşlarının fazlalığını da göz önünde bulundurulursa bu anlamlı farklılığın ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine çıkması; daha yüksek kıdem ve yaştaki öğretmenlerin mesleklerinin sonuna yaklaştıkları için okullarından fazla bir beklentilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.4. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Aşağıda katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını test etmeye yarayan korelasyon analizlerine yer verilmiştir.

**Tablo 36. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi**

		Duygusal bağlılık	Devam bağlılığı	Normatif bağlılık
Fiziki durum	r	0,337***	0,171**	0,314***
	p	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>
	N	409	409	409
Eğitim-öğretim	r	0,349***	0,139**	0,360***
	p	<b>0,000</b>	<b>0,005</b>	<b>0,000</b>
	N	409	409	409
Öğrenci işleri	r	0,272***	0,143**	0,277***
	p	<b>0,000</b>	<b>0,004</b>	<b>0,000</b>
	N	409	409	409
Personel işleri	r	0,317***	0,203***	0,349***

	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
	N	409	409	409
Mali işler ve TIF işlemleri	r	0,157**	0,071	0,136**
	p	<b>0,001</b>	0,149	<b>0,006</b>
	N	409	409	409
Okul-çevre ilişkileri	r	0,282***	0,053	0,231***
	p	<b>0,000</b>	0,281	<b>0,000</b>
	N	409	409	409

\*p<0,05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,000

Öğretmenlerin, müdürlerinin “fiziki durum” a yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,337$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan fiziki durum ortalamaları arttıkça duygusal bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “eğitim-öğretim” e yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,349$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan eğitim-öğretim ortalamaları arttıkça duygusal bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “öğrenci işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,272$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan öğrenci işleri ortalamaları arttıkça duygusal bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “personel işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,317$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan personel işleri ortalamaları arttıkça duygusal bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “mali işler ve TİF işlemleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %15,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,157$ ;  $p=0,001$ ). Buna göre algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamaları arttıkça duygusal bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “okul-çevre işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılıkları işlerine yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %28,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,282$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan okul-çevre ilişkileri ortalamaları arttıkça duygusal bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “fiziki durum” a yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %17,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,171$ ;  $p=0,001$ ). Buna göre algılanan fiziki durum ortalamaları arttıkça devam bağlılığı ortalamaları da artmaktadır (Tablo 35).

Öğretmenlerin, müdürlerinin “eğitim-öğretim” e yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,139$ ;  $p=0,005$ ). Buna göre

algılanan eğitim-öğretim ortalamaları arttıkça devam bağlılığı ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “öğrenci işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %14,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,143$ ;  $p=0,004$ ). Buna göre algılanan öğrenci işleri ortalamaları arttıkça devam bağlılığı ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “personel işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,203$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan personel işleri ortalamaları arttıkça devam bağlılığı ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “mali İşler ve TİF işlemleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $r=0,071$ ;  $p=0,149>0,05$ ).

Öğretmenlerin, müdürlerinin “okul-çevre işler” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $r=0,053$ ;  $p=0,281>0,05$ ).

Öğretmenlerin, müdürlerinin “fiziki durum” a yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,314$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan fiziki durum ortalamaları arttıkça normatif bağlılık ortalamaları da artmaktadır. (Tablo 35)



Öğretmenlerin, müdürlerinin “eğitim-öğretim” e yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,360$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan eğitim-öğretim ortalamaları arttıkça normatif bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “öğrenci işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,277$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan öğrenci işleri ortalamaları arttıkça normatif bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “personel işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,349$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan personel işleri ortalamaları arttıkça normatif bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “mali İşler ve TİF işlemleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %13,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,136$ ;  $p=0,006$ ). Buna göre algılanan mali işler ve TIF işlemleri ortalamaları arttıkça normatif bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Öğretmenlerin, müdürlerinin “okul-çevre işleri” ne yönelik denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algıları ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,231$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre algılanan okul-çevre ilişkileri ortalamaları arttıkça normatif bağlılık ortalamaları da artmaktadır.

Buna göre; katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeyleri ile öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki vardır diyebiliriz.

#### **4.5. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmelerine İlişkin Algı Düzeyleri, Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Nasıl Etkilemektedir?**

Aşağıda katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenip etkilenmediğini test etmeye yarayan regresyon modellerine yer verilmiştir. Bu amaçla Duygusal, Devam ve Normatif Bağlılık düzeylerinin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenme durumlarını test etmek için üç ayrı regresyon modeli oluşturulmuştur.

##### **4.5.1. Duygusal Bağlılık İçin Yapılan Regresyon Modeli**

Aşağıda katılımcıların duygusal bağlılık düzeylerinin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeline yer verilmiştir.

**Tablo 37. Katılımcıların Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Analizi**

<b>Bağımlı değişken</b>	<b>Bağımsız değişken</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>F</b>	<b>Model (p)</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
Duygusal bağlılık	Sabit	1,761	7,139	<b>0,000</b>	16,410	<b>0,000</b>	0,185
	Fiziki durum	0,092	1,097	0,273			
	Eğitim-öğretim	0,313	2,442	<b>0,015</b>			
	Öğrenci işleri	-0,104	-1,074	0,283			

	Personel işleri	0,179	1,598	0,111			
	Mali işler ve TIF işlemleri	-0,167	-2,557	<b>0,011</b>			
	Okul-çevre ilişkileri	0,167	2,291	<b>0,022</b>			

Katılımcıların duygusal bağlılık düzeyinin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F=16,410$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Katılımcıların okul müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin algıları, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının %18'ini açıklamaktadır ( $R^2=0,185$ ).

Algılanan eğitim-öğretim düzeyi 1 birim arttığında duygusal bağlılık düzeyi 0,313 birim artmaktadır ( $\beta=0,313$ ;  $t=2,442$ ;  $p=0,015<0,05$ ). Ölçeğin eğitim-öğretim boyutundaki sorular incelendiğinde denetim yapılan alanların öğretmenlerin görevlerini daha iyi yapmalarını sağlayacak alanları kapsamaması bu olumlu artışa sebep olarak gösterilebilir.

Algılanan mali işler ve TIF işlemleri düzeyi 1 birim arttığında duygusal bağlılık düzeyi -0,167 birim azalmaktadır ( $\beta=-0,167$ ;  $t=-2,557$ ;  $p=0,011<0,05$ ). Ölçeğin mali işler ve TIF işlemleri boyutundaki sorular incelendiğinde ise denetim yapılan alanların öğretmenlerin fazla bilgi sahibi olmadığı alanları kapsamamasından dolayı negatif yönde bir değişim gerçekleştiği söylenebilir.

Algılanan okul-çevre ilişkileri düzeyi 1 birim arttığında duygusal bağlılık düzeyi 0,167 birim artmaktadır ( $\beta=0,167$ ;  $t=2,291$ ;  $p=0,022<0,05$ ). Ölçeğin okul-çevre işleri boyutundaki sorular incelendiğinde de denetim yapılan alanların öğretmenlerin görevlerini daha iyi yapmalarını sağlayacak alanları kapsamaması bu olumlu artışa sebep olarak gösterilebilir.

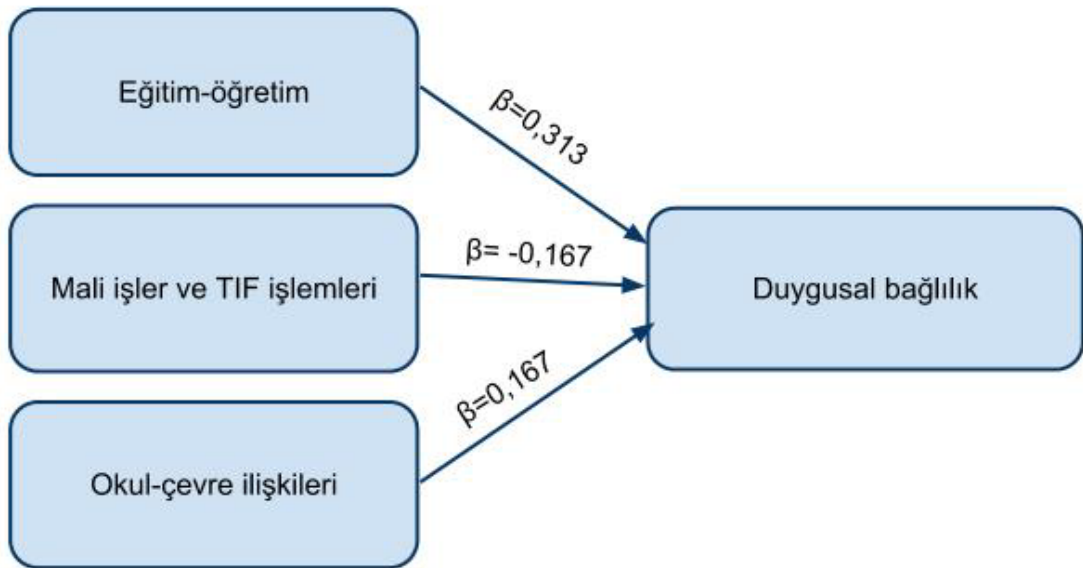
Algılanan fiziki durum düzeyi, duygusal bağlılık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=1,097$ ;  $p=0,273>0,05$ ). Ölçeğin fiziki durum boyutundaki sorular incelendiğinde ise denetim yapılan alanların genellikle merkezi yönetim sayesinde zaten denetiminin yapıyor olmasından ve okul

idaresinin bu yönde fazla katkı sağlamasının söz konusu olmamasından dolayı duygusal bağlılık düzeylerinde bir etkiye sahip olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Algılanan öğrenci işleri düzeyi, duygusal bağlılık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=-1,074$ ;  $p=0,283>0,05$ ). Ölçeğin öğrenci işleri boyutundaki sorular incelendiğinde de yine fiziki durum boyutunda olduğu gibi denetim yapılan alanların genellikle merkezi yönetim sayesinde zaten denetiminin yapıyor olmasından ve okul idaresinin bu yönde fazla katkı sağlamasının söz konusu olmamasından dolayı duygusal bağlılık düzeylerinde bir etkiye sahip olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Bu boyuttaki soruların e-okul merkezi sistemi tarafından sürekli üst makamlarca denetleniyor olması buna örnek olarak verilebilir.

Algılanan personel işleri düzeyi, duygusal bağlılık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=1,598$ ;  $p=0,111>0,05$ ). Ölçeğin personel işleri boyutundaki sorular incelendiğinde ise denetim yapılan alanların öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini doğrudan etkileyen alanlar dışında olmasından dolayı duygusal bağlılık düzeylerinde bir etkiye sahip olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Algılanan fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TIF işlemleri, okul-çevre ilişkileri değişkenleri, duygusal bağlılık düzeyini 0,185 oranında açıklamaktadır ( $R^2=0,185$ ).



Algılanan eğitim-öğretim, mali işler ve TIF işlemleri, okul-çevre ilişkileri değişkenleri öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyini doğrudan etkileyen değişkenlerdir. Duygusal bağlılık tanımına baktığımızda; *”İşgörenin örgüte duygusal bağlılığını ve onunla bütünleşmesini ifade eden bu tür bağlılıkta, çalışanların örgütte kalma nedeni, örgütün amaçlarıyla özdeşleşmesidir. Örgütsel bağlılığa ilişkin bu boyut, çalışanların örgütte kalma isteği ve duygusal olarak örgüte bağlı olmayı ifade etmektedir.”*(Huselid ve Day, 1991:381) demektir. Bu da çalışanların eğitim-öğretim faaliyetlerinde verimi sağlamayı örgütün ilk amacı olarak kabul ettiklerinin göstergesidir. Dolayısıyla bu amacı gerçekleştirmeye yönelik denetimler çalışanın duygusal bağlılığını doğrudan ve olumlu etkilemektedir. Bu boyutlardaki sorulara baktığımızda soruların genellikle okulda yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve çok yakından ilgilendiren maddeler oldukları ve görülüyor. ”Öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili görevleri yerine getirip getirmediğini denetler(Eğitim-öğretim boyutu madde 7). Haftalık ders programı, günlük çalışma planı ve nöbet çizelgelerinin düzenli bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini denetler(Eğitim-öğretim boyutu madde 11). Yakın çevre ile ilişki kurulması ve velilerle sıkı bir iş birliğinin sağlanıp sağlanmadığını denetler(Okul-çevre ilişkileri boyutu madde 4).”

#### 4.5.2. Devam Bağlılığı İçin Yapılan Regresyon Modeli

Aşağıda katılımcıların devam bağlılık düzeylerinin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeline yer verilmiştir.

**Tablo 38. Katılımcıların Devam Bağlılığı Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Modeli**

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Devam	Sabit	2,302	10,067	<b>0,000</b>	6,101	<b>0,000</b>	0,070

bağlılığı	Fiziki durum	0,018	0,234	0,815			
	Eğitim-öğretim	-0,039	-0,328	0,743			
	Öğrenci işleri	-0,083	-0,923	0,357			
	Personel işleri	0,474	4,568	<b>0,000</b>			
	Mali işler ve tıf işlemleri	-0,040	-0,661	0,509			
	Okul-çevre ilişkileri	-0,130	-1,919	0,056			

Katılımcıların devam bağlılığı düzeyinin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F=6,101$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Algılanan personel işleri düzeyi 1 birim arttığında devam bağlılığı düzeyi 0,474 birim artmaktadır ( $\beta=0,474$ ;  $t=4,568$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Öğretmenlerin yer değiştirme yönetmeliklerinin zaten belirli bir süre zorunlu olarak atandıkları kurumlarda kalmalarını zorunlu kıldığı da göz önünde bulundurulursa devam bağlılığının zaten yüksek olması kaçınılmazdır. Ölçeğin personel işleri boyutundaki sorular incelendiğinde de denetim yapılan alanların öğretmenin örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan devam bağlılığını arttıran maddelerden oluştuğu şeklinde ifade edilebilir. Bu yüzden personel işleri boyutundaki denetimlerdeki öğretmenlerin algı düzeylerindeki artışın, devam bağlılığındaki bu artışa olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Algılanan fiziki durum düzeyi, devam bağlılığı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=0,234$ ;  $p=0,815>0,05$ ). Algılanan eğitim-öğretim düzeyi, devam bağlılığı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=-0,328$ ;  $p=0,743>0,05$ ). Algılanan öğrenci işleri düzeyi, devam bağlılığı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=-0,923$ ;  $p=0,357>0,05$ ). Algılanan mali işler ve TIF işlemleri düzeyi, devam bağlılığı düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=-0,661$ ;  $p=0,509>0,05$ ). Algılanan okul-çevre ilişkileri

düzeıı, devam bağlılığı düzeıını istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=-1,919$ ;  $p=0,056>0,05$ ). Kurumda zorunlu çalışma sürelerinin devlet tarafından belirlenmiş olması nedeniyle öğretmenlerin kurumlarından ayrılmalarının bu süreler dolmadan imkansız olmasından dolayı algılanan fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, mali ve TİF işlemleri ve okul-evre ilişkileri boyutlarındaki denetimlerin öğretmenlerin devam bağlılığını fazla etkilemediğini söyleyebiliriz.

Algılanan fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TIF işlemleri, okul-evre ilişkileri değişkenleri, devam bağlılığı düzeıını 0,070 oranında açıklamaktadır ( $R^2=0,070$ ).



Algılanan personel işleri değişkeni öğretmenlerin devam bağlılığı düzeıını doğrudan etkileyen tek değişkendir. Devam bağlılığı tanımına baktığımızda; “alışanların örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Obeng ve Ugboro, 2003:84). Devam bağlılığında esas olan örgütte kalma ihtiyacıdır (Yalçın ve İplik, 2005:398). Rasyonel bağlılık olarak da adlandırılan bu tür bağlılıkta, örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağı düşüncesiyle, örgüt üyeliğinin sürdürülmesi söz konusu olmaktadır(Balay, 2000:21).” denmektedir. Bu da çalışanların örgütte kalmalarını sürdürmelerinde daha çok dış etkenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi öğretmenlerin yer değişikliği yapabilmek için gereken yeterli ortalamaları kazanmak, zorunlu hizmetlerini tamamlamak, yönetimsel göreve başvuru için gerekli çalışma sürelerini tamamlamak, adaylık sürelerini tamamlamak, yer değişikliğinin meydana getireceği maliyete hazır olmamak gibi kendi ihtiyaçlarını gerçekleştirmek için örgütte zorunlu olarak kalmakta ve bu yüzden öğretmenlerin

örgütlerine devam bağlılığı artmaktadır. Dolayısıyla bu amacı gerçekleştirmeye yönelik personel işleriyle ilgili denetimler çalışanın devam bağlılığını doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu boyutlardaki sorulara baktığımızda soruların genellikle yukarıda bahsettiğimiz amaçları gerçekleştirmeye yönelik değişkenlere ait sorulardan oluştuğu görülüyor. ”Hizmet içi eğitim ihtiyacı bulunan personelin iş başında yetiştirilmesini sağlamak için gerekli önlemlerin alınıp alınmadığını denetler(Personel işleri boyutu madde 1). Personelin terfilerinin yapılması, ilgililere duyurulması, takip edilmesi işlemlerinin aksamadan gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetler(Personel işleri boyutu madde 6). Personelin ödüllendirilmesine yönelik iş ve işlemleri denetler(Personel işleri boyutu madde 13).”

#### 4.5.3. Normatif Bağlılık İçin Yapılan Regresyon Modeli

Aşağıda katılımcıların normatif bağlılık düzeylerinin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeline yer verilmiştir.

**Tablo 39. Katılımcıların Normatif Bağlılık Düzeylerinin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Konusundaki Algı Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Modeli**

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Normatif bağlılık	Sabit	1,600	6,828	<b>0,000</b>	18,398	<b>0,000</b>	0,204
	Fiziki durum	0,023	0,295	0,768			
	Eğitim-öğretim	0,363	2,978	<b>0,003</b>			
	Öğrenci işleri	-0,115	-1,252	0,211			
	Personel işleri	0,358	3,366	<b>0,001</b>			
	Mali işler ve TIF işlemleri	-0,219	-3,542	<b>0,000</b>			
	Okul-çevre ilişkileri	0,050	0,719	0,473			



Katılımcıların normatif bağıllık düzeyinin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F=18,398$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Algılanan eğitim-öğretim düzeyi 1 birim arttığında normatif bağıllık düzeyi 0,363 birim artmaktadır ( $\beta=0,363$ ;  $t=2,978$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Algılanan personel işleri düzeyi 1 birim arttığında ise normatif bağıllık düzeyi 0,358 birim artmaktadır ( $\beta=0,358$ ;  $t=3,366$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Ölçeğin eğitim-öğretim ve personel işleri boyutlarındaki maddeler incelendiğinde öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinde verimi sağlamayı örgütün ilk amacı olarak kabul ettiklerinden bunu sağlamaya yönelik faaliyetler görevlerindeki ahlaki boyutun önemli bir göstergesi konumundadır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin üniversiteden bu değerlere sahip olarak gelmeleri de bunun önemli bir sebebidir. Dolayısıyla çalıştığı kurumda ahlaki olarak ayrılmamanın gerekliliğine inanarak göreve başlayan öğretmenler, örgütün esas amaçlarına hizmet eden faaliyetlerin gerçekleşmesiyle bu bağıllıklarını daha da arttırmaktadırlar.

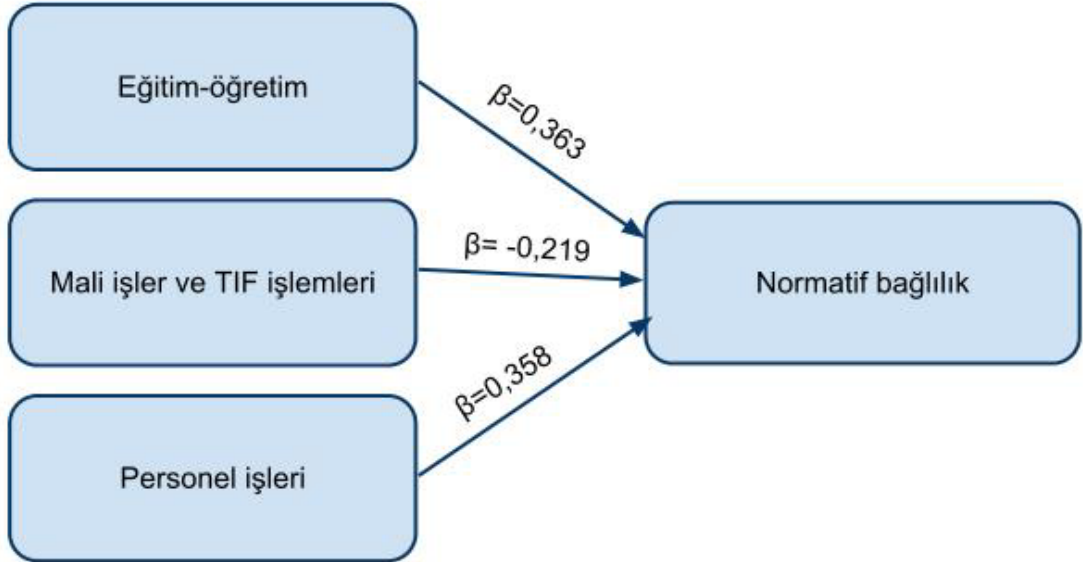
Algılanan mali işler ve TIF işlemleri düzeyi 1 birim arttığında normatif bağıllık düzeyi -0,219 birim azalmaktadır ( $\beta=-0,219$ ;  $t=-3,542$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Duygusal bağıllıkta olduğu gibi ölçeğin mali işler ve TIF işlemleri boyutundaki sorular incelendiğinde ise denetim yapılan alanların öğretmenlerin fazla bilgi sahibi olmadığı alanları kapsamından dolayı normatif bağıllık düzeyinde negatif yönde bir değişim gerçekleştiği söylenebilir.

Algılanan fiziki durum düzeyi, normatif bağıllık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=0,295$ ;  $p=0,768>0,05$ ). Algılanan öğrenci işleri düzeyi, normatif bağıllık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=-1,252$ ;  $p=0,211>0,05$ ). Ölçeğin fiziki durum, öğrenci işleri ve okul-çevre boyutlarındaki sorular incelendiğinde de yine duygusal bağıllıkta olduğu gibi denetim yapılan alanların genellikle merkezi yönetim sayesinde zaten denetiminin yapıyor

olmasından ve okul idaresinin bu yönde fazla katkı sağlamasının söz konusu olmamasından dolayı normatif bağıllık düzeylerinde bir etkiye sahip olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Bu boyuttaki soruların yine e-okul merkezi sistemi tarafından sürekli üst makamlarca denetleniyor olması buna örnek olarak verilebilir.

Algılanan okul-çevre ilişkileri düzeyi, normatif bağıllık düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ( $t=0,719$ ;  $p=0,473>0,05$ ). Merkezi yönetim tarafından uygulanan okul-öğrenci-veli üçlüsünün birlikte çalışmasına yönelik projeler(Okullar Hayat Olsun,Anne-Baba Okulu projeleri vb.) sayesinde de bu alanlarda merkezi bir kontrolün olması, velilerin giderek okul faaliyetlerine katılımının artması gibi sebeplerle ölçeğin bu boyutundaki maddeler öğretmenin normatif bağıllığına istatistiksel olarak etkide bulunmamaktadır.

Algılanan fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TIF işlemleri, okul-çevre ilişkileri değişkenleri, normatif bağıllık düzeyini 0,204 oranında açıklamaktadır ( $R^2=0,204$ ).



Algılanan eğitim-öğretim, mali işler ve TİF işlemleri ile personel işleri değişkenleri öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyini doğrudan etkileyen değişkendir. Normatif bağlılık tanımına baktığımızda; *”Çalışanların ahlaki bir görev duygusuyla ve işletmeden ayrılmamanın gereğine inandıkları için kendilerini örgüte bağlı hissetmeleri (Meyer ve Allen, 1997:11) olarak ele alınan bu bağlılıkta; bireylerin örgüte bağlılık duymalarında, yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları etkili olmaktadır (Obeng ve Ugboro, 2003:84). Örgütsel bağlılığın bu boyutu, çalışanların çalıştığı örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanması ve bu yüzden kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bir temel çerçeve üzerine inşa edilmiştir (Was- ti, 2002:526). Bu bağlılıkta, çalışanlar, sadakatin önemli olduğuna inanmakta ve bu konuda ahlaki bir zorunluluk hissetmektedir (Yalçın ve İplik, 2005:398).”* demektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler daha bu mesleği üniversite tercihlerinde seçer seçmez örgüte bağlılık duygusunu öğrencilere bağlılık duygusu olarak kabul ederek kendilerine yeni bir ahlaki gereklilikler listesi oluşturmuştur diyebiliriz. Dolayısıyla göreve başlar başlamaz örgütlerine ahlaki bir bağlılık duygusuyla çalışmaya başlamakta ve kendilerini öğrencilerinin başarısına adamaktadırlar. Dolayısıyla bu amacı gerçekleştirmeye yönelik eğitim-öğretim ve personel işleriyle ilgili denetimler çalışanın normatif bağlılığına doğrudan ve olumlu katkı sağlamaktadır. Bu boyutlardaki sorulara baktığımızda soruların genellikle çalışanların bu ahlaki değerlerini doğrudan ve çok yakından ilgilendiren değişkenlere yönelik oldukları görülüyor. *”Eğitim-öğretimin verimliliğini artırmak için iyileştirme projeleri hazırlanarak uygulanmasını denetler(Eğitim-öğretim işleri boyutu madde 1). Okul Gelişim Yönetim Ekibi(OGYE)’nin çalışmalarını denetler(Eğitim-öğretim işleri boyutu madde 4). Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek verim artışı sağlanması için gerekli önlemlerin alınıp alınmadığını denetler ( Personel işleri boyutu madde 11). Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini denetler (Personel işleri boyutu madde 9).*

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1. Sonuç**

Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

##### **5.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.**

- Katılımcıların cinsiyet açasından dağılımı kadın öğretmenler lehinedir.
- Katılımcıların kıdem değişkeni açasından dağılımı genç öğretmenler lehinedir (1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin genel katılımcılara oranı % 79,7' dur).
- Katılımcılar branş değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun branş öğretmeni olduğu görölmektedir.
- Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesinde; ilçelerde çalışan öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu görölmektedir.
- Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucu; lisans mezunu öğretmenlerin oranının %93,2 gibi çok yüksek bir düzeyde olduğu görölmektedir.

##### **5.1.2. Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmeleri Konusundaki Algılarına İlişkin Sonuçlar.**

- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmeleri konusundaki algı düzeyleri; fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri boyutlarında çok yüksek düzeyde, mali işler ve TİF işlemleri, okul-çevre işleri boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu görölmektedir.

### **5.1.3. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmelerine İlişkin Algılarının; Cinsiyet, Kıdem, Branş, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Analizine İlişkin Sonuçlar:**

- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri kıdem değişkenine göre fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; personel işleri, mali işler ve TİF işlemleri, okul-çevre işleri boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılanan personel işleri boyutuna ait ortalamaları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini personel işleri boyutunda daha üst düzeyde algılamaktadırlar. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılanan personel işleri boyutuna ait ortalamaları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini personel işleri boyutunda daha üst düzeyde algılamaktadırlar. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılanan mali işler ve TİF işlemleri boyutuna ait ortalamaları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini mali işler ve TİF işlemleri boyutunda daha üst düzeyde algılamaktadırlar. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılanan mali işler ve TİF işlemleri boyutuna ait ortalamaları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek

bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini mali işler ve TİF işlemleri boyutunda daha üst düzeyde algılamaktadırlar.

- Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılanan okul-çevre ilişkileri boyutuna ait ortalamaları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini okul-çevre ilişkileri boyutunda daha üst düzeyde algılamaktadırlar. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılanan okul-çevre ilişkileri boyutuna ait ortalamaları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini okul-çevre ilişkileri boyutunda daha üst düzeyde algılamaktadırlar.
- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri branş değişkenine göre fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TİF işlemleri, okul-çevre işleri boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenler bütün branşlarda okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.
- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri ve okul-çevre işleri boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; personel işleri, mali işler ve TİF işlemleri boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Köyde görev yapan öğretmenlerin algılanan personel işleri boyutuna ait ortalamaları, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Köy yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler şehir merkezi yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini

personel işleri boyutunda daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Görev yaptıkları yerleşim yeri ilçe olan öğretmenlerin algılanan mali işler ve TİF işlemleri boyutuna ait ortalamaları, şehir merkezinde görev yapan olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. İlçe yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini mali işler ve TİF işlemleri boyutunda daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre; fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TİF işlemleri, okul-çevre işleri boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenler sahip oldukları bütün öğrenim durumlarında okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerini aynı şekilde algılamaktadırlar.

#### **5.1.4. Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar.**

- Katılımcıların, örgütsel bağlılıklarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ortalamalarının yüksek düzeyde, devam bağlılığı ortalamasının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

#### **5.1.5. Katılımcıların, Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin; Cinsiyet, Kıdem, Branş, Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Sonuçları.**

- Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri kıdem değişkenine göre devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık

göstermezken; duygusal bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

- Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla duygusal bağlılık duymaktadırlar.
- Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla duygusal bağlılık duymaktadırlar.
- Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla duygusal bağlılık duymaktadırlar.
- Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları, mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla duygusal bağlılık duymaktadırlar.
- Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri branş değişkenine göre devam bağlılığı ve duygusal bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; normatif bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Okul öncesi branşındaki öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, branş öğretmeni ve sınıf öğretmenliği branşlarındaki öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur.
- Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre devam bağlılığı boyutunda anlamlı bir farklılık



göstermezken; duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

- Görev yeri şehir merkezi olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre görev yeri şehir merkezi olan öğretmenler görev yeri ilçe olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla duygusal bağlılık duymaktadırlar.
- Görev yeri köy olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre görev yeri köy olan öğretmenlerin, görev yeri ilçe olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla normatif bağlılığa sahiptirler.
- Görev yeri şehir merkezi olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre görev yeri şehir merkezi olan öğretmenlerin, görev yeri ilçe olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla normatif bağlılığa sahiptirler.
- Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre devam bağlılığı boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken; duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamaları, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla devam bağlılığına sahiptirler.
- Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamaları, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla devam bağlılığına sahiptirler.

- Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla normatif bağlılığa sahiptirler.
- Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla normatif bağlılığa sahiptirler
- Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Buna göre öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlere göre okullarına karşı daha fazla normatif bağlılığa sahiptirler.

#### **5.1.6. Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmelerine İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisine İlişkin Sonuçlar:**

- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinin eğitim-öğretim, okul-çevre ilişkileri alt boyutları ile duygusal bağlılıklarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu sonuca göre algılanan eğitim-öğretim düzeyi 1 birim arttığında duygusal bağlılık düzeyi 0,313 birim, okul-çevre ilişkileri düzeyi 1 birim arttığında duygusal bağlılık düzeyi 0,167 birim artmaktadır.
- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeyleri, mali işler ve TİF işlemleri alt boyutu ile duygusal bağlılıklarını negatif yönde etkilemektedir.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algıları ile fiziki durum, öğrenci işleri,

personel işleri ve duygusal bağılıkları arasında ise herhangi bir ilişki saptanmamıştır.

Bu sonuca göre algılanan fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TİF işlemleri ve okul-çevre ilişkileri değişkenleri, duygusal bağılılık düzeyini 0,185 oranında açıklamaktadır.

- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeylerinin personel işleri alt boyutu ile devam bağılılığını pozitif yönde etkilemektedir. Bu sonuca göre algılanan personel işleri düzeyi 1 birim arttığında devam bağılılığı düzeyi 0,070 birim, artmaktadır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme algı düzeyleri, fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, mali işler ve TİF işlemleri ve okul-çevre ilişkileri ile devam bağılıkları arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır. Bu sonuca göre algılanan fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TİF işlemleri ve okul-çevre ilişkileri değişkenleri, devam bağılılığı düzeyini 0,070 oranında açıklamaktadır.
- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algıları, eğitim-öğretim ve personel işleri ile normatif bağılıklarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu sonuca göre algılanan eğitim-öğretim düzeyi 1 birim arttığında duygusal bağılılık düzeyi 0,363 birim, personel işleri düzeyi 1 birim arttığında duygusal bağılılık düzeyi 0,358 birim artmaktadır.
- Katılımcıların, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algıları, mali işler ve TİF işlemleri alt boyutu ile normatif bağılıklarını negatif yönde etkilemektedir. Bu sonuca göre algılanan mali işler ve TİF işlemleri düzeyi 1 birim arttığında normatif bağılılık düzeyi 0,219 birim azalmaktadır.

Bu sonuca göre algılanan fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler ve TİF işlemleri ve okul-çevre ilişkileri değişkenleri, normatif bağlılık düzeyini 0,204 oranında açıklamaktadır.

## 5.2. Öneriler

Bu bölüm, çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan yararlanılarak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler getirilmiştir:

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, görev yapılan yerleşim merkezi büyüdükçe müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin algılarında azalma olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul müdürlerinin denetim görevleri konusunda yeterliklerinin zayıf olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, MEB tarafından okul müdürlerine, denetim görevleri konusunda yetiştirme programları, seminerler verilebilir.
- Öğretmenler, müdürlerin eğitim ve öğretime yönelik denetim görevlerini yüksek düzeyde, mali işler konusundaki denetimleri düşük düzeyde gösterdikleri algısını taşımaktadırlar. MEB tarafından müdürlerin mali konularda yeterliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Okul müdürlerinin mali işler konusundaki yeterlik ve tutumları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olumsuz olarak yansımaktadır. Okullarda mali denetimlerin daha etkili bir şekilde yapılması için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Araştırmada öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının yüksek, devam bağlılıkları düşük çıkmıştır. Okulların iklim ve kültürünün, öğretmenlerin devam bağlılığını artıracak şekilde geliştirilmesi önem taşımaktadır.
- Personel ve eğitim-öğretim işleri, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarını güçlü bir şekilde yordamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim lideri olarak yetiştirilmesi önem taşımaktadır.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmamızda okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları incelenmiştir. Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmen algıları ile örgütsel adalet ve güven düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini inceleyen nicel bir çalışmadır. Bu konuda nitel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sadece ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler esas alınmıştır. Diğer kademe ve türdeki okulları (Genel ve teknik ortaöğretim okulları, özel okullar) kapsayan araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinden etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Gerçekleştirilecek çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okul müdürlerinin kişilik özellikleri, yönetim tarzları, yaşları, liderlik tarzları gibi değişkenlere göre de farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları konusunda nitel araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalin, A.(1995). *Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Akıncı, E.(2003). *Yöneticilerde iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Tedaş Örneği.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Allen, N. J. ve J. P. Meyer. (1990). Organizational Socialization Tactics, A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers' Commitment and Role Orientation. *Academy of Management Journal*. 33(4), 847-858
- Alig-Mielcarek, J. & Hoy, W. K. (2004) "Instructional Leadership in IA245", Miskel Book.
- Arabacı, İ.B. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri konusundaki yeterlikleri*, Malatya ili örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arı, G. S. ve Ergeneli, A. (2003). *Psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisi*, Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21 (1), 129-150.
- Aydın, M.( 1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M.( 1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara : Hatiboğlu Yay.
- Aytürk, N.( 1999). *Yönetim Sanatı: Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Balay, R.( 2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baransel, A.(1993) *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*, İst. Üniv. İşletme Fak. Yayını C.1, S. 239
- Barutçugil, İ.(2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başar, H.( 1988).*Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E.( 2000). *Yönetim*, Ankara: Feryal Matbaası 5. Baskı.
- Başaran, İ. E.( 1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E.( 1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayram, L. (2006). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık ,Sayıştay*

- Dergisi*, (59), s. 125-139.
- Binbaşıoğlu, C.( 1988). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Binbaşıoğlu Yay.
- Bobit, F. (1913). *In the supervision of city schools, teftish yearbook, part I, National society for the study of education* ,The University of Chicago Press, Chicago.
- Bursalıoğlu, Z.(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*, Ankara: Pegem A.
- Can, N.( 1994). *İnsan İlişkileri*, Ankara: Gün Yayınları.
- Cantimer,G.( 2008). İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk roller. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Celep, C. (1998). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı, *Eğitim ve Bilim*. 22 (108), 56-62.
- Cengiz, A. (2001). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir’de sağlık personeli üzerinde bir uygulama. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: Kariyere uyarlı Mentorluk. <http://www.isguc.org/arcview.php?ex=b3>. [12.11.2011]
- Curtin, J. (1964). *Supervision In Today's Elementary Schools*, New York: The Macmillan Company.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu Ve Etkileyen Faktörler*, Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*,(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çınar, Z. (2003). Coaching ve Mentoring, *Paradoks, Sosyoloji, Sosyoloji ve Politika Dergisi* (e-dergi). <http://www.paradoks.org>, ISSN 1305-7979, Yıl:3, Sayı:1,

- Çulpan, R. (1976). Çevresel etkenler ve örgütsel değişim, *Amme İdaresi Dergisi*, 9 (4), 113-126.
- Çöl, G.(2006). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, *İş, Güç - Endüstri ilişkileri ve insan Kaynakları Dergisi*, 6(2), s.233
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Erçetin,Ş. (1995). Okul müdürü ve öğretmenlerin birbirini etkilemekte kullandıkları güçler, *Eğitim ve Bilim* , 19, s. 97.
- Erdil O. ve Keskin H. (2003). Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler, *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, c:32, s:1
- Erol, V. (1998). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, N. (1998). *Zirveye Götüren Yol: Yönetim*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gönülaçar, Ş. (2007). İç denetimde hedefler ve beklentiler, *Mali Hukuk Der.* Sayı: 130
- Güçlü, H. (2006). *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gül, H. (2003). Davranışsal bağlılık yaklaşımı ve değerlendirmesi, *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(1), s. 73-83.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*, Ankara: Özen Yayıncılık.
- Hoy, W. K. ve Forsyth P. (2004). “*Effective Supervision: Theory Into Practice*”, E-book.
- İlsev, A. (1999). Örgütsel bağlılık: hizmet sektöründe bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Karagözoğlu, G. (1977). Türk eğitim düzeninde bakanlık müfettişlerinin rolü ( Araştırma Özeti), MEB. PAK Dairesi.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık.



- Keleş, H. ve Çelik, N. (2006). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma, Konya: Selçuk Ün. Yayını.
- Koçel, T. (1995). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kömürcüoğlu, H. (2003). Belirsizlik Ortamında İş Tatmini Ve İşe Bağlılık, *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. E-Dergi, 5 (1), [http://www.isguc.org/arc\\_view.php?ex=36](http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=36). Erişim:12/07/2012.
- MEB. <http://www.sj.k12.tr/html/tebligler> dergisi/2508.pdf. Erişim: 14.11.2011
- Okay, A. (2000). *Kurum Kimliği*, Ankara: Media Kitapları Kapital Medya
- Özdevecioğlu, M. (2003).Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Dergisi*, 18(2), s. 113-130.
- Özen, K. (2004) Ahilik ve Hamilik, *3Gen Sürdürülebilir Kalkınma ve Girişimcilik İşletme ve Endüstri Müh. Dergisi*. Yıl :3, Sayı :6.
- Özer, L. Ş. ve Çam Ç. F. (2002). İnsan kaynakları etkililiği açısından iş görenlere yönelik halkla ilişkiler faaliyetleri: K.K.T.C. konaklama işletmeleri yöneticilerinin bakış açısı, *Doğu Akdeniz Üniversitesi Turizm Araştırmaları Dergisi*. 3(1), s.17
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkalp, E. ve Ç. Kirel. (2001). Örgütsel Davranış, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık Ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No:149.
- Özsoy, A. S. ve diğerleri. (2004). Bir yükseköğretim çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi, *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. E-Dergi, 6(2), [http://www.isguc.org/arc\\_view.php?ex=221](http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=221). Erişim: 02/08/2012.
- Palankök, N. (2004) Kariyer Yönetimi Araçları Olarak Mentorluk ve Koçluk Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polater,S. (2003) *Mentor-Akul Hocası, Liderlik*", <http://www.polater.com.tr>. Erişim: 13/12/2011.
- Sağlamer, E. (1985). *Eğitimde Teftiş ve Teknikler*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Sergiovanni, T. (2006). *The Principalship*, (5th Edition). Pearson Education Inc.
- Smadov, S.(2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık*, İzmir: Özel Sektörde Bir Uygulama.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftiş Yeri Ve Önemi* , İstanbul: Devlet Kitapları, MEB. Basımevi.
- Sökmen, A. (2000). *Ankara'daki beş yıldızlı konaklama işletmelerinde örgütsel bağlılık ile iş gören performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Ş. ve diğerleri. (2004). *Kariyer Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Taymaz, H. (1997). Teftiste Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Yıl 1, Sayı 1, (Kıs 1995), s.14-16.
- Taymaz, H. (2000). *Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Yayınları, No: 113.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, A. ve İplik, N. F. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma, Adana ili Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(1), s. 395-412.
- Yaşargil, H. (2003) Mentor Olmak. <http://www.mentor-tr.com>. Erişim: 31/12/2011.
- Yüksel, İ. (2003). Hemşirelerin iş güçlüğü faktörlerinin belirlenmesi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin analizi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi*, 5 (20).
- Zeybek, A. (2008). *Kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## **EKLER**

**EK-1:** Anket Uygulama İzni

**EK-2:** Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Ölçeği

**EK-3:** Örgütsel Bağlılık Ölçeği

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.23.20.02 - 605.01-13147  
Konu : Anket Uygulama İzni

27 Nisan 2012

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Genel Sekreterlik)

İlgi: Valilik Makamı'nın 25/04/2012 tarih ve 12821 sayılı Olur'u

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi M. Kazım YILDIRIM'ın " İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Denetim Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri arasındaki İlişki (Elazığ ili Örneği)" isimli tezi ile ilgili olarak geliştirdiği anketini İlimiz Merkez ve İlçelerindeki İlköğretim Okullarında görev yapan Öğretmenlere yönelik uygulanabilmesi ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan ilgi tarih ve sayılı onay yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Reşat ÇETİN  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- Valilik Olur'u (1 Sayfa)
- Anket Formu (4 Sayfa)



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat :5  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670

E-Posta: elazigmene@meb.gov.tr  
Web: http://elazig.meb.gov.tr

**Değerli Meslektaşım;**

Bu araştırmanın amacı; İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ölçek 4 bölümden oluşmaktadır: I.Bölüm Kişisel Bilgiler, II.Bölüm Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği , III.Bölüm Örgütsel Bağlılık, IV.Bölüm anket maddeleri içerisinde yer almayan görüşlerinizi belirlemeye yönelik açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bulguların sağlıklı olması soruları cevaplarken göstermiş olduğunuz titizliğe bağlı olacaktır. Soruları titizlikle okuyarak görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz. **Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.** Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**M.Kazım YILDIRIM**

**I. BÖLÜM**

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın( ) Erkek( )
2. **Kıdeminiz:** 1-5 yıl( ) 6-10 yıl( ) 11-15 yıl( ) 16- 20 yıl( ) 21 ve üstü yıl( )
3. **Branşınız:** .....
4. **Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri:** Köy( ) Belde( ) İlçe( ) Şehir Merkezi( )
5. **Öğrenim Durumunuz:** Ön lisans( ) Lisans( ) Yüksek Lisans( ) Doktora( )

**II. BÖLÜM**

Soru No	Okul Müdürünün Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	<b>Okul müdürüm;</b>					
1	Okul bahçesinin, bina ve bölümlerin, oyun-spor alanlarının ve tesislerini, bakım onarım ve kullanımlarını denetlemektedir.					
2	Yangından korunma ve sivil savunma önlemlerinin alınması iş ve işlemlerinin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini denetlemektedir.					
3	Elektrik-su-ısıtma tesisatlarının bakım ve onarımlarının düzenli bir biçimde yapılmasını denetlemektedir.					
4	Okuldaki derslik ve bölümlerin kullanımını, tertip ve düzeninin sağlanmasını denetlemektedir.					
5	Okuldaki köşe, pano ve koridorların mevzuata ve hizmetin niteliğine uygun şekilde düzenlenmesini ve kullanılmasını denetlemektedir.					
6	Ders, spor ve sosyal etkinliklerde kullanılacak araç gereçleri ve demirbaş eşyaları edinme, koruma ve kullanımını sağlama konusunda gerekli çalışmaları denetlemektedir.					
7	Sınıf ve okul kitaplıkları/kütüphane, öğretmen çalışma odası, ana sınıfı, rehberlik servisi, laboratuvar, atölye, teknoloji derslikleri gibi bölümleri oluşturur, mevzuata ve hizmetin niteliğine uygun şekilde düzenlenmesini ve kullanılmasını denetlemektedir.					
8	Derslik, laboratuvar, kütüphane ve diğer tesisleri ile ilgili araç ve gereçlerin etkin ve verimli kullanılmasını denetlemektedir.					
	<b>EĞİTİM-ÖĞRETİM</b>					
	<b>Okul müdürüm;</b>					
1	Eğitim-öğretimin verimliliğini artırmak için iyileştirme projeleri hazırlanarak uygulanmasını denetlemektedir.					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
2	Okulun stratejik planlarının hazırlanmasını denetlemektedir.					
3	Okul gelişim planlarının uygulanmasını denetlemektedir.					
4	Yıllık, ünite ve günlük planların eğitim programlarına göre hazırlanmasını denetlemektedir.					
5	Sınıf, zümre vb. öğretmenler kurullarının çalışmalarını denetlemektedir.					
6	Öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili görevleri yerine getirip getirmediklerini denetlemektedir.					
7	Ders dışı eğitici, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini denetlemektedir.					
8	Millî gün ve haftalara ilişkin faaliyetlerin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini denetlemektedir.					
9	Eğitim ve öğretim faaliyetleri planlanırken çevre imkan ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulup bulundurulmadığını denetlemektedir.					
10	Haftalık ders programı, günlük çalışma ve nöbet çizelgelerinin düzenli bir şekilde yürütülmesini denetlemektedir.					
11	Özel eğitimi gerektiren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili alınan tedbirleri denetlemektedir.					
12	Okuldaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için alınan tedbirleri denetlemektedir.					
<b>ÖĞRENCİ İŞLERİ</b>						
<b>Okul müdürüm;</b>						
1	Öğrenci kayıt, nakil, sağlık, izin, rapor, belge işlerinin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini denetlemektedir.					
2	Öğrenci not çizelgeleri, karne, sınıf geçme, diploma vb. işlerin aksamadan gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetlemektedir.					
3	Öğrenci devam-devamsızlık işlerinin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini denetlemektedir.					
4	Öğrenci not çizelgeleri, karne, sınıf geçme ve diploma işlerinin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini denetlemektedir.					
5	e-okul sisteminde öğrencilerle ilgili iş ve işlemlerin düzenli bir biçimde yürütülmesini denetlemektedir.					
6	Öğrenci meclisinin kurulmasını ve düzenli olarak işleyip işlemediğini denetlemektedir.					
7	Öğrenci gelişiminin sürekli olarak takip edilerek değerlendirilip değerlendirilmediğini denetlemektedir.					
<b>PERSONEL İŞLERİ</b>						
<b>Okul müdürüm;</b>						
1	Hizmet içi eğitim ihtiyacı bulunan personelin iş başında yetiştirilmesinin sağlamak için gerekli önlemlerin alınıp alınmadığını denetlemektedir.					
2	Rehberlik ve teftiş çalışmaları sonunda bildirilen önerilerin zamanında ve eksiksiz yerine getirilmesini denetlemektedir.					

		Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
3	Personelin göreve başlama-ayrılma,görevlendirme işlemlerinin aksamadan gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetlemektedir.					
4	Personelin sağlık, izin, rapor, özlük hakları işlemlerinin aksamadan gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetlemektedir.					
5	Personelin devam-devamsızlık, sicil, disiplin işlemlerinin aksamadan gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetlemektedir.					
6	Personel terfilerinin yapılması, ilgililere duyurulması, takip edilmesi işlemlerinin aksamadan gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetlemektedir.					
7	Personel özlük dosya ve defterlerinin düzenli tutulması ve işlenmesini denetlemektedir.					
8	Personelin görevlendirilmesinde görev tanımlarına uygunluk esasının göz önünde bulundurulup bulundurulmadığını denetlemektedir.					
9	Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini denetlemektedir.					
10	Personel arasında iş birliği tesisinin ve uyumun sağlanıp sağlanmadığını denetlemektedir.					
11	Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek verim artışı sağlanması için gerekli önlemler alınıp alınmadığını denetlemektedir.					
12	Personelin yeteneklerinin göz önünde bulundurularak istihdam edilip edilmediğini denetlemektedir.					
13	Personelin ödüllendirilmesine yönelik iş ve işlemleri denetlemektedir.					
14	Aday personelin yetişmesi için gereken tedbirleri alınmasını denetlemektedir.					
15	Gelen yazılardan personelin bilgilendirilmesi gerekenlerin ilgililere duyurulup duyurulmadığını denetlemektedir.					
<b>MALİ İŞLER VE TİF İŞLEMLERİ</b>						
<b>Okul müdürüm;</b>						
1	Okulun ayniyat, gelir-gider, bütçe ile ilgili işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
2	TİF ile ilgili işlemlerinin mevzuatına yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
3	TEFBİS ile ilgili işlemlerinin mevzuatına yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
4	Aylık, ücretlerle ilgili iş ve işlemleri yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
5	Ödeneklerin zamanında ve yerinde harcanması ile ilgili işlemleri denetlemektedir.					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
6	Ödenek, ihale, döner sermaye ve ambara ait iş ve işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
7	Demirbaş alımı,kayıt, sayım, düşüm, devir-teslim işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
8	Personelin göreve başlaması veya görevden ayrılması halinde Taşınır Mal Yönetmeliği hükümlerine göre devir ve teslim işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
9	Muayene ve Teslim Alma Komisyonu'nun yaptığı iş ve işlemlerinin mevzuatına uygun yürütülüp yürütülmediğini denetlemektedir.					
<b>OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİ</b>						
<b>Okul müdürüm;</b>						
1	Okul İnternet Sitesi'ni sürekli yayında ve güncel olup olmadığını denetlemektedir.					
2	Okul Koruma Derneği, Okul Aile Birliği vb. gibi kurullarla sürekli iş birliği yapıp yapılmadığını denetlemektedir.					
3	Valilik,Kaymakamlık,Belediye,Muhtarlık ve diğer paydaşlarıyla sürekli iş birliği içinde çalışılıp çalışılmadığını denetlemektedir.					
4	Yakın çevre ile ilişki kurulması ve velilerle sıkı bir iş birliğinin sağlanmasını denetlemektedir.					
5	Okulun imkanlarını çevreye açılmasına yönelik çalışmaları denetlemektedir.					
6	Ders dışı eğitici, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere velilerin katılım ve desteğinin sağlanıp sağlanmadığını denetlemektedir.					
7	Sosyal çalışmalarda velilerin katılım ve desteğinin sağlanıp sağlanmadığını denetlemektedir.					



### III. BÖLÜM

Soru No	Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Kariyerimin geri kalanını iş yerimde geçirmekten mutlu olurum.					
2	İşyerimin sorunlarını kendi sorunlarım gibi hissediyorum.					
3	İşyerimde kendimi “ailenin bir parçası” olarak <b>hissetmiyorum.</b>					
4	İşyerime karşı duygusal bir bağ <b>hissetmiyorum.</b>					
5	İşyerim benim için özel anlam taşıyor.					
6	İşyerime karşı güçlü bir aidiyet duygusu <b>hissetmiyorum.</b>					
7	İstesem bile şu an işyerimden ayrılmak benim için çok zor olurdu.					
8	Şu an işyerimden ayrılmak istediğime karar verirsem hayatımın büyük bölümü olumsuz etkilenir.					
9	Şu an işyerimde kalmam, bir istek olduğu kadar gerekliliktir.					
10	İşyerimden ayrılmayı düşünmek için çok az seçeneğim olduğunu düşünüyorum.					
11	İşyerimden ayrılmama nedenlerimden biri de olası işyeri alternatiflerinin azlığıdır.					
12	İşyerime bu kadar katkım olmasaydı, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
13	İşyerimde çalışmaya devam etmek için herhangi bir zorunluluk <b>hissetmiyorum.</b>					
14	Benim için avantajlı olsa bile, işyerimden şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.					
15	İşyerimden şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim.					
16	İşyerim benim bağlılığımı hak ediyor.					
17	İşyerimde ki sorumluluklarım nedeniyle işten ayrılmamın doğru olmayacağını düşünüyorum.					
18	Kariyer gelişimim açısından işyerime çok şey borçluyum.					

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı** : Mehmet Kazim  
**Soyadı** : YILDIRIM  
**Doğum Yeri** : Elazığ  
**Doğum Tarihi** : 30.06.1977

### AKADEMİK BİLGİLER

**İlköğretim** : Gümüşbağlar Köyü İlkokulu/Elazığ  
**Lise** : Anadolu Lisesi/Elazığ  
**Lisans** : Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf  
Öğretmenliği Bölümü/ Kırşehir  
**Yüksek Lisans** : Fırat Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim  
Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bölümü. Elazığ  
(Devam ediyor)  
**Yabancı Dil** : İngilizce

### GÖREV YAPTIĞI BİRİMLER

**2005-2010** : Müdür Yetkili Öğretmen. Gündeğdi İlköğretim Okulu  
Elazığ/Karakoçan.  
**2010- devam ediyor** : Okul Müdürü. Bulgurcuk İlköğretim Okulu.  
Elazığ/Karakoçan.