

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN
YÖNETİCİ BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ
DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Necati ÖZTÜRK

GAZİANTEP
OCAK 2012

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN
YÖNETİCİ BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ
DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Necati ÖZTÜRK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR

GAZIANTEP
OCAK 2012

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici
Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki**

Necati ÖZTÜRK

Tez Savunma Tarihi: 18.01.2012

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR

Yrd. Doç. Dr. Fevzi KARADEMİR

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN YÖNETİCİ BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZTÜRK, Necati

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR

Ocak 2012, 120 Sayfa

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin algılarının, iş doyumlarıyla ilişkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, Gaziantep ili, Şahinbey ilçesindeki 25 ilköğretim okulunda görev yapan 520 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla “21. yy. Okul Yönetici Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmuştur. Bunlar ; (1) betimsel bilgilerin, (2) okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin maddelerin, (3) iş doyumunu etkileyen faktörlere ilişkin maddelerin yer aldığı bölümlerdir. Araştırma verileri “ortalama”, “standart sapma”, “t-testi”, “tek yönlü varyans analizi”, “Post Hoc çoklu karşılaştırmalar testi” ve “Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı” ile çözümlenmiştir. Okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeyi ile öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla, ölçeklerdeki alt faktörlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda; okul müdürlerinin yöneticilik becerilerini “genellikle” düzeyinde sergiledikleri, öğretmenlerin iş doyumlarının ise “Memnunum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerle, araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerinin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, aynı müdürle çalışma süresi ve mezun olunan okul değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan bu fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p < .05$) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yapılan analizler sonucunda yönetici performansı toplam puanı ile öğretmenlerin iş doyumunu toplam puanı arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: İlköğretim, Yönetici Becerileri, İş Doyumu.

ABSTRACT

A STUDY OF RELATIONSHIP LEVEL BETWEEN TEACHERS' JOB SATISFACTION AND PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' ADMINISTRATOR SKILLS AS PERCEIVED BY TEACHERS

ÖZTÜRK, Necati

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assit. Prof. Dr. Mehmet YAŞAR

January 2012, 120 pages

This study was conducted in order to determine whether or not a relationship exists between primary school principals' administrator skills and teachers' job satisfaction in 2010-2011 academic year. The sample of the study included 520 teachers in 25 public primary schools in Şahinbey, Gaziantep. In the study, two scales were used to collect data. The first scale was "21st Century School Administrator Skills Assessment" while the second one was "Job Satisfaction Inventory." The sections of the scale were about (1) demographic characteristics, (2) items related to the school principal's administrator skills, (3) items related to the factors affecting job satisfaction. Data were analyzed using mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, post hoc multiple comparison test and Pearson moment correlation coefficient techniques. In order to determine the administrator skills levels of school administrators and teachers' job satisfaction levels, means and standard deviations were calculated. As a result of this, teachers were found to think that primary school principals demonstrated administrator skills at "often" frequency level and that teachers' job satisfaction was at "satisfied" level. In addition, through the collected data, whether the results differ in terms of demographic variables such as gender, age, tenure, branch, time working with same administrator and educational level were investigated. Some of the teachers differed significantly while others did not in their perceptions of administrator skills of the primary school principals and their own job satisfaction. As a result of the statistical analysis, a statistically significant (positive and linear) relationship was found between the school principal's administrator skills and their job satisfaction.

Key words: Primary School, Administrator Skills, Job Satisfaction.

ÖN SÖZ

Etkili okullara ilişkin yapılan araştırmalarda etkili liderler tarafından yönetildiği rapor edilmektedir. Bu araştırmalarda vurgulanan etkili okul lideri; insan ilişkilerinde başarılı olmaları, birlikte çalıştıkları kişilerin bireysel ve mesleki beklentilerini anlayarak kendilerini geliştirebilmeleri ve iş doyumunu sağlayabilmeleri için uygun ortamı yaratabilmeleridir. Değişen ve gelişen koşulları kavrayabilen ve değişime uyabilen etkili yönetici, iş görenlerini de geliştirmeli, değişime uyabilir hale getirmeli ve bunun için gerekli olanakları yaratmalıdır. Bu düşünceден yola çıkarak okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük katkısı olan, değerli görüş ve önerileri ile bana yol gösteren değerli hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca değerli yardımlarıyla çalışmalarına katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Necati ÖZTÜRK

Ocak 2012

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SEMBOLLER VE KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Sayıltılar	7
1.8. Tanımlar	7
KAYNAK ÖZETLERİ	8
2.1. YÖNETİM VE EĞİTİM YÖNETİMİ	8
2.1.1. Yönetim	8
2.1.1.1. Farklı Yönetim Yaklaşımları	8
2.1.1.1.1. Amaç Odaklı Yönetim (Sorun odaklı, Sonuç odaklı)	8
2.1.1.1.2. Süreç Odaklı Yönetim	9
2.1.1.1.3. Otokratik Yönetim.....	9
2.1.1.1.4. Koruyucu Yönetim	9
2.1.1.1.5. Destekçi Yönetim	9
2.1.1.1.6. Birlikçi Yönetim.....	10

2.1.1.2. Yönetim Modelleri	10
2.1.1.2.1. Yapısal Modeller	10
2.1.1.2.2. Yönetimsel Modeller	10
2.1.1.2.3. Nicel Modeller	10
2.1.1.2.4. Durumsal (Öznel) Modeller	11
2.1.1.2.5. Belirsizliğe Bağlı (Esnek) Modeller	11
2.1.1.2.6. Demokratik Modeller	11
2.1.2. Yönetici.....	11
2.1.2.1. Yönetici Tipleri	12
2.1.3. Eğitim Yönetimi	13
2.1.3.1. Eğitim Yönetiminin Özellikleri.....	13
2.1.3.2. Türkiye’de Eğitim Yönetimi Çalışmaları ve Eğitim Yöneticiliği.....	14
2.1.3.3. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdürü.....	15
2.1.3.4. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler.....	16
2.1.3.5. Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri.....	17
2.1.3.6. Türkiye’de Okul Yöneticiliği.....	18
2.1.4. Okul Liderliği Standartları.....	20
2.1.5. 21. Yüzyıl Okul Liderlerinin Becerileri.....	23
2.1.6. İlgili Araştırmalar	24
2.2. İŞ DOYUMU	27
2.2.1. İş Doyumu Kavramı	27
2.2.2. İş Doyumu İle İlgili Kuramlar	28
2.2.2.1. Kapsam Teorileri.....	29
2.2.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	29
2.2.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	31
2.2.2.1.3. McClelland’ın İhtiyaç Kazanım Teorisi.....	31
2.2.2.1.4. Otonomi İhtiyacı.....	32
2.2.2.2. Süreç Teorileri.....	32
2.2.2.2.1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Yaklaşımı.....	33
2.2.2.2.2. Bekleyiş (Beklenti) Kuramı.....	34
2.2.2.2.2.1. Vroom’un Beklenti Kuramı	34
2.2.2.2.2.2. Lawler Ve Porter’in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı	35
2.2.2.2.3. Adams’ın Eşitlik Kuramı.....	35
2.2.2.2.4. Locke’ın Amaç Kuramı	36
2.2.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	36
2.2.3.1. Bireysel Faktörler.....	37
2.2.3.1.1. Yaş.....	37

	vi
2.2.3.1.2. Cinsiyet.....	37
2.2.3.1.3. Kişilik	38
2.2.3.1.4. Eğitim	38
2.2.3.1.5. Sosyo-kültürel özellikler	39
2.2.3.1.6. Kıdem	39
2.2.3.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler	40
2.2.3.2.1. İş ve Niteliği	40
2.2.3.2.2. Örgütsel Ortam ve Çalışma Koşulları	40
2.2.3.2.3. Ücret-Terfi Sistemleri.....	40
2.2.3.2.4. Ödüllendirme.....	41
2.2.3.2.5. Çalışma Arkadaşlarıyla İlişkiler	41
2.2.4. Eğitimde İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	42
2.2.5. İş Doyumuyla İlgili Araştırmalar.....	42
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Yönetici Becerileri Ölçeği	49
3.3.1.1. Yönetici Becerileri Ölçeği ile İlgili İstatistik Çalışmalar.....	49
3.3.1.2. Yönetici Becerileri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Sağlanması	50
3.3.2. İş Doyumu Ölçeği.....	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.5. Verilerin Analizi.....	54
BULGULAR VE TARTIŞMA	56
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	56
4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki	60
4.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri Düzeyleri.....	62
4.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri....	68
4.5. Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Yönetici Becerilerini Gösterme Düzeyine İlişkin Bulgular	69
4.6. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular	77
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
5.1. Sonuçlar.....	87

5.2. Öneriler.....	vii
5.2. Öneriler.....	90
KAYNAKLAR	92
EKLER.....	97
EK-1 Öğretmenlere Uygulanan Yönetici Becerileri Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği .	98
EK-2 İş Doyum Ölçeği Uygulama İzni	104
EK-3 Araştırma İzin Belgesi	105
EK-4-Özgeçmiş	106

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1. Evren Ve Örneklem Dâhilindeki Okullar Ve Öğretmen Sayıları	48
Tablo 3.2. Yönetici Becerileri Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları.....	50
Tablo 3.3. Yönetici Becerileri Ölçeği Faktör Yükleri.....	51
Tablo 3.4. Yönetici Becerileri Anketinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri	52
Tablo 3.5. İş Doyumu Anketinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri.....	53
Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Sonuçları	57
Tablo 4.2. Yaş Değişkenine Ait Frekans Sonuçları	57
Tablo 4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Frekans Sonuçları.....	58
Tablo 4.4. Mezun Olunan Okul Değişkenine Ait Frekans Sonuçları	58
Tablo 4.5. Branş Değişkenine Ait Frekans Sonuçları	59
Tablo 4.6. Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi Değişkenine Ait Frekans Sonuçları	59
Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri İle İş Doyumunu Etkileyen Faktörler Arasındaki İlişki	60
Tablo 4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren “Pearson Çarpım Korelasyon Analizi” Tablosu	61
Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Ölçek İle Yapılan Araştırma Sonuçlarına Göre Alt Faktörlerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	63
Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Karmaşık Sorunların Çözümü” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	65
Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “İletişim” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	67
Tablo 4.14. Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Ölçek İle Yapılan Araştırma Sonuçlarına Göre Alt Faktörlerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 4.15. Cinsiyet Değişkenine Göre, “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları.....	70

Tablo 4.16. Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları ...	71
Tablo 4.17. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.18. Aynı Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	74
Tablo 4.19. Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	75
Tablo 4.20. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	76
Tablo 4.21. Cinsiyet Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.22. Yaş Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 4.23. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 4.24. İş Doyumu Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” Alt Boyutu Tukey Hsd Testi	81
Tablo 4.25. İş Doyumu Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Bireysel Faktörler” Alt Boyutu Tukey HSD Testi	82
Tablo 4.26. Aynı Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	83
Tablo 4.27. Branş Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.28. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutları Açısından Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü “Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. 21. Yüzyıl Okul Liderlerinin Becerileri.....	23
Şekil 2.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	29

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

f	: Frekans
r	:Korelasyon
p	:Anlamlılık düzeyi
N	:Örneklem sayısı
SS	:Standart sapma
\bar{X}	:Aritmetik ortalama
t	:t testi sonucu elde edilen değer
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
NASSP	: National Association Of Secondary School Principals
ISLLC	:Interstate School Leaders Licensure Consortium

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur. Okulun yönünü tüm toplumsal kurumlar belirler. Okulun etkili bir işleyişi gerçekleştirmesi, toplumun tüm işlevlerinin ve sorunlarının eğitimsel yönünü dikkate alması ile olanaklıdır (Aydın, 2007, s.178)

Eğitim Yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1996, s. 61).

Eğitim yönetimi daha çok sistemle ilgilenen bir alandır. Bu çerçevede, Eğitim yönetimi dendiğinde akla Milli Eğitim Bakanlığı, milli eğitim müdürlükleri, halk eğitim müdürlükleri, ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir (Açıkalin, 1995, s. 6).

Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Bu çerçevede, Ilgar (1996, s.14)' ın da belirttiği gibi, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır.

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin kuram ve uygulamalarının eğitime uyarlanması olarak düşünüldüğünde okul yönetimi eğitim yönetiminin okula

uygulanmasından meydana gelmektedir. Bursalıoğlu (1994) ise okul yönetimini “eğitim yönetiminin sınırlı bir alana, yani okula uygulanmasıdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile, okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi, sistem ile ilgilenirken; okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir.

Okul yönetiminin görevi okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktır. Okul yöneticisinin bu görevleri yerine getirebilmesi bir takım teknik, insancıl ve kavramsal yönetici becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Okul müdürü; hem yönetim hem de eğitim alanında bilgiyle donatılmış olması yönüyle *teknik bilgi ve beceri*, okul örgütünü etkileyen yakın ve genel çevredeki diğer kişilerle iletişim kurmada, motive etmede, yetiştirmede, geliştirmede, etkilemede ki yönüyle *beşeri bilgi ve beceri*, yapılan planları, alınan kararların eğitim örgütünün bir bölümü için değil, bütünü için yararlı olduğunu anlamasını sağlaması yönüyle *kavramsal bilgi ve beceri* sahibi olması gerekir.

Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar. Başarılı yönetsel eylemlerde bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir (Kaya, 1993, s. 131).

Conley ve Goldman’a (1994) göre, okul müdürünün görevleri; kaynak sorunlarını halletmek, takımlar oluşturmak, geri bildirim ve eşgüdüm sağlamak, çatışma yönetimi uygulamak, iletişim ağları oluşturmak, birlikte çalışma politikaları belirlenmesine olanak sağlamak ve okul vizyonunun biçimlenmesi için gerekli ortamı sağlamaktır.

Bir yandan etkili yönetsel davranışta bulunmak, öte yandan liderlik rolünü başarıyla oynayabilmek için eğitim yöneticisinin taşıması gereken tutum ve becerilerinin eğitimle gerçekleştirilebileceği günümüzde geniş ölçüde kabul edilmektedir. Etkili liderliğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları saptamak amacıyla araştırmalar yapmak ve araştırma bulgularının ışığı altında uygun programlar geliştirilerek yönetici adaylarını yetiştirmek sistemin gelişmesi ve örgütsel etkililik açısından son derece önemlidir.

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi ileri ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. (Atay, 1996, s. 172)

Eğitim yöneticiliği adına Türkiye’de 1979-1980 öğretim yılından itibaren önemli gelişmeler sağlanmıştır. Türkiye’de kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak kabul edilen eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak kabul görmesi, 1953 yılında Türkiye Ortadoğu Amme idaresi Enstitüsü'nün kurulması ile gerçekleşmiştir. 1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. Eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık alanı olması gerektiği 1962 yılında hükümetin hazırladığı bir raporda (Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi) yine aynı yıl toplanan 7. Milli Eğitim Şurası’nda tartışılmıştır. Günümüzde ise, eğitim yönetimi alanında “Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi” adı altında sosyal bilimler enstitülerinde yüksek lisans ve doktora düzeyindeki programlarda eğitim-öğretim hizmetleri verilmektedir.

Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarını bitiren bir kişi almış olduğu bu eğitim nedeniyle eğitim yöneticisi olma yolunda yeterli ayrıcalığa (8 puan) sahip olmamıştır. Buna rağmen, bu alandaki yüksek lisans ve doktora programları eğitimciler arasında ilgiyle izlenmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en ağır yükü, okul yöneticileri ve öğretmenler topluluğunun omuzları üzerindedir. Eğitim kadrosu olarak adlandırdığımız bu birimlerin önemi belki de müfredat programlarının tanziminden, okulun ve eğitimin teşkilatlanmasından daha önemli gözükmektedir. Çünkü mükemmel bir teşkilata ve müfredat programına rağmen elimizde, gerçekten iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosu yoksa eğitim faaliyetlerinden yarar beklemek mümkün değildir. Her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir.

Okulda insan ilişkileri diğer örgütlere göre daha fazla kendini gösterir. Öğretmenlerin başarılarının artmasında ve öğretmenler arası uyum ve moral düzeyinin yükselmesinde en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir (Alıç, 1997, s. 176).

Bireyin işine karşı geliştirdiği en önemli tutumlardan birisi iş doyumudur. İş doyumunu, işin özellikleriyle çalışanların istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşen ve çalışanın işinden hoşnutluk duymasını belirleyen bir olgudur (Muchinsky, 2000)

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. İnsan ilişkilerinin önem taşıdığı eğitim örgütlerinde örgütsel iklim ve kültür kavramları daha fazla değer kazanmaktadır. Okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasında temel görev okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir (Çelik, 2009, s. 142).

İş doyumunu, girdi ve dönüşümsel değişkenler merkezileşme; iklim ve kültür; iş özerkliği; ödeme ve diğer haklar; işin güçlüğü ve çeşitlendirme; çalışanın yaşı, cinsiyeti, eğitimi, motivasyonu, yeteneği, mutlu olmaya yatkınlığı gibi değişkenlerle ilişkilidir. Örneğin, okulların belirli yapısal ya da bürokratik yönleri iş doyumunu ile ilişkilendirildiğinde karmaşık bir resim ortaya çıkar, profesyoneller arasında statü farklarını güçlendiren yapısal faktörler yetkinin kademeleşmesi gibi düşük doyum düzeyleri ortaya çıkarır. Ama işi açıklayan ve okul politikalarının eşit olarak uygulanmasına olanak sağlayan faktörler yüksek düzeyde doyuma yol açarlar. Ancak, rol çelişkisi ve rol belirsizliği eğitimcilerin iş doyumunun en güçlü ve olumsuz yordayıcılarıdır (Hoy & Miskel, 2010).

İş doyumunu etkileyen faktörleri kişiye ve işe bağlı faktörler olarak iki grup altında toplanabilir. Bireysel faktörler bireylerin farklı düzeyde doyum elde etmelerini sağlayan faktörlerdir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişilik, zekâ, hizmet süresi, medeni durum ve benzeri etkenlerdir. Örgütsel faktörler ise işin niteliği, yönetim tarzı ve denetim biçimi, güvenlik duygusu, iletişim, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, rekabet, çalışma şartları, birlikte çalışan kişiler ve örgütsel ortam olarak gruplandırılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu temel problem çerçevesinde cevabı aranacak alt problemler aşağıda yer almaktadır.

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri ile öğretmenlerin iş tatmini arasında bir ilişki var mıdır?

2. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri ne düzeydedir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
4. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?
5. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri, yaş değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?
6. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?
7. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri, aynı müdürle çalışma süresi değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?
8. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri, branş değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?
9. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik becerileri, mezuniyet derecesi değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?
10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıyor mu?
11. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, yaş değişkenine göre farklılaşıyor mu?
12. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıyor mu?
13. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, aynı müdürle çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıyor mu?
14. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, branş değişkenine göre farklılaşıyor mu?
15. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları, mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıyor mu?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik becerilerini araştırıp, bunun öğretmenlerin iş doyumunu ile anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütleri kaliteli eğitimle üstün nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş kurumlardır. Şüphesiz bu amacı gerçekleştirmede temel rolü öğretmenler oynamaktadır. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde başarılı olabilmeleri mesleklerine iyi motive edilmeleri ile mümkün olabilir. Öğretmenleri işlerine motive etme onların verimini artırma ve bu yolla mesleklerinde doyuma ulaşmasını sağlama işi öncelikle okul müdürlerine düşmektedir.

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu yönetici becerileri öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen en önemli öğelerden bir tanesidir. Okul müdürünün göstereceği başarılı yönetim davranışları öğretmenlerin iş doyumlarında etkili olacaktır. İş doyumunun yüksek olduğu okullarda öğretmenlerden beklenen başarı düzeyi de fazla olacaktır. Bu nedenle eğitimde kalite ve verimin istenilen düzeye getirilebilmesi için okul yöneticilerinin; öğretmenlerin iş doyumlarını arttırıcı bir örgütsel iklim oluşturmaya gayret etmeli, çalışma koşullarını iyileştirmeye özen göstermeli, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel beklentilerini karşılamaya çalışmalıdır.

Bu araştırmanın, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve en önemlisi okullarımıza yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öncelikle eğitim yöneticisi yetiştirme politikası geliştirenlere ve eğitim yöneticilerine ışık tutacak nitelikte olması beklenmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, anket ve ölçeklerde yer alan değişkenlerle sınırlıdır.
3. Katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Bu nedenlerle araştırma sonuçları yukarıda verilen sınırlılıklar dikkate alınarak genellenmelidir.

1.7. Sayıtlar

1. Katılımcıların, veri toplama aracı olarak kullanılan anket ve ölçek formlarına objektif olarak cevap verdiği,
2. Anket sorularının, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri yönlendirmediği;
3. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu,
4. Kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
5. Anket uygulanan öğretmenlerin, sorulara doğru ve samimi cevaplar verdikleri, varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Yönetim: Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür.

Yönetici: Bir zaman dilimi içinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, vb. üretim araçlarını bir araya getiren; onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kişidir (Eren, 2001, s. 153)

İş Doyumu: Bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygudur (Barutçugil, 2004, s. 384)

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde alan yazına dayalı olarak yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi, iş doyumu, iş doyumunu etkileyen faktörler ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca bu konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. YÖNETİM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

2.1.1. Yönetim

Yönetim; örgütü amacına ulaştırabilmek amacıyla elde bulunan bütün kaynakları en etkili ve verimli bir şekilde kullanma bilimi ve sanattır.

Bir başka tanıma göre ise yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Kısacası yönetimi bir süreç, bilim ve aynı zamanda sanat olarak kabul etmek gerekir (Erdoğan, 2008, s.7). Tanımda geçen “sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme” terimleri, yönetimin öncelikle bir süreç olduğunu; “sistematik ve bilinçli bir şekilde ve maharetle uygulanması” ifadesi, bir sanat olduğunu ve “ilke, kavram, teori, model ve teknikler” ifadesi de bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır (Baransel, 1979; akt. Erdoğan, 2008, s.8).

2.1.1.1. Farklı Yönetim Yaklaşımları

2.1.1.1.1. Amaç Odaklı Yönetim (Sorun odaklı, Sonuç odaklı)

Ortaya çıkan sorunları çözmeye odaklanmış yönetim anlayışıdır. Bu yönetim anlayışında sorunun çözülmesi kendi başına bir amaçtır. Yönetim etkinliklerinin çoğunluğunu, bürokratik işlemler ve mevzuata uymak için yapılan çalışmalar oluşturur. Bu yönetim anlayışında zamanın çoğu bir sorundan diğerine

geçerek harcanır ve belki de sorunların çoğu tam olarak çözülemez. Yapılan iş üzerinde gerekli sürenin harcanıp harcanmadığı ve sonucun elde edilip edilemediğine bakılır (Özden, 1998, s. 84).

2.1.1.1.2. Süreç Odaklı Yönetim

Bu yönetim anlayışına göre odak nokta, sonuçları kontrol etmek değil üretim esnasında etkide bulunarak süreci amaca uygun hale getirmektir. Süreç odaklı yönetim anlayışında performansın yükseltilmesi için çalışmalar yapılır. Sadece sonuca ulaşıp ulaşılamadığına değil sonuca ulaşırken verilen uğraşlara, yani sürece de önem verilir (Özden, 1998, s. 85). Süreç odaklı yönetim anlayışında sorunun kaynağı olarak kişi değil süreç görülür. Yanlış kimin yaptığı değil yanlışın neden ortaya çıktığı üzerinde durulur.

2.1.1.1.3. Otokratik Yönetim

Otokratik yönetim, baskıcı bir yönetimdir. Bu yaklaşımda bütün güç yöneticinin elinde toplanır. Yöneticinin emirleri astlar tarafından koşulsuz olarak yerine getirilir. Aksi durumda ceza verilir. Otokratik yönetimin dayanağı yasalar ve makamdır. Yönetici, en iyi bilen, astlarınca izlenmesi gereken bir otorite olarak; astlar ise pasif, zorlamayınca çalışmayan, sıkı bir şekilde denetlenmesi gereken kişiler olarak görülür (Başaran , 1996, s.75).

2.1.1.1.4. Koruyucu Yönetim

İşgörenlerin kendilerini güvenli hissetmelerini, yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlamayı hedefleyen yönetim biçimidir. Kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok, çalışanların gereksinimlerini karşılama ön planda tutulur. Çünkü işgörene sağlanan yararlarla, onların kuruma bağlanacağı ve böylece gücünü kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için harcayacağı varsayılmaktadır (Başaran, 1996, s.76).

2.1.1.1.5. Destekçi Yönetim

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan bu yönetim anlayışına göre, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için işgörenler desteklenir. Bu anlayışa göre işgören özgeçmişi, değerleri, kurumdan beklentileri ve deneyimleri itibarıyla tanınır ve kendini geliştirmesi için önderlik edilir. Bu yönetim anlayışı, işgörenlerin

işlerinde etkin olmayı, sorumluluk almayı ve yönetime katılmayı istedikleri ve işbirliğine yatkın oldukları varsayımına dayanır (Başaran , 1996, s.76).

2.1.1.1.6. Birlikçi Yönetim

Kendi kendini yönetmede ve denetlemede yeterli olan eğitimli ve uzman kişilerin çalıştığı kurumlarda uygulanan bir yönetim biçimidir. Genel olarak birlikte çalışmaya (takım çalışması) dayalıdır. Bu yönetim biçiminde işgörenlerin mesleki coşkuya ulaşacağı, yaratıcılığının artacağı ve kurumuna yüksek düzeyde katkıda bulunacağı düşünülür (Başaran , 1996, s.77).

2.1.1.2. Yönetim Modelleri

2.1.1.2.1. Yapısal Modeller

Genel olarak amaç merkezli, rasyonel karar mekanizmalarına dayalı süreçlerin olduğu, Taylor ve Weber'in düşünceleri ile özdeşleşmiş olan modellerdir. Bu modellerde örgütün yapısının oluşturulmasına öncelik verilmektedir. Gerçekten de Taylor ve Weber, örgütün verimliliğini artırmak için, yapısının (işe uygunluk, görev tanımı, hiyerarşi, denetim) verimliliğe yönelik olarak düzenlenmesine önem vermektedirler. (Erdoğan, 2008, s. 34)

2.1.1.2.2. Yönetimsel Modeller

Fayol, Follet (dinamik yönetim), C. Barnard (işbirliği), H. Simon (rasyonel karar) gibi teorisyenlerin düşüncelerinden esinlenilerek geliştirilen modellerdir. Bu modellerde, örgütü verimli kılmak için, yapıdan daha çok etkin bir yönetimin gerekliliği tercih edilir.

Yönetim bir süreçler bütünü olarak görülür. Bu bütünlüğü oluşturan süreçler planlama, örgütlenme, işe alma, yöneltme, koordinasyon, rapor etme, bütçeleme, denetleme gibi süreçlerdir (Başaran , 1996, s.110).

2.1.1.2.3. Nicel Modeller

Nicel modeller, örgüte ve yönetime yeni bir görüş getirmekten çok yapısal ve yönetsel kuramların getirdiği örgüt yapısını ve yönetim süreçlerini temel alarak bunları nicel bir yaklaşımla matematiksel modellere bağlamaya çalışmaktadırlar. (Erdoğan , 2008, Başaran, 1996)

2.1.1.2.4. Durumsal (Öznel) Modeller

"1950'li yıllarda doğan, 1970'li yıllarda benimsenip yaygınlaşan koşul bağımlılık (contingency) kuramına dayanan modellerdir. Bu kurama göre en iyi örgüt modeli ya da en iyi yönetim biçimi yoktur. En iyi örgüt modeli, örgüte uygun olan, en iyi yönetim biçimi ise yönetilenlerin niteliğine uyandır. Dolayısıyla her örgütün kendi doğasına uygun bir yapısı ve yönetim biçimi olmalıdır. (Başaran , 1996, Akt. Erdoğan, 2008).

2.1.1.2.5. Belirsizliğe Bağlı (Esnek) Modeller

Örgütlerin karmaşıklığını ve belirsizliğini vurgulayan modellerdir. Örgütler belirgin bir yapıdan çok, gevşek, değişen bir yapıdadır. İşgörenler genellikle açık ve net bir amaç yerine genel amaçları kabul eder.(Hergüner, 1999, s.32)

2.1.1.2.6. Demokratik Modeller

Formal modellere karşı geliştirilmiş olup daha çok katılıma dayalı olan modellerdir. Bu modelde kurumun değerlerinin üyeler tarafından paylaşılmasına önem verilir. Çok çeşitliliğin, grup etkinliklerinin, ihtilafların olduğu bir yapıya dayalıdır. Bu tür modellerde amaçlar net olmamakla birlikte, karar alma süreci de oldukça karmaşık bir süreçtir ve pazarlığa ve görüşmeye dayalıdır. İşgörenlerin katılımını özendirilmesine rağmen bu tür modeller örgütsel standartların ihmal edilmesine açıktır. (Erdoğan, 2008, s. 34)

2.1.2. Yönetici

Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan (Erdoğan , 2008, s. 41) olarak tanımlanırken, Eren (2001, s. 154) yönetici, bir zaman dilimi içinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, vb. üretim araçlarını bir araya getiren; onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan olarak tanımlamaktadır.

Kurumları etkileyen yakın ve genel çevre koşullarını göz önünde bulundurduğumuz zaman ise, yöneticiyi, sistem içinde ve dışında değişen durumlara göre dengeleri yeniden kuran kişi olarak tanımlayabiliriz (Açıkalkın, 1995, s. 6).

2.1.2.1. Yönetici Tipleri

Klasik Yönetici: Klasik yönetici denince akla emirler veren, itaat isteyen, otoriter olan yönetici gelmektedir. Bu yöneticilerin başarılı olması genellikle otoriter olmaya dayalıdır. Klasik yöneticiler statükocu olmakla birlikte bozulan dengelerin eskisi gibi kurulmasına çaba harcarlar (Açıkalın, 1995, s. 7).

Modern Yönetici: Modern yönetici denilince ise akla katılıma önem veren, sadece konulmuş değerleri izleyen değil yenilerini de yaratan, esnek olan, insan ilişkilerine önem veren yöneticiler gelmektedir. Modern yöneticinin başarılı olması otoriter olmaktan daha çok etkili ve verimli yönetmeye ve saygın olmaya dayalıdır. Modern yöneticiler bozulan dengeleri yeni durumlara göre, farklı bir noktada kurmaya çalışır (Açıkalın, 1995, s. 7).

Serbest (free-rein) Yöneticiler: Bu tür yöneticiler ellerindeki yetkileri kullanmazlar. Astlar kendi amaçlarını kendileri koyarlar, sorunlarını çözmek için kendileri uğraşırlar. Bu tür yöneticilerin bazıları bu yöntemi inanarak uygularken bazıları kendine, mesleğine veya kurumuna yabancılaştığı için uygular. Yabancılaşma yaşayan yöneticilerin kurumlarında kaos, stres, bunalım ve şaşkınlık duygusu ortaya çıkabilir. (Erdoğan İ. , 2008, s. 43)

Otoriter Yönetici: İşyerindeki koşulları örgütsel hedeflere azami düzeyde ulaşmak üzere düzenleyen ancak bu düzenlemede insanın arzu ve ihtiyaçlarını karşılamak ve onu işyerinde mutlu kılacak hiçbir önleme başvurmeyen yöneticilerdir. (Can, Akgün, & Kavuncubaşı, 1998, s. 325)

İnsancıl Yönetici: İnsan arzu ve ihtiyaçlarının karşılanması ve işyerinde insan mutluluğunun sağlanmasına birinci planda önem veren ancak örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan yönetsel çaba ve davranışları asgari düzeyde gösteren yöneticilerdir. (Can, Akgün, & Kavuncubaşı, 1998, s. 325)

Ortayolcu Yönetici: Çalışanların arzu ve ihtiyaçlarını orta düzeyde karşılayan ve buna bağlı olarak orta düzeyde bir örgütsel etkinliğin gerçekleşmesini sağlayan yöneticilerdir. (Can, Akgün, & Kavuncubaşı, 1998, s. 325)

Demokratik Yönetici: Örgütteki kişilerin ihtiyaç ve arzularını azami düzeyde karşılayan ve aynı zamanda örgütün amaçlarına azami düzeyde ulaşmasını sağlayacak düzenlemeleri gerçekleştiren yöneticiler. Modele göre ideal olan yönetici tipi budur. (Can, Akgün, & Kavuncubaşı, 1998, s. 325)

2.1.3. Eğitim Yönetimi

Yönetim “kısaca elde bulunan kaynakları en verimli ve etkili bir şekilde kullanma bilimi ve sanatı” şeklinde tanımlanmıştır. Eğitim yönetimini ise, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayıp etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Kaya, 1993, s. 29).

Başka bir tanıma göre ise eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1996, s. 61).

Eğitim Yönetimi daha çok sistemle ilgilenen bir alandır. Bu çerçevede Eğitim Yönetimi dendiğinde akla Milli Eğitim Bakanlığı, milli eğitim müdürlükleri, halk eğitim müdürlükleri, ders araçları merkezi, ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir (Açıkalın, 1995, s. 4).

Bu durumda Eğitim Yöneticisi de eğitimin bütünü ile ilgilenen, yani sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlayan kişidir (Bursalıoğlu, 1994, s. 14)

Eğitim yönetimi ile diğer yönetimler arasında pek çok benzerlikler vardır. Ne var ki, eğitim yönetiminin diğer yönetimlerle ortak noktaları olduğu kadar, kendine özgü nitelikleri de vardır.

2.1.3.1. Eğitim Yönetiminin Özellikleri

Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden ayıran özellikler eğitimin özelliğinden 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, s. 30). Bu nedenle, eğitim yönetimi bilimi “bir eğitim sistemini bütün olarak çözümlenme ve birleştirme” amacına yönelik çalışmalar yapar (Bursalıoğlu, 1994, s. 14). Eğitim yönetiminin kendine özgü yönlerine baktığımız zaman;

Eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir. Eğitim programlarında sıkça rastlayabileceğimiz "ulusunu seven, çağdaş, yardımsever, insancıl ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi" gibi ifadeler, açık ve kesin olmayan amaçlara gösterilebilecek örneklerdir (Erdoğan, 2008, s.120). Eğitim politikaları öylesine soyuttur ki başarı ölçütü geliştirmekte kullanılamazlar. Davranış değişmesi uzun yıllarda oluşur. Değerlendirilmesi güçtür. Oysa bir işletme örgütünde

değerlendirme yapmak bu kadar zor değildir. Satışlara, üretim artışlarına, maliyet gibi somut bilgilere bakılarak değerlendirme yapılabilir.

Eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerini etkileyen çok değişik etkenler bulunmaktadır. Okulun öğretim başarısını arttırmak için her türlü önlem alınmasına rağmen istenilen sonuç elde edilemeyebilir. Çünkü hedeflenen sonuca ulaşabilme doğrudan ve dolaylı olarak birçok etkene bağlıdır. Bu yüzden yöneticilerin eğitim ve öğretim sürecinde yapılan işleri ve kaydedilen ilerlemeyi kontrol edebilme gücü sınırlıdır.

Eğitim kurumları, yöneticisi ve mevcut personelin (öğretmenler) özellikleri açısından da diğer kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışında bulunan diğer kurumların çoğunda yöneticiler ve astlar arasında eğitim, entelektüel kapasite ve kültür gibi unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar varken okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretim kadrosu arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz (Erdoğan, 2008, s. 122). Bu durum yöneticinin etkileme gücünü azaltır, denetim alanını azaltır (Campbell, 1957, s. 43).

Eğitim örgütlerinin diğer örgütlere göre bir diğer farklılığı ise nitelik yönünden diğer örgütler gibi yoğun bir baskı hissetmemesidir. Diğer örgütlerin sunduğu ürünlerin kalitesi düştüğü zaman ayakta kalabilmesi zorlaşır. Oysa eğitim örgütlerinde bu sözkonusu değildir.

Diğer taraftan okulda görev yapan yönetici ve öğretmenler de eğitim dışı kurumlarla karşılaştırıldığında daha sıklıkla değişmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yönetici dokusunda yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle okullarda belli bir kültürün ve istikrarın oluşmasını sağlamak oldukça güç olabilir.

Okulda gerçekleştirilen işlerin sınırları ve yoğunluğu başka kurumlarda gerçekleştirilen işlerin sınırları gibi kesin ve belirgin değildir. Eğitim ve öğretim özerk çalışmaların yapılmasına müsait bir alandır (Bursalıoğlu, 1995, s. 37).

2.1.3.2. Türkiye’de Eğitim Yönetimi Çalışmaları ve Eğitim Yöneticiliği

Türkiye’de eğitim yöneticiliği adına 1979-80 öğretim yılından itibaren önemli gelişmeler sağlanmıştır. Türkiye’de kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak kabul edilen eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak kabul görmesi, 1953 yılında Türkiye Ortadoğu Amme idaresi Enstitüsü’nün kurulması ile gerçekleşmiştir (Turan & Şişman, 2000, s. 106)

1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. Eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık alanı olması gerektiği 1962 yılında 6/209 sayılı kararıyla kurulan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) hazırladığı bir raporunda, bugün ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirmeye ilişkin gelişmelere temel sayılabilecek görüşlere yer verilmiştir. Yine aynı yıl toplanan 7.Milli Eğitim Şûrası'nda tartışılmıştır (Kaya , 1993, s.163)

1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şûrası'nda eğitim yönetimi konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılmasıyla birlikte eğitim yönetimi lisans programları kapatıldı. Şu an Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi” adı altında eğitim fakültelerinde yüksek lisans ve doktora düzeyinde faaliyet gösteren bir alandır.

2.1.3.3. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdürü

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana, yani okula uygulanmasıdır (Erdoğan, 2000, s.88). Okul yöneticiliği ise, okul veya okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılabilmesi ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri inceler (İlgar, 1996, s.91).

Milli Eğitim Bakanlığı 2508 sayılı tebliğler dergisinde ilköğretim okul müdürlerinin görev tanımını şu şekilde yapmıştır.

Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plân, program ve emirler doğrultusunda plânlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astarlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor hâlinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar (Meb, 2000).

Conley ve Goldman (1994)' a göre, okul müdürünün görevleri; kaynak sorunlarını halletmek, takımlar oluşturmak, geri bildirim ve eşgüdüm sağlamak, çatışma yönetimi uygulamak, iletişim ağları oluşturmak, birlikte çalışma politikaları belirlenmesine olanak sağlamak ve okul vizyonunun biçimlenmesi için gerekli ortamı sağlamaktır.

Dönmez (2002, s. 35), ilköğretim okul yöneticilerinin şu alanlarda yeterli olmasını belirtmiştir;

✓ Amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma,

- ✓ Öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme,
- ✓ Personeli nasıl değerlendireceğini bilme,
- ✓ Değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama,
- ✓ Eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma,
- ✓ Büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme,
- ✓ İşi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme,
- ✓ Çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme,
- ✓ Okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilme,
- ✓ Okulun bulunduğu bölgedeki ahlaki değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme.

Çelik (1999, s. 41) okul yöneticisinin sahip olması gereken temel rolleri dört şekilde sınıflandırmıştır.

1. Kaynak sağlama rolü: Yönetici, okulu amacına ulaştırmak için gerekli olan her türlü kaynağı bulur ve sağlar. Öğretmenlerin işlerini en iyi bir şekilde yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli çalışmaları yapar.

2. Öğretimsel olarak kaynaklık etme rolü: Yönetici, bu rolünü sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye çalışarak yerine getirir. Bu doğrultuda yönetici, öğretmenlerle iletişim kurarak onların yeni öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar.

3. İletişim sağlama rolü: Yönetici, bu rolünü de okulun vizyonunu, programını herkesin anlamasını sağlayarak, yani okulda bulunan öğretim kadrosu arasındaki iletişimi güçlendirerek yerine getirir.

4. Görünür bir kişi olma: Yönetici, öğretimsel lider olarak sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir.

2.1.3.4. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Erdoğan (2008, s. 128), okul yöneticisinin sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamıştır;

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Ve özellikle eğitim öğretim alanının da ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olmalı, özümsemelidir.

Okul yöneticisi bilgili olmanın dışında sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, raporlama gibi konularda becerili ve deneyimli olmalıdır.

Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir.

Ayrıca, okul yöneticisi kendisini değişen şartlara göre yenileyebilmeli ve geliştirebilmelidir. Okul yöneticisi okuyarak, yazarak, tartışarak, dinleyerek, gezip görerek kendisini yetiştirebilir ve geliştirebilir (Açıkalın, 1995, s. 6).

Yöneticinin kendini geliştirmesi için sahip olduğu öğrenme yeteneği önemlidir. Özellikle her geçen gün yeni durumlarla karşı karşıya olan yönetici, öğrenme yeteneği sayesinde bu durumlara daha rahat uyum sağlayabilir. Yeni gelişmelerin izlenmesi, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi de yine öğrenme yeteneği ile ilgilidir (Fındıkçı, 1992, s. 20).

Okul yöneticisi yaratıcı olmalı ve yaratıcı özelliklere sahip olmalıdır. Yaratıcı yönetici olabilmek için aşağıda sunulan belirli ilkelere uymak gereklidir.

Yaratıcı yönetici her şeyden önce çevresindekilerin yaratıcılığını teşvik etmelidir. Yaratıcı yönetici, yeni deneyimlere açık olan, yeni mücadele ve sorun alanlarını arayan, yönetici en az denetimle çalışan yöneticidir.

Çağdaş bir okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi konularında eğitim görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış olmalıdır (Açıkalın, 1995, s. 7).

2.1.3.5. Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri

Araştırmalar başarılı okul yöneticilerinin genel olarak aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Şişman & Turan, 2004, s.130):

- Genellikle zamanlarını öğrenme konularına ayırmakta ve bir başöğretmen rolü oynamaktadır.
- Öğrencilere karşı derin bir sevgi ve muhabbet beslemekte ve onlara güvenmektedirler.

- Okulda işbirliğine dayalı ortaklaşa iş yapma konuları üzerinde yoğunlaşmakta olup insanlarla birlikte etkili çalışma becerilerine sahiptirler.
- Okul ve eğitimle bütünleşmiş olup okul başarısını en üst seviyeye çıkarmak için büyük çaba harcamaktadırlar.
- Okul müdürlüğünü, bürokratik bir görev olmaktan çok bir davayı (misyon) gerçekleştirmenin aracı olarak görmektedirler.
- Değişme ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji lideridirler.

2.1.3.6. Türkiye’de Okul Yöneticiliği

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması ile ilgili olarak 13.08.2009 tarihinde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikle seçilme, atama ve yer değiştirme ile ilgili prosedürleri belirlenmiştir.

28020 sayı ve 09.08.2011 tarihli resmi gazetede yayımlanan en son değişiklikleriyle Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğe göre;

1) Yönetici olarak atanacaklarda aranacak genel şartlar

- a) Yükseköğrenim bitirmiş olmak,
- b) Öğretmenlikte ve Devlet memurluğunda adaylığı kaldırılmış olmak,
- c) Bu Yönetmelik kapsamında sayılan yöneticilik görevleri dâhil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak,
- ç) Atanmak istenilen eğitim kurumuna Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına göre alanı itibariyle öğretmen olarak atanabilecek bir alan öğretmeni olmak,
- d) Yöneticilik görevi, son üç yıllık hizmet süresi içinde adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak,
- e) Zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuata göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özrüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak,
- f) Varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olmak.

2) Hizmet Süresi

Yatılı İlköğretim Bölge Okulları hariç diğer eğitim kurumlarının;

- a) Müdür başyardımcılıklarına atanabilmek için en az 1 yıl,
 - b) (C) tipi eğitim kurumu müdürlüklerine atanabilmek için en az 1 yıl,
 - c) (B) tipi eğitim kurumu müdürlüklerine atanabilmek için en az 2 yıl,
 - ç) (A) tipi eğitim kurumu müdürlüklerine atanabilmek için en az 3 yıl,
- eğitim kurumlarında asaleten yöneticilik yapmış olma şartı aranır.

3) Seçme Sınavı

Seçme sınavları 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Bu sınavlarda 70 ve daha yukarı puan alan adaylar başarılı sayılır.

(1) Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için sınav konuları ve puan değerleri şunlardır:

- a) Türkçe-dil bilgisi: % 10,
- b) Resmî yazışma kuralları: % 5,
- c) Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi ve Ulusal Güvenlik: % 10,
- ç) T.C. Anayasası: (Toplam %9)

- 1) Genel Esaslar: %3,
- 2) Temel Hak ve Ödevler: %3,
- 3) Cumhuriyetin Temel Organları: %3,
- d) Genel Kültür: % 6,

e) 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

(2) Müdürlük için sınav konuları ve puan değerleri şunlardır:

- a) Türkçe-dil bilgisi: % 10,
- b) Resmî yazışma kuralları: % 4,
- c) Halkla ilişkiler ve iletişim becerileri: % 4,
- ç) Okul Yönetimi: % 4,
- d) Yönetimde insan ilişkileri: % 4,
- e) Okul geliştirme: % 4,
- f) Eğitim ve öğretimde etik: % 5,
- g) Türk İdare sistemi ve protokol kuralları: % 5,

ğ) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu

Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

4) Eğitim Yöneticilerinin Zorunlu Yer Değiştirilmesi

Eğitim kurumu müdürlerinden buldukları eğitim kurumunda aralıksız asaleten 5 yıllık çalışma süresini tamamlayanların görev yerleri, 7 nci ve 8 inci maddelerde atanmak istedikleri eğitim kurumları için öngörülen şartları taşımak kaydıyla yapacakları tercihleri dikkate alınmak suretiyle il içinde; aynı tipteki eğitim kurumları olacak şekilde bu Yönetmelik ekinde yer alan EK-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu puan üstünlüğü esasına göre değiştirilir (Meb, 2011).

Eğitim Kurumu müdür başyardımcıları ile müdür yardımcılarında buldukları eğitim kurumunda görev yaptıkları yönetim kademesinde aralıksız asaleten 8 yıllık çalışma süresini tamamlayanların görev yerleri, durumlarına uygun eğitim kurumları olacak şekilde bu Yönetmelik ekinde yer alan EK-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu puan üstünlüğü esasına göre değiştirilir (Meb, 2011).

2.1.4. Okul Liderliği Standartları

ABD’de eğitimciler ve eğitimle ilgili politikaları oluşturanlar formal okul liderliği rollerinin yeniden tanımlanması konusunda birçok girişimler başlatmıştır. Bunlardan Eyalet Okul Müdürleri Konseyi (Chief State School Officers) 1994’de okul liderliği konusunda ülke genelinde eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli rolleri üstlenmek ve okul liderlerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve değerlendirilmesinde ölçüt olarak alınabilecek standartları oluşturmak amacıyla Eyaletler Arası Okul Liderleri Konsorsiyum’u (Interstate School Leaders Licensure Consortium) adı altında bir program üzerinde çalışmıştır. (Interstate School Leaders Licensure Consortium, 1996). Bu programın başlatılmasındaki ihtiyaç bazı önemli verilere dayanmaktadır. Bunlar;

1. Bütün yetişenlerin bilgi, zekâ, değerlendirme ve öğretime ilişkin yeni yaklaşımlar ışığında eğitim sürecine katılması,
2. Topluma odaklanan çevre ile iletişim merkezli okullaşmanın geleneksel okul örgütünün yerini almaya başlaması,

3. Veliler, iş dünyası ve toplum örgütlerinin liderlerinin eğitim üzerindeki ağırlıklarının giderek artması.

Bu konsorsiyum, eğitimdeki hemen hemen tüm formal liderlik pozisyonlarına uygulanabilecek bir grup ortak standart üzerine çalışmıştır. Konsorsiyum üyeleri liderliğin rollere göre farklılıklar gösterdiğini ancak bu rollerin merkezi özelliklerinin tüm okul liderliği pozisyonları için aynı olduğu konusunda fikir birliğine varmıştır. Bu standartları belirlemede temel amaç milli, yerel, mesleki örgütleri değerlendirme ölçütleri konusunda bilgilendirmektedir (Turan & Şişman, 2000, s. 106).

Standartlar bilgi, inanç ve performans olmak üzere üç boyutta yoğunlaştırılmıştır. Standartların oluşturulmasında çalışmaları yönlendiren yedi temel ilke vardır. Bunlar;

1. Standartlar öğrenci öğrenmesini merkez almalıdır.
2. Standartlar liderlerin değişen yönlerini tanımlamalıdır.
3. Standartlar okul liderliğinde işbirliğinin önemini vurgulamalıdır.
4. Standartlar yöneticilik mesleğinin kalitesini arttıracak biçimde yüksek olmalıdır.
5. Standartlar okul liderlerinin değerlerinin değerlendirilmesinde performansa dayalı ölçümlere olarak tanımlanmalıdır.
6. Standartlar bir bütün içerisinde ve birbirleriyle tutarlı olmalıdır.
7. Standartlar okul ile ilgili okul toplumunu oluşturan bütün kişilere gruplara ve toplumsal örgütlere fırsat yaratma ve yetki verme kavramlarını özellikle vurgulamalı ve uygulamaya koymalıdır.

Standartlar oluşturulurken okul liderlerinin tüm sorumlulukları tanınıp kabul edilerek, etkili liderliğin özünü oluşturan konular üzerinde durulmuştur. Bu durum iki yönden yol gösterici olmuştur. Birincisi, çok sayıda standart arasında asıl sorunların tanımlanabilmesi için amaçlı olarak genel bir model oluşturulmuştur. İkincisi, sürekli olarak öğrenim, öğretim ve etkili öğrenme ortamıyla ilgili sorunlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenme ortamına etkisi konusunda yalnızca birkaç standart doğrudan etkili olmamakta, aksine öğrenme ortamına katkıda buldukları ölçüde tüm standartlar anlam kazanmaktadır. Tüm bu süreçte öğrenci başarısı esastır. Görüldüğü gibi okulların öğrenme merkezli bir yapıya sahip olmalarındaki temel belirleyicilerden birisi güçlü okul liderliğidir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin yönetim süreci

içerisinde göstermeleri gereken birçok liderlik türlerini ortaya çıkarmıştır. Bunlar; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderliktir.

Tablo 2.1. Okul Liderliği Standartları

Standartlar		<i>BİR OKUL YÖNETİCİSİ TÜM ÖĞRENCİLERİN BAŞARISI İÇİN...</i>
Standart 1	<i>Vizyoner lider</i>	Okul toplumu tarafından paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip, bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,
Standart 2	<i>Öğretim lideri</i>	Öğrencilerin öğrenmesini ve profesyonel gelişmesini sağlayacak okul kültürünü ve öğretim programlarını savunan, geliştiren ve sürdüren,
Standart 3	<i>Örgütsel lider</i>	Güvenli yeterli ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için okulun sahip olduğu tüm kaynakların etkin bir şekilde organizasyonunu sağlayan,
Standart 4	<i>Toplumsal lider</i>	Aile ve toplumla işbirliği yapabilen, toplumun farklı ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayabilen ve çevresel kaynakları okula yönlendirebilen,
Standart 5	<i>Etik lider</i>	Adil, tutarlı ahlaki standartları yüksek,
Standart 6	<i>Politik liderlik</i>	İçinde bulunduğu toplumun genel politik, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel koşullarını anlayabilen ve bu konularda toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen,
		<i>...EĞİTİCİ BİR LİDERDİR.</i>

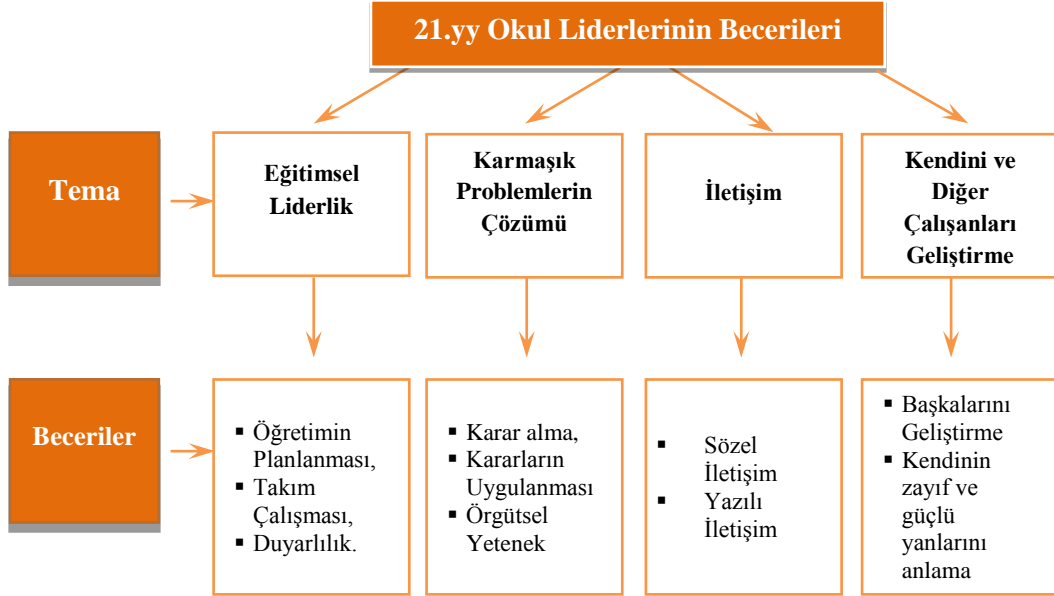
Bu standartların her biri bilgi, inanç ve değerler ve performans düzeyinde olmak üzere üç basamakta toplanan davranışları içermektedir.

Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) and, Leithwood and Riehl (2003); Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin öğrenmesini merkez alan okulları oluşturmak için okul yöneticilerinin sahip olması gereken yetenekleri şu şekilde sıralamıştır;

- Okulun paylaşılan vizyonunu gerçekleştirmek için öğretmen, öğrenci ve diğer personele kolaylık sağlama,
- Öğrenci ve tüm personel için okul kültürü oluşturma ve bu kültürü sürekli hale getirme,
- Öğrenci velileri ve toplumsal kurumlarla işbirliği yapma
- Bütün öğrenciler ve personel için güvenli, verimli ve etkili bir okul çevresi oluşturma,
- Birliktelik, adalet ve etik davranışlar gösterme,
- Üst düzey politik, sosyal, ekonomik ve yasal kurumları ve kişileri etkileme,
- Rekabetçi okul iklimi yaratma ve sürdürme,
- Öğretimsel liderlik sağlama,

- Personelin önemli kararlar alması sürecini destekleme,
- Stratejik planlar yapma ve bu planları geliştirme,

2.1.5. 21. Yüzyıl Okul Liderlerinin Becerileri



Şekil 2.1. 21. Yüzyıl Okul Liderlerinin Becerileri (NASSP, 2010)

National Association Of Secondary School Principals (NASSP) 2010 yılında yayımlanmış olduğu “21. yy Başarılı Okul Liderleri için 10 Yönetici Becerisi” adlı kitabında okul yöneticilerinin becerilerini şu şekilde belirlemişlerdir (NASSP, 2010).

Eğitimsel Liderlik (Educational Leadership)

Öğretimin Planlanması (Setting instructional direction). Uygulanan programlar ve iyileştirme çabaları da dahil olmak üzere öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için stratejiler gerçekleştirme, öğrenme için bir vizyon geliştirme ve net hedefler belirleme, belirlenen hedeflerin başarılmasına yön gösterme, hedefe ulaşmada katkı için başkalarını teşvik etme,

Takım Çalışması.(Teamwork). Takım üyelerinin katılımını teşvik etme ve çabalama. Görevi tamamlamak için grubu harekete geçiren davranışları teşvik etme ve model oluşturma. Grup başarısını destekleme,

Duyarlılık (Sensitivity). Başkalarının ihtiyaç ve ilgilerini algılama, diğerleri ile duygusal gerilim veya çatışma durumunda anlayışlı olma. Kişilere göre iletişim yollarını bilme. İnsanların çeşitli etnik, kültürel ve dini geçmişiyle ilgili olma.

Karmaşık Problemlerin Çözümü (Resolving Complex Problems).

Karar verme. (Judgment). Bilgi tabanlı yüksek kaliteli karar alma yeteneği, eğitimsel ihtiyaçlar ve öncelikleri ayarlama tespit etme becerisi, sorunlar için yerinde öncelikler vermek. İlgili verileri araştırma, analiz etme ve yorumlama becerisi.

Sonuç Yönelimlilik (Results orientation). Sorumluluk üstlenme. Bir karar gerektiği zaman onaylamak. Meydana gelen sorunlarda verilere dayalı derhal eyleme geçme. Kısa dönemli sorunların çözümünü uzun dönemli amaçlara karşı dengeleme becerisi.

Örgütsel Yetenek (Organizational ability). Kendi ve başkalarının işinde kaynakları en uygun şekilde planlama ve programlama. Faaliyetlerin program akışı; projeleri izlemek için prosedürler oluşturmak. Zaman ve görev yönetimi uygulaması yapma, kime ne yetki verdiğini bilme.

İletişim (Communication)

Sözel İletişim (Oral communication). Açık iletişim becerisi. Sözel sunum yapma açık ve kolay anlaşılır bir yöntemdir.

Yazılı İletişim (Written communication). Fikirleri yazılı olarak açık ve akıcı olarak ifade etme becerisi; farklı dinleyiciler (öğrenciler, öğretmenler, anne babalar ve diğ.) için uygun anlatımda yazmak.

Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirmek (Developing Self and Others)

Çalışanları geliştirme (Developing others). Çalışanlara karşı öğretim, koçluk ve yardım etmeyi kapsar. Gözlem ve verilere dayalı özel geribildirim sağlanması.

Kendi zayıf ve güçlü yanlarını anlamak (Understanding own strengths and weaknesses). Kişisel olarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek. Gelişimsel faaliyetlerin aktif olarak artarak sürdürülmesi için sorumluluk alma. Sürekli öğrenme için çabalamak.

2.1.6. İlgili Araştırmalar

Dündar (2007) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticisi Olan Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürlerinin Performans Yönetimi Yeterliliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi (Bakırköy İlçesi Örneği)” adlı çalışmasında

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin okul yönetimi ve motivasyon alanına ait rollerdeki yeterliliklerinin genel ortalamasının $\bar{x} = 3,28$ olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri rolün $\bar{x} = 3,90$ ortalama ile okul bina ve tesislerinin etkili ve verimli kullanılmasını sağlaması olmuştur. Öğretmen algılarına göre, $\bar{x} = 3,27$ ortalama ile “Öğrenmeye uygun bir atmosfer oluşturur.” ve $\bar{x} = 3,17$ ortalama ile “Personelin etkililiğini arttıran programları planlar, organize eder.” Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin iletişim ve rehberlik alanına ait rollerdeki yeterliliklerinin genel ortalaması $\bar{x} = 3,74$ olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin büyük ölçüde yeterli oldukları roller incelendiğinde $\bar{x} = 3,86$ ortalama ile “Vücut dilini etkin bir şekilde kullanır.”, $\bar{x} = 3,82$ ortalama ile “Jest ve mimikleri sözel ifadeleri ile tutarlıdır.” Okul müdürlerinin iletişim alanında, en düşük düzeyde gösterdikleri roller $\bar{x} = 3,44$ ortalama ile “Kendini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini anlamaya çalışır.” Bulgularına ulaşmıştır.

Yavuz (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri” adlı araştırmasında müfettiş, müdür ve öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinden bekledikleri rollerin karşılama düzeyi ile ilgili olarak görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmış, İlköğretim okulu müdürlerinin ve öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinden beklediği rollerin karşılama düzeyinin müfettişlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Müfettişlerin müdürlerden bekledikleri roller ile karşılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, Tüm grubun müdürlerden bekledikleri roller ile karşılama düzeyleri arasında, müdürlerin müdürlerden bekledikleri roller ile karşılama düzeyleri arasında ve öğretmenlerin müdürlerden bekledikleri roller ile karşılama düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Marsh ve LeFever (2004)’ ın “School Principals as Standarts-Based Educational Leader” isimli araştırmasında; okul müdürleri öncelikli rollerini, eğitim liderliği yapma, okulda işbirliği kültürü, yüksek beklentiler ve takım ruhu oluşturma olarak sıralamışlardır (Akt. Yavuz, 2006).

Cranston ve diğ., (2003) tarafından Avustralya ve Yeni Zelanda da yapılan “The Secondary School Principalship in Australia and New Zealand: An Investigation of Changing Roles” isimli araştırma sonuçları; müdürlerin en önemli rollerini, kişiler arası ilişkileri düzenleme, okulda vizyon geliştirme ve çalışanları

motive etme, personeli yetkilendirme, etkili ve verimli yönetim ve danışmanlık yapma, iletişimi geliştirme, kendini ve çalışanların değişimlerini yönetme ve belirsizlikleri yönetme olarak ortaya koymuştur.

Arslan ve Beytekin (2004) “İlköğretim Okul Müdürleri için Okul Liderliği Standartlarının Araştırılması” adlı araştırma sonuçlarına göre; okul müdürleri kendilerini eğitim lideri olarak yeterli görürken, öğretmenler okul müdürlerini eğitim liderliğinin bütün alt boyutlarında yetersiz görmektedirler.

Dönmez (2002) tarafından yapılan “Müfettiş, Okul müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yeterlikleri” isimli araştırma sonucuna göre; müfettişler öğretmen ve müdürlere göre okul müdürlerini daha yetersiz olarak algılamaktadır. Ayrıca öğrenim düzeyi yükseldikçe okul müdürlerini yetersiz algılama durumu artmaktadır.

Yıldırım (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı” adlı çalışmada öğretmenlerin yöneticilerini örgüt iklimine katkıları bakımından farklı algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, özellikle cinsiyete, yaşa ve kıdeme bağlı olarak yöneticilerini farklı algıladıkları bulunmuştur. Bu nedenle, okul yöneticilerinin örgüt iklimi oluşturmakta bütüncül bir başarı gösteremedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Ünal (1998) tarafından yapılan “Yönetici Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri” isimli araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin olumsuz davranışlarından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir.

Yersiz, (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi” isimli araştırmasında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürünün performansına dair algılarından; Kurum Kültürünü Oluşturma ve Okula Katkısı, Öğretim Yöntem ve Teknikleri / Alan Bilgisi, İletişim ve Rehberlik, Okul Yönetimi ve Motivasyon, Zaman Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme alt boyutlarına ilişkin performansları “büyük ölçüde” gösterdikleri tespit edilmiştir. Yönetici performansı toplam puanı ile öğretmenlerin iş tatmini toplam puanı arasında yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rollerden biri olan eğitimsel liderlik rolünü en iyi şekilde oynayabilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Ülkemizde, okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, okul yöneticilerinin yeterlik ve etkililik düzeylerinin “düşük” olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1981) ; (Kaya, 1993, s. 138); (Dönmez, 2002); (Yavuz, 2006).

2.2. İŞ DOYUMU

Bireyin işine karşı geliştirdiği en önemli tutumlardan birisi iş doyumudur. Bu bölümde iş doyum kavramı ve iş doyum teorilerinin yanı sıra iş doyumuna etki eden bireysel ve örgütsel faktörler; iş doyum ve iş doyumsuzluğu sonuçları ile iş doyumunu artırma yollarına değinilecektir.

2.2.1. İş Doyumu Kavramı

İş doyum, birçok yazar ve araştırmacı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. İş doyum kavramı, güdülenme, moral, işle özdeşleşme, işi çekici bulma kavramlarıyla yakından ilgilidir. Fakat bunlardan değişik anlamdadır. Güdülerin bir amaca doğru çaba harcamayı gerektirmesine karşılık, iş doyum, işe bağlı olarak memnun olmayı göstermektedir (Özdayı, 1990, s. 40).

Genel anlamda iş doyum, çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluktur (Koustelios, 2001,s. 354). Nauman (1993) 'a göre doyumun sağlandığı kaynaklar açısından iç ve dış boyutlar üzerine kuruludur ki, iç doyum çalışanın işte tecrübesine göre (kendini gerçekleştirme, kimlik hisleri ile ilgili) edindiği doyum derecesi, dış doyum ise çalışanın amirleri, rakipleri, örgütü, çalışma arkadaşları, örgütte onaylanması, terfi ve ilerlemesi ile ilgili rahat hissetmesidir(Callaway, 2006, s. 32).

Barutçugil (2004, s. 389) iş doyumunu “bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu” olarak açıklamaktadır.

İş doyum, işin özellikleriyle çalışanların istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşen ve çalışanın işinden hoşnutluk duymasını belirleyen bir olgudur (Muchinsky, 2000).

İş doyumunu, çalışanın yaptığı işe genel tutumu olarak tanımlamak mümkündür (Greenberg ve Baron,2000, s.170).

Locke'e (1983, s.97, Akt. Çetinkanat, 2000, s. 1) göre ise iş doyumu; bir bireyin işini ya da iş ile ilgili yaşantısını, memnuniyet verici veya olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesidir. İş doyumu iş durumuna verilen duygusal bir tepkidir.

Locke ve Henne (1983, Akt. Oshagbemi, 2003, s. 1210) ise, iş doyumunu "bir kişinin iş yerindeki işe ilişkin deneyimleri ve işe atfettiği değerlerinin yarattığı duygusal hoşnutluk durumudur" biçiminde tanımlamaktadır.

İş doyumu denince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanın, "beraber çalışmasından zevk aldığı iş arkadaşları ve bir eser meydana getirmesinin sağladığı mutluluk" akla gelmektedir (Eren, 2001, s.145).

Luthans (1995, s.3) iş doyumunun üç önemli boyutundan söz etmektedir. Bunlar:

- İş doyumu, bir iş durumuna duygusal yanıttır. Bundan dolayı gözle pek görülemez, fakat sadece ifade edilebilir.
- İş doyumu genellikle, kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne ölçüde aşıldığının belirlenmesidir.
- İş doyumu, birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar: işin kendisi, ücret, terfi imkânları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları vb. gibi unsurlardır.

Bir işgörenin işinden duyduğu doyumun iş yaşamı üzerinde önemli bir etkisi vardır. İş yaşamının getirdiği doyumsuzluğun olumsuz etkileri sadece bireyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı olarak içinde bulunduğu kuruma ve yaptığı işe yansıtacaktır.

İş doyumunun önemi 1930 ve 40'lı yıllarda anlaşılmıştır. Endüstri ve örgüt psikolojisinin en fazla çalıştığı konulardan biri o tarihlerden beri iş doyumu olmuştur. İşgörenleri doyum ve doyumsuzluğa iten örgütsel sebepleri bulmak ve yönetimin etkisini arttırmak amacıyla hangi değişkenler üzerinde durulacağını belirleyebilmek amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır (Demirci, 2003, s. 11).

2.2.2. İş Doyumu İle İlgili Kuramlar

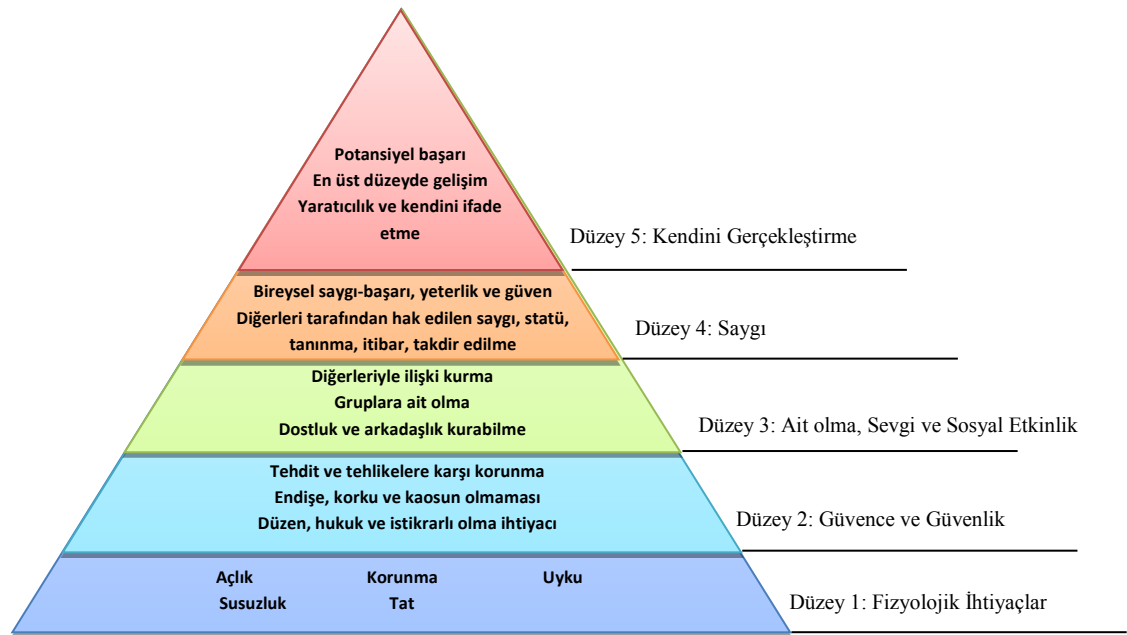
Çalışanların iş doyumu konusundaki çalışmalar 1930'lu yıllarda başlamakla birlikte bu görüşlerin kuram niteliğini kazanması Maslow'un "gereksinimler kuramı"na dayalı olarak gelişmiştir (Hoy & Miskel, 2010, s. 128). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı olarak da bilinen bu teoriyi takiben geliştirilen iş doyumu

kuramlarını “kapsam teorileri” ve “süreç teorileri” olarak iki ana sınıfta incelemek mümkündür.

2.2.2.1. Kapsam Teorileri

2.2.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Hümanist psikolog Abraham Maslow (1970), insan ihtiyaçlarının büyüleyici bir teorisini geliştirmiştir. Aslında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli insan motivasyonunu çok yaygın bir şekilde tartışılmış ve etkili bir bakış açısı sunmuştur. Bu model, sistematik bir araştırmadan değil, Maslow'un klinik psikolog olarak edindiği tecrübelerden ortaya çıkmıştır (Campbell ve Pritchard, 1976; Steers ve Portej 1983). Maslow'un teorisi hiyerarşik bir sırayla düzenlenmiş olan doğuştan gelen; insan ihtiyaçlarını ortaya koyar. Hiyerarşik seviyelerden oluşan bu temel ihtiyaç kategorisi Maslow (1970) 'un modelinin temelini oluşturur.



Şekil 2.2. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

- Hiyerarşinin ilk düzeyinde açlık ve susuzluk gibi temel biyolojik işlevlerden oluşan fizyolojik ihtiyaçlar yer alır.

- İkinci düzey olan güven ve emniyet ihtiyacı barışçıl ve sorunsuz bir toplum isteğinden ortaya çıkmıştır.

- Üçüncü düzeyde aidiyet, sevgi ve sosyal ihtiyaçlar modern toplumda aşırı derecede önemlidir. Maslow uyum sağlayamama sorununun bu ihtiyaçların engellenmesinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Maslow'a göre, gençlikteki asi

ruh kavramının bir bölümünün sebeplerinden birisi de bir gruba ait olma ihtiyacından doğmaktadır.

- Dördüncü düzeydeki itibar ihtiyaçları diğer insanlar tarafından önemsenme arzusunun yansımasıdır. Kazanım, yeterlilik, mevki ve tanınma itibar ihtiyaçlarını tatmin eder.

- Son olarak Maslow memnuniyetsizlik ve huzursuzluğun bireyler kendilerine uygun şeyleri yapmadıkları sürece ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğunu ifade eder. Yani bireyler beşinci seviye olan kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılayamadıkları sürece yaptıkları işlerden memnuniyet ve huzur duyamazlar. Kendini gerçekleştirmenin anlamı çok fazla tartışmaya sebep olmuştur. En basit tanımıyla kendini gerçekleştirme, bireyin olmak istediğini olması ihtiyacı yaşamdaki yapmak istediklerini yapması ve kişisel potansiyelinin farkına varmasıdır (Campbell ve Pritchard, 1976). “Maslow kendini gerçekleştirmeyi sonu olan bir durum olarak değil bir süreç olarak ele almıştır. Bireyler sürekli olarak olabilecekleri şey olma sürecinin içindedirler” (Cherrington, 1991, s. 62).

Maslow' un belirlediği ihtiyaçlar kendi aralarında bir ilişki içerisindedir ve bireylerin yaşamını devam ettirebilme konusundaki önem sıralarına göre düzenlenmişlerdir. Bir ihtiyaç ne kadar elzem ise insan bilincinde diğer ihtiyaçların o kadar önüne geçer ve tatmin edilmek ister. Bu gözlem bizi Maslow' un teorisinin temelindeki gerçeğe götürür: *'Alt seviyedeki ihtiyaçlar tatmin edildikçe üst seviyedeki ihtiyaçlar ortaya çıkar.'* İnsan bilincindeki bu düzeneği bilmek insan davranışlarını anlamamızı kolaylaştırır. Bireyin davranışlarını içinde bulunduğu bağlamda en önemli ihtiyaçlarını tatmin etme güdüsü yönlendirir (Lawler, 1973, s. 81).

Eğitim ortamlarında Frances M. Trusty ve Thomas J. Sergiovanni (1966) tarafından yapılan eski bir çalışma profesyonel eğitimcilerin tatmin edilmesinde en fazla eksik kaldıkları ihtiyaçlarının saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur (Hoy & Miskel, 2010, s. 129).

Trusty ve Sergiovanni aynı zamanda yöneticilerin öğretmenlere oranla daha az saygı ihtiyacı eksikliği ama daha fazla kendini gerçekleştirme ihtiyacı eksikliği yaşadıklarını bulmuşlar ve öğretmenlerin özgüven ihtiyacı eksikliğinin bütün ihtiyaç eksikliklerinin kaynağı olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer bir şekilde Grace ve B. Chisolm ve arkadaşları yöneticilerin öğretmenlerden daha az ihtiyaç eksikliği gösterdiklerini (güvenlik, sosyal, saygı, otonomi ve kendini farkındalık) sonucuna ulaşmışlardır (Hoy & Miskel, 2010, s. 131).

2.2.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

İş doyumunun ve doyumsuzluğunun belirleyicilerini ortaya koymaya çalışan diğer bir teori de Herzberg'in çift faktör teorisidir. Teori: mühendis ve muhasebecilerin (iş yerinde) ihtiyaçlarının tatmini ve bu tatminlerin motivasyonel etkileri üzerine yapılan bir çalışmadan sonra ortaya çıkmıştır. Çalışmada mühendislere ve muhasebecilere (toplam 200 kişi) işleriyle ilgili kendilerini özellikle iyi ya da kötü hissettikleri olay ya da zamanlara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Deneklere bu özel anların (olayların) nitelikleri ve bu duyguların onların performansını nasıl etkilediği sorulmuştur. Bu önemli olayların temelinde şu sonuçlar elde edilmiştir (Baysal & Tekarslan, 1996, s. 113)

- İşin kendisi, başarı, ilerleme ve gelişim, terfi, takdir ve sorumluluk faktörlerinden sıklıkla doyum kaynakları olarak söz edilmiştir. Çok daha az sıklıkla doyumsuzluk kaynakları olarak algılanmıştır. Bu grup faktörler “motive ediciler” olarak adlandırılmıştır.

- İş i kuşatan çevre faktörleri sıklıkla doyumsuzluk kaynakları olarak gözlenirken, daha az sıklıkla doyum kaynakları olarak gözlenmiştir. Şirket politikaları ve yönetim, yönetici, ücret, statü, iş güvenliği, özel hayat, bireyler arası ilişkiler ve çalışma şartlarından oluşan bu grup faktörler ise “hijyen faktörler” (koruyucu) olarak adlandırılmıştır.

Herzberg, doyurulmamış hijyen faktörlerinin bir işte doyumsuzluğa neden olacağını ileri sürer. Fakat O, tüm hijyen faktörlerinden doyum sağlansa da çalışanların motive olacaklarını iddia etmemektedir. Herzberg, motive edicileri tatmin olmuş kimselerin motive olmuş çalışanlar olacağı sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, “hijyen” ve “motive ediciler” olmak üzere ikiye ayrılan faktörler birbirlerinden bağımsız olarak var olabilirler (Eren, 2001, s. 504-505).

2.2.2.1.3. McClelland'ın İhtiyaç Kazanım Teorisi

David C. McClelland'ın (1961, 1965, 1985) kazanım-motivasyon teorisi yaygın olarak ihtiyaç-kazanım veya n-kazanım teorisi olarak isimlendirilmektedir. Zor işleri başarma ihtiyacı, zorluklarla ve engellerle mücadele ve sivrilme ihtiyacı kazanım ihtiyacıdır. Ödüllerden daha çok sadece kazanım için herhangi bir alanda mükemmeliyetçi olmaya çaba gösteren bireylerin oldukça yüksek bir kazanım ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir (Hoy & Miskel, 2010, s. 133).

McClelland (1961,1985) kazanım motivasyonu yüksek olan bireylerin üç temel özelliği olduğu varsayımını öne sürmüştür:

- İlk olarak, bir iş yaparken veya bir problemi çözerken *kişisel sorumluluk alma konusunda çok güçlü arzuları* vardır. Bunun sonucu olarak, başkaları çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederler.
- İkinci olarak, yüksek derecede kazanım ihtiyacı içinde olan kişiler kendilerine *makul ölçüde zor hedefler koyarlar* ve orta derece riskler alırlar. Yapılacak olan iş aşırı zor ise, başarıma şansı ve tatmin olasılığı düşüktür.
- Üçüncü olarak, yüksek seviyede kazanım ihtiyacı içerisinde olan kişilerin gösterdikleri performansa geribildirim alma konusunda oldukça güçlü arzuları vardır.

McClelland (1965) kazanım ihtiyacını ortaya çıkarmaya yönelik eğitim programlarının yetişkinlerde daha önce var olmayan girişimci davranışlara yol açabileceğine dair bulgular elde etmiştir. Bundan dolayı, güdülerini değiştirmenin genel stratejisi eğitim ve öğretimi kullanmaktır (Katzell ve Thompson, 1990, Akt. Hoy & Miskel, 2010).

2.2.2.1.4. Otonomi İhtiyacı

Otonomi veya hür irade ihtiyacı, ne yaptığımız ve nasıl yaptığımız konusunda seçeneklere sahip olma arzudur. Başka bir deyişle, bu dış baskıların ve ödüllerin eylemlerimizi belirlemesinden ziyade bağımsız bir şekilde hareket etme arzudur. İnsanlar kendi davranışlarının sorumluluğunun peşindedirler. Gerçekte, Porter (1961) bağımsız düşünce ve hareketin, yani otonomi ihtiyacının, temel bir ihtiyaç olduğunu öne sürmüştür. Kurallar, emirler, yönetmelikler ve diğerleri tarafından belirlenen yasaklar gibi dış güçlerden kaynaklanan baskılara karşı insanlar mücadele eder ve direnirler, çünkü bunlar onların otonomi ihtiyacını karşılamalarını engellemektedir. Bazen bir kişi kontrolü kendi elinde tutabilmek için yardımı dâhi reddeder (deCharms, 1976, 1983, Akt. Hoy & Miskel, 2010, s.130).

2.2.2.2. Süreç Teorileri

Davranışın nasıl harekete geçirilip yönlendirileceği ya da yavaşlatılacağını açıklamaya çalışan teoriler “süreç teorileri” olarak adlandırılmaktadır. Süreç teorileri, motivasyonun işleyişini bilişsel faaliyetlerle açıklamaya çalışmakta ve davranışın

ortaya çıkışından durduruluşuna dek geçen faaliyetlerdeki değişkenleri konu etmektedirler (Gürüz, Gürel, 2006, s. 288). Burada süreç kuramları adı altında dört motivasyon kuramı incelenecektir. Bunlar (Koçel, 2001, s. 517):

- Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma-Edimsel Şartlandırma) Yaklaşımı
- Bekleyiş (Beklenti) Kuramı
- Adams'ın Eşitlik Kuramı
- Locke'ın Amaç Kuramı

2.2.2.2.1. Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma) Yaklaşımı

Bu yaklaşım öğrenmenin konusu olan şartlandırmadan yola çıkarak oluşturulmuştur. Burada motivasyon teorisi olarak ele alınan şartlandırma Thorndike tarafından geliştirilen Etki Kanunu ile ilgilidir. Bilindiği üzere Etki Kanununa göre kişi kendisine haz verecek davranışları tekrarlar fakat acı verecek davranışlardan kaçınır. Dolayısıyla eğer bir kişinin belirli bir davranışı tekrarlanması istenirse o davranışın kişi için haz verici olarak nitelenen bir sonuçla karşılaşması gerekmektedir (Koçel, 1998, s. 443).

Yöneticiler bu kuramı kullanmaları durumunda; iş görenin ortaya koyduğu olumlu davranışları ödüllendirir fakat olumsuz davranışlar karşısında da cezalar uygularsa davranışların tekrarlanma olasılıklarını en aza indirmiş olacaktır.

Örgütsel davranışları değiştirme, konusunda yapılan çalışmalar cezalandırmanın davranışları değiştirmede ödüllendirme kadar etkili olmadığını göstermiştir. Cezalandırma belirli bir davranışın tekrarlandırmasını azaltabilir. Ancak eğer kişi bu davranışın yöneldiği amacı gerçekleştirmeyi son derece arzuluyorsa, cezalandırma, kişinin o davranışı göstermesini engelleyemeyecektir. Aksine kişide bir kırgınlık, kırgınlık ve karşı koyma yaratacaktır. Bu nedenle davranış değiştirmede cezalandırmadan çok ödüllendirmeye ağırlık verilmesi önemlidir. Hatta modern yönetim kitaplarında “disiplin” başlığını taşıyan bir bölümün görülmediğine işaret edilmektedir (Koçel, 2001, s. 520). Sonuçsal şartlandırma yaklaşımının bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen bir yönetici şu hususlara dikkat etmek zorundadır (Koçel, 2001, s. 520):

- Örgüt açısından arzu edilen ve edilmeyen davranışlar açık ve seçik olarak belirlenmelidir,
- Bu davranışlar personele duyurulmalıdır,

- Mümkün olan her fırsatta ödüllendirme kullanılmalıdır,
- Davranışlara hemen karşılık verilmelidir. Araya girecek uzun bir zaman süresi sonucunun davranışlar üzerindeki etkisini azaltabilir.

2.2.2.2.2. Bekleyiş (Beklenti) Kuramı

Beklenti kuramını iki yaklaşım olarak ele aldığımız beklenti-değer kuramlarından Victor H. Vroom'un beklenti kuramına ve Vroom'un kuramının bir uzantısı olan Porte ve Lawler'in kuramına değinilecektir (Eroğlu, 2000, s. 279).

2.2.2.2.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom'un geliştirdiği bu modele göre iş ve görev başarısı büyük lde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur. Modelde kişinin belli bir iş için gayret göstermesi iki faktöre bağlanmıştır (Eren, 2001, s. 349):

- Valens: Kişinin arzulama derecesini ifade eder. Belirli bir ödül farklı kişiler tarafından farklı şekillerde arzulacaktır. Bazıları böyle bir dl son derece arzu ederken bazıları da ödüle hiç değer vermeyecektir. Valensi -1 ile +1 arasında bir değer olarak göstermek mümkündür. Kişilerin belirli bir ödüle verdikleri değer bir bakıma ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini de gösterir. Sonuç olarak Valens kişinin daha fazla gayret sarf etmesine neden olacaktır.

- Bekleyiş: Kişinin belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracadı konusundaki inancını ifade eder. Eğer kişi gayret sarf etmekle belirli bir dl elde edebileceğine inanıyorsa daha fazla gayret sarf edecektir. Dolayısıyla bekleyiş 0 ile +1 arasında değişen bir değer ile ifade etmek mümkündür. Eğer kişi belirli bir gayret ile belirli bir ödül arasında bir ilişki görmezse bekleyiş 0 değerini alacaktır. Eğer bir kişinin hem valensi hem de bekleyişi yüksek ise o kişi motive olacaktır. Bu durumu formüle etmek gerekirse

motivasyon = valens x bekleyiş olarak ifade edilebilir (Koçel, 1999, s. 447).

Çalışanın bir sonuç için istekli olması ve göstereceği çaba ile sonuca ulaşacağı beklentisi onu o sonucu elde etmeye itecektir. Böylece doyum sağlayacaktır. Yüksek düzeydeki doyum ise yeni bir döngüdeki sonuçları elde etmek için bireyin daha istekli olarak çalışmasını sağlayacaktır (Ergenç, 1981, s. 309).

2.2.2.2.2. Lawler Ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Bu motivasyon modeli Vroom'un modelini esas almakta, fakat bazı noktalarda bu modele ilaveler yapmaktadır. Bu modelin ilk bölümü Vroom modelinin aynıdır. Yani kişinin motive olma derecesi valans ve bekleme tarafından etkilenmektedir. Ancak Lawler ve Porter'a göre kişinin yüksek bir gayret göstermesi otomatik olarak yüksek bir performans ile sonuçlanmaz. Araya iki yeni değişken girmektedir. Bunlardan birisi kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır. Eğer kişi gerekli bilgi ve yetenekten yoksunsa, ne kadar gayret sarf ederse etsin performans göstermeyecektir.

Gayret, bilgi, yetenek ve algılanan rol değişkenlerine göre gösterilen performans belirli bir ödülle ödüllendirilecektir. Bu kuramda yüksek başarının yüksek doyumluluk verebilmesi için iş görenlerin beklemeyle ilgili ödül arasında bir dengenin kurulması ve örgüt içinde dağıtılan ödüllerin adil olması gerekmektedir. Kuram bir örgütte düşük başarılı fakat aradığını bulmuş kimselerin olabileceği yine aynı zamanda yüksek başarılı fakat aradığı bulmuş kimselerin olabileceğini, yine aynı zamanda yüksek başarılı fakat beklemeyle ilgili uygun biçimde ödüllendirilmemiş iş görenlerin olabileceğini de vurgulamaktadır. Model, iş görenlerin motivasyonu ile başarı-tatmin ilişkisinin açıklanması konusunda önemli katkılarda bulunmuştur. İş görenler tarafından hangi ödüllerin arzulandığının ve bu ödüllere ulaştıracak çabanın açıkça belirtilmesi, iş görenlerin beklenen sonuçları elde edebilecekleri bir bilgi ve yetenek seviyesine ulaştırılmaları, ödüllerin mantıklı ve ödül biçiminde dağıtılmasına özen gösterilmesi gerekliliği bu model tarafından vurgulanmaktadır (Gözen, 2007, s. 19).

2.2.2.2.3. Adams'ın Eşitlik Kuramı

R. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Teorinin ana fikri personelin iş ilişkilerinde eşit bir şekilde muamele görme arzusunda oldukları ve bu arzusunun motivasyonu etkilediği hususudur. Bireyin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliğe bağlıdır. (Adams, 1963, s. 46-47) Eşitlik teorisinin dört temel kavramı vardır. Bu kavramlar şunlardır.

- Kişi: Eşitliği ya da eşitsizliği algılayan kişi,
- Diğer Kişi: Ödül ve katkı anlamında karşılaştırma yapılan kişi

- Ödüller: Kişinin çalışması karşılığı elde ettiği, ücret yan ödemeler, statü, tanıma, iyi çalışma koşulları gibi ödüller.

- Katkıları: Kişinin işine taşıdığı eğitim, zekâ, deneyim, yetenek emek gibi özellikler.

Adams'a göre birey kendisinin sarf ettiği gayret ve karşılığında elde ettiği sonucu aynı iş ortamında başkalarının sarf ettiği gayret ve elde ettikleri sonuçlar ile karşılaştırılır (Gözen, 2007, s.21).

2.2.2.2.4. Locke'in Amaç Kuramı

1966'larda Edwin Locke, iş doyumuna değişik ve yeni bir açıdan yaklaşmıştır. Tutarsızlık kuramı olarak da bilinen bu teori, iş doyumunu gerçek ve beklenen performans düzeyleri arasındaki tutarsızlığın büyüklüğünün fonksiyonu olarak ele almaktadır. Bireyin amaçlarına ulaşması, ya da yüksek düzeyde performans göstermesi, doyum adını verdiğimiz olumlu bir duygusal durumu ortaya koyarken, amaçlarına ulaşmaması tatminsizlik hissine neden olmaktadır.

Bu kuram, bireyin elde ettiği çıktılarını, elde etmeyi amaçladığı çıktılarla karşılaştırılması sonucu eşitliğin var olduğu durumda iş doyumunun bulunduğunu iddia etmektedir. İnsanların elde ettikleri çıktılarının değeri ne kadar fazla ise o kadar fazla, aksi durumda ise o kadar az tatmin olacaklardır (Saylan, 2008, s. 17).

Amaçlama kuramı olarak adlandırılan bu kuram, amaçların nitelikleri üzerinde durmakta ve işleri başarılarını, güdülenmeyi tamamiyle amaçların özelliklerine bağlamaya çalışmaktadır. Amaçların güdülemedeki rolleri şöyle sıralanmaktadır (Eren, 2001, s. 378):

- Birey tarafından belirlenen amacın açık ve seçik olması iş başarılarını arttırmaktadır,
- Birey tarafından belirlenen amaçların kolay başarılamayacak cinsten olması onun işyerinde daha arzulu ve hırslı çalışmasını gerektirecek ve başarılarını arttıracaktır,
- Bireysel amaçların; örgütsel amaçlar, koşullar ve ortam ile çatışma derecesidir.

2.2.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu basit bir kavram olarak görülebilmesine rağmen gerçekte son derece karmaşık bir kavramı ifade etmektedir (Başaran, 2004, s. 381).

İş doyumunu etkileyen faktörleri kişiye ve işe bağlı faktörler olarak iki grup altında toplanabilir. Bireysel faktörler bireylerin farklı düzeyde doyum elde etmelerini sağlayan faktörlerdir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişilik, zekâ, hizmet süresi, medeni durum ve benzeri etkenlerdir. Örgütsel faktörler ise işin niteliği, yönetim tarzı ve denetim biçimi, güvenlik duygusu, iletişim, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, rekabet, çalışma şartları, birlikte çalışan kişiler ve örgütsel ortam olarak gruplandırılmaktadır.

2.2.3.1. Bireysel Faktörler

2.2.3.1.1. Yaş

Çalışanların özellikleri açısından yapılan araştırmalar, yaş ile iş doyumunda olumlu bir bağlantı olduğu göstermiştir. Çalışanların yaşı ve çalışma ortamındaki bulunma sürelerinin hedef alınarak yapılan araştırmalarda iş doyumunun ne şekilde etkilendiğine bakılmıştır. Cross ve Wyman'ın (2006, s. 199) çalışmasında yeni işe başlayanların örgütsel hedeflerin elde edileceğine dair inanmaları onların iş doyumlarında önemli tetikleyici olduğunu belirtiyorlar. Clark ve arkadaşlarının (1996) çalışmasının sonucuna göre genç ve yaşlı çalışanların orta yaşlılara nispete daha doyumlu oldukları bulunmuştur (Balcı, 1985, s. 10).

Araştırmalar genel olarak, yaş ilerledikçe iş doyumunun arttığını göstermektedir. Herzberg ve arkadaşlarının yaptığı bir incelemede, yaş ile doyum arasında "U" harfi şeklinde bir ilişki bulunmuştur. Ancak Gilmer'in 1966'da yaptığı çalışmaya göre iş doyumunu düzeyi genç işçiler arasında yüksek olmakta, ancak birkaç yıl içinde azalma eğilimi göstermekte, sonra da orta yaşlarda kıdemle birlikte artış göstermektedir (Balcı, 1985, s. 10).

2.2.3.1.2. Cinsiyet

Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar, kadınların işyerlerinde erkek meslektaşlarına göre daha fazla doyum hissi duyduklarını göstermektedir (Sloane, Ward, 2001, s. 787-788). Niçin işyerlerinde kadınlar erkeklere nazaran daha tatminkârdırlar? Ekonomistler, sosyologlar ve sosyal psikologların ilgisini çeken bu konu ile ilgili en kapsamlı çalışma 1997'de Clark'ın BHPS (British Household Panel Survey)'deki verileri kullanarak yaptığı çalışmadır. Bir dizi faktörlerin kontrolü sonucunda, iş doyumunun kadınlarda erkeklere nazaran anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Clark, cinsler arasındaki tatmin farklılığının geçici

olduğunu ileri sürerek, bunun kadınların iş dünyasındaki konumlarının ve beklentilerinin daha fazla artması sebebiyle olduğuna değinmektedir (Poza, 2003, s. 691) Clark'a göre, kadınların iş dünyasındaki değerlerinin artması durduğu zaman, kadınların ve erkeklerin kaydedilen doyum düzeyleri aynı olacaktır (Clark, 1997, s. 341).

Bu güne kadar yapılan cinsiyet-iş doyumunu ilişkisini inceleyen çalışmalarda iş ortamında kadınların daha yeteneksiz ve erkeklerle eşit olmadığı düşüncesinin yaygın olduğu bulunmuştur. Bu yanlış kanaat sonucunda, iş ortamında kadınların negatif imajı onların terfi yollarının kapanmasına neden olmuştur (Fraser ve Hodge, 2000, s. 175). Sonraki dönemlerde yapılan çalışmalar ise kadınların 'cam tavan' sorununun kırılmaya başladığını (CPA Journal, 1996) bunun sonucunda ise iş doyumunu etkileyen faktörlerin de değiştiğini gösteriyor (Graham ve Messner, 1998, s. 197).

2.2.3.1.3. Kişilik

Birçok çalışmada kişilik özellikleri iş doyumunu etkileyen faktör olarak ele alınmıştır. Greenberg ve Baron(1993, s. 170) da kişilik değişkenlerinin iş doyumuyla ilişkili olduğunu yazmışlar (Tokar ve Subich: 1997, s. 482). Duygusal olmayan, hayatı gerçek gören çalışanlar, azimli ve istekli oldukları için hedefleri doğrultusunda bıkmadan koşarlar ve sorunları hayatın gerçeği olarak görürler. Bu çalışanlar çalıştığı yerden, işinden bıkmazlar ve umutla çalışırlar ve doyumludurlar.

2.2.3.1.4. Eğitim

Eğitim düzeyi, iş doyumunu ile ilişkilendirilen diğer bir faktördür. Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, eğitim düzeyi yüksek çalışanların genel iş doyumlarının, eğitim düzeyi daha düşük çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışanlar eğitim düzeyi ve deneyimlerine uygun pozisyonlarda yer alamadıklarında mutsuz olmakta ve iş doyumunu azalmaktadır. Bununla birlikte, sahip olduğu yeterliliklerden daha fazla beklentilerin olduğu bir pozisyonda yer alan çalışanlarda da yüksek düzeyde endişe ve stres yaşama iş doyumunun azalmasına neden olabilmektedir (Aşık, 2010).

Oshagbemi (2003, s.51) üniversite öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında iş doyumunu ve bireysel özellikler arasındaki ilişkiyi incelemiştir; akademik personelin iş doyumununun hizmet süresi ve eğitim düzeyinin

yüksek olması ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Hizmet işletmelerinde yapılan araştırmanın sonucunda; çalışanların iş doyumunun en yüksek düzeyde psiko-sosyal faktörlerden etkilendiği görülmüştür (Akıncı, 2002,s.12). Diğer bir ifade ile kişinin iş koşullarından daha çok kişilerarası ilişkiler gibi sosyo-psikolojik faktörlerin etkisi ile iş doyumunun ya da doyumсуuzluğunun geliştiği açıklanmaktadır.

2.2.3.1.5. Sosyo-kültürel özellikler

İşgörenin sosyal yapısının da iş tatmini üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Aile bağı zayıf olan, bireysel standardının altında yaşayan, durağan yapılı olan, iş alışkanlığı oluşturmayan kişilerin iş tatminin düşük olduğu yönünde bulgular mevcuttur.

Yetişme tarzına bağılı olarak, sorumsuzluğu tercih eden; yükselmek, daha iyi yaşam standardı elde etmek için gerekli arzuyu taşımayan işgören özel beklentilere de sahip olmayacaktır. İşe ilişkin özel beklentilerin olmayışı işgörenin işi ile duygusal bağıını azaltacak ve iş tatmin duygusunu çok arka planlara itecektir (Erdoğan, 1999, s. 235).

Dunn ve Stephens' in bildirdiklerine göre Hulin, iş doyumunu ile sosyo-ekonomik toplum özellikleri arasında, diğer etkenlere oranla daha önemli ilişkiler bulmuştur. Bir başka çalışmada ise Turner ve Lawrence, küçük yerleşim birimindeki işçilerle büyük yerleşim birimindekilerin iş doyumunu düzeyleri arasında farklılıklar bulunduğunu saptamışlardır (Balcı, 1985, s. 11).

2.2.3.1.6. Kıdem

Araştırma bulguları kıdemle iş doyumunu ilişkisi arasında bazı paralellikler göstermektedir. Örneğin Gilmer' in sözünü ettiği bir araştırma, bireylerin ilk işe başlamalarından hemen sonra iş doyumunu düzeylerinin yüksek olduğunu, daha sonra bu düzeyin düştüğünü göstermiştir (Balcı, 1985, s. 11).

Cross ve Wyman'ın(2006: 199) çalışmasında yeni işe başlayanların örgütsel hedeflerin elde edileceğine dair inanmaları onların iş doyumlarında önemli tetikleyici olduğunu belirtiyorlar. Clark ve arkadaşlarının(1996) çalışmasının sonucuna göre genç ve yaşlı çalışanların orta yaşlılara nispette daha doyumlu oldukları bulunmuştur.

2.2.3.2. İş Doyumunu Etkileyen Örgütsel Faktörler

2.2.3.2.1. İş ve Niteliği

İşin, yeni şeyleri öğrenmeye elverişliliği, bir takım becerisi ve yetenekler getirmesi, topluma saygın bir iş olması, bağımsızlık sağlaması ve başarı duygusu vermesi kişinin işten duyduğu doyum düzeyini attıran veya azaltan faktörlerdir. İşin monoton olması yani işin içeriğinin değişme imkânının az olması gibi nedenler doyumsuzluğa neden olabilmektedir. Sürekli olarak aynı işi yapan çalışan aynı işi yapmaktan sıkılmakta ve doyumsuzluk duymaktadır (Özcan, 1991, s. 15).

İşten doyumun en önemli etkenlerinden biri çalışan çalıştığı işin niteliğini beğenmesidir. Bunun koşulları:

- Çalışanın yeteneklerini kullanmaya elverişli olması,
- Yenilikleri öğrenmeye, gelişmeye olanaklı olması,
- Çalışanı yaratıcılığa değişikliğe ve sorumluluk almaya yönlendirmesi,
- İşin sorun çözmeye dayanması (Başaran, 2004, 386).

2.2.3.2.2. Örgütsel Ortam ve Çalışma Koşulları

İş ortamı, çalışanın iş verimliliğini ve performansını doğrudan etkilemektedir. İşin fiziksel şartları bir iş doyumunu nedenidir. İşin çalışan için tehlikeli olması, iş ortamının aşırı soğuk veya sıcak olması gibi değişkenler iş doyumunu etkilemektedir. Çalışma koşulları hem kişisel rahatlık hem de işi iyi yapma açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar, çalışanların tehlikesiz ve rahat fiziksel ortamlardan hoşlandıklarını ortaya koymaktadır (Erdoğan, 1999, 245).

2.2.3.2.3. Ücret-Terfi Sistemleri

İş doyumunun önemli faktörlerinden birisi de emeğin karşılığında alınan ücrettir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki bir noktaya kadar iş görenin aldığı ücretin yeterliliği, yeteneği karşılığında alması gereken orana normalliği, ihtiyaçlarını karşılama derecesi iş doyumunu etkilese de, bir noktadan sonra ücretin iş doyumunu üzerindeki etkisi, miktarı ile değil iş görenler arasındaki dağılımı ile kendisini göstermektedir. Bunun için de adilane ücret sisteminin örgütte kurulması önem arz etmektedir. Ücret dağıtımı ile ilgili uygulamalar adilane algılanması sonucu çalışanların iş doyumları yükselmektedir.

Ücretin, iş göreni tatmin ve motive etmek için iyi bir araç olduğunu savunan görüşler yanında karşıt görüşte olanlar da vardır. Ancak, burada önemli olan, ücretin

doyum sağlayıp sağlamadığı konusunda “evet” ya da “hayır” şeklinde kesin bir yanıt ortaya koymaktan çok, olabildiğince “adil” ve “objektif” bir ücret sistemi ortaya koyabilmektedir (Keleş, 2006, s. 37).

İşletme içinde kariyer yollarının belli olması ve adil bir terfi sisteminin varlığı olumlu bir çalışma ortamı meydana getirecektir(Bozkurt ve Bozkurt, 2008, s.4). Eren (2001), terfiinin, insanı çalışmaya sevk eden önemli bir faktör olduğunu belirterek, aynı zamanda insan ihtirasını tatmin eden bir araç da olduğunun üzerinde durmaktadır.

2.2.3.2.4. Ödüllendirme

Çalışanların adil bir sistem içerisinde ödüllendirilmeleri iş doyumunu olumlu etkileyen faktörlerden birisidir. Gerçekçi bir başarı değerlendirme sistemi sonucu başarılı olanların ödüllendirilmesi ödülü hak edenlerin iş doyumunu arttırmakta iken başarı değerlendirme sisteminin olmaması ya da hatalı olması ise başarılı olduğuna inanan çalışanların iş doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Ödüller, çalışanda kendine değer verildiği ve kendi çıkarlarının örgütsel çıkarlarla bir tutulduğu bilincinin de yerleşmesini sağlayacağından, güven ve saygı görme ihtiyaçlarını da pekiştirmektedir (Kaynak, 1990, s. 141).

2.2.3.2.5. Çalışma Arkadaşlarıyla İlişkiler

Örgütte çalışanların birebir ilişkileri birçok örgütsel değişkenleri etkilediği gibi iş doyumunu da etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda çalışma arkadaşlarının davranışları ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur (Oshagbemi, 2000, 336).

Çalışanların iş doyumunun, az sayıda çalışanın yer aldığı küçük örgütlerde daha yüksek düzeyde olduğu görülürken, büyük örgütlerde çalışanların beklentilerinin karşılanmaması nedeni ile daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda büyük örgütlerde iş doyumunun düşük olmasının nedeni çalışanlar arasında yakınlık ve arkadaşlık duygularının gelişmemesi olabilir (Solmuş, 2004, s. 189). Küçük işletmelerde iş doyumunun yüksek olması çalışanların birbirlerine karşı duyduğu güven duygusu ile çalışanlar arasındaki güçlü iletişimden kaynaklandığı söylenebilir.

2.2.4. Eğitimde İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

Eğitim alanında iş memnuniyetini etkileyen faktörleri belirlemek için çalışmalar yapılmıştır.(De Pierro, 2003; Dobie, 2002, Hull, 2004; Sandbank, 2001; Stemple, 2004 Chernipeski, 2003), Dobie (2002), tarafından yapılan bir çalışmada bir öğretmenin bulunduğu konumu ve işinde aldığı sorumluluğu ile bireysel iş doyumunu arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hull (2004) yaptığı çalışmada; yöneticinin kişilik tipinin öğretmenin iş doyumunda anahtar rol oynadığını ortaya koymuştur. Sandbank (2001), öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu ilişki kurma yeteneği önemli bir iş doyumuna kaynağı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen diğer faktörler; yeteneklerinin okul politikaları üzerine bir etkisinin olması ve yöneticilerin onları desteklediklerini hissetmeleri olmuştur (Sandbank, 2001).

2.2.5. İş Doyumuyla İlgili Araştırmalar

Balcı (1985), tarafından yapılan “Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu” adlı çalışmada; ilk ve ortaokul öğrencilerinin iş doyum düzeylerini saptamak ve yöneticilerin iş doyumuna etkenlerine ilişkin tepkileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınınamıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Araştırma kapsamına giren tüm denekler iş doyumuna etkenlerinden gerçek bir doyumсуuzluk yaşamaktadırlar. Ancak iş doyumсуuzluğu düzeyleri yüksek değildir.
- Derneklerin en yüksek düzeyde doyum sağladıkları iş doyumuna etkenleri, içsel ve dışsal olarak karışık bulunmuştur. Denekler en yüksek doyumuna iş ve niteliğinden, en düşük doyumuna ise ücretten sağlamaktadırlar.

Özdayı (1990), tarafından yapılan “Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin (İstanbul) İş tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizleri “ adlı çalışmada, Resmi ve Özel Liselerde çalışan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin iş tatmini ve iş stresi düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlik mesleği giderek daha çok bayanlar tarafından tercih edilen bir meslek haline gelmektedir.
- Öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu mesleği sevdiğini için yapmaktadırlar.

- Öğretmenlerin buldukları yerde en fazla çalışma süresi 1-5 yıl arasında değişmektedir.
- Öğretmenlerin aylık gelir durumları çok düşüktür.

Koçak (2006) tarafından yapılan “İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki” adlı araştırmasında, İlköğretim okulunda görevli öğretmenler ekonomik durumlarından memnun olmadıklarını, Yöneticilerin okulda fiziksel ortamı yeterince sağlamadıkları. Öğretmenlerin doyum düzeyleri ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen; önemli bir birey olma, kendini güven içinde hissetme, başkalarına yardım edebilme imkânlarının verilmesi, saygı duyulma, saygınlık kazanma, girişim gücünü ve yetenekleri kullanabilme, kendini yenileme, mesleki gelişimi sağlama ve eşit davranılma görüşlerine ilişkin öğretmenler yöneticileri yeterli görmemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin öğrenim durumuna göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. En yüksek iş doyum Eğitim Yüksek Okulu mezunları, en düşük iş doyum Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarında görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri genç öğretmenlere göre daha yüksek görülmektedir. Öğretmenlerin girdikleri kademelere göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark görülmektedir. II. Kademe öğretmenlerinin, I. Kademe öğretmenlerine oranla daha yüksek iş doyumunu yaşadıkları görülmektedir.

Teltik (2009) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumunu Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında;

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyi değişkenine göre genel iş doyumunu puanlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerinden, meslek lisesi mezunlarının da lisansüstü mezunlarından daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre iş doyum düzeylerinin bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin anasınıfı ve özel anaokulunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek oldukları, Yaş değişkeni esas alındığında, 30 yaş altı öğretmenlerin 30-40 yaş arasındaki öğretmenlerden daha fazla iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir.

Boğa (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Samsun İli Örneği) adlı çalışmasında;

Öğretmenlerin branşlarına göre iş doyumunu düzeylerine bakıldığında anlamlı farklıklar görülmüştür. Bu farklılıklar şunlardır: Sınıf öğretmenleri Yabancı dil öğretmenlerinden, Fen bilimleri öğretmenleri Yabancı dil öğretmenlerinden, Sosyal bilimler öğretmenleri Sınıf, Yabancı dil ve Özel yetenek gerektiren branş öğretmenlerinden, Özel yetenek gerektiren branş öğretmenleri Yabancı dil öğretmenlerinden daha yüksek iş doyumunu düzeyine sahip bulunmuştur.

Öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişkiye göre öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları arttıkça iş doyumları da artış göstermektedir.

Tomrukçu (2010) tarafından yapılan “Özel Ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Ve İş Doyumu Düzeyleri” adlı çalışmasında; iş doyumunu düzeyleri cinsiyet değişkenine göre özel ve kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, özel ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri yüksek iken kamu ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çevik (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim İle İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)” adlı çalışmasında; öğretmenlerin en çok işin kişiler arası ilişkiler ($\bar{x} = 3.68$, s: 0.97), en az ise ücret ($\bar{x} = 2.08$, s: 0.93) boyutunda doyuma ulaştıkları, öğretmenlerin işlerinden sağladıkları toplam doyumun ($\bar{x} = 2.90$, s: 0.60) ise orta düzeyde olduğu, Örgütsel iklim ile iş doyumunu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre örgütsel iklimi olumlu etkileyen davranışlar arttıkça öğretmenlerin işten sağladıkları doyumunda arttığı görülmüştür.

Eğitiminin işi açısından, beş iş özelliği—otonomi, geri bildirim, beceri çeşitliliği, görev kimliği ve işin önemi—iş doyumunu ile olumlu yönde ilişkilidir. İş motivasyonu tutarlı olarak iş doyumunu ile ilişkilidir. Benzer bir biçimde, okulların örgütsel iklimi daha açık ve katılımcı hale geldikçe öğretmenin iş doyum düzeyi yükselir. Ancak, yaş ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlerle iş doyumunu arasında sınırlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Hoy & Miskel, 2010, s. 131).

Dobie (2002), tarafından yapılan bir çalışmada bir öğretmenin bulunduğu konumu ve işinde aldığı sorumluluğu ile bireysel iş tatmini arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hull (2004) yaptığı araştırmada; yöneticinin kişilik tipinin

öğretmenin iş doyumunda anahtar rol oynadığını ortaya koymuştur. Sandbank (2001), öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu ilişki kurma yeteneği önemli bir iş doyumunu kaynağı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen diğer faktörler; yeteneklerinin okul politikaları üzerine bir etkisinin olması ve yöneticilerin onları desteklediklerini hissetmeleri olmuştur (Sandbank, 2001, s. 73).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, örnekleme giren okullar ve öğretmenler ile ilgili genel bilgiler, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde tarama yöntemi ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir. İlişkisel tarama modelleri ise ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalara denir. Korelasyon ve nedensel karşılaştırma yöntemleri, ilişkisel araştırmanın başlıca örnekleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009, s. 16).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ili, Şahinbey ilçe merkezindeki T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Şahinbey ilçesinde toplam 95 ilköğretim okulu ve 3866 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Amaçsal örneklem 14 farklı yöntemden oluşmaktadır. Araştırmamızda bu yöntemlerden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar,

nesnelere ya da durumlardan oluştuğunda, belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009, s. 88). Araştırmamızda ölçüt örnekleme yönteminin seçilmesinin sebebi, araştırma yapılacak okulların seçiminde okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarında en az 1 yıl çalışmış olması şartı arandığından tercih edilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili değerlendirme yapabilmeleri ve sağlıklı bir kanaate sahip olabilmeleri için en az 1 yıl gibi bir süre beraber çalışma yapmaları gerektiği düşünüldüğünden araştırmamızda böyle bir ölçüt kullanılmıştır. Evrenin büyüklüğü nedeni ile amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen Şahinbey ilçesinde bulunan 25 ilköğretim okulunda görev yapan 580 öğretmen yansız seçim temsil edicilik oranları da göz önünde bulundurularak örnekleme grubunu oluşturmuştur. Araştırmamızda geri dönen ve geçerliliği kabul edilmiş 520 anket araştırmaya dâhil edilmiştir. Örnekleme grubu evrenin % 13,5’ ini temsil etmektedir. “Betimsel araştırmalarda minimum %10 örnekleme alınır, küçük evrenlerde ise %20’ye ihtiyaç duyulur” (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001, s.77).

Tablo 3.1. Evren Ve Örneklem Dâhilindeki Okullar Ve Öğretmen Sayıları

SIRA NO	OKUL ADI	BAYAN ÖĞRT. SAY.	ERKEK ÖĞRT.SAY.	TOPLAM ÖĞRT.SAY.	ÖRNEKLEM SAYISI
1	Akyol İlköğretim Okulu	29	23	52	23
2	Org Kenan Evren İlköğretim Okulu	29	26	55	28
3	Kurtuluş İlköğretim Okulu	33	35	68	24
4	100.Yıl İlköğretim Okulu	22	28	50	22
5	Mahmut Fehime Ersoy İlköğretim Okulu	41	51	92	24
6	Nuripazarbaşı İlköğretim Okulu	28	28	56	22
7	Dayı Ahmet Ağa İlköğretim Okulu	28	42	70	25
8	Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	17	17	34	20
9	Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu	33	39	72	21
10	Bahattın Kayalı İlköğretim Okulu	16	16	32	15
11	Haydar Aliyev İlköğretim Okulu	21	27	48	23
12	Mehmetçik İlköğretim Okulu	25	21	46	15
13	İsmet İnönü İlköğretim Okulu	16	27	43	25
14	Kocatepe İlköğretim Okulu	36	30	66	10
15	Dr.Nilüfer Mustafa Özyurt İlköğretim Okulu	39	37	76	20
16	Ayşe-Mustafa Sevcan İlköğretim Okulu	33	24	57	23
17	Hanifi Şireci İlköğretim Okulu	31	16	47	21
18	Vali M.Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu	32	27	59	25
19	Dr.Sadık Ahmet İlköğretim Okulu	27	32	59	27
20	Karataş İMKB İlköğretim Okulu	31	48	79	29
21	Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulu	21	25	46	21
22	Karayılan İlköğretim Okulu	12	11	23	8
23	Pakize Kemal Öğücü İlköğretim Okulu	43	29	72	24
24	Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	22	15	37	15
25	24 Kasım İlköğretim Okulu	24	20	44	10
TOPLAM		588	619	1207	520

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'ndeki resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerden veri toplamak amacıyla, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik becerilerini belirlemeye yönelik "Yönetici Becerileri Ölçeği" ile yine öğretmenlere yönelik "İş Doyumu Ölçeği" uygulanmıştır.

Araştırma anketi üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde deneklerin betimsel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı müdürle çalışma süresi, branş ve mezun olunan okul değişkenlerini içeren 7 soru yer almaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeyini belirlemek amacıyla 74 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu belirlemek amacıyla 19 soru yer almaktadır.

3.3.1. Yönetici Becerileri Ölçeği

3.3.1.1. Yönetici Becerileri Ölçeği ile İlgili İstatistik Çalışmalar

Bu araştırmada okul müdürlerinin yönetici becerilerini ölçmek amacıyla “21.yy Okul Yöneticileri Beceri Değerlendirme Ölçeği (21st Century School Administrator Skills Assessment)” kullanılmıştır.

NASSP (National Association Of Secondary School Principals) tarafından geliştirilen “21st Century School Administrator Skills Assessment” ölçek için e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır.

Öncelikle orijinal ölçek formu alanında uzman 4 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler incelenerek geçici bir Türkçe form oluşturulmuştur. Daha sonra, Türkçe form, kültürel bağlam, dilbilim, araştırma yöntembilim ve ölçme değerlendirme ölçütleri açısından incelenmek üzere, alanlarında uzman iki dilbilimci uzmana verilmiştir. Onlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece çeviri sürecinde nihai Türkçe forma ulaşılmıştır. Form çeviri yöntemiyle tekrar İngilizce 'ye çevrilmiştir. Bu formlar üzerinde yapılan çalışmalarla sorunlu görülen maddeler tekrar ele alınıp bu alanda uzman kişiler tarafından değerlendirilmiş ve nihai Türkçe forma ulaşılmıştır. Çeviri sürecinin tüm aşamaları boyunca her ifadenin anlam açısından Türkçe' de en iyi biçimde nasıl ifade edilebileceği ana ölçüt olarak alınmıştır.

Bu işlemlerin sonucunda ölçeğin orijinal haliyle Türkçeleştirilmiş hali arasındaki tutarlılığı sağlamak üzere dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında, 25 İngilizce Öğretmenine, iki hafta arayla, önce ölçeğin İngilizce orijinal hali sonra da Türkçeleştirilmiş hali uygulanmış, aradaki puanların tutarlılığı test edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılığı test etmek için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısına bakılmıştır. Buna göre İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .92, p < .05$) olduğu görülmüştür.

Orijinal ölçek 67 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe ölçeğin bazı maddeleri daha fazla anlaşılabilir olması için iki kısma ayrılmıştır. Bu yüzden orijinal ölçek 67 maddeden oluşurken Türkçe ölçek 74 maddeden oluşmuştur.

Tablo 3.2. Yönetici Becerileri Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları

Alt Boyutlar		Madde Sayısı
Eğitimsel Liderlik	<i>Öğretimin Planlanması</i>	10
	<i>Takım Çalışması</i>	7
	<i>Duyarlılık</i>	10
Karmaşık Problemlerin Çözümü	<i>Karar Verme</i>	10
	<i>Sonuç Yönelimlilik</i>	5
	<i>Örgütsel Yetenek</i>	8
İletişim	<i>Sözel İletişim</i>	7
	<i>Yazılı İletişim</i>	4
Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	<i>Çalışanları Geliştirme</i>	8
	<i>Kendi Zayıf Ve Güçlü Yanlarını Anlama</i>	5
Toplam		74

3.3.1.2.Yönetici Becerileri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Sağlanması

Yüzey ve kapsam geçerliği sağlanan ve 74 maddeden oluşan denemelik anketin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek amacıyla, araştırmanın evreninden tesadüfi olarak seçilen 100 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programında geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılarak yorumlanmıştır.

Yapılan analizler sonucu denemelik ankette yer alan soruların madde-toplam korelasyonu yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009, s. 165).

Ölçekteki 74 madde arasındaki tutarlığın, benzeşikliğin ölçüsü olan Cronbach α katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre aracın güvenilirlik katsayısı Cronbach α değeri .98 olarak belirlenmiştir. Bu değer denemelik anketin güvenilirlik düzeyinin ($0.80 \leq \alpha < 1.00$) oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla principal faktör tekniği ile varimax rotasyonu kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, birden fazla değişkene bağlı bir değişkeni açıklamakta katkısı olan bağımsız değişkenlerin (faktörlerin) sayısını ve bu bağımlı değişkenin faktör yüklerini bulmada başvurulan bir yöntemdir. Bu yöntemle bir ölçeğin temelinde var

olan ya da bir ölçeği oluşturan faktörler ve faktörler içinde yer alan maddeler belirlenebilir (Gömleksiz, 1996, s. 109). Ancak faktör analizi tüm veri yapılarında uygun olmayabilir. Veriler faktör analizi uygunluğu için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .60'dan yüksek, Bartlett's Sphericity (BS) Testi'nin ise ($<.05$) düzeyinde anlamlı çıkması gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009, s. 120).

Yapılan analizler sonunda ölçeğin KMO katsayısı .98 bulunmuştur. Bu bulgu değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonucunda p değeri .00 ($p<.001$) anlamlı bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki vardır. Yapılan faktör analizinde 74 maddenin faktör yükleri incelenmiş ölçeğin maddeleri dört faktör altında toplanmıştır.

Tablo 3.3. Yönetici Becerileri Ölçeği Faktör Yükleri

Madde Numarası	Faktör 1	Madde Numarası	Faktör 2	Madde Numarası	Faktör 3	Madde Numarası	Faktör 4
47	,67	60	,74	4	,72	19	,65
48	,66	56	,73	7	,70	21	,64
41	,64	58	,72	2	,70	26	,60
43	,63	57	,70	3	,69	24	,60
46	,63	61	,70	6	,69	25	,60
44	,61	59	,69	9	,68	18	,59
45	,60	55	,66	5	,66	22	,59
50	,60	53	,65	1	,64	20	,54
40	,59	54	,65	16	,59	23	,48
34	,58	62	,60	8	,58		
36	,58	52	,57	13	,56		
49	,57	63	,48	11	,55		
39	,56	66	,46	10	,54		
73	,56	64	,46				
32	,56	51	,45				
33	,55						
29	,55						
69	,54						
37	,54						
42	,53						
35	,53						
70	,52						
72	,51						
30	,46						
38	,41						
71	,37						

Okul yöneticisi olarak okul müdürünün yöneticilik becerilerine ilişkin kullanılan anket 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

1. *Eğitimsel Liderlik* : (1-27). Maddeler
2. *Karmaşık Sorunların Çözümü* : (28-50). Maddeler
3. *İletişim* : (51-61). Maddeler
4. *Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme* : (62-74). Maddeler

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik becerilerine ilişkin 5’li likert ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 3.4. Yönetici Becerileri Anketinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri

<i>Derece</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>Sınırlar</i>
1	Hiçbir Zaman	1.00 - 1.79
2	Nadiren	1.80 - 2.59
3	Bazen	2.60 - 3.39
4	Genellikle	3.40 - 4.19
5	Daima	4.20 - 5.00

Ölçeğin ölçülmek istenen özellikleri ne derece doğru şekilde ölçtüğünü tespit etmek için yapılan güvenilirlik analizi ölçeğe uygulanmış, analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha = .987$ çıkmıştır. Bu değer anketin güvenilirlik düzeyinin ($.987 \leq \alpha < 1.00$) oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.2. İş Doyumu Ölçeği

Araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve Gündüz (2008)’ün araştırmasında kullandığı anketin “Minnesota İş Doyumu Anketi” nin araştırma konusu ve amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ) araştırmacılar tarafından iş doyumu ile ilgili yapılan pek çok araştırmada kullanılmıştır. Minnoseta İş Doyum Ölçeğinin 20 maddelik kısa formu ve 100 maddelik uzun formu bulunmaktadır. Minnoseta İş Doyum Ölçeğinin kısa formu 1967 yılında R.V. Dawis, D.J.Weiss, G.W. England, L.H. Lofquist tarafından, Minnoseta Tatmin Ölçeği’nin uzun formunda yer alan iç ve dış tatmin faktörlerinden oluşan tatmin durumları ile ilgili maddelerin birleştirilmesi sonucu geliştirilmiştir (Özdayı, 1990). Çalışma, ilköğretim okullardaki öğretmenlerle ilgili olduğu için Gündüz (2008) ’ün Minnesota İş Doyum Ölçeğini esas alarak geliştirmiş olduğu 19 maddelik “İş Doyumu” Envanterinin (Cronbach’s Alpha= .93) kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre iş doyumu ölçeği 3 faktöre ait 19 sorudan oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin dağılımı şu şekildedir:

1. **Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm** : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 15, 17
2. **Bireysel Faktörler** : 9, 10, 11, 13, 18, 19
3. **Örgütsel İletişim** : 6, 8, 14,16

Tablo 3.5. İş Doyumu Anketinde Yer Alan Beşli Dereceleme Ölçeğinin Sayısal Değerleri

<i>Derece</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>Sınırlar</i>
1	Hiç Memnun Değilim	1.00 - 1.79
2	Memnun Değilim	1.80 - 2.59
3	Biraz Memnunum	2.60 - 3.39
4	Memnunum	3.40 - 4.19
5	Çok Memnunum	4.20 - 5.00

Ölçeğin ölçülmek istenen özellikleri ne derece doğru şekilde ölçtüğünü tespit etmek için yapılan güvenilirlik analizi ölçeğe uygulanmış, analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha = .945$ çıkmıştır. Bu değer anketin güvenilirlik düzeyinin ($.945 \leq \alpha < 1.00$) oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Gündüz (2008) çalışmasında iş doyumu ölçeğinin güvenilirliğini .930 bulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla hazırlanan anket örnekleme alınan Gaziantep İli Şahinbey İlçesine bağlı 25 ilköğretim okulunda görev yapan 520 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce anketi cevaplama oranının yüksek olması için okul müdürleri ile görüşme yapılmış, araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilerek okul müdürlerinden yardım istenmiştir. Anket formları seçilen okullardaki öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak çoğaltılmış ve bizzat araştırmacı tarafından dağıtılarak, doldurulan anketler tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Anketi doldururken öğretmenlerin ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler soruların çok iyi hazırlandığını vurgulamışlardır. Hatta birçok okul müdürü okullarındaki çalışmanın sonucunu merak ettiklerini ve sonuçlarını bilmek istediklerini beyan etmişlerdir. Anketlerin uygulama sürecinde çalışmaları olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Uygulamadan sonra eksiksiz yanıtlandığı belirlenen ölçme araçları SPSS17 paket programına girilmiş ve problemlere göre analizler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerilerinin, öğretmenler tarafından hangi düzeyde algılandığının incelendiği bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde SPSS17 paket programı kullanılmıştır.

Öncelikle bir değişkenle ilgili sayısal verilerin derlenmesi, tanımlanması ve sunulmasında kullanılan betimsel (tanımlayıcı) istatistiklerden yararlanılarak örnekleme yer alan katılımcıların profillerinin ortaya çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda frekans (N) ve yüzde (%) dağılımı ortaya konmuştur.

- Araştırmada kullanılan ankete ait veriler kullanılarak yönetici becerileri ölçeğinin güvenilirlik (α) çalışması yapılmıştır.
- Aynı veriler kullanılarak okul müdürlerinin öğretmenlerce algılanan yönetici becerileri düzeyleri (\bar{X}) analiz edilmiştir.
- İş doyumunu ölçeği kullanılarak öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri (\bar{X}) tespit edilmiştir.
- Ardından okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumlarının, öğretmenlere ait demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için fark testleri uygulanmıştır.
- Analizler yapılırken öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ölçeğin ifadelerine göre normallik dağılımları incelenmiş, istatistikî analizlere bundan sonra devam edilmiştir. Homojenliği test etmek üzere *Levene's testi* yapılmıştır.
- Öğretmenlerin, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, cinsiyet ve branş bağımsız değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere, normallik varsayımı sağlandığından bağımsız gruplar *t testi* uygulanmıştır.
- Öğretmenlerin, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, yaş, mesleki kıdem ve aynı müdürle çalışma süresi, mezun olunan okul değişkenleri bakımından, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere, normallik varsayımı sağlandığından *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik post-hoc *Tukey testi* uygulanmıştır.

- Son olarak okul müdürlerinin öğretmenlerce algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında ilişki olup olmadığı *Pearson arpım Korelasyon Analizi* ile incelenmiştir.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p<.05$) bulunduğunda bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar "anamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bunlarla ilgili tartışma araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun bir biçimde ve sırada verilmiştir.

Bu amaçla, araştırmanın temel amacı olan okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki “pearson momentler çarpımı katsayısı” ile bulunmaya çalışılmış ve sonuçlar tablolarda gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yönetici Becerileri Ölçeği” ile “İş Doyumu Ölçeği” nde her bir alt ölçekteki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalama puanları (\bar{X}), ortalama puana karşılık gelen algı düzeyi ve standart sapma (SS) değerleri de tablolar halinde gösterilmiştir. Bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, branş, aynı yöneticiyle çalışma süresi) açısından deneklerin değerlendirmeleri incelenmiştir. İki grup arasındaki farklılık için bağımsız gruplar t-testi”, üç veya daha fazla sayıdaki gruplar için ise “tek yönlü varyans analizi” yapılarak sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Varyans analizi sonucunda gruplar arası farkın anlamlı olma durumunda ise “Tukey Çoklu Karşılaştırmalar Testi” sonuçları tablolarda gösterilmiştir. Diğer yandan

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, hizmet süresi, mezuniyet derecesi, branş ve aynı müdürle çalışma süresi değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel değişkenlerine ilişkin bilgiler ve bu demografik değişkenlere ait tablolar yer almaktadır.

a) Cinsiyet

Anketi cevaplayan öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili istatistikî bilgiler aşağıda, Tablo 4.1' de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Sonuçları

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Erkek	267	51,35
	Kadın	253	48,65
	Toplam	520	100

Tablo 4.1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 520 öğretmenin % 51,35'i (267) erkek, % 48,65'i (253) kadındır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet oranları arasında büyük bir farklılık görülmemektedir, dağılımın dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

b) Yaş

Anketi cevaplayan öğretmenlerin yaşlarıyla ilgili istatistikî bilgiler aşağıda, Tablo 4.2' de sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Yaş Değişkenine Ait Frekans Sonuçları

Değişken	Düzy	N	%
Yaş	25-35	223	42,88
	36-45	248	47,69
	46 ve üstü	49	9,42
	Toplam	520	100

Tablo 4.2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 520 öğretmenin % 42,88'i (223) 25-35 yaş arası, % 47,69'u (248) 36-45 yaş arası, % 9,42'si (49) 46 ve üstü yaşa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 25-35 yaş aralığı ile 36-45 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmüştür.

c) Mesleki Kıdem

Anketi cevaplayan öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle ilgili istatistikî bilgiler aşağıda, Tablo 4.3' de sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Frekans Sonuçları

Değişken	Düzy	N	%
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-9	172	33,08
	10-19	274	52,69
	20 ve üzeri	74	14,23
	Toplam	520	100

Tablo 4.3' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 520 öğretmenin % 33,08'i (172) 1-9 yıl, % 52,69'u (274) 10-19 yıl, % 14,23'ü (74) 20 ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde 10-19 yıl aralığında yoğunlaştığı görülmüştür.

d) Mezun Olunan Okul

Anketi cevaplayan öğretmenlerin mezun olunan okulla ilgili istatistikî bilgileri aşağıda, Tablo 4.4' te sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Mezun Olunan Okul Değişkenine Ait Frekans Sonuçları

Değişken	Düzy	N	%
<i>Mezun Olunan Okul</i>	Öğretmen Okulu	1	0,19
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	1,15
	Eğitim Fakültesi	357	68,65
	Eğitim Yüksek Okulu	25	4,81
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	2,88
	Diğer Fakülte	104	20,00
	Yüksek Lisans	12	2,31
	Toplam	520	100

Tablo 4.4' te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 520 öğretmenin % 0,19'u (1) öğretmen okulu, % 1,15'i (6) 2 yıllık eğitim enstitüsü, % 68,65'i (357) eğitim fakültesi, % 4,81'i (25) eğitim yüksek okulu, % 2,88'i (15) 3 yıllık eğitim enstitüsü, % 20'si (104) diğer fakülte, % 2,31'i (12) yüksek lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Eğitim fakültesi mezunu olan eğitimcilerin oranı diğer programlardan mezun olanların oranlarına göre bariz bir şekilde daha yüksek görülmektedir.

e) Branş

Anketi cevaplayan öğretmenlerin branşıyla ilgili istatistikî bilgileri aşağıda, Tablo 4.5' te sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Branş Değişkenine Ait Frekans Sonuçları

Değişken	Düzy	N	%
<i>Branş</i>	I. Kademe	318	61,15
	II. Kademe	202	38,85
	Toplam	520	100

Tablo 4.5' te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 520 öğretmenin % 61,15'i (318) I. Kademe, % 38,85'i (202) II. Kademe öğretmeni olarak görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin branş değişkeninde I. Kademe öğretmenlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

f) Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi

Anketi cevaplayan öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalışma süresiyle ilgili istatistikî bilgileri aşağıda, Tablo 4.6' da sunulmaktadır.

Tablo 4.6. Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi Değişkenine Ait Frekans Sonuçları

Değişken	Düzy	N	%
<i>Aynı Yönetici ile Çalışma Süresi</i>	1-2 Yıl	447	85,96
	3-4 Yıl	35	6,73
	5 Yıl	38	7,31
	Toplam	520	100

Tablo 4.6' da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 520 öğretmenin görev yaptıkları okuldaki aynı yöneticiyle % 85,96'sı (447) 1-2 yıl, % 6,73'ü (35) 3-4 yıl, % 7,31'i (38) 5 yıl çalıştıklarını belirtmişlerdir.

4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki

Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri İle İş Doyumunu Etkileyen Faktörler Arasındaki İlişki

İş Doyumu	Yönetici Becerileri			
	<i>Eğitimsel Liderlik</i>	<i>Karmaşık Sorunların Çözümü</i>	<i>İletişim</i>	<i>Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme</i>
<i>Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm</i>	0,64	0,62	0,61	0,66
<i>Bireysel Faktörler</i>	0,62	0,62	0,59	0,63
<i>Örgütsel İletişim</i>	0,63	0,66	0,61	0,68

Tablo 4.7’ de görüldüğü gibi okul müdürlerinin yönetici becerileri alt boyutu olan “Eğitimsel Liderlik” ile iş doyumunu etkileyen faktörlerden “Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” arasında ($r=0.64$), “bireysel faktörler” arasında ($r=0.62$) ve “Örgütsel İletişim” arasında ($r=0.63$) pozitif, anlamlı, doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Okul müdürlerinin yönetici becerileri alt boyutu olan “Karmaşık Sorunların Çözümü” ile iş doyumunu etkileyen faktörlerden “Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” arasında ($r=0.62$), “Bireysel Faktörler” arasında ($r=0.62$) ve “Örgütsel İletişim” arasında ($r=0.66$) pozitif, anlamlı, doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Karmaşık sorunların çözümü becerisine ait en yüksek korelasyon öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen “Örgütsel İletişim” ($r=0.66$) arasında, en düşük korelasyon ise “Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” ve “Bireysel Faktörler” ($r=0.62$) arasında görülmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin göstermiş olduğu karmaşık sorunların çözümü becerisi ile örgütsel iletişim arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu “İletişim” becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında “Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” boyutları bazında ($r=0.61$), “bireysel faktörler” bazında ($r=0.59$) ve “Örgütsel İletişim” bazında ($r=0.61$) pozitif, anlamlı, doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu “Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme” becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlerden “Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” arasında ($r=0.66$), “Bireysel

Faktörler” arasında ($r=0.63$) ve “örgütsel iletişim” arasında ($r=0.68$) pozitif, anlamlı, doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki ayrıntılı olarak yukarıda ele alınmıştır. Okul müdürlerinin yönetici becerileri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin genel görünümü ise Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren “Pearson Çarpım Korelasyon Analizi” Tablosu

		<i>Yönetici Becerileri</i>	<i>İş Doyumu</i>	
<i>Yönetici Becerileri</i>	Pearson Korelasyon Katsayısı “r”	1	,714	Anlamlı P < 0.01
	P (Anlamlılık)		,000	
	N	520	520	
<i>İş Doyumu</i>	Pearson Korelasyon Katsayısı “r”	,714	1	
	P (Anlamlılık)	,000		
	N	520	520	

Tablo 4.8’ de görüldüğü gibi okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif, anlamlı ve yüksek bir ilişki ($r= 0,714$) olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin göstereceği yönetici becerilerine ilişkin algıları olumlu oldukça iş doyumları da aynı oranda artacaktır.

Boğa (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” adlı araştırma sonuçları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmamızda pozitif yönde yüksek bir ilişki ($r= 0,714$) bulgusuna ulaşılmışken, Boğa araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile iş doyumları arasında ($r=0.487$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yersiz (2010) araştırmasında yönetici performansları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında ($r=0.06$) pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Okul müdürünün adil ve demokratik davranması ve eğitim öğretim için uygun koşulları, gerekli sosyal şartları yaratması, öğretmenlerin en önemli beklentilerindedir. Öğretmenin moral düzeyi ve iş doyumunu derecesi doğrudan sınıf içi etkinliklere ve dolayısıyla öğrenciye yansiyabilmektedir (Karlı, 2006, s. 250). İş

doyumunu düşük öğretmenlerin çalıştığı bir okulun başarılı olmasını beklemek olanaksızdır.

4.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerce Algılanan Yöneticilik Becerileri Düzeyleri

Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Ölçek İle Yapılan Araştırma Sonuçlarına Göre Alt Faktörlerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SS
Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri Düzeyi (Toplam)	520	3,57	0,77
Yönetici Becerileri Alt Boyutları ve Ortalamaları			
<i>Eğitimsel Liderlik</i>	520	3,52	0,79
<i>Karmaşık Sorunların Çözümü</i>	520	3,56	0,77
<i>İletişim</i>	520	3,75	0,83
<i>Kendini ve Çalışanları Geliştirme</i>	520	3,53	0,89

Tablo 4.9’ da görüldüğü gibi “Yönetici Becerileri Ölçeği” ile yapılan araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetici becerilerine dair algılarının ($\bar{x}=3.57$) “genellikle” derecesinde gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle okul müdürlerinin yönetici becerilerini okullarında genellikle sergiledikleri söylenebilir.

Alt boyutlara baktığımız zaman, *Eğitimsel Liderlik* alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.52$, *Karmaşık Sorunların Çözümü* alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.56$, *İletişim* alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.75$, *Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme* alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.53$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9’ da alt boyutlardaki yönetsel becerilerin ortalamaları birbirine yakın olsa da, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri alt boyutunda en yüksek, eğitimsel liderlik boyutunda ise en düşük düzeyde yönetsel beceri sergiledikleri görülmektedir.

Yersiz (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı çalışmasında okul müdürlerinin yöneticilik

performansları “İletişim ve Rehberlik” boyutunda “kısmen” düzeyinde performans gösterdiklerini tespit etmiştir.

1. Eğitimsel Liderlik

Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Md. No	Eğitimsel Liderlik	N	\bar{X}	SS
1	Okul yöneticimiz kendisi ve mesai arkadaşları için öğretme ve öğrenmeyle ilgili yüksek performans beklentileri oluşturmaktadır.	520	3,77	0,93
2	Okul yöneticimiz okulun vizyonuna bağlı kalarak etkili öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gayret göstermektedir.	520	3,77	0,89
3	Okul yöneticimiz etkili eğitim- öğretim ve öğrenci başarısı ile ilgili olduğundan performansına ilişkin beklentilerini açıkça ifade etmektedir.	520	3,76	0,99
4	Okul yöneticimiz gelişmiş bir öğretme ve öğrenme için öğrenci başarısını geliştirme ve ilgili problemleri çözüme ulaştırmada kendi görüş ve fikirlerini açıkça söylemektedir.	520	3,73	0,97
5	Okul yöneticimiz her öğrenci için öğretme ve başarılı bir öğrenme gerçekleşmesi için yenilikler yapılması konusunda bizleri teşvik etmektedir.	520	3,70	0,97
6	Okul yöneticimiz gerekli bilgileri ilgili kişilerle ve tam zamanında paylaşmaktadır.	520	3,62	1,00
7	Okul yöneticimiz kendisiyle iletişim başlatmak isteyen çalışanlara tam yerinde ve zamanında cevap vermektedir.	520	3,60	1,00
8	Okul yöneticimiz öğrenci başarısını geliştirmek için belli bir amaçla bir araya gelmiş çalışanların, yaptıkları işe bağlılığını sağlamaktadır.	520	3,58	0,96
9	Okul yöneticimiz öğrenmeyi geliştirme ve ilgili problemleri çözmek için çalışanları tarafından önerilen fikirleri ve görüşleri desteklemektedir.	520	3,57	1,03
10	Okul yöneticimiz etkili öğretim ve öğrencinin akademik başarısı için ölçülebilir(sınırlı) hedefler belirlemektedir.	520	3,57	0,85
11	Okul yöneticimiz gereksiz çatışmalar yaratmaksızın hemfikir olmadığı konuları ifade etmektedir.	520	3,55	1,08
12	Okul yöneticimiz okulumuz için açık bir vizyon belirler.	520	3,55	0,96
13	Okul yöneticimiz her öğrencinin başarısı için tüm çalışanları birlikte çalışmaya ikna eder.	520	3,53	0,92
14	Okul yöneticimiz farklı alt yapıları (sosyal, ekonomik... vb.) olan çalışanlarla uygun ve titiz bir şekilde iletişime girmektedir.	520	3,53	1,10
15	Okul yöneticimiz her öğrencinin başarısı için ortak amaçları gerçekleştirmek için biz çalışanları birlikte çalışma konusunda heveslendirmektedir.	520	3,52	1,00
16	Okul yöneticimiz takım çalışanlarının işlevlerini gerçekleştirmede onlara yardım etmektedir.	520	3,51	1,01
17	Okul yöneticimiz çalışanların gelişmiş bir öğretme ve öğrenme ile ilgili fikirlerini ve görüşlerini diğerleri ile paylaşma konusunda çalışanları cesaretlendirmektedir.	520	3,50	1,09
18	Okul yöneticimiz okulumuzdaki öğretim ve öğrenmenin kalitesini artırmak için okul dışındaki kaynakları ve paydaşları araştırmaktadır.	520	3,48	1,00
19	Okul yöneticimiz çalışanların heyecanlı, duygusal olarak gergin olduğu durumlarda ve çatışmalarında onlara titizlikle cevap vermektedir.	520	3,47	1,01
20	Okul yöneticimiz takım çalışanlarının arasında anlaşma sağlanmasını geliştirmek için sürekli çaba göstermektedir.	520	3,45	1,09
21	Okul yöneticimiz takım çalışanlarının görevlerini tamamlanması için ihtiyaç duydukları yönlendirmenin oluşması için onlara yardım etmektedir.	520	3,45	1,07
22	Okul yöneticimiz çalışanların duygularını, ihtiyaçlarını ve ilgilerini anladığını sözlü ve /veya sözsüz bir şekilde ifade etmektedir.	520	3,44	1,00
23	Okul yöneticimiz çalışanların öğrenmeyi geliştirmeye fikirlerini araştırmaktadır.	520	3,36	1,05

24	Okul yöneticimiz çalışanların ilgilerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmaktadır.	520	3,31	1,03
25	Okul yöneticimiz çalışanların gereksiz çatışmalarını farklı yönere çevirmektedir.	520	3,28	1,02
26	Okul yöneticimiz çalışanların tepkilerini önceden tahmin etmektedir.	520	3,23	1,02
27	Okul yöneticimiz çalışanlar arasındaki olumsuz etkileşimi azaltmak için gerekli önlemleri almaktadır.	520	3,21	1,01

Tablo 4.10' da göre, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerilerine ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en üst düzeyde gösterdikleri beceri, “Okul yöneticimiz kendisi ve mesai arkadaşları için öğretme ve öğrenmeyle ilgili yüksek performans beklentileri oluşturmaktadır” (\bar{x} =3,77). Okul müdürlerinin öğretmenleri okulun amaçlarına motive ederken sürekli yüksek performans beklentisi içerisinde olduğunu ve bunu genel veya grup toplantılarında öğretmenlere ifade ettiği söylenebilir. Diğer takip eden maddelere (madde 2, 3, 4 ve 5) baktığımız zaman okul müdürlerinin okullarında öğretme ve öğrenme üzerinde ağırlıklı olarak durduklarını görebiliriz.

Liderin temel rollerinden biri, katılımcı bir çerçevede, paylaşılan bir vizyon yaratmak ve bunu çalışanların benimseyip, sahiplenmelerini sağlamak olmalıdır (Çelik, 1999, s. 161). “Okul yöneticimiz okulumuz için açık bir vizyon belirler.” Maddesi için öğretmenler “genellikle” (\bar{x} =3,55) düzeyinde bir görüş bildirmesine rağmen, bu maddenin eğitimsel liderlik alt boyutu içerisinde üst sıralarda olmadığı görülmektedir (12. Sıra). En basit düzeyde paylaşılan vizyon, “Ne yapmak istiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Öğretmenler okul müdürlerinin örgütsel vizyon geliştirme ile ilgili becerilerini en yüksek düzeyde sergilenen beceri olarak görmedikleri söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerilerine içinde en düşük düzeyde gösterdikleri beceri, “Okul yöneticimiz çalışanlar arasındaki olumsuz etkileşimi azaltmak için gerekli önlemleri almaktadır.” (\bar{x} =3,21). Öğretmenler bu madde için “bazen” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, informal iletişimin rolü daha önemlidir. Bu bakımdan, okul yöneticisi kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmasını gerektirir (Bursalıoğlu, 2010, s. 113). Okul müdürlerinin bu becerileri öğretmen algılarına göre yeterince sergilemedikleri söylenebilir.

Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmada “Yönetici, öğretmenler arasında işbirliği kurulması için çaba gösterir” maddesi için $\bar{x} = 3,77$ ortalama düzey bulmuştur.

2. Karmaşık Sorunların Çözümü

Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Karmaşık Sorunların Çözümü” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Md. No	Karmaşık Sorunların Çözümü	N	\bar{X}	SS
28	Okul yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.	520	3,71	0,94
29	Okul yöneticimiz toplantılara verimli (ve etkin) bir şekilde hazırlanmaktadır.	520	3,71	1,04
30	Okul yöneticimiz okulun işlevi ile ilgili sorumlulukları çalışanlarına dağıtmaktadır.	520	3,70	0,91
31	Okul yöneticimiz okul vizyonundaki öğretme ve öğrenme ile ilgili konulara öncelik vermektedir.	520	3,67	0,91
32	Okul yöneticimiz okulun öğrenci öğrenmesinin gerçekleşmesi için mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanmaktadır.	520	3,64	1,01
33	Okul yöneticimiz sınırlı verilerle karar vermekten ve aceleci sonuçlara varmaktan kaçınmaktadır.	520	3,63	0,89
34	Okul yöneticimiz okul ile ilgili konuların tümünde zaman çizelgelerini, Planları (programları) ve önemli aşamaları hazırlamaktadır.	520	3,63	1,01
35	Okul yöneticimiz ihtiyaç duyulduğunda planlarda ve eylemlerdeki gelişimi takip etmektedir.	520	3,60	0,95
36	Okul yöneticimiz öğrencinin öğrenmesi ile okulun misyonunu bir bütün olarak(bütün bir resim olarak) görmektedir.	520	3,60	0,92
37	Okul yöneticimiz ihtiyaç duyulduğunda planlarda ve eylemlerde gerekli değişiklikleri yapmaktadır.	520	3,58	0,89
38	Okul yöneticimiz öğrencinin öğrenmesiyle ilgili hedefleri gerçekleştirmek için uygun eylem planları hazırlamaktadır.	520	3,57	0,91
39	Okul yöneticimiz konular ve olaylar arasındaki ilişkiyi kavramaktadır.	520	3,56	0,86
40	Okul yöneticimiz her bir karar için mantıklı, açık bir öğrenmeyle ilişkili bildirimde bulunmaktadır.	520	3,54	0,94
41	Okul yöneticimiz her bir karar için mantıklı, açık bir öğrenmeyle ilişkili bildirimde bulunmaktadır.	520	3,52	0,98
42	Okul yöneticimiz öğretme ve öğrenmenin gelişmesi için kişisel girişimleri başlatmada sorumluluk almaktadır.	520	3,52	0,96
43	Okul yöneticimiz varsayımları doğrulamak veya çürütmek için gerekli veri ve bilgileri toplamada uygun kaynakları kullanmaktadır.	520	3,52	0,97
44	Okul yöneticimiz konuların(problemlerin) zamanında kapanmasına yönelik önlemleri almaktadır.	520	3,49	0,89
45	Okul yöneticimiz problemlerin sebeplerini ortaya çıkarmak için araştırmalar yapmaktadır.	520	3,48	1,01
46	Okul yöneticimiz uygulamaya geçmeden önce alınan kararın öğrenme ve öğretme üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini dikkate almaktadır.	520	3,48	0,88
47	Okul yöneticimiz sınırlı verilerle karar vermekten ve aceleci sonuçlara varmaktan kaçınmaktadır.	520	3,45	0,96
48	Okul yöneticimiz sıra dışı konularda ve kişilerde ilgilenirken aşırı dikkat göstermektedir.	520	3,43	0,94
49	Okul yöneticimiz bir problemin çözüldüğünü gösteren kriterler belirlemektedir.	520	3,42	0,95
50	Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.	520	3,42	0,93

Tablo 4.11’ de göre, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerilerine ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en üst

düzeyde gösterdikleri beceri, “Okul yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.” ($\bar{x} = 3,71$). Okul yöneticilerinin okuldaki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını “genellikle” düzeyinde takip ettiklerini söyleyebiliriz. Okul müdürlerinin okullarında yapmak zorunda oldukları resmi iş ve işlemlerin takibini genellikle yaptıkları söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerilerine içinde en düşük düzeyde gösterdikleri beceri, “Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.” ($\bar{x} = 3,42$).

Lider yönetici gerçekçi olmalı, sorunları iyi belirlemeli ve çözüm üretebilmelidir. Sorun çözme, okul yönetiminin temel süreçlerinden biridir. Yönetimi süreci başından sonuna dek bir sorun çözme sürecidir. Yönetici okulun, alt sistemlerinden gelen sorunları anında, yeterli düzeyde, etkin biçimde çözmek zorundadır (Başaran, 1982, s. 75).

Yıldırım (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı” adlı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yıldırım “Yönetici, tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesine önem verir.” maddesi için ($\bar{x} = 3,62$) “Oldukça katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

3.İletişim

Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “İletişim” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Md. No	İletişim	N	\bar{X}	SS
51	Okul yöneticimiz bire bir görüşmelerde, fikir ve görüşlerini açıkça göstermektedir.	520	3,85	0,96
52	Okul yöneticimiz yazılarda fikirlerini açıkça ifade etmektedir.	520	3,84	0,93
53	Okul yöneticimiz resmi büyük grup toplantılarında fikirlerini ve düşüncelerini açıkça ifade etmektedir.	520	3,84	0,91
54	Okul yöneticimiz küçük gruplarla iletişim kurarken düşünce ve fikirlerini açıkça ifade etmektedir.	520	3,83	0,95
55	Okul yöneticimiz açık, anlaşılabilir bir şekilde konuşma becerisine sahiptir.	520	3,79	1,07
56	Okul yöneticimiz dilbilgisi kurallarına uygun konuşmaktadır.	520	3,79	1,03
57	Okul yöneticimiz yazma konusunda teknik becerilere sahiptir.	520	3,76	1,02
58	Okul yöneticimiz yazılı iletişimin gerektiği konularda kısa ve öz bir şekilde yazmaktadır.	520	3,72	1,04
59	Okul yöneticimiz toplantılarda, mesajını her bir dinleyicinin ihtiyacını karşılayacak şekilde vermektedir.	520	3,66	0,98
60	Okul yöneticimiz okul topluluğu içindeki çalışanların her biri için uygun yazı tarzını kullanmaktadır. (Öğretmene, görevliye, yardımcılara vb.).	520	3,65	1,05
61	Okul yöneticimiz, açılış ve kapanış konuşmaları, göz teması, coşku, güven, uyum ve görsel araçların kullanımı gibi etkili sunum becerileri sergilemektedir.	520	3,50	1,08

Tablo 4.12' ye göre, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerileri genellikle (3,50-3,85) sergiledikleri görülmektedir. Yöneticilerin en üst düzeyde sergiledikleri yönetsel beceri, “Okul yöneticimiz bire bir görüşmelerde, fikir ve görüşlerini açıkça göstermektedir.” ($\bar{x} = 3,85$).

Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, iletişimin rolü çok önemlidir. Bu bakımdan, okul yöneticisi ile kişiler veya gruplar arası iletişimin iyi olması eğitim örgütlerinin başarılarına da olumlu olarak yansımaktadır. Okul müdürünün de bir öğretmen olduğu düşünüldüğünde, bire bir görüşmelerde öğretmenleri anlayıp onlarla çok rahat iletişim kurabilmesinden dolayı bu maddenin ortalaması yüksek çıkmış olabilir.

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin iletişim becerilerine içinde en düşük düzeyde gösterdikleri beceri, “Okul yöneticimiz, açılış ve kapanış konuşmaları, göz teması, coşku, güven, uyum ve görsel araçların kullanımı gibi etkili sunum becerileri sergilemektedir.” ($\bar{x} = 3,50$). Bu madde için öğretmenler “genellikle” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak en düşük ortalama olması, okul müdürlerinin iletişim becerilerini etkili olarak sergilemedikleri, okullarda genel olarak teknolojik imkânlarla donatılmış toplantı salonlarının olmaması, toplantıların etkin olarak yapılamamasından vb. kaynaklanabilir.

4.Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme

Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Md. No	Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme	N	\bar{X}	SS
62	Okul yöneticimiz diğer çalışanların mesleki gelişimine yardımcı olmak için kendi mesleki deneyimlerini paylaşmaktadır.	520	3,70	0,99
63	Okul yöneticimiz geliştirmek istediği durumların sürekli olarak korunmasını istemektedir.	520	3,64	1,01
64	Okul yöneticimiz öğrencilerin öğrenmesini engelleyen davranışlarını değiştirmeleri için onları motive etmektedir.	520	3,59	1,05
65	Okul yöneticimiz güçlü ve zayıf olarak algıladığı durumların sürekli olarak korunmasını takip edilmesini istemektedir.	520	3,54	1,02
66	Okul yöneticimiz kendi gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaktadır.	520	3,53	1,09
67	Okul yöneticimiz kendi gelişimsel ihtiyaçlarının farkındadır.	520	3,50	1,06
68	Okul yöneticimiz çalışanların öğrenci öğrenmesine katkıda bulunacak mesleki kapasitelerini geliştirmek için özellikler oluşturmaktadır.	520	3,49	0,97
69	Okul yöneticimiz çalışanın kişiliğine değil davranışına yönelik, davranışa özel merkezli dönütler vermektedir.	520	3,49	1,04
70	Okul yöneticimiz kendi gelişimini sağlamak için alınması gereken özel önlemler konusunda diğerleri ile hemfikir zeminler aramaktadır.	520	3,49	1,04

71	Okul yöneticimiz çalışanların planlanmış gelişim etkinliklerine katılımını sağlayarak onların kişisel gelişimini takip etmektedir	520	3,49	1,06
72	Okul yöneticimiz kendinin kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkındadır.	520	3,48	1,07
73	Okul yöneticimiz çalışanların mesleki gelişimlerini engelleyen davranışlarını değiştirmeleri için onları motive etmektedir.	520	3,48	1,00
74	Okul yöneticimiz bu kuvvetli ve zayıf yönlerini uygun bir şekilde ifade etmektedir.	520	3,45	1,13

Tablo 4.13'e göre, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerileri genellikle (3,45-3,70) sergiledikleri görülmektedir. Yöneticilerin en üst düzeyde gösterdikleri beceri, "Okul yöneticimiz diğer çalışanların mesleki gelişimine yardımcı olmak için kendi mesleki deneyimlerini paylaşmaktadır" ($\bar{x} = 3,70$). Okul müdürlerinin de asıl mesleğinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde mesleğe dair yaşamışlıklar ve tecrübelerini "genellikle" düzeyinde öğretmenlerle paylaştıklarını düşünebiliriz.

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerilerine içinde en düşük düzeyde gösterdikleri beceri, "Okul yöneticimiz bu kuvvetli ve zayıf yönlerini uygun bir şekilde ifade etmektedir" ($\bar{x} = 3,45$).

Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre kendinin kuvvetli ve zayıf yönlerini –özellikle de zayıf yanlarını- ifade etmeleri durumunda okuldaki otoritelerini etkileyeceği düşüncesinden kaynaklanabilir.

4.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri

Tablo 4.14. Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Ölçek İle Yapılan Araştırma Sonuçlarına Göre Alt Faktörlerin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.
Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri (Toplam)	520	3,50	0,72	1,00	5,00
İş Doyumu Alt Boyutları ve Ortalamaları					
<i>Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm</i>	520	3,53	0,74	1,00	5,00
<i>Bireysel Faktörler</i>	520	3,70	0,77	1,00	5,00
<i>Örgütsel İletişim</i>	520	3,50	0,85	1,00	5,00

Tablo 4.14' te görüldüğü üzere “İş Doyum Ölçeği” ile yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ($\bar{x} = 3.58$) “Memnunum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

İş doyumunu alt boyutlarına baktığımızda, “*Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm*” alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 3.53$), “*Bireysel Faktörler*” alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 3.70$), “*Örgütsel İletişim*” alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 3.50$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini bireysel faktörler boyutunda yüksek bir ortalama olduğu görülürken, okullarındaki örgütsel iletişim boyutunda düşük bir ortalama bulunmuştur.

Gündüz (2008) yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Gündüz araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarına göre iş doyumunu etkileyen faktörlerden bireysel faktörleri diğer faktörlere göre daha yeterli gördükleri, örgütsel iletişimi ise daha yetersiz gördükleri bulgusuna ulaşmıştır.

4.5. Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Yönetici Becerilerini Gösterme Düzeyine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeyi öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemine, aynı müdürle çalışma süresine, bransa ve en son mezun olduğu okula göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin değerlendirmeler ve istatistiksel çözümlenmeler örgüt iklimini etkileyen her bir faktöre göre analiz edilerek sunulmuştur.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, "Cinsiyet" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 4.15. Cinsiyet Değişkenine Göre, "Eğitimsel Liderlik" Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Eğitimsel Liderlik	Erkek	267	3,50	0,87	7,15	0,07	-1,91	518	0,06
	Kadın	253	3,60	0,69					
Karmaşık Sorunların Çözümü	Erkek	267	3,50	0,82	1,86	0,17	-2,07	518	0,04
	Kadın	253	3,64	0,74					
İletişim	Erkek	267	3,67	0,87	2,76	0,10	-2,22	518	0,03
	Kadın	253	3,83	0,77					
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	Erkek	267	3,51	0,93	1,88	0,17	-0,83	518	0,40
	Kadın	253	3,58	0,84					

Tablo 4.15 'te görüldüğü gibi, okul müdürünün "Eğitimsel Liderlik" ile ilgili becerilerine ilişkin algıların, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=-1,91$, $p=0,06$, $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin "Eğitimsel Liderlik" alt boyutuna ait farklılaştırıcı bir etmen olmadığını söyleyebiliriz.

Okul müdürünün " Karmaşık Sorunların Çözümü " ile ilgili becerilerine ilişkin algıların, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ($p<.05$ düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Karmaşık Sorunların Çözümü alt boyutu için ($t= -2,07$ ve $p=.04$) erkekler $\bar{x} = 3,50$ ortalama puan verirken, kadınlar $\bar{x} = 3,64$ ile daha yüksek bir ortalama puan vermiştir. Kadınlar erkeklere göre bu boyuttaki maddeler için daha olumlu düşünmektedirler.

Okul müdürünün " İletişim " ile ilgili becerilerine ilişkin algıların, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ($p<.05$ düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Karmaşık Sorunların Çözümü alt boyutu için ($t= -2,22$ ve $p=.03$) erkekler $\bar{x} = 3,67$ ortalama puan verirken, kadınlar $\bar{x} = 3,83$ ile daha yüksek bir ortalama puan

vermiştir. Kadınlar erkeklere göre bu boyuttaki maddeler için daha olumlu düşünmektedirler.

Karagöz (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri Ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karagöz çalışmasında yönetim süreçlerinden “İletişim” boyutunda kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yersiz (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı çalışmasında bulgularımızla çelişmektedir. Yersiz “İletişim ve Rehberlik” boyutunda ($p=0,69$) anlamlı bir farklılık tespit edememiştir.

Okul müdürünün "Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek " ile ilgili becerilerine ilişkin algıların, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=-0,83$, $p=,40$, $p>.05$).

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Yaş” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 4.16. Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

ANOVA Sonuçları										
	Yaş	N	\bar{X}	SS		KT	df	KO	F	p
Eğitimsel Liderlik	25-35	223	3,50	0,73	G.Arası	0,33	2	0,16	0,26	0,77
	36-45	248	3,55	0,81	G.İçi	322,60	517	0,62		
	46 ve üstü	49	3,48	0,94	Toplam	322,93	519			
	Toplam	520	3,52	0,79						
Karmaşık Sorunların Çözümü	25-35	223	3,56	0,74	G.Arası	0,08	2	0,04	0,06	0,94
	36-45	248	3,58	0,79	G.İçi	317,76	517	0,61		
	46 ve üstü	49	3,57	0,95	Toplam	317,84	519			
	Toplam	520	3,57	0,78						
İletişim	25-35	223	3,73	0,79	G.Arası	3,16	2	1,58	2,32	0,10
	36-45	248	3,81	0,82	G.İçi	351,96	517	0,68		
	46 ve üstü	49	3,54	0,96	Toplam	355,11	519			
	Toplam	520	3,75	0,83						
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	25-35	223	3,50	0,84	G.Arası	0,94	2	0,47	0,59	0,55
	36-45	248	3,59	0,92	G.İçi	410,65	517	0,79		
	46 ve üstü	49	3,51	0,98	Toplam	411,59	519			
	Toplam	520	3,55	0,89						

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili öğretmen algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Eğitimsel Liderlik” [$F_{(2-517)}=0.26$, $p > .05$], “Karmaşık Sorunların Çözümü” [$F_{(2-517)}=0.06$, $p > .05$], “İletişim” [$F_{(2-517)}=2.32$, $p > .05$], “Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” [$F_{(2-517)}=0.59$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeylerinin eğitimsel liderlik, karmaşık sorunların çözümü, iletişim ile kendini ve diğer çalışanları geliştirmek faktörleri boyutunda yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Yönetici becerileri alt boyutlarının tamamında 36-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde görüş belirttiği tespit edilmiştir. 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşlerinin diğer yaş gruplardan daha düşük ortalamaya sahip olması mesleki beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. 36-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının yüksek olması varolanı kabullenme ile ilişkilendirilebilir.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 4.17. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>										
	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimsel Liderlik	1-9	172	3,42	0,77	G.Arası	3,05	2	1,52	2,46	0,09
	10-19	274	3,59	0,77	G.İçi	319,88	517	0,62		
	20 ve üstü	74	3,50	0,88	Toplam	322,93	519			
	Toplam	520	3,52	0,79						
Karmaşık Sorunların Çözümü	1-9	172	3,50	0,74	G.Arası	1,67	2	0,84	1,37	0,26
	10-19	274	3,62	0,77	G.İçi	316,17	517	0,61		
	20 ve üstü	74	3,55	0,91	Toplam	317,84	519			
	Toplam	520	3,57	0,78						
İletişim	1-9	172	3,68	0,82	G.Arası	4,14	2	2,07	3,05	0,05
	10-19	274	3,83	0,80	G.İçi	350,97	517	0,68		
	20 ve üstü	74	3,60	0,93	Toplam	355,11	519			
	Toplam	520	3,75	0,83						
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	1-9	172	3,43	0,89	G.Arası	1,67	2	0,84	1,37	0,26
	10-19	274	3,61	0,87	G.İçi	316,17	517	0,61		
	20 ve üstü	74	3,56	0,96	Toplam	317,84	519			
	Toplam	520	3,55	0,89						

Tablo 4.17’ de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Eğitimsel Liderlik” [$F_{(2-517)}=2.46$, $p > .05$], “Karmaşık Sorunların Çözümü” [$F_{(2-517)}=1.37$, $p > .05$], “İletişim” [$F_{(2-517)}=3.05$, $p > .05$], “Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” [$F_{(2-517)}=1.37$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Alt boyutlara baktığımız zaman 10-19 yıllık mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin 1-9 ile 20 ve üstü mesleki kademelere sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu görüyoruz.

1-9 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel becerilerine ilişkin görüşlerinin diğer gruplardan düşük çıkmasının nedeni, mesleğin ilk yıllarında okul yöneticilerinden beklentilerinin yüksek olması olabilir.

Karagöz (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri Ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 5 yıl ve altı öğretmenler müdürlerini 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Aynı Müdürle Çalışma Süresi” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 4.18. Aynı Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>										
	<i>Aynı Müdürle Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eğitimsel Liderlik	1-2	447	3,52	0,78	G.Arası	0,08	2	0,04	0,06	0,94
	3-4	35	3,48	0,84	G.İçi	322,85	517	0,62		
	5 yıl	38	3,50	0,82	Toplam	322,93	519			
	Toplam	520	3,52	0,79						
Karmaşık Sorunların Çözümü	1-2	447	3,58	0,78	G.Arası	0,58	2	0,29	0,47	0,62
	3-4	35	3,45	0,88	G.İçi	317,26	517	0,61		
	5 yıl	38	3,56	0,70	Toplam	317,84	519			
	Toplam	520	3,57	0,78						
İletişim	1-2	47	3,77	0,80	G.Arası	2,26	2	1,13	1,65	0,19
	3-4	35	3,54	1,01	G.İçi	352,86	517	0,68		
	5 yıl	38	3,65	0,92	Toplam	355,11	519			
	Toplam	520	3,75	0,83						
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	1-2	447	3,55	0,88	G.Arası	0,53	2	0,27	0,34	0,71
	3-4	35	3,44	1,04	G.İçi	411,06	517	0,80		
	5 yıl	38	3,61	0,89	Toplam	411,59	519			
	Toplam	520	3,55	0,89						

Tablo 4.18’ de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili öğretmen algılarının “Aynı Müdürle Çalışma Süresi” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Eğitimsel Liderlik” [$F_{(2-517)}=0.06$, $p > .05$], “Karmaşık Sorunların Çözümü” [$F_{(2-517)}=0.47$, $p > .05$], “İletişim” [$F_{(2-517)}=1.65$, $p > .05$], “Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” [$F_{(2-517)}=0.34$, $p > .05$] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Okul müdürlerinin öğretmenler

tarafından algılanan yönetici becerileri düzeyleri aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Aynı müdürle 1-2 yıl çalışmış olan öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderlik, karmaşık sorunların çözümü ve iletişim becerilerini diğer grupların görüşlerine göre daha olumlu buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, okul müdürlerini yeterince tanıyamamaktan kaynaklanan yüksek bir beklenti içerisinde oldukları düşünülebilir. Aynı müdürle 5 yıl çalışmış öğretmenlerin okul müdürlerinin kendini ve diğer çalışanları geliştirme becerisini diğer gruplardan daha olumlu değerlendirdikleri görülebilir.

Eğitimsel Liderlik, Karmaşık Sorunların Çözümü ve İletişim alt boyutlarında 1-2 yıl süreyle aynı okul müdürüyle çalışan öğretmenlerin ortalamaları diğer sürelerde çalışan öğretmenlere daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 1-2 yıl zaman aralığında aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin yöneticiden beklentilerinin daha yüksek olduğu, ileriki zamanlarda yöneticinin yönetsel becerilerini gördükçe bu beklentinin öğretmen algılarına göre düştüğü söylenebilir.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Branş” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 4.19. Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Eğitimsel Liderlik	I.Kademe	318	3,52	0,87	1,21	0,27	0,07	518	0,95
	II.Kademe	202	3,52	0,75					
Karmaşık Sorunların Çözümü	I.Kademe	318	3,54	0,80	1,99	0,16	-0,95	518	0,34
	II.Kademe	202	3,61	0,75					
İletişim	I.Kademe	318	3,75	0,88	4,30	0,06	0,01	518	0,99
	II.Kademe	202	3,75	0,74					
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	I.Kademe	318	3,53	0,92	1,00	0,32	-0,64	518	0,52
	II.Kademe	202	3,58	0,85					

Tablo 4.19' da görüldüğü gibi, okul müdürünün "Eğitimsel Liderlik" ile ilgili becerilerine ilişkin algıların, "Branş" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; "Eğitimsel Liderlik" (t=0.07, p=0.95, p>.05), "Karmaşık Sorunların Çözümü" (t=-0.95, p=0.34, p>.05), "İletişim" (t=0.01,

$p=0.99$, $p>.05$), “Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” ($t=-0.64$, $p=0.52$, $p>.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Eğitimsel Liderlik ve İletişim alt boyutlarında I. Kademe ile II. Kademe branşındaki öğretmenlerin ortalamalarının eşit olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karmaşık Sorunların Çözümü ile Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirmek alt boyutlarında II. Kademe öğretmenler daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Mezun Olunan Okul” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 4.20. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS		KT	df	KO	F	p							
Eğitimsel Liderlik	Öğretmen Okulu	1	3,63	.	G.Arası	0,33	6	0,05	0,06	0,94							
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	3,47	0,52							G.İçi	322,60	513	0,63			
	Eğitim Fakültesi	357	3,52	0,79											Toplam	322,93	519
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,47	0,76													
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	3,50	0,79													
	Diğer Fakülte	104	3,51	0,77													
	Yüksek Lisans	12	3,66	1,08													
	Toplam	520	3,52	0,79													
Karmaşık Sorunların Çözümü	Öğretmen Okulu	1	3,78	.	G.Arası	1,43	6	0,24	0,47	0,62							
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	3,17	0,94							G.İçi	307,36	513	0,60			
	Eğitim Fakültesi	357	3,56	0,77											Toplam	308,80	519
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,50	0,88													
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	3,67	0,53													
	Diğer Fakülte	104	3,58	0,76													
	Yüksek Lisans	12	3,61	1,02													
	Toplam	520	3,56	0,77													
İletişim	Öğretmen Okulu	1	3,64	.	G.Arası	3,21	6	0,54	1,65	0,19							
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	3,11	0,85							G.İçi	351,90	513	0,69			
	Eğitim Fakültesi	357	3,78	0,80											Toplam	355,11	519
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,69	0,90													
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	3,64	0,58													
	Diğer Fakülte	104	3,72	0,90													
	Yüksek Lisans	12	3,63	1,16													
	Toplam	520	3,75	0,83													
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	Öğretmen Okulu	1	3,46	.	G.Arası	1,73	6	0,29	0,34	0,71							
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	3,18	1,03							G.İçi	410,35	513	0,80			
	Eğitim Fakültesi	357	3,55	0,90											Toplam	412,08	519
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,59	0,94													
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	3,65	0,47													
	Diğer Fakülte	104	3,45	0,87													
	Yüksek Lisans	12	3,58	1,17													
	Toplam	520	3,53	0,89													

Tablo 4.20’ de görüldüğü üzere, okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili öğretmen algılarının “Mezun Olunan Okul” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Eğitimsel Liderlik” [F(6-513)=0.06, p > .05], “Karmaşık Sorunların Çözümü” [F(6-513)=0.62, p > .05], “İletişim” [F(6-513)=1.65, p > .05], “Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” [F(6-513)=0.34, p > .05] faktörlerinde öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Bu sonuca benzer olarak Yersiz (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı araştırmasında öğretmenlerin mezuniyet derecesi değişkeninin, okul müdürünün performansına ilişkin görüşlerinde bir farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir.

4.6. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemine, aynı müdürle çalışma süresine, branşa ve en son mezun olduğu okula göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin değerlendirmeler ve istatistiksel çözümler örgüt iklimini etkileyen her bir faktöre göre analiz edilerek sunulmuştur.

İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Deneklerin cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarının ortalaması (\bar{X}), standart sapması (SS) ve “t-testi” sonuçları her bir faktör için ayrı ayrı analiz edilerek Tablo 4.19’ da verilmiştir.

Tablo 4.21. Cinsiyet Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	Erkek	267	3,48	0,78	3,53	0,06	-1,36	518	0,18
	Kadın	253	3,57	0,70					
Bireysel Faktörler	Erkek	267	3,62	0,79	0,76	0,39	-2,37	518	0,02
	Kadın	253	3,78	0,74					
Örgütsel İletişim	Erkek	267	3,44	0,90	3,80	0,06	-1,69	518	0,09
	Kadın	253	3,57	0,80					

Tablo 4.21' de görüldüğü gibi, iş doyumuna ilişkin algıların, "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ($p < .05$ düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak "Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm faktörü" ($p = ,18$) ve "örgütsel iletişim" ($p = ,09$) faktöründe anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bireysel faktörlere ilişkin t testi sonucunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bireysel faktörler için ($t = -2,37$ ve $p = ,02$) erkekler $\bar{x} = 3,62$ ortalama puan verirken, kadınlar $\bar{x} = 3,78$ ile daha yüksek bir ortalama puan vermiştir. Kadınlar erkeklere göre bireysel faktörler için daha olumlu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri alt boyutlarının tamamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduğu bulunmuştur.

Gündüz (2008) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmanın bulguları çelişmektedir. Gündüz çalışmasında "Cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Koçak (2006) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki" adlı araştırma sonuçları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmen İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin "Yaş" Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 4.22. Yaş Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>										
	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	25-35	223	3,50	0,71	G.Arası	0,48	2	0,24	0,44	0,65
	36-45	248	3,53	0,75	G.İçi	284,67	517	0,55		
	46 ve üstü	49	3,61	0,85	Toplam	285,15	519			
	Toplam	520	3,53	0,74						
Bireysel Faktörler	25-35	223	3,66	0,73	G.Arası	1,02	2	0,51	0,86	0,42
	36-45	248	3,71	0,79	G.İçi	304,15	517	0,59		
	46 ve üstü	49	3,82	0,81	Toplam	305,17	519			
	Toplam	520	3,70	0,77						
Örgütsel İletişim	25-35	223	3,55	0,79	G.Arası	0,76	2	0,38	0,52	0,60
	36-45	248	3,47	0,87	G.İçi	378,17	517	0,73		
	46 ve üstü	49	3,51	1,05	Toplam	378,93	519			
	Toplam	520	3,50	0,85						

Tablo 4.22’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili algıların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” [$F_{(2-517)}=0.44$, $p > .05$], “Bireysel Faktörler” [$F_{(2-517)}=0.86$, $p > .05$], “Örgütsel İletişim” [$F_{(2-517)}=0.52$, $p > .05$] faktöründe öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, Bireysel Faktörler, Örgütsel İletişim faktörleri boyutunda yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

“Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” ile “Bireysel Faktörler” alt boyutlarında 46 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarından daha yüksek düzeyde iş doyum düzeyine sahipken, “Örgütsel İletişim” alt boyutunda 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek iş doyum düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Bunun yanında gruplar arası farkların çok az derecede olması ve yaş değişkenine paralel olarak artmasının sebebi olarak; göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine daha idealist yaklaşımları ve göreve başladıklarında çalıştıkları okulların beklentilerini karşılayamadıkları için daha düşük iş doyum düzeyine sahip oldukları düşünülebilir. Yaş ilerledikçe beklentilerinin birçoğunu gerçekleştirmiş olan öğretmenlerde iş doyum düzeyleri daha yüksektir. İnce (2003),

Tan (2003) ve Koçak (2006) yaptıkları araştırma sonuçları, bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmen İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 4.23. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>										
	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	1-9	172	3,39	0,71	G.Arası	4,96	2	2,48	3,34	0,01
	10-19	274	3,60	0,73	G.İçi	280,18	517	0,54		
	20 ve üstü	74	3,57	0,82	Toplam	285,14	519			
	Toplam	520	3,52	0,74						
Bireysel Faktörler	1-9	172	3,57	0,74	G.Arası	4,18	2	2,09	3,59	0,03
	10-19	274	3,77	0,77	G.İçi	300,99	517	0,59		
	20 ve üstü	74	3,70	0,81	Toplam	305,17	519			
	Toplam	520	3,70	0,77						
Örgütsel İletişim	1-9	172	3,48	0,81	G.Arası	2,85	2	1,43	1,97	0,14
	10-19	274	3,56	0,85	G.İçi	376,07	517	0,73		
	20 ve üstü	74	3,34	0,94	Toplam	378,92	519			
	Toplam	520	3,50	0,85						

Tablo 4.23’ te görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumuna ile ilgili algıların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Örgütsel iletişim” [$F_{(2-517)}=1.97, p > .05$] faktöründe öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin bireysel faktörler boyutunda mesleki kıdeme göre bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.23’ teki analiz sonuçları, öğretmenlerin iş doyumuna ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından “Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” [$F_{(2-517)}=3.34, p < .05$] ile “Bireysel Faktörler” [$F_{(2-517)}=3.59, p < .05$] boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Varyans analizi sonucunda anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit

etmek için “Tukey HSD” testi yapılarak sonuçları Tablo 4.24 ve Tablo 4.25’ te verilmiştir.

10-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin alt boyutların tamamında diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha yüksek iş doyum düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4.24. İş Doyumu Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm” Alt Boyutu Tukey Hsd Testi

(I) Mesleki kıdem	(J) Mesleki kıdem	Anlam Farklılığı (I-J)	SS	P	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-9	10-19	-0,21*	0,07	0,01	-0,38	-0,45
	20 ve üzeri	-0,18	0,10	0,17	-0,42	0,06
10-19	1-9	0,21*	0,07	0,01	0,45	0,38
	20 ve üzeri	0,03	0,10	0,96	-0,20	0,26
20 ve üzeri	1-9	0,19	0,10	0,17	-0,35	0,72
	10-19	-0,29	0,10	0,96	-0,38	0,17

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” faktörü mesleki kıdem grupları arasındaki farkların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 1-9 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar ile 10-19 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-9 yıl olan çalışanların örgüt iklimi ve çalışma koşulları ve sosyal görünüm açısından beklentilerinin fazla olduğu, özellikle bu kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan itibaren hizmet puanından dolayı çalışma koşullarının daha zor olduğu okullarda çalışmalarını iş doyumuna ulaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdemi 10-19 yıl olan öğretmenlerin iyi örgüt iklimi ile daha iyi çalışma koşullarının olduğu okullarda çalışmalarını iş doyum düzeylerini arttırdığını söyleyebiliriz.

Araştırmacılar genellikle öğretmen moralinin okul iklimi ile yakından ilgili olduğu konusunda hem fikirlerdir (Gündüz, 2008).

Tablo 4.25. İş Doyumu Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Bireysel Faktörler” Alt Boyutu Tukey HSD Testi

<i>(I) Mesleki kıdem</i>	<i>(J) Mesleki kıdem</i>	<i>Anlam Farklılığı (I-J)</i>	<i>SS</i>	<i>P</i>	<i>95% Confidence Interval</i>	
					<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>
<i>1-9</i>	<i>10-19</i>	-0,20*	0,07	0,02	-0,37	-0,02
	<i>20 ve üzeri</i>	-0,13	0,11	0,46	-0,38	0,12
<i>10-19</i>	<i>1-9</i>	0,20*	0,07	0,02	0,02	0,37
	<i>20 ve üzeri</i>	0,07	0,10	0,75	-0,16	0,31
<i>20 ve üzeri</i>	<i>1-9</i>	0,13	0,10	0,17	-0,35	0,72
	<i>10-19</i>	-0,07	0,10	0,75	-0,31	0,16

“Bireysel Faktörler” boyutu mesleki kıdem grupları arasındaki farkların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 1-9 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar ile 10-19 yıl mesleki kıdem grubunda bulunanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip çalışanların daha az yıl çalışanlara göre bireysel beklentileri okul tarafından karşılandığından beklentilerinin daha az olması ve artık doyuma ulaştıkları, mesleğinin başlarında olan 1-9 yıl mesleki kıdeme sahip çalışanların ise bireysel beklentilerinin fazla olması ve doyuma ulaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin “Aynı Müdürle Çalışma Süresi” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü “Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları

Tablo 4.26. Aynı Müdürle Çalışma Süresi Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>										
	<i>Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	1-2 Yıl	447	3,52	0,74	G.Arası	0,12	2	0,06	0,10	0,90
	3-4 Yıl	35	3,56	0,77	G.İçi	285,04	517	0,55		
	5 Yıl	38	3,57	0,78	Toplam	285,16	519			
	Toplam	520	3,53	0,74						
Bireysel Faktörler	1-2 Yıl	447	3,69	0,78	G.Arası	0,18	2	0,90	0,15	0,86
	3-4 Yıl	35	3,74	0,75	G.İçi	304,99	517	0,59		
	5 Yıl	38	3,75	0,67	Toplam	305,17	519			
	Toplam	520	3,70	0,77						
Örgütsel İletişim	1-2 Yıl	447	3,48	0,85	G.Arası	1,53	2	0,77	1,10	0,35
	3-4 Yıl	35	3,56	0,89	G.İçi	377,39	517	0,73		
	5 Yıl	38	3,68	0,84	Toplam	378,92	519			
	Toplam	520	3,50	0,85						

Tablo 4.26’ da görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumuna ile ilgili algıların aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” [$F_{(2-517)}=0.10$, $p > .05$], “Bireysel faktörler” [$F_{(2-517)}=0.15$, $p > .05$] ve “Örgütsel iletişim” [$F_{(2-517)}=1.10$, $p > .05$] faktöründe öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Alt boyutların ortalamalarına bakıldığında 5 yıl aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 1-2 yıl ile 3-4 yıl çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Aynı yöneticiyle çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin arttığını görmekteyiz. Bunun sebebi okul müdürlerinin zamanla öğretmenleri daha iyi tanıyıp ilgi, istek ve beklentilerini karşılama adına iş doyumunu artırıcı çalışmalar sergiledikleri düşünülebilir.

İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin “Branş” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Tablo 4.27. Branş Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Levene's Test</i>		<i>t-test</i>		
					<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	1.Kademe	318	3,52	0,75	0,38	0,85	-0,12	518	0,90
	2.Kademe	202	3,53	0,72					
Bireysel Faktörler	1.Kademe	318	3,67	0,75	0,80	0,37	-0,91	518	0,36
	2.Kademe	202	3,73	0,79					
Örgütsel İletişim	1.Kademe	318	3,45	0,88	2,22	0,13	-1,73	518	0,85
	2.Kademe	202	3,59	0,81					

Tablo 4.27’ de görüldüğü gibi, iş doyumuna ilişkin algıların, "branş" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ($p < .05$ düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak “Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm faktörü” ($t = -0,12$, $p = 0,90$, $p > .05$), bireysel faktörler ($t = -0,91$, $p = 0,36$, $p > .05$) ve “örgütsel iletişim” ($t = -1,73$, $p = 0,85$, $p > .05$).faktöründe anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Alt boyutların ortalamalarına bakıldığında II. Kademe öğretmenlerin I. Kademe öğretmenlerin iş doyum düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. I. Kademe öğretmenlerin sürekli aynı öğrencilere ders vermeleri monoton bir ortamın doğmasına ve bunun iş doyumuna yansımalarının sonucu olabilir. II. Kademe öğretmenlerin aynı sınıfı okuttukları diğer branş öğretmenleriyle sürekli görüşmesi, değişik sınıflarda derse girmeleri iş doyum düzeylerini etkileyebilir.

Bu araştırmanın bulguları Sinan (2008) tarafından yapılan “Resmi Ve Özel İlköğretim Okulları II. Kademe Branş Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Sinan araştırmasında II. Kademe branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini $\bar{x} = 3,76$ olarak bulmuştur.

İş Doyumu Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin “Mezun Olunan Okul” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü “Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları

Tablo 4.28. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre, İş Doyumu Alt Boyutları Açısından Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü “Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS		KT	df	KO	F	p
Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm	Öğretmen Okulu	1	3,56	.	G.Arası	2,09	6	0,35	0,63	0,70
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	3,35	0,72	G.İçi	283,06	513	0,55		
	Eğitim Fakültesi	357	3,49	0,77	Toplam	285,15	519			
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,68	0,84						
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	3,57	0,34						
	Diğer Fakülte	104	3,61	0,61						
	Yüksek Lisans	12	3,56	0,94						
	Toplam	520	3,53	0,74						
Bireysel Faktörler	Öğretmen Okulu	1	4,17	.	G.Arası	2,19	6	0,37	0,62	0,72
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	3,61	0,43	G.İçi	302,98	513	0,59		
	Eğitim Fakültesi	357	3,67	0,78	Toplam	305,17	519			
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,93	0,71						
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	3,71	0,42						
	Diğer Fakülte	104	3,74	0,78						
	Yüksek Lisans	12	3,76	0,89						
	Toplam	520	3,70	0,77						
Örgütsel İletişim	Öğretmen Okulu	1	3,75	.	G.Arası	3,58	6	0,60	0,82	0,56
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	2,79	0,93	G.İçi	375,34	513	0,73		
	Eğitim Fakültesi	357	3,50	0,85	Toplam	378,93	519			
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,44	1,11						
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	3,58	0,63						
	Diğer Fakülte	104	3,54	0,81						
	Yüksek Lisans	12	3,63	1,02						
	Toplam	520	3,50	0,85						

Tablo 4.28’ de görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili algıların mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi sonucunda “Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” [$F_{(6-513)}=0.63$, $p > .05$], “Bireysel faktörler” [$F_{(6-513)}=0.62$, $p > .05$] ve “Örgütsel iletişim” [$F_{(6-513)}=0.82$, $p > .05$] faktöründe öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Alt boyutların ortalamalarına bakıldığında “Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutunda yüksek lisans mezunları en yüksek düzeyde iş doyumuna sahiptir. “Bireysel faktörler” alt boyutunda öğretmen okulu ve 3 yıllık

eğitim yüksekokulu mezunlarının en yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi bu okullardan mezun olan öğretmenlerin ileri yaşlarda olduğu dşnldğnde mesleki tecrübeler ve yaşantılar ile beklentilerinin birçoğunu gerçekleştirmiş olmalarından dolayı iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. “rgtsel iletişim” alt boyutunda en yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunları olduğu görülmektedir.

Yersiz (2010)’ de yaptđđ araştırmada mezun olunan okul değişkeninin lisans ve ön lisans mezunları arasında iş doyum düzeyleri ($p= 0,676$) açısından anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri düzeyi ile öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin tespiti ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, branş, aynı yöneticiyle çalışma süresi gibi değişkenler açısından öğretmenlerin iş doyumunu yönünden farklılaşma olup olmadığı, ayrıca okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif, doğrusal ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetici becerilerini dair algılarının “genellikle” düzeyinde sergiledikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Yönetici becerileri alt boyutlarında ise; okul müdürlerinin iletişim becerilerini en yüksek düzeyde sergiledikleri, bu boyutu sırasıyla karmaşık sorunların çözümü, kendini ve diğer çalışanları geliştirme ile eğitimsel liderlik becerileri alt boyutları izlemiştir.
3. Okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik alt boyutunda yer alan yönetici becerilerine ilişkin olarak en üst düzeyde gösterdikleri beceri, “Okul yöneticimiz kendisi ve mesai arkadaşları için öğretme ve öğrenmeyle ilgili yüksek performans beklentileri oluşturmaktadır”, en düşük düzeyde

gösterdikleri beceri ise , “Okul yöneticimiz çalışanlar arasındaki olumsuz etkileşimi azaltmak için gerekli önlemleri almaktadır.”, karmaşık sorunların çözümü alt boyutunda yer alan yönetici becerilerine ilişkin olarak en üst düzeyde yansıttıkları beceri, “Okul yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.”, en düşük düzeyde sergiledikleri beceri ise, “Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.”, iletişim alt boyutunda yer alan yönetici becerilerine ilişkin olarak en üst düzeyde gösterdikleri beceri, “Okul yöneticimiz bire bir görüşmelerde, fikir ve görüşlerini açıkça göstermektedir.”, en düşük düzeyde gösterdikleri beceri ise, “Okul yöneticimiz, açılış ve kapanış konuşmaları, göz teması, coşku, güven, uyum ve görsel araçların kullanımı gibi etkili sunum becerileri sergilemektedir.”, kendini ve diğer çalışanları geliştirmek alt boyutunda yer alan yönetici becerilerine ilişkin olarak en üst düzeyde ortaya koydukları beceri, “Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.”, en düşük düzeyde gösterdikleri beceri ise, “Okul yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.”

4. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin “Memnunum” derecesinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok iş doyum düzeyine Bireysel Faktörlerde göstermektedirler. Bunu, sırasıyla Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları ve Sosyal Görünüm ile Örgütsel İletişim alt boyutları izlemektedir.
5. “Cinsiyet” değişkeni bakımından, yöneticilerin karmaşık sorunların çözümü ve iletişim becerileri alt boyutlarında sergiledikleri yönetici becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler her iki alt boyutta da erkeklere oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür.
6. “Yaş” değişkeni açısından öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla birlikte, 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin alt boyutları bakımından diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.
7. “Mesleki kıdem” değişkeni bakımından, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanında 10-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-9 ile 20 ve

üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip oldukları bulgusu tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin kıdem değişkeninin, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin düşüncelerini farklılaştıran bir etmen olmadığı yargısına varabiliriz.

8. "Aynı Müdürle Çalışma Süresi" değişkeni açısından, okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmen alguları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak, 5 yıl aynı yöneticiyle çalışmış öğretmenlerin, diğerlerine göre alt boyutları bakımından daha olumlu bir görüşe sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.
9. "Branş" değişkeni bakımından, okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Eğitimsel Liderlik ve İletişim alt boyutlarında I. Kademe ile II. Kademe öğretmenlerinin aynı görüşe sahip oldukları görülürken, Karmaşık Sorunların Çözümü ile Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek alt boyutlarında II. Kademe öğretmenlerin daha olumlu görüş içerisinde tespit edilmiştir.
10. "Mezun Olunan Okul" değişkeni yönünden öğretmenlerin yöneticilerin yönetici becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
11. "Cinsiyet" değişkeni bakımından, öğretmenlerin bireysel faktörler alt boyutunda iş doyumlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler her iki alt boyutta da erkeklere oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin bireysel faktörler alt boyutunda erkeklere oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür.
12. "Yaş" değişkeni açısından, öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, "Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm" ile "Bireysel Faktörler" alt boyutlarında 46 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre, daha olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilirken, "Örgütsel İletişim" alt boyutunda 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarından daha olumlu bir görüşe sahip oldukları fark edilmiştir.
13. "Mesleki Kıdem" değişkenine göre, öğretmenlerin "Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları Ve Sosyal Görünüm" ile "Bireysel Faktörler" alt boyutlarında iş doyum düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 10-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki

öğretmenlere göre alt boyutlar bakımından daha olumlu görüş içinde oldukları tespit edilmiştir.

14. "Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi" değişkeni bakımından öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak 5 yıl aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin diğerlerine göre alt boyutlar bakımından daha olumlu bir görüşe sahip oldukları fark edilmiştir.
15. "Branş" değişkeni yönünden, öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla birlikte, II. Kademe öğretmenlerin alt boyutlar bakımından I. Kademe öğretmenlerinden daha olumlu görüş taşıdıkları tespit edilmiştir.
16. "Mezun Olunan Okul" değişkeni yönünden öğretmenlerin yöneticilerin yönetici becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5.2. Öneriler

1. Okul yöneticileri için düzenlenen yetiştirme kurslarında, okul yöneticilerinin bir öğretim lideri olarak yetiştirilmelerine yönelik programlar hayata geçirilebilir.
2. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri her ne kadar kendi sorumlulukları ise de, bu anlayışın bir okulda başarı ile uygulanmasında yönetimin rolü oldukça önemlidir. Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve bu yönde motive edilmeleri ile ilgili okul içinde ve dışında hizmet içi eğitim kursları ile seminer ve konferanslar gibi etkinlikler düzenlenebilir.
3. Okulların yapısında informal iletişimin rolü çok önemlidir. Okul müdürlerinin davranışları ve iletişim becerileri öğretmenlerin iş doyumunu önemli düzeyde etkilediğinden dolayı bu konunun üzerine gidilerek okul müdürlerine etkili iletişim becerileri, sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı alanlarında daha çok uygulamaya dayalı yetiştirilmelerine yönelik bakanlık bir proje geliştirebilir.
4. Resmi ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkiler arttırılabilir ve karşılıklı olarak görüşlerin paylaşıldığı bir ortam oluşturulabilir. Öğretmenlerin karar alma sürecinde etkin bir rol oynamaları sağlanarak daha demokratik ve katılımcı bir yapı oluşturulabilir.

Öğretmenler arasındaki ilişkilerin artırılması yönünde çeşitli sosyal etkinlikler düzenlenerek kendi aralarındaki dayanışma ve yardımlaşma okul yönetimi tarafından desteklenebilir.

5. Okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında yüksek bir ilişkinin olmasından dolayı, okul müdürlerinin yönetici becerilerini geliştirici programlar düzenlenebilir.
6. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan genç öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük çıkması düşündürücüdür. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan genç öğretmenlerin idealist duygularını yaratıcılığa dönüştürebilecekleri, öğrenim gördüğü yıllar içerisinde hayal ettikleri öğretmenliği yapmaları için uygun ortamlar sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıklan, A. (1995). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi.
- Adams, J. S. (1963). Toward and Understanding of Inequity. *Journal of Applied Psychology*, 46-47.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe Çalışan Doyumunu Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*(4), 1-25.
- Alıç, M. (1997). İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*(2), s.16.
- Arlı, M., & Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, H., & Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Okul Liderliği Standartlarının Araştırılması. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların İş doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler ile Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 31(467).
- Atay, K. (1996). Eğitim Yönetiminde Liderlik. *Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak. Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi*(23), s.172.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş Eğitim Düşüncesinin Evrimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: EBF Yayını No: 108.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* (5.Baskı b.). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baysal, C., & Tekarşan, E. (1996). *İşletmeler İçin Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım.
- Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Samsun İli Örneği)*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, Ö., & Bozkurt, İ. (2008). İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(9), 1-18.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Callaway, P. L. (2006). *Relationship Between Organizational Trust and Job Satisfaction: An Analysis in the U.S. Federal Work Force*. Capella University.
- Campbell, R. F., & Russell, T. G. (1957). *Administrative Behavior in Education*. New York: Harper and Row.
- Campbell, R. F., & Russell, T. G. (1957). *Administrative Behavior in Education*. New York: Harper and Row.
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (1998). *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chernipeski, R. A. (2003). Teacher job satisfaction in religiously affiliated private schools in Alberta. *Dissertation Abstracts International*, 30.
- Clark, A. E. (2003). Job Satisfaction and Gender: Why are women so happy at work? *LabourEconomics*(10), 341-343.
- Conley, D., & Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals lead Without Dominating?* Oregon: OSSC Bulletin Series.
- Conley, D., & Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating?* Oregon: OSSC Bulletin Series.
- Cranston, N., Ehrich, L., & Billot, C. (2003). The Secondary School principalship in Australia and New Zealand: An Investigation of Changing Roles. *Leadership and Policy in School*(2), 159-188.
- Cross, W., & Wyman, P. A. (2006). Training and Motivational Factors as Predictors of Job Satisfaction and Anticipated Job Retention among Implementers of a School-Based Prevention Program. *The Journal of Primary Prevention*, 2(27), 195-215.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2009). *Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi*. Ankara: Pegem.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim İle İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- De Pierro, M. L. (2003). The special education administrator: Job satisfaction, workload and turnover. *dissertation Abstracts International*, 347.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Trabzon: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dobie, D. F. (2004). A study of needs as they relate to position and job satisfaction: Educational leaders and their subordinates. *Dissertation Abstracts International*, 2(65), 1859.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş,Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*(Sayı:29), s.27-45.
- Dündar, D. (2007). *Eğitim Yöneticisi Olan Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürlerinin Performans Yönetimi Yeterliliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi(Bakırköy İlçesi Örneği)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Ergenç, A. (1981). *İş Doyumunun Belirleyici Olarak Beklenti, Ahlama Tutarsızlığı ve Çalışma Değerleri*. Ankara: Yönetim Psikolojisi. TODAİE Dergisi.
- Eroğlu, F. (1984). *Motivasyon Teorisinde Son Gelişmeler ve Erzurum'da Faaliyette Bulunan Dört Bankada Teşvik Araçlarının Değerlendirilmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Basılmamış Doktora Tezi.
- Fındıkçı, İ. (1992). Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*(25).
- Fraser, J., & Hodge, M. (1997). Job Satisfaction in Higher Education: Examining Gender in Professional Work Settings. *Sociological Inquiry*, 2(70), 172-186.
- Gömleksiz, M. (1996). Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 109.
- Gözen, D. E. (2007). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Sigorta Şirketleri Üzerine Bir Uygulama*. Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graham, M. W., & Messner, P. E. (1998). Principals and Job Satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 5(12), 196-202.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1993). *Behavior In Organizastions*. Newyork: Division of Simon&Schuster Inc.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2003). *Behavior in Organization: Understanding and Managing the Human Side of Organization*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Gaziantep: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürüz, D., & Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon Bireyden Örgüte, Fikirden Eyleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hergüner, G. (1999). *Eğitim Yönetimi Notları*. İstanbul.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. TURAN, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hull, D. R. (2004). Relationships between personality and job satisfaction in professional academic advisors. *Dissertation Abstracts International*, 428.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İnce, Ö. (2003). *İş Tatminine Etki Eden Başlıca Faktörler ve Uygulamadan Bir Örnek*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz, S. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Kendileri Ve Okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *Yönetim: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Kitap.
- Kaynak, T. (1990). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*. İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım.
- Keleş, H. N. (2006). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma*. Konya: Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici ve Organizasyonlarda Davranış. Klasik Modern - Çağdaş Yaklaşımlar ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal Characteristics And Job Satisfaction Of Greek Teachers. *The International Journal Of Educational Management*, 7(15), 354.
- Lashway, L. (1996). The Strategies Of Leader. ERIC Digest ED406718.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about succesful School Leadership?* AERA Division.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill.
- Marsh, D. D., & LeFever, K. (2004). School pricipals as Standarts-Based Educational Leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 4(32), 387-404.
- MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik.
- Muchinsky, P. M. (2000). *Psychology Apllied to Work(Sixth Edition)* (Sixth Edition b.). USA: Wadsworth.
- NASSP. (2010). *National Association Of Secondary School Principals*. ABD.
- Oshagbemi, T. (2003). Personal Correlates Of Job Satisfaction: Emprical Evidence Form Uk Universities. *International Journal Of Social Economics*, 12(30), 1210-1226.
- Özcan, H. (1991). *Yüksek Öğrenim ve Kredi Yurtlar Kurumu Ankara Bölge Yöneticiliği Yurtları Yönetim İşgörenlerin İş Doyumu*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. İstanbul: Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özmen, F. (2000). "Öğrenen Öğretmen" Ortamları Yaratan Bir Okul Yönetimi. (s. 655-660). Çanakkale: II.Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.
- Poza, S. (2003). Gender Differences İn Job Satisfaction In Great Britain, 1991-2000:Permanent Or Transitory? *Applied Economic Letters*,(10), 691-694.
- Sandbank, J. D. (2001). Sources of job satisfaction among high school teachers at different career stages. *Dissertation Abstracts International*, 1670.
- Saylan, T. (2008). *Çalışanların İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shipman, N., & Murphy, J. (1998, Ocak 01). *UCEA Review*. 2011 tarihinde www.ccsso.org/islc. adresinden alındı
- Sinan, L. (2008). *Resmi Ve Özel İlköğretim Okulları II. Kademe Branş Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması (Sarıyer İlçesi Örneği)*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sloane, P. J., & Ward, M. E. (2001). Cohort Effects And Job Satisfaction Of Academics. *Applied Economics Letters*(9), 787-788.
- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler, Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Stemple, J. D. (2004). Job satisfaction of high school principals in Virginia. *Dissertation Abstracts International*, 2(65), 459.

- Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. (Y. Özden, Dü.) Ankara: PegemA.
- Tan, N. (2003). *Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmenler*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi*. İstanbul: Marmara Üniv.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tokar, D. V., & Subich, L. M. (1997). Relative Contributions of Congruence and Personality Dimensions to Job Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 482-491.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel Ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Ve İş Doyumu Düzeyleri*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri için Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi ve Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4).
- Ünal, S. (1998). Yönetici Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri. 7. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri*. Konya: Yayınlanmamış Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(16), s.657-670.
- Yersiz, E. (2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi*. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı* . İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.

EKLER

EK-1 Öğretmenlere Uygulanan Yönetici Becerileri Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği**ARAŞTIRMA ANKETİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin belirlenmesidir. Araştırma sonuçlarının eğitim sistemimizin daha verimli işlemesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde okul yöneticilerinin yönetici becerilerine ilişkin sorular (görüşler) yer almaktadır. Üçüncü bölümde öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin sorular (görüşler) yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde yer alan sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Bu seçeneklerden gözlem ve düşüncenize uygun olanı işaretlemeniz sizlerden beklenmektedir.

Ankete vereceğiniz cevaplar, bilimsel araştırma amacı ile sadece araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Bunun dışında hiçbir bireye veya kuruma verilmeyecektir. Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmaya gerek yoktur.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

necatiozturk01@gmail.com

05055175247

Adres: Mareşal Fevzi Çakmak İ.Ö.O.

GAZİANTEP

Necati ÖZTÜRK

Gaziantep . Ün. Eğt. Yön. ve Den. Böl.

Yük. Lis. Öğr.

BÖLÜM I.**KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Lütfen aşağıdaki bilgilerden size en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

- 1. Cinsiyetiniz:** 1- () Erkek 2- () Kadın
- 2. Yaşınız:** 1- () 25-35 2- () 36-45 3- () 46 ve üstü
- 3. Mesleki kıdeminiz:** 1- () 1-9 yıl 2- () 10-19 yıl 3- () 20 ve üzeri

4. Mezun olduğunuz okul:

- 1- () Öğretmen Okulu 5- () 3 yıllık eğitim enstitüsü
- 2- () 2 yıllık Eğitim Enstitüsü 6- () Diğer fakülte
- 3- () Eğitim Fakültesi 7- () Yüksek lisans
- 4- () Eğitim Yüksekokulu

5. Hangi kademe öğretmenisiniz: () I. Kademe () II. Kademe**6. Görev Yaptığınız Okulda Aynı Yönetici ile Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?**

- 1- () 1–2 Yıl 2- () 3–4 Yıl 3- () 5 Yıl

BÖLÜM II Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri Anketi

	ÖLÇEK MADDELERİ	Yerine Getirme Dereceleri				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Daima
	Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her soruya 1-2-3-4-5- ölççekleriyle cevap verilecektir. “1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren,3-Bazen, 4-Genellikle, 5-Daima” olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangi ölçek uygun ise o kısmın üstüne carpi (X) işareti yapınız.					
1	Okul yöneticimiz okulumuz için açık bir vizyon belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okul yöneticimiz okulun vizyonuna bağlı kalarak etkili öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gayret göstermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul yöneticimiz kendisi ve mesai arkadaşları için öğretme ve öğrenmeyle ilgili yüksek performans beklentileri oluşturmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul yöneticimiz başarılı bir öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesi için yenilikler yapılması konusunda bizleri teşvik etmektedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okul yöneticimiz etkili öğretim ve öğrencinin akademik başarısı için ölçülebilir (sınırlı) hedefler belirlemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okul yöneticimiz her öğrencinin başarısı için ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla çalışanları birlikte çalışma konusunda heveslendirmektedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul yöneticimiz her öğrencinin başarısı için tüm çalışanları birlikte çalışmaya ikna eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul yöneticimiz okulumuzdaki öğretim ve öğrenmenin kalitesini artırmak için okul dışındaki kaynakları ve paydaşları araştırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okul yöneticimiz etkili eğitim- öğretim ve öğrenci başarısı ile ilgili öğretmen performansına ilişkin beklentilerini açıkça ifade etmektedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okul yöneticimiz öğrenci başarısını geliştirmek için belli bir amaçla bir araya gelmiş çalışanların, yaptıkları işe bağlılığını sağlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okul yöneticimiz öğrenmeyi geliştirme amacıyla ilgili problemleri çözmek için çalışanları tarafından önerileri görüşleri desteklemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okul yöneticimiz çalışanların gelişmiş bir öğretme ve öğrenme ile ilgili fikirlerini ve görüşlerini diğerleri ile paylaşma konusunda çalışanları cesaretlendirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okul yöneticimiz gelişmiş bir öğrenme-öğretim ortamı yaratma ve öğrenci başarısını geliştirmeye ilgili problemlerin çözümüne ilişkin kendi görüş ve fikirlerini açıkça söylemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul yöneticimiz takım çalışanlarının işlevlerini gerçekleştirmede onlara yardım etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okul yöneticimiz çalışanların öğrenmeyi geliştirmeye yönelik fikirlerini araştırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okul yöneticimiz takım çalışanlarının görevlerini tamamlamaları için ihtiyaç duydukları yönlendirmeleri yapmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okul yöneticimiz takım çalışanlarının arasında anlaşma sağlanmasını geliştirmek için sürekli çaba göstermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul yöneticimiz farklı alt yapıları (sosyal, ekonomik... vb.) olan çalışanlarla uygun ve titiz bir şekilde iletişime girmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okul yöneticimiz çalışanların ilgilerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okul yöneticimiz gereksiz çatışmalara yol açmadan hemfikir olmadığı konuları ifade etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okul yöneticimiz çalışanların tepkilerini önceden tahmin etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Okul yöneticimiz çalışanlar arasındaki olumsuz etkileşimi azaltmak için gerekli önlemleri almaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

23	Okul yöneticimiz gerekli bilgileri ilgili kişilerle ve zamanında paylaşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okul yöneticimiz çalışanların duygularını, ihtiyaçlarını ve ilgilerini anladığını sözlü ve /veya sözsüz bir şekilde ifade etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okul yöneticimiz çalışanların heyecanlı, duygusal olarak gergin olduğu durumlarda ve çatışma durumlarında onlara titizlikle cevap vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okul yöneticimiz çalışanların gereksiz çatışmalarını farklı yönlere çevirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Okul yöneticimiz kendisiyle iletişim başlatmak isteyen çalışanlara yerinde ve zamanında cevap vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Okul yöneticimiz okul vizyonundaki öğretme ve öğrenme ile ilgili konulara öncelik vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Okul yöneticimiz sıra dışı konularla ve kişilerle ilgilenirken aşırı dikkat göstermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Okul yöneticimiz sınırlı verilerle karar vermekten ve aceleci sonuçlara varmaktan kaçınmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Okul yöneticimiz öğretim ve öğrenmeyi etkileyen öğelerle ilgili bilgileri değerlendirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Okul yöneticimiz her bir karar için mantıklı, açık bir öğrenmeyle ilişkili bildirimde bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Okul yöneticimiz okulla ve okulun misyonu ile ilgili konulara dair ek bilgileri kullanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Okul yöneticimiz varsayımları doğrulamak veya çürütmek için gerekli veri ve bilgileri toplamada uygun kaynakları kullanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Okul yöneticimiz problemlerin sebeplerini ortaya çıkarmak için araştırmalar yapmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Okul yöneticimiz konular ve olaylar arasındaki ilişkiyi kavramaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Okul yöneticimiz konuların (problemlerin) zamanında kapanmasına yönelik önlemleri almaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Okul yöneticimiz öğretme ve öğrenmenin gelişmesi için kişisel girişimleri başlatmada sorumluluk almaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Okul yöneticimiz bir problemin çözüldüğünü gösteren kriterler belirlemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Okul yöneticimiz uygulamaya geçmeden önce alınan kararın öğrenme ve öğretme üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini dikkate almaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Okul yöneticimiz öğrencinin öğrenmesi ile okulun misyonunu bir bütün olarak (bütün bir resim olarak) görmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Okul yöneticimiz okulun işlevi ile ilgili sorumlulukları çalışanlarına dağıtmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Okul yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Okul yöneticimiz öğrencinin öğrenmesiyle ilgili hedefleri gerçekleştirmek için uygun eylem planları hazırlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	Okul yöneticimiz ihtiyaç duyulduğunda planlarda ve eylemlerde gerekli değişiklikleri yapmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Okul yöneticimiz ihtiyaç duyulduğunda planlarda ve eylemlerdeki gelişimi takip etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Okul yöneticimiz okul ile ilgili konuların tümünde zaman çizelgelerini, planları (programları) ve önemli aşamaları hazırlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Okul yöneticimiz toplantılara verimli (ve etkin) bir şekilde hazırlanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

50	Okul yöneticimiz öğrencilerin etkili öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51	Okul yöneticimiz, açılış ve kapanış konuşmalarında, göz teması, coşku, güven, uyum ve görsel araçların kullanımı gibi etkili sunum becerileri sergilemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Okul yöneticimiz açık, anlaşılabilir bir şekilde konuşma becerisine sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53	Okul yöneticimiz dilbilgisi kurallarına uygun konuşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54	Okul yöneticimiz toplantılarda, mesajını her bir dinleyicinin ihtiyacını karşılayacak şekilde vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55	Okul yöneticimiz bire bir görüşmelerde, fikir ve görüşlerini açıkça göstermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56	Okul yöneticimiz küçük gruplarla iletişim kurarken düşüncelerini açıkça ifade etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57	Okul yöneticimiz resmi büyük grup toplantılarında düşüncelerini açıkça ifade etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58	Okul yöneticimiz yazılı iletişim gerektiren konularda mesajını kısa ve öz bir şekilde yazmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59	Okul yöneticimiz yazma konusunda teknik becerilere sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60	Okul yöneticimiz yazılarda fikirlerini açıkça ifade etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61	Okul yöneticimiz okul topluluğu içindeki çalışanların her biri için uygun yazı tarzını kullanmaktadır. (Öğretmene, görevliye, yardımcılara vb.).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62	Okul yöneticimiz diğer çalışanların mesleki gelişimine yardımcı olmak için mesleki deneyimlerini paylaşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63	Okul yöneticimiz öğrencilerin öğrenmesini engelleyen davranışlarını değiştirmesi için onları motive etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64	Okul yöneticimiz çalışanların mesleki gelişimlerini engelleyen davranışlarını değiştirmesi için onları motive etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65	Okul yöneticimiz çalışanların öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmalarını sağlayacak mesleki kapasitelerini geliştirmelerine destek olabilecek özelliklere sahiptir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66	Okul yöneticimiz çalışanın kişiliğine değil davranışına yönelik özel dönütler vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
67	Okul yöneticimiz güçlü ve zayıf olarak algıladığı durumların sürekli olarak takip edilmesini istemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68	Okul yöneticimiz geliştirmek istediği durumların sürekli olarak korunmasını istemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
69	Okul yöneticimiz kendi gelişimini sağlamak için alınması gereken özel önlemler konusunda diğerleri ile ortak zeminler aramaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
70	Okul yöneticimiz kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkındadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
71	Okul yöneticimiz kuvvetli ve zayıf yönlerini uygun bir şekilde ifade etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72	Okul yöneticimiz kendi gelişimsel ihtiyaçlarının farkındadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
73	Okul yöneticimiz kendi gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74	Okul yöneticimiz çalışanların planlanmış gelişim etkinliklerine katılımını sağlayarak onların kişisel gelişimini takip etmektedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

BÖLÜM III İŞ DOYUMU ANKETİ

Aşağıda, işinizden ve işinizi yerine getirirken karşılaştığınız durumlardan doyum sağlama düzeyinize ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadelerde size en yakın gelen seçeneği lütfen belirtiniz.

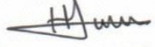
	Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her soruya 1-2-3-4-5- ölçekleriyle cevap verilecektir. “1- Hiç memnun değilim, 2- Memnun değilim, 3- Biraz Memnunum, 4- Memnunum, 5- Çok Memnunum” olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangi ölçek uygun ise o kısmın üstüne çarpı (X) işareti yapınız.	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Biraz Memnunum	Memnunum	Çok Memnunum
1	Okulumda yetenek ve bilgilerimi uygulama olanağının bulunması bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumda teknolojik imkânların kullanımı bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulumda işimi yaparken tanınan özgürlük açısından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulumun fiziksel koşulları(ısıtma, aydınlatma, havalandırma vb.) bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okulumdaki günlük çalışma saatleri açısından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okulumda öğretmen performansının ödüllendirilmesi bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okulumda takım olarak çalışma zevki bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulumda karşı bağıllık hissi bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okulumun ‘saygın bir kişi’ olma fırsatı vermesi açısından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okulumun insanlara faydalı olma imkânı vermesi açısından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okulumun hedeflerimi gerçekleştirme fırsatı vermesi açısından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okulumda yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okulumda kararların ortak alınması bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulumda gidiş gelişlerimin kolaylığı bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişim bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okulun amaçlarının öğretmenler tarafından bilinmesi bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Yaptığım işin aldığım eğitime uygunluğu açısından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Yaptığım işin kişiliğime uygunluğu bakımından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

EK-2 İş Doyum Ölçeği Uygulama İzni

Sayın Necati ÖZTÜRK,

"İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)" adlı çalışmamda tarafımdan geliştirilen "İş Doyum Ölçeği" ni, çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca yoktur.


Hülya YONUCU (GÜNDÜZ)

EK-3 Araştırma İzin Belgesi

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.11-605.01/
Konu : Araştırma İzin Talebi

04.07.2011* 18787
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 12/05/2011 tarih ve 324/150 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Necati ÖZTÜRK'ün "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesindeki müdürleri asaleten bir veya daha fazla yıl aynı ilköğretim okulunda çalışan okulların öğretmenlerine anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesindeki müdürleri asaleten bir veya daha fazla yıl aynı ilköğretim okulunda çalışan okulların öğretmenlerine anket uygulanması, Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 28/02/2007 tarih ve 311/1084 sayılı Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5.maddesinin (o) bendi uyarınca; Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere İlgili Yönergeye göre Müdürlüğümüz Ar-Ge Bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ekrem SERİN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
04/07/2011
İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres : Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Md.Yrd. İbrahim GÜNEŞ-Strateji Geliştirme Şefi M.KÖK
Telefon : (0342) 231 10 58 - 232 63 77 Fax: (0342) 232 24 10
Email : gaziantepmem@meb.gov.tr
İnternet : http://gaziantep.meb.gov.tr - www.gaziantep-meb.gov.tr



EK-4-Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

1976 yılında Adana' da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Adana' da tamamladı. 1997-1998 eğitim-öğretim yılında Kocatepe Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi' ni bitirdi. 1998 yılında Gaziantep/ Şehitkamil/ Güzelyurt İlköğretim Okulunda göreve başladı. 2004 yılında Gaziantep ili Şahinbey İlçesi Hanifi Şireci İlköğretim Okuluna müdür yardımcısı olarak atandı. 2008 yılından beri Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

VITAE

He was born in 1976 in Adana. He attends primary and secondary schools in Adana. He is graduated from Department of Educational Faculty of Kocatepe University in 1997-1998. He starts teaching Gaziuyurt primary school in 2002. He was appointed to position Deputy Director of the School in Hanifi Şireci Primary School Gaziantep. He has served as deputy director of Mareşal Fevzi Cakmak Primary School Since 2008