

**T.C.**  
**İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MESLEK LİSESİNDE GÖREVLİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEK  
ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARINI ARTIRMAYA YÖNELİK  
KULLANDIKLARI YÖNTEMLER ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İSMAİL SUNA**  
**1600006522**

**Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri**  
**Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN**

**ARALIK 2018**

**T.C.**  
**İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MESLEK LİSESİNDE GÖREVLİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEK  
ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARINI ARTIRMAYA YÖNELİK  
KULLANDIKLARI YÖNTEMLER ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İSMAİL SUNA**

**1600006522**

**Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri**  
**Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN**

**Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU**

**Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Ü. ÖZTABAK**

**Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN**

**ARALIK 2018**

## ÖNSÖZ

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan bir meslek öğretmeni olarak konuya yakın hissetmem ve ilk elden deneyim sahibi olmam bu konuyu seçmemin en önemli nedenini teşkil etmektedir. Yıldırım ve Şimşek'in işaret ettiği gibi eğer bir araştırmacı katılımcı bir rol oynuyor ve araştırmaya konu olan olayları yakından yaşıyor ise bu konumu açık bir biçimde tanımlaması gerekmektedir.

Var olan şartlarda meslek liselerinin MTAL (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) türünde buna yönelik planlamalar ve uygulamalar kurum yöneticileri tarafından nasıl algılanıyor? Değerlendirmeleri nasıldır; iş dünyasına ilk elden insan kaynağı sağlayan mesleki eğitim kurumlarında meslek öğretmenlerine yönelik bir farkındalık var mıdır, yok mudur varsa ne boyuttadır yoksa ne boyuttadır?

Eğitim yöneticileri tarafından planlanması ve uygulanması gereken, meslek öğretmenlerinin performanslarının artırılmasına yönelik stratejilerin yokluğun ve varlığının sonuçları nelerdir?

Bir meslek öğretmeni olarak araştırmamda merakıma kaynaklık eden bu soruların hem meslek liselerinin genel performansı hem de eğitim yönetimi bağlamında önemli olduğuna inanmaktayım.

Oldukça yüklü bir eğitim programına sahip meslek liselerinde (MTAL) görev yapan okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performanslarını artırma konusunda kurumsal ve profesyonel anlamda eğitim lideri olarak ortaya koyacakları stratejilerin gelecekteki kurumsal liselerin kilometre taşlarından biri olacağı ve muasır medeniyetler arasında yer alma inancından vazgeçmeyen ülkemizin yolculuğunda küçük de olsa bir adım teşkil edeceği inancıdayım.

Tez çalışmamın her aşamasında, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Duygu Yalman'a, her ihtiyaç duyduğumda sorularımı karşılıksız bırakmayan Prof. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu'na, bu süreçte anlayış ve destekleri için çalıştığım kurumun yöneticilerine, her adımda

beni yalnız bırakmayan sevgili ailem ve eşim Didem Amanat'a teşekkürü borç bilirim.

**Aralık, 2018**

**İsmail SUNA**



## İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| ÖNSÖZ .....  | i    |
| İÇİNDEKİLER .....  | iii  |
| TABLO LİSTESİ.....   | vi   |
| ŞEKİL LİSTESİ.....   | vii  |
| KISALTMALAR .....  | viii |
| ÖZET.....  | ix   |
| ABSTRACT .....   | xi   |
| BÖLÜM 1 .....  | 1    |
| GİRİŞ .....  | 1    |
| 1.1. Araştırmanın Amacı .....                                  | 5    |
| 1.2. Araştırmanın Önemi .....                                  | 5    |
| 1.3. Sınırlılıklar.....  | 6    |
| 1.4. Tanımlar .....  | 6    |
| BÖLÜM 2 .....  | 8    |
| KURAMSAL ÇERÇEVE.....  | 8    |
| 2.1.Türkiye’de Mesleki Eğitim.....                             | 8    |
| 2.1.1. Eğitime Dair.....                                       | 8    |
| 2.1.2.Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Tarihi.....           | 12   |
| 2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi .....                    | 13   |
| 2.3. Mesleki Teknik Eğitimin Tanımı .....                      | 13   |
| 2.4. Mesleki Teknik Eğitimin Amaçları .....                    | 14   |
| 2.5. Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Çalışmalar .....        | 15   |
| 2.6. Mesleki ve Teknik Eğitim İstatistikleri .....             | 16   |
| 2.7. Mesleki ve Teknik Eğitimin Sorunları .....                | 19   |
| 2.8.Örgütsel İlişkiler Bağlamında Performans ve Liderlik ..... | 21   |
| 2.8.1. Performans .....  | 21   |
| 2.8.1.1. Performans Değerlendirme .....                        | 23   |
| 2.8.1.2. Performans Motivasyon Etkileşimi.....                 | 24   |
| 2.8.1.3. İş Tatmini .....                                      | 26   |

|   |            |
|---|------------|
| 2.8.2. Liderlik .....   | 27         |
| 2.8.2.1. Liderlik Özellikleri.....  | 29         |
| 2.8.2.2. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar .....                                 | 31         |
| 2.9. Okul Yönetimi .....  | 37         |
| 2.9.1. Örgüt Olarak Okul .....  | 37         |
| 2.9.2. Okul Kültürü.....  | 39         |
| 2.9.2.1. Güçlü Okul Kültürünün Temel Öğeleri .....  | 41         |
| 2.9.2.2. Kültürün Taşıyıcısı Olarak Hikaye ve Efsaneler (Mitler).....                     | 44         |
| 2.9.2.3. Kültürün Taşıyıcısı Olarak Semboller .....                                       | 45         |
| 2.10. İnsan Kaynakları Yönetimi .....   | 47         |
| 2.10.1. Okulda İnsan Kaynakları ve Performans Değerlendirme .....                         | 49         |
| 2.11. Okul Yöneticisi.....  | 53         |
| 2.11.1. Eğitim Lideri Olarak Okul Müdürü .....  | 55         |
| 2.11.2. Okul Müdürünün Liderlik Özellikleri .....   | 57         |
| 2.11.3. Dönüşümsel Lider Olarak Okul Müdürü .....   | 58         |
| 2.12. Öğretmen Nitelikleri.....   | 62         |
| 2.12.1. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Etmenler .....                                   | 64         |
| 2.12.2. Motivasyon Bir Aktör Olarak Okul Yöneticisinin Öğretmen Performansına Etkisi..... | 66         |
| 2.13. Konuyla İlgili Araştırmalar.....  | 73         |
| <b>BÖLÜM 3 .....</b>  | <b>76</b>  |
| <b>YÖNTEM.....</b>  | <b>76</b>  |
| 3.1. Araştırma Modeli .....   | 76         |
| 3.2. Çalışma Grubu.....   | 77         |
| 3.3. Verilerin Toplanması.....  | 78         |
| 3.4. Verilerin Analizi.....   | 80         |
| <b>BÖLÜM 4 .....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>  | <b>82</b>  |
| 4.1. Performans Değerlendirme Kavramı Temasına İlişkin Bulgular.....                      | 82         |
| 4.2. Performans Arttırma Yöntemleri Teması İle İlgili Bulgular.....                       | 87         |
| 4.3. Performans-Motivasyon İlişkisi Temasına İlişkin Bulgular.....                        | 94         |
| 4.4. Etkili İletişim-Performans İlişkisi Temasına İlişkin Bulgular.....                   | 98         |
| <b>BÖLÜM 5 .....</b>  | <b>103</b> |

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 103 |
| KAYNAKÇA.....                       | 116 |



## TABLO LİSTESİ

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 1. Okul Türleri ve Programlar.....                              | 17  |
| Tablo 2.Genel ve Mesleki Eğitimde Yıllara Göre Öğrenci Sayıları ..... | 18  |
| Tablo 3.Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar .....                    | 34  |
| Tablo 4.Kottler Liderlik ve Yönetim ilişkisi.....                     | 36  |
| Tablo 5.Etkili Okul Kültürünün Öğeleri .....                          | 36  |
| Tablo 6. Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler .....            | 95  |
| Tablo 7. Tema Tablosu .....   | 99  |
| Tablo 8. Performansı İş Dışında Etkileyen Faktörler.....              | 108 |
| Tablo 9.Performans Motivasyon ilişkisi .....                          | 114 |
| Tablo 10.İletişim Biçimi Farklılığı .....                             | 115 |



## ŞEKİL LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1. İş Performansı Belirleyicileri.....            | 22 |
| Şekil 2. Motivasyon Süreci .....                        | 25 |
| Şekil 3. Lider-Yönetici Güç Kaynakları .....            | 33 |
| Şekil 4. Okulun Örgüt Yapısı.....                       | 38 |
| Şekil 5. Mesleki Çalışma İlişkileri Süreci Modeli ..... | 40 |
| Şekil 6. Performansa Göre Ödüllendirme Süreci.....      | 52 |
| Şekil 7. Dönüşümcü Liderlik .....                       | 60 |
| Şekil 8. Motivasyon Süreci .....                        | 67 |

## **KISALTMALAR**

**MTAL:** Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi.

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MTEGM:** Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

**MEGEP:** Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirilme Projesi

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

Enstitüsü : Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Programı : Eğitim Yönetimi ve Planlaması  
Tez Danışmanı : Dr.Öğretim Üyesi Duygu Yalman  
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans – Aralık 2018

## **MESLEK LİSESİNDE GÖREVLİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARINI ARTIRMAYA YÖNELİK KULLANDIKLARI YÖNTEMLER ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

### **ÖZET**

Araştırma Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okul yöneticilerinin okullarında görev yapan meslek öğretmenlerinin performansını artırmak için kullandıkları yöntemleri incelemek üzere nitel bir araştırmadır.

Araştırmada sahası İstanbul ili Güngören İlçesi'nde yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleridir (MTAL). Katılımcılar 5'i müdür olmak üzere ağırlıklı okul yöneticiliğinde deneyimli, farklı eğitim örgütlerinde aktif çalışan ve lisansüstü eğitim diplomasına sahip 12 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılmak üzere meslek öğretmenlerinin İş ve iş dışı performans grafiklerinde etken faktörler düşünülerek görüşme soruları hazırlanmış ve bu amaçla okul yöneticileri ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verileri elde etmek için akıllı mobil telefona ek olarak dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları alınmadan önce katılımcılarda kayıtlarla ilgili oluşabilecek etik kaygıları gidermek amaçlı katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve güvenceler verilmiştir.Sadece bir okul müdürünün talebi üzerine mülakat, not alma yönetimi kullanılarak yapılmış ve alınan notlar katılımcıya teyit ettirilmiştir.

Okul yöneticilerinin aynı zamanda kurumlarında işgören insan kaynağını da harekete geçirmekle yükümlü profesyonel eğitim liderleri olması gerektiği varsayımından yola çıkılarak ortaya konan bu araştırmada 12 katılımcının tamamı gerek eğitim sistemi gerekse de okullarında görev yapan meslek öğretmenleri ile olan ilişkileri, öğretmenleri harekete geçirmek amaçlı kişisel deneyimlerini samimi olarak tanımlamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** *Performans değerlendirme, örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlık, motivasyon, etkili iletişim, okul yönetimi, dönüşümsel liderlik, mesleki ve teknik eğitim*



University : Istanbul Kültür University  
Institute : Institute of Social Sciences  
Department : Educational Sciences  
Program : Educational Management and Planning  
Supervisor : Assist. Prof. Dr. Duygu Yalman  
DegreeAwardedandDate : Master Thesis – December 2018.

**A QUALITATIVE RESEARCH ON THE METHODS OF VOCATIONAL  
HIGH SCHOOL PRINCIPALS FOR VOCATIONAL TEACHERS'  
PERFORMANCES TO IMPROVE**

**ABSTRACT**

The research which is a qualitative one, is about to investigate the methods used by school administrators to improve the performance of vocational teachers working in their schools. The field of the study is Vocational and Technical Anatolian High Schools which are located in Güngören District of İstanbul.

Participants consisted of 12 school administrators, 5 of whom are principals, experienced in school management, active in different educational organization and have a graduate degree.

In order to be used in there search, interview questions were prepared considering occupational factors in occupational teachers' work and out of work performance graphs and for this purpose, interviews were conducted with school administrators.

In order to obtain data in the study, digital voice recorder was used in addition to the smart mobile phone. Before the recording of the sound recordings, the participants were given necessary explanations and assurances to eliminate the ethical concerns that may arise in relation to the records. At there quest of only one

school principal, the interview was conducted using note-taking and the notes were confirmed.

Based on the assumption that school administrators should also be Professional training leaders responsible for activating human resources in the institutions, all of 12 participants defined their relationship with both the education system and the vocational teachers working in their schools, and their personal experiences to activate teachers.

**Keywords:** *Performance evaluation, organizational communication, organizational citizenship, motivation, effective communication, school management, transformational leadership, vocational and technical education.*

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Tarih sahnesine adım attığı ilk andan bugüne kadar insanoğlu kendi varlığını devam ettirebilmek amacıyla durmaksızın öğrenerek, değişerek, gelişerek ve geliştirerek içinde yaşadığımız toplumsal sistemleri kurmuştur. Günümüz insan uygarlığı her bilim dalında toplumsal yaşamın hemen her alanında modern teknolojinin sunduğu nimetlerden faydalanarak dönüşmekte ve neredeyse çözümsüzlük durumundan, yanıtız sorunun kalmadığı bir geleceğe evirmeye devam etmektedir. Bu anlamda insanoğlunun gelişim serüveni mercek altına alındığında bu serüvenin aynı zamanda bir öğrenme ve eğitim yolculuğu olduğu ifade edilebilir. Devamlılık gösteren bu sürecin kuşkusuz olarak en önemli öğelerinden biri olarak karşımıza çıkan eğitim; aynı zamanda, yerleşik bir toplumun üyesi olarak doğan; çevresiylegerçekleştirdiği uyum ve etkileşimin sonucunda öğrenerek yeni davranışlar kazanan insanoğlunun kendini gerçekleştirme güdüsünün de başat aktörü olarak da değerlendirilebilir.

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 1996). Bu süreçlerin, eğitim ve öğretimin merkezi olan okullarda sistematik olarak, istendik yaşantılar şeklinde sunulması ise okulların yöneticileri ve öğretmenler aracılığı ile gerçekleşmektedir.

Öğretmenler, bir anlamda toplum yaşamının devamını sağlamakla da yükümlüdür denilebilir çünkü öğretmenler, toplumsal hayatın devamını teşkil eden bireyleri yetiştirmektedir. Bu bağlamda önemi yadsınamaz sorumlulukları dışında taşıyan öğretmenlerin mesleki motivasyon ve performansları, okullarda üzerinde önemle durulması gereken konuların başında yer almaktadır.

Semerci (2005) motivasyonu, içsel ve dışsal bir süreç olarak değerlendirerek genel olarak insanın motivasyonun iş hedefli hareketi başlatarak bu davranışın yönünü, yoğunluğunu ve devamlılığını belirleyen bir takım enerjik güçler olarak

açıklarken Bursalioğlu ise (2005) ise motivasyonu, davranışa enerji ve yön veren güçlerin kapsamı olarak değerlendirmektedir. J. Stacy Adams tarafından 1965 yılında geliştirilen teoriye göre birey, kendi sarf ettiği performans sonucunda elde ettiği kazancı, başkasının elde ettiği kazanç ile karşılaştırmaktadır.

Bu karşılaştırma neticesinde de kendisinden daha az emek sarf eden başka birinin daha çok kazanması durumunda ortada bir doyumsuzluk ve eşitsizlik oluştuğunu gözlemleyen birey, ya durumu dengeleme yoluna gitmekte ya da kendi motivasyonunda ciddi düşüşler yaşamaktadır (Erdem, 1998; s.55). Görülmektedir ki motivasyon ile performans arasında ciddi bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin motivasyon seviyesi performans iniş ve çıkışlarında etkili olabilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin performans kavramı ve performans değerlendirme sistemlerine yaklaşımlarının öğretmenlerin iş motivasyonu ve performansları üzerindeki etkisi önemli kabul edilmektedir. Okul yöneticilerinin özellikle meslek öğretmenlerinin performansları ile ilişkili olarak birtakım stratejiler üretmesi ve bu stratejileri kalıcı, sürdürülebilir hale getirme çabaları, eğitim kurumu liderliği ile paralel değerlendirildiğinde anlamlı görünmektedir.

Devlet kurumlarından ziyade özel işletmelerle birlikte anılan performans kavramını farklı uzmanlar farklı şekillerde tanımlamıştır. Buna göre performans, belirli bir zaman birimi içerisinde üretilen mal veya hizmet miktarı olarak tanımlanmakta ve alanyazında işlevine göre "etkinlik", "verim", "çıkıtı" kavramlarıyla, bunun yanı sıra bireyin yeteneği ve motivasyonu arasındaki etkileşimin bir sonucu şeklinde ifade edilmektedir (Kalkandelen, 1997, s.154; Helvacı, 2002, s.157). Örgütsel davranışı açısından performans, basit olarak çalışanın kurum amaçlarını yerine getirmek amacıyla ortaya koyduğu çabalar ve katkı olarak tanımlamaktadır (Sükut, 2016). Performans; görev çerçevesinde önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşüncedir (Pugh, 1991'den Akt: Helvacı, 2002).

Performans yönetiminin genel amacı ise çalışanların, kurum hedeflerine ulaşmak için ortaya koyacağı çabanın ve çalışmanın artırılması amacına yönelik olarak; yönetim, değerlendirilme, ücretlendirilme, ödüllendirilme ve geliştirilmesi sürecidir (Mercanlıoğlu, 2012). Performans yönetimi, ulaşılan amaçlarla ilişkili



olarak performansın incelenmesinin, geri bildirim ve hedef belirlemenin önemini ortaya koyan, yönetim biliminin belli bir alanıdır. Buradan hareketle çalışanların performansları arasında gözlenen farklılıkların işe güdülenme arasındaki farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Küçüksayraç, 2013).

Performans iş başarım düzeyi olarak da geçmektedir. İş başarım düzeyi de ister istemez işletme ve örgüt kavramlarının altını çizmektedir. Mesleki Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) varoluşları itibariyle işletmelere işgücü sağlayankurumlar olarak kabul edilmekte; bu nedenle öğrenciler staj sistemine dayalı olarak işletmelerde staj eğitimine gönderilmektedir.

Öğrencilerin staj performansı ise, belli bir dönem sonunda elde edilen sonuca göre işletme amacının ya da görevinin yerine getirilme derecesinin tanımlamakta; bu düzey ise ölçme, karşılaştırma ya da değerlendirme ile belirlenmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde sistemden mezun olan öğrencilere diplomalarına ek olarak bir de iş yeri açma belgesi verilmekte, bu belgelerle iş yeri açacak öğrenciler, okullarında elde ettikleri mesleki kazanımlarını böylelikle değerlendirme imkânına sahip olmaktadır. İşletme kurarak toplumda hayatında farklı bir statüye kavuşan öğrenciler iş yerlerinde istihdam edecekleri personellerle beraber toplum ekonomisine de katkı sağlayan bir sistemin parçası olmaktadır. Bu yönüyle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde görev yapan okul yöneticilerinin bu süreçte oynadıkları rol, performansa dayalı düşünceleri, motivasyonları, öğrencilere mesleki donanım kazandırmakla yükümlü meslek öğretmenlerinin performanslarını da ciddi olarak etkilemektedir.

Öksüz (2008) yaptığı araştırmasında performansı, bir işi yapan bir bireyin, bir grubun, bir birimin ya da örgütün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği başka bir deyişle neyi sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımı olarak belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda, meslek öğretmenlerinin performansını iyileştirmek için alacakları tedbirlerin öğrencilerin rol model olarak konumlandığı meslek öğretmenlerinin motivasyon ve performanslarında etkili olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle meslek öğretmenlerinin yüksek

performansının, öğrencilerini dolayısıyla toplum ekonomisini etkilediği de ifade edilebilir.

Mesleki olarak öğretmenlerin sorumluluk alanlarıyla ilişkilendirildiğinde okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerini tanınması, onlarla etkin iletişim süreçlerini kurgulaması, motivasyon düzeylerini de gözlem altına almasının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bunu, işlettikleri örgütün sağlıklı üretimini sağlamak dışında içinde buldukları topluma karşı görevleri olarak da değerlendirmek gerekir. Bu sebeplerden ötürü meslek öğretmenlerinin iş performansını artırmak için uygulamaya konulacak her plan, okulların çıktıları olarak dolanımına giren öğrenci performansı açısından önemli görünmektedir.

Küresel endüstri toplumlarının gelişmişliği nitelikli insan gücü ile doğrudan bağlantılı olabilmektedir. Bu nedenle gerek devlet gerekse de özel sektörde, çalışan performansını artırmaya yönelik tedbirler, hizmet içi eğitimler her dönem güncelliğini korumaktadır.

Sürekli olarak kurumların kurum içi faaliyetleri, çalışanlarına yönelik olarak uyguladığı motivasyon artırıcı etkinlikleri konuşulmakta; tüm kurumlarda, sektörlerde ve markalarda çalışanların mutluluk düzeylerine ilişkin araştırmalar yapılmakta istatistikler yayınlanmaktadır.

Öğrenciler, okullarımızın toplum hayatının devamlılığıdır. Bunu bir zincir olarak düşündüğümüzde öğretmen performansı ve bu performansı güçlendirmekle sorumlu okul yöneticileri de bu araştırma sonuçlarını tartışmalı, özellikle “okullarımızın yöneticileri meslek öğretmenlerinin performansını artırmak için ne tür yöntemler uyguluyor ne tür tedbirler alıyorlar?” gibi soruları bir problem olarak tanımlamalı ve çözümü üzerine konuşulmalıdır.

Meslek liseleri Türkiye’de özellikle Osmanlı’nın son dönemleri ve Cumhuriyet’in ilk yıllarından bugüne değin her dönem ayrı bir eğitim başlığı ele alınan konuların başında gelmektedir. Ülkemizin sanayileşme ve modernleşme çabalarının adeta bir önizlemesi olarak algılanan teknik eğitim yakınozamanda da “Memleket Meselesi” olarak ifade edilmiş, özel sektörün mesleki ve teknik liseler ile işbirliğine yönelik adımlar atılmış fakat devlet politikası olarak konumlandırılmayan bu ve benzeri projelerden beklenen verim alınamamıştır.

Meslek liselerinde gerek meslek alanlarının ihtiyaç duyduğu fiziksel ve teknik olanakların yetersizliği gerekse okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin ortaya koydukları performansı değerlendirme, yönetme ve bu konuda sürdürülebilir ve kalıcı bir farkındalık oluşturmaları hususundaki belirsizlik, mesleki eğitiminde konuşulması ve üzerinde titizlikle durulması gereken konulardan biri olarak değerlendirilmelidir.

Mesleki olarak dönüşüm yaratmış öğretmenlerle okulda hiç varlık göstermeyen öğretmenleri eşit olarak değerlendirilebilmektedir. Uygar dünyaya entegre olmanın koşullarından biri olan kurumsal yapılar oluşturmak için okul yöneticileri, kurum kültürü bağlamında planlı, performans artırıcı ve ortayakonan performansın düşmesini engelleyici yöntemler üzerine uzmanlaşmalıdır.

Sonuç olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görevli okul yöneticilerinin performans kavramına yaklaşımlarını tespit etmek, performans değerlendirme sistemlerini tanımlamak, kurdukları sistemin okullarında görev yapan meslek öğretmenlerinin motivasyonuna, nasıl ve hangi koşullarda etki ettiğini betimlemek bu araştırmanın amaçları arasındadır. Araştırmanın diğer meslek okullarındaki performans algısına katkı sunması amaçlanmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar, sınırlılıklar yer almaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performansını artırmak ve bu performansı sürdürülebilir kılmak için ürettikleri çalışmaları ve başvurdukları yöntemlere dair görüşlerini betimlemek ve aktarmaktır.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

- Bu Araştırma, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki yöneticilerin görevli oldukları okullarda çalışan meslek öğretmenlerinin performanslarını artırmaya yönelik olarak ortaya koydukları strateji ve uygulamaları göstermesi açısından önemlidir.

- Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin motivasyon ve performans hakkındaki görüşlerinin doğrudan öğretmen ve dolaylı olarak da öğrenci performansına etkilerini göstermesi açısından önemlidir.

-Doğrudan performansa dayalı olarak eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki yöneticilerin ve öğretmenlerin performansa yönelik algılarını göstermesi bakımından önemlidir.

-Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan yöneticilerin performans kavramına yönelik tutumlarının meslek öğretmenlerinin performans kalitesine (iş yapış biçimi/ eğitim üretimlerine)etkin okul yönetimi vebaşarılı meslek okulu görüntüsüne katkısını göstermesi açısından önemlidir.

-Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki okul kültürü ve liderliğin önemine dikkat çekmesi açısından önemlidir.

### **1.3. Sınırlılıklar**

Buarştırma,2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarında elde edilen mülakat kayıtlarıyla sınırlıdır.

### **1.4. Tanımlar**

Okul Yöneticisi: Öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapan, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapan ve okulu hizmete hazır durumda bulunduran yetkililerdir (MEB Kanunu, 77).

Performans: Performans, bir işi yapan bir bireyin, bir grubun, bir birimin ya da örgütün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereyevarabildiği başka bir deyişle neyi sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımıdır (Öksüz, 2008).

Performans değerlendirme: Belli bir iş veya görev tanımı çerçevesinde çalışan bireyin bir iş ya da görev tanımını ne düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi çabasıdır (Fındıkçı, 2000).

Motivasyon: Davranışa; enerji, yön veren ve bireylerin belirli amaçlara yönelmesini sağlayan güçlerdir (şimşek, Akgemci ve Çelik, 2008).

Okul Yönetimi: Okul yönetimini, eğitim yönetiminin sistem içersinde okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenmesi olarak belirtmiştir (Erdoğan, 2007a).



## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1.Türkiye’de Mesleki Eğitim

Literatürde bir kimsenin belli bir mesleğe uyumunu ve o mesleğin başarılı bir üyesi olmasını sağlamayı amaç edinen eğitim, mesleki eğitim; bir tekniğin usul ve becerilerinin öğretilmesi ise teknik eğitim olarak tanımlanmaktadır (Kılınç, 2016).

Bu bölümde genel olarak eğitim kavramı, meslek eğitiminin önemi ile birlikte mesleki ve teknik eğitim sisteminin ana hatları, devletin meslek liselerine ilişkin algısı ve aldığı kararlar ve genel olarak mesleki eğitime dair genel açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Eğitime Dair

Eğitim, genç zihinleri mesleki ve kültürel olarak hayata hazırlayan hatta bizzat yaşamın kendisi olarak gençlerin karşısına çıkan bir olgu olarak açıklanmaktadır. Bunun nedeni belirlenmiş bir programın sistematik olarak her yerde kazandırılabilmesidir. Tezcan’a (1996) göre eğitim, süreçler toplamıdır ki bu süreçler, bireyin yaşadığı toplumdaki yetenek, tutum ve olumlu olarak kabul edilen diğer davranış biçimlerinin eğitim yoluyla geliştirilmesini ifade etmektedir. Çalış’ın (2012) aktardığına göre ise eğitim, insanın doğuştan getirdiği temel ihtiyaçlarını, var olan kuvvet ve duyularını yönlendiren, bunları kendi sınırları içinde üst düzeye taşıyan faaliyetler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Genel tanım olarak ise eğitim insanların belirlenmiş amaçlara göre yetiştirilme süreci olarak açıklanabilir. Bu süreçten geçen insanın kişiliğinde oluşan farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşmektedir (Taşkın, 2001’den Akt: Çalış, 2012).

Akinoğlu'na (2005) göre ise eğitim, bulunduğu çağın dominant paradigmasına göre biçimlenerek sistemini bu paradigmaya göre yapılandırılan bir nitelik taşımaktadır. Bununla beraber ülkelerin geleceğini belirleyen eğitimin evrensel olmak adına ağdaş bilgi ve teknoloji içermesi ulusal ideallerin gerçekleştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Eğitimi diğer bilim dallarından ayıran en temel niteliği bilimsel anlamda üst yapı teşkil ederek bir anlamda bilim dünyasını kuşatan bir şemsiye olarak konumlanmasıdır. Bu nedenle eğitim kavramı eğitim uzmanları dışında psikoloji, felsefe, sosyoloji, antropoloji gibi çalışma alanı, mesleki öznesi doğrudan insan olan bilim insanları tarafından da tanımlanmıştır. İnsan durağan bir varlık olmadığı için içeriği insana dayalı her bilim gelişip dönüştükçe bu tanımlamalar da zenginleşmektedir. Eğitim bir başlangıç olarak kabul edilirse bu başlangıcın hayat yolculuğunda istisnasız olarak her faaliyetin de başlangıcı olduğu söylenebilir.

Bu başlangıç, ülkelerin eğitim sistemlerinin de belirli bir felsefe üzerine inşa edilmesinin mantığını da ortaya koymaktadır. Dewey'e (2012) göre felsefi düşünce bilimin mevcut değer yargılarının bizden nasıl bir hareket istediğini sormakla başlar. Bu sorudan hareketle eğitimi "doğaya ve insanlara karşı zihinsel ve duygusal temelli tutumlar" oluşturmak olarak tanımlayan Dewey, iş ve hareket planı olarak değerlendirdiği felsefeninsalt bir inanç olmaktan çok öte bir anlamı olduğunu da ifade etmektedir. Dewey, bu anlamı, felsefenin eğitimde uygulana gelen geçmiş deneyimleri açıklaması ve değerler hakkındaki düşüncelerin iş ve yaşam stillerinde etkinliğinin saptanması olarak açıklamaktadır.

Her insan profesyonel ya da yarı profesyonel, okulda veya okul dışında mutlaka eğitim almaktadır. İstendik davranış değişikliğini sağlamanın planlı programlı yolu ise okullardır. Okullar eğitimin belirlenmiş bir plan dâhilinde öğrenciye sunulduğu ğretim süreçlerini barındırmaktadır. Bu anlamda Durkheim'da eğitimi, fizik ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkiler olarak açıklamakla birlikte eğitimi ağırlıkla okulda sürdürülen etkinlikler olarak ifade etmektedir (Tezcan, 1996). Okullarda sisteme giren öğrenciler farklı ğretim süreçlerinde hedeflenen davranış değişikliklerini gerçekleştirerek toplumsal hayata dâhil olabilmektedir.

Aldığı eğitimin içeriği ve niteliği doğrultusunda toplum hayatına nasıl katılacağına da bir anlamda kararını veren öğrencinin meslek sahibi olmaktan, toplum hukuku içindeki duruşuna kadar eğitim temel belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda bireyin siyasal tavrı, ekonomik ve hukuki durumunun aldığı eğitimle ayrılmaz bir bütün teşkil ettiği söylenebilir. Sosyolog Emil Durkheim eğitimi kişinin sosyal hayattaki statüsü ile ilişkilendirirken ünlü düşünür Yusuf Has Hacı, eğitimi hayata hazırlık ve olumlu davranış kazanımı olarak yorumlamaktadır. Türk Dil Kurumu'nun tanımlamasında ise eğitim, çocukların ve gençlerin toplum içinde yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmeleri ve kişilik gelişimi olarak açıklanmaktadır (TDK, 2018).

Bununla birlikte farklı bilimsel ve felsefedisiplinlerin de eğitimi kendi pencerelerinden değerlendirme çabası söz konusudur. Davranışçı psikoloji eğitimi istendik davranış değişikliğinin öğrenme yaşantıları yoluyla sağlandığı bir disiplin olarak değerlendirirken yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ise gözlemlenebilir davranış sürecinde deneyimlenerek yapılandırılan bilişsel şemaların önemine vurgu yapmaktadır.

Hızlan'a (1997) göre de eğitimin gerçekleştirmek istediği esas amaç; ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimi tesis etmekle birlikte bireyleri mutlu kılmaktır. Bu bağlamda gelişmiş olarak tanımlanan coğrafyalarda eğitimde amaç, düşünme ve araştırma yeterliliğine sahip aynı zamanda sanatsal duyarlılığı da bulunan kendine inanma düzeyi yüksek, müteşebbis genç kitlelerin yaratılmasıdır (Hızlan, 1997'den Akt: Binici ve Arı, 2004). Binici ve Arı'nın (2004) açıkladığına göre küreselleşme sürecinde bireylerden beklenen yaratıcı düşünme eylemi; sorumluluk alma, değişime ayak uydurabilme, takım oyunculuğu, sorun yönetimi ve güncel teknoloji algılaması gibi yeterlilikler göz önünde bulundurulduğunda eğitim, bireylerin çevresel uyumu, verimliliği ve üretkenliğiyle ilişkilidir denilebilir. Dewey'e (1996) göre öğretim sürecinde öğrenci edilgen değil aktif katılımcı bir rol oynamalıdır. Öğrenciye kazandırılacak içerik hayat içeriğinden farklı olmayan, öğrencinin problem çözme becerilerini sınavacak nitelikte ve fonksiyonel olmalıdır. İnsan kendi deneyimlerinin ürünü olduğuna göre öğrenme süreçlerinde kişisel tecrübe ve yaşantılar esas alınmalıdır.



Yapılandırmacı kurama göre de öğretim süreci var olan problemlere ilişkin çözümün öğrenciyle birlikte araştırıldığı ve teorik bilgilerin pratiğe dönüştürüldüğü yapılar olarak düzenlenmelidir (Şimşek, 2004'ten Akt: Aslan ve Aydın, 2015). Şaşan'ın (2002) belirttiğine göre yapılandırmacılığa uygun olarak düzenlenmiş eğitim ortamları, kişilerin öğrenmenin gerçekleştiği ortamda daha aktif olarak etkileşimde bulunarak zengin bir öğrenme yaşantısı geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenme ortamı da bu anlayışı göre düzenlenmelidir çünkü yapılandırmacı bakış açısına göre bireyler ancak bu sayede bilinçli, yaratıcı, soruşturan ve kendi teknolojisini üretebilen öğrenenler olmaktadır. Keza Milli Eğitim Bakanlığı 2004'te aldığı radikal kararla sil baştan bir program değişikliğine giderek öğretim programlarını yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlemiştir. Bu bağlamda gerek esasici-daimici gerekse de davranışçı yaklaşımları rafa kaldıran Bakanlık, ders kitaplarını da ilerlemeci yapılandırmacı anlayış doğrultusunda tekrar dizayn etmiştir.

Akinoğlu (2005) *program değişikliğinin etkilerine* yönelik yaptığı çalışmada yapılandırmacı görüşten etkilenerek programlarını revize eden Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İspanya, Finlandiya, İngiltere, İrlanda gibi ülkelere vurgu yaparken programı oluşturan başlıca öğrenme stillerini ise Caine'in beyin temelli, Vygostky'nin sosyal yapılandırmacılık, Gardner'ın çoklu zeka, Paul'un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri olarak açıklamaktadır. Program proje, işbirliği, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı düşünme gibi öğrenme modellerine açık bir görüntü sergilemektedir.

“Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaşdünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır” (Yıldırım ve Şimşek, 1999'dan Akt: Şaşan, 2002).

Yaparak yaşayarak öğrenme, deneme yanılma yoluyla deneyimleme mesleki teknik eğitimin var oluş amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulama biçimleri olan işbirliği, proje, yaratıcı düşünme ve Şimşek ve Yıldırım'ın (1999) da değindiği, *sürece etkin katılım*, mesleki ve teknik temelli

öğretim programların meslek öğretmenleri aracılığı ile öğrenciye kazandırması gereken tartışmasız nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.1.2. Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Tarihi**

Meslek eğitimine gösterilen özenden dolayı eğitim sistemi içerisinde mesleki eğitimi konumlandırma çabalarının da tarihi eskidir. Türkiye’de mesleki eğitim genel olarak Cumhuriyet öncesi, Osmanlı ve Cumhuriyetten günümüze mesleki eğitim olarak sınıflandırılmaktadır.

El becerisi gerektiren işlerin ustaları olan zanaatkârlar ile başlayan bu süreç, zaman içinde ahilik, gedik teşkilatı gibi isimler olarak değişim ve gelişim içinde ilerlemiştir. Bu tarz yapılanmalar, mesleki eğitimin ve eğitmenliğinin başlangıcı sayılmaktadır. Osmanlı Devleti ise Avrupa’nın ekonomik gelişimine ayak uydurabilmek için çıraklık okulları gibi daha sistemli bir yol izlemiştir.

Cumhuriyet Dönemi’nde ise eğitim ile ekonominin bağlantısını güçlü kılma zorunluluğu, mesleki eğitim çalışmalarına hız kazandırarak günümüzdeki Meslek liselerinin alt yapısını oluşturmuştur.

Cumhuriyetin ilk yılları olan 1923 – 1925 yılları arasında Atatürk, o güne kadar birçok yönetici ve eğitim uzmanının göz ardı ettiği ve eğitim sistemi içinde değerlendirmedeği meslek okullarına özel ziyaretler yaparak mesleki eğitimin önemini vurgulamıştır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin kurulması ve yaygınlaştırılması için özel bir hassasiyet gösteren Atatürk, ilgili ve yetkili kişileri gerekli tedbirleri almaları konusunda uyarılarda bulunmuştur (Doğan 1983’ten: Akt: Demir ve Şen, 2009). Bu yıllarda yaşanan önemli gelişmelerden biri de bu çabaların sonucu olarak mesleki eğitimi millileştirme gayretleri sonucunda ortaya çıkan 1927 tarihli 1052 sayılı “Meslek Mektepleri Hakkındaki Yasa”dır. Mesleki teknik eğitim açısından kilometre taşlarından biri olarak kabul edilen bu yasa ile mesleki ve teknik eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı’nın görev ve hizmet alanı kapsamı içinde değerlendirilerek mesleki ve teknik okulların program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015).

## 2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne(MTEGM) göre mesleki ve teknik eğitimin amacı “Sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası mesleki yeterliliğe, meslek ahlakına ve mesleki değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmektir.”

Mesleki yeterliliğe sahip uzmanlar yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan mesleki ve teknik liseler bireysel olarak işini seven ve işini dürüst olarak sürdüren insanları topluma kazandırmayı amaçlamaktadır.

Tanınmış Psikoloji Profesörü Abraham Maslow (1954) insan ve iş ilişkisini “İnsanın, yapacağı işini bulması, eşini bulmasına benzer” diyerek ifade etmektedir. Maslow'a göre bu bağlantının doğru şekilde kurulması o kadar önemlidir ki kişi doğru eşini bulamazsa mutsuzluğu kaderi olabilmektedir.

Günümüz dünyasında ise bu bağlantıyı kurmak her zamankinden daha karmaşık olabilmektedir.21. Yüzyıl'a ait toplumlar artık bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Her an güncellenen, değişen ve dönüşen bilgi ve bilgi teknolojileri küresel ölçekte birbirini etkilerken düşünce sistemlerini ve iş yapış biçimlerini de etkilemektedir. Bu bağlamda gelişmiş uygarlık olarak tarif edilen ülkelerin en önemli kaynağı, teknolojik olarak modernize olmuş üretimleri ve sahip oldukları donanımlı insan potansiyeli olarak dikkati çekmektedir.

## 2.3. Mesleki Teknik Eğitimin Tanımı

Mesleki teknik eğitimi bir bütün olarak değerlendiren Kılınç'a (2016) göre mesleki ve teknik eğitim, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan, belli bir mesleğin ihtiyaç duyduğu teorik olarak bilgi ve pratik olarak beceri yeteneklerini kazandırarak bireyi bilişsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise mesleki ve teknik eğitim, “milli eğitim sisteminin bütünlüğü içinde sanayi, tarım ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin Araştırma, geliştirme ve planlamasının eşgüdümse olarak öğretimi yönetimi ve denetim etkinliklerinin bütünü” şeklinde açıklanmaktadır (Şahin ve Fındık, 2008).

#### 2.4. Mesleki Teknik Eğitimin Amaçları

Eğitimi, bireyin zihinsel ve fiziki yeteneklerini kendi yönelimlerine ve çevresine uygun bir şekilde yaparak ve yaşayarak geliştirmesi olarak tanımlayan Froebel'in, aynı zamanda çağdaş mesleki eğitim kavramının gelişmesine de ciddi katkıları olmuştur. Froebel, eğitime bakış açısı nedeniyle iş eğitiminin okul programları içerisinde aktif olarak yer alması gerektiğini savunarak proje temelli bir mesleki eğitimin başlamasına da öncülük etmiştir (Sezgin, 1982'den Akt: Yıldırım, K. ve Şahin, L, 2015).

Yaparak yaşayarak eğitim modelinin en faal olduğu alanlardan biri olan mesleki ve teknik eğitim Türkiye'de sanayiye "ara eleman" yetiştirmek şeklinde bir algıya sahip olsa da (sanayi kelimesinin de toplumsal olarak karşılığı bu anlamda sıkıntılıdır) mesleki olarak nitelikli insan açığını kapatmak için etkili bir seçenek oluşturmaktadır. Atatürk, 1 Mart 1922 tarihli konuşmasında mesleki ve teknik eğitimin önemine şu şekilde değinmiştir: "Basit bilgileri uygulamalı bir biçimde vermek yöntemi eğitimimizin temelini oluşturmalıdır." (Akt: Yıldırım ve Şahin, 2015)

Ortaöğretimin amacı, ülkenin ihtiyaç duyduğu çeşitli hizmet ve sanat elemanlarını yetiştirmek ve yüksek eğitime aday hazırlamaktır. Bunun için orta eğitimde de eğitim ve öğretim Osmanlı'dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi yöntemlerinin pratik ve uygulamalı olması temeline uymak şarttır." Atatürk'ün başarılı bir teorisyen olduğu kadar etkili bir pratisyen olduğu bilinmektedir. Bu konuşmasında da teori ve pratik birleşimi temsil eden mesleki ve teknik eğitime vurgu yaparak gelişim için bir yol haritası açıklamaktadır. Yörük, Dikici ve Uysal'ın, 2002) aktardığına göre Sezgin (1999) de mesleki ve teknik öğretimin artılarına dikkat çekerek gerek kalkınmadaki ve istihdamdaki rolü gerekse de ülkenin rekabet edebilirliğini güçlendirmesi açısından önemine değinmektedir (Sezgin, 1999'dan Akt: Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Bu bağlamda mesleki teknik eğitimin amacı bireyleri endüstri, alım satım ve hizmet gibi sektörlerde işe yerleştirmek için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermektir (Eşme, 2007'den Akt: Şahin ve Fındık, 2008). Mesleki ve Teknik eğitim alan kişiler görece olarak daha net bir iş güvencesi, daha yüksek gelir, kendine ait bir ticarethane açma şansıya beraber kariyer sahibi

bireyler olarak kendine inanma gibi birçok avantajın sahibi olabilmektedir. Toplumsal açıdan ise mesleki ve teknik eğitime bu kadar önem atfedilmesinin nedenini sosyalleşmek gibi insani güdülerde aramak gerekmektedir. Sosyo-psikolojik olarak değerlendirildiğinde ise meslekler birey ve grupların mesleki yeterliliklerini geliştirmede ve toplumsal işbirliğine katılımlarını sağlamada eğitim için önemli bir araçtır. Tüm bu nedenler birarada düşünüldüğünde mesleki eğitimin genç kuşaklara maddi ve manevi anlamda başarı duygusu kazandırmak için önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Özsoy, 2015).

Ünlü düşünür Konfüçyus (M.Ö 551-479) da “Eğer sevdiğin işi yaparsan, hayatın boyunca bir kez bile çalışmış olmazsın” diyerek doğru mesleğin insan hayatına katkılarını ifade etmektedir. Mesleki ve teknik liselere devam eden öğrenciler standart ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden daha erken olarak iş tercihi yapmaktadır. Anadolu Liseleri’nde öğrencilere verilen eğitimin temel amacı öğrencileri yükseköğretime hazırlamak iken mesleki ve teknik eğitim kurumlarında okuyan öğrencilere lise mezunu olarak kariyer kazandırmak, iş bilinci, çalışan psikolojisi, girişimcilik, etkin iletişim becerileri gibi çok yönlü disiplinlere yönelik nitelikler kazandırılmaktadır. Bu eğitim ise yükseköğretime de hazırlık yapan öğrencilerin üniversite hayatına daha bilinçli başlamalarına ciddi katkı sağlamaktadır. Konuyla ilgili olarak Yıldırım ve Şahin (2015) ise ekonomik ve sosyal anlamda kalkınma hedefi güden her ülkenin insan gücünü verimli kullanarak maksimum faydayı elde etmek zorunluluğu olduğunu bundan dolayı da mesleki eğitimin pek çok özelliğinden ötürü farklı bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Keza günümüzde ileri uygarlık olarak lanse ülkelerin tamamına yakında mesleki eğitim sisteminin, genel eğitim sistemi içerisinde ağırlıklı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda mesleki eğitimin beşeri sermaye yatırımı anlamında ekonomiye doğrudan katkı yapabilecek değişkenlerin başında geldiğini söylemek mümkündür.

## **2.5. Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Çalışmalar**

Temeli teori ve pratiğin ayrılmaz bütünlüğünde vücut bulan mesleki ve teknik eğitime yönelik birbirinden bağımsız olarak Kalkınma Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB), TÜSİAD gibi kamu ve özel

kuruluşların elinden çıkmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesi uzun vadede nasıl konumlandırılacağına ilişkin strateji ve öneriler sunulmaktadır.

## 2.6. Mesleki ve Teknik Eğitim İstatistikleri

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş olan Millî Eğitim Sistemi, "Örgün Eğitim" ve "Yaygın Eğitim" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. İstatistikî bilgiler sunulmadan önce bazı tanımların belirtilmesi gerekmektedir.

*Örgün eğitim*, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. *Yaygın eğitim*, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. *Ortaöğretim*; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar (Millî eğitim Temel Kanunu Madde 18, 1973). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim*; İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültürkazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir (MEB, 2014). Meslek liseleri başlığı altında oldukça fazla okul türü, program, dal bulunmaktadır. Bu anlamda öğrenci kayıtları da okul türüne, seçilecek alan ve dallara göre farklılıklar gösterebilmektedir. Tabloda ana hatlarıyla türlere yönelik bir çerçeve yer almaktadır.

**Tablo 1. Okul Türleri ve Programlar**

|   |   |                                  |
|---|---|----------------------------------|
| <i>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi</i> | <i>Çok Programlı Anadolu Lisesi</i>     | <i>Mesleki Eğitim Merkezleri</i> |
| <i>Anadolu Meslek Programı (AMP)</i>    | <i>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi</i> | <b>Ustalık Programı (MEMP)</b>   |
| <i>Anadolu Teknik Programı (ATP)</i>    | <i>Anadolu Lisesi</i>                   |                                  |
| <i>Ustalık Programı (MEMP)</i>          | <i>Anadolu İmam-Hatip Lisesi</i>        |                                  |
|   | <i>Ustalık Programı (MEMP)</i>          |                                  |

*Kaynak (METEG, 2018)*

Anadolu Meslek Programında, meslek eğitiminin yanısıra genel bilgi dersleri yer almaktadır. Anadolu Teknik Programında ise mesleki eğitime ek olarak matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir. İki programda da öğrenciler, 10. sınıfta mesleki alan eğitimi alarak 11. ve 12. sınıfta meslek alanına bağlı olarak dal eğitimi almaktadır (METEG, 2018).

İstatistikler incelendiğinde mesleki eğitim alan öğrencilerin satışındaki düzenli artış açıkça görülmektedir. 2002-2003 yılları arasında Mesleki Eğitimin toplam orta öğretim içindeki payı yüzde 35 iken 2012-2013 yılları arasında mesleki eğitim öğrencilerinin genel eğitim öğrencilerine oranı %51'e yükselmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

**Tablo 2. Genel ve Mesleki Eğitimde Yıllara Göre Öğrenci Sayıları**

| YILLAR    | Toplam öğrenci sayısı | Genel ortaöğretim | Mesleki ve Teknik Ortaöğretim | yüzde |
|-----------|-----------------------|-------------------|-------------------------------|-------|
| 2001-2002 | 2.579.819             | 1.673.363         | 906.456                       | 35,1  |
| 2002-2003 | 3.023.602             | 2.038.027         | 985.575                       | 35,8  |
| 2003-2004 | 3.014.392             | 1.963.998         | 1.050.394                     | 34,8  |
| 2004-2005 | 3.258.254             | 1.937.055         | 1.012.394                     | 34,3  |
| 2005-2006 | 3.386.717             | 2.075.617         | 1.182.637                     | 36,3  |
| 2006-2007 | 3.245.322             | 2.142.218         | 1.244.499                     | 36,7  |
| 2007-2008 | 3.837.164             | 1.980.452         | 1.264.870                     | 39,0  |
| 2008-2009 | 4.240.139             | 2.271.900         | 1.565.264                     | 40,8  |
| 2009-2010 | 2.271.900             | 2.420.691         | 1.819.448                     | 42,9  |
| 2010-2011 | 4.748.610             | 2.676.123         | 2.072.487                     | 43,6  |
| 2011-2012 | 4.756.286             | 2.666.066         | 2.090.220                     | 43,9  |
| 2012-2013 | 4.995.623             | 2.725.972         | 2.269.651                     | 51,0  |

*Kaynak (Kalkınma Bakanlığı 2014)*

OECD 2011 verilerine bakıldığında mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içindeki payında ülkelere göre farklılık görülmektedir. OECD ortalaması yüzde 44, 21 AB ülkesinde ise yüzde 50,4 düzeyinde seyretmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranı ülkemizde her ne kadar OECD ortalamasına yakın olarak görülsede mesleki ve teknik eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. 2002 yılında yüzde 14 olarak tespit edilen bu oran 2007 ve 2012 yıllarında ise yüzde 12 ve 10,1 olarak gerçekleşmiştir. İki istatistikten anlaşılmaktadır ki okullaşma oranlarının yüksekliği ile mesleki ve teknik eğitimin kalitesi ve iş nitelikli mezun sağlama yeteneğiarasında doğrudan bir bağlantı bulunmamaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Mesleki ve teknik eğitim her dönemde üzerinde düşünülen, planlar, stratejiler geliştirilen, araştırmalar yapılan gerek devlet gerekse de özel kurumlarca ele alınan öncelikli bir ülke meselesi olarak tartışılmaktadır. Bu nedenle “meslek lisesi memleket meselesi” başlığı altında adeta seferberlik ilanı vari açıklamalar



yapılmaktadır. “Ülke Meselesi” olarak altı çizilen mesleki ve teknik eğitimin özellikle istatistiklerine göre okullaşmanın yarısını teşkil ettiği düşünüldüğünde, bilimsel ve sorun çözmeye yönelik olarak ele alınarak değerlendirilmesi, teori dışında uygulamalarla güçlendirilmesi bir zorunluluk ve görev olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 2.7. Mesleki ve Teknik Eğitimin Sorunları

Sönmez’in (2006) aktardığına göre kalkınma planlarının hemen hepsinde ortaöğretimde mesleki ve eğitime ağırlık verilmesinin planlanmasına karşın mesleki ve teknik eğitimde istenen okullaşma oranı sağlanamamaktadır. Bu durum çeşitli meslek alanlarında işgörenlerin meslek eğitimi almamış kişilerden oluşmasına neden olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitiminde okullaşma her ne kadar öncelikli sorunlardan bir olarak değerlendirilse de Özsoy’un (2015) aktardığına göre ülkemizde mesleki ve teknik eğitim gerek nitelik gerekse de nicelik olarak yeterli düzeyde görünmemektedir. Bununla beraber mesleki ve teknik eğitim sisteminde nitelikte yerine niceliğe odaklanılması önemli bir sorun teşkil ettiğini etmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içerisindeki payının yüzde 65’lere getirilmesi yani okullaşma oranının artırılması konusunda her dönem çalışmalar yapılmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde piyasanın talep ettiği yetenekler geliştirilmediği sürece okullaşma bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle üzerinde durulması gereken esas sorun, niteliğin nicelikten önemli olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesidir. Bu durum mesleki ve teknik eğitiminde kaynak israfına ve verimliliğin düşmesine neden olmaktadır.

Sevindi (2014) meslek lisesi öğretmenlerinin Türkiye’deki meslekî ve teknik eğitime yönelik görüşleri belirlemeye yönelik araştırmasına göre meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki ve teknik eğitimin genel sorunlarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

- Bu okulları akademik başarısı düşük öğrenciler tercih etmektedir.
- Okulların yapısal teknik eksiklikleri bulunmaktadır.
- Çağa göre farklılaşan eğitim politikaları bir denge sağlamayı zorlaştırmaktadır.
- Uygulanan modüllerin içerikleri yeterli bulunmamaktadır.

- Öğrencilerin yeteneklerine uygun bölümlerin seçilmesi için bir uygun bir seçim yapılamamaktadır.
- Mesleki eğitimin önceliği olan pratik eğitim yeteri kadar sunulmamaktadır.
- Öğrencilerin mezuniyet sonrasında istihdam edilmeleri problemi çözülememektedir.

Devletin mesleki ve teknik eğitime yönelik yürüttüğü araştırma ve geliştirme çalışmalarından çıkan sonuçlar da bu anlamda mesleki eğitimin güncel sorunlarına ışık tutmaktadır. Onuncu Kalkınma Planı'nda "Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Teşvik Edici Faktörler" konulu araştırmadan söz edilerek bu araştırmada mesleki ve teknik eğitime dair elde edilen sonuçlara değinilmektedir bu sonuçlara göre mesleki ve teknik eğitimin sorunları şöyle ifade edilmektedir: (Kalkınma Bakanlığı, 2014)

-Mesleki ve teknik eğitime ilişkin uzun vadeli olarak hazırlanan yöntemlerin ve izlenen yolların uygulanmasındaki yetersizlikler bulunmaktadır.

-Orta öğretimde genel eğitim mesleki eğitime göre ağırlığını korumaktadır.

-Tüm uğraşlara rağmen mesleki ve teknik öğretimin önemi konusuna ilgi düzeyi yükseltilememektedir.

-Mesleki ve teknik öğretime kâfi miktarda kaynak aktarılamamaktadır.

-Mesleki rehberlik ve yönlendirmeler istenen düzeyde gerçekleşmemektedir ve en ciddi problem ayaklarından biri olan okullardaki teknik donanımların çağın ihtiyaçlarını karşılayacak niteliğe kavuşturulamaması olarak sıralanmaktadır.

Özsoy'un (2015) araştırmasında ise mesleki ve teknik eğitime yönelik sorunlar başlıklar halinde sıralanarak önem sırasına göre açıklanmaktadır. Buna göre;

1. Sorun: Mesleki eğitim kalitesinin istenen ve beklenen düzeyde olmaması
- 2.Sorun: Okul-iş dünyası ilişkisinin tüm çabalara rağmen kalıcı hale dönüştürülememesi.
3. Sorun: İşgücünün nitelik olarak beklenen düzeyden düşük olması
- 4.Sorun: İşgücü arzı ile işgücü talebi arasında nitelik ve nicelik yönünden uyumsuzluk olarak açıklanabilir.

## 2.8.Örgütsel İlişkiler Bağlamında Performans ve Liderlik

Kar amacı güden veya kamusal olarak değerlendirilebilecek birçok örgüt kendi sistematiği içinde toplumla ilişkileri olan aynı zamanda bağımsız bir topluluk gibi hareket eden örgütsel bir kültüre göre hareket etmektedir. Bu anlamda örgütlerin yapısı ve davranış biçimlerine ilişkin ipuçları veren kavramlar hakkında da bilgi edinmek gerekir.

Örgütsel kültürün doğası, formel ya da informal olarak yönetici- işgören ilişkilerinin ve bağlantılı olarak işgören performansının oluşumunu da etkiler.

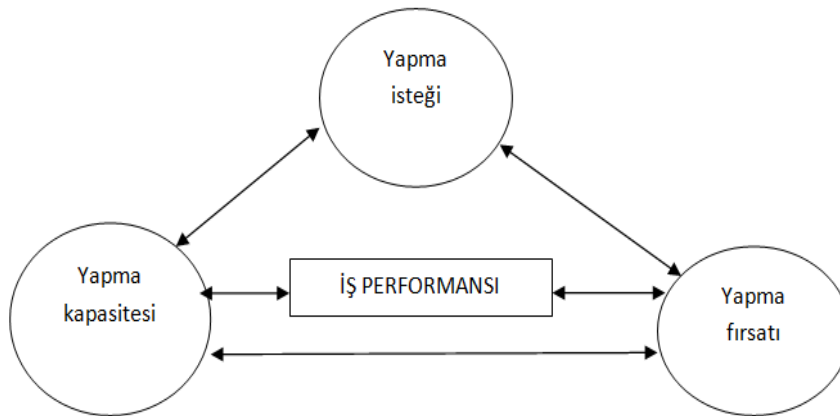
Yönetici lider ayrımı olarak karşımıza çıkan farklılaşma liderin ve yöneticinin doğası ayrı ayrı örgütsel ilişkilerden örgütsel kültüre kadar etki etmekte bununla birlikte örgütlerde yönetici veya liderin yönetim biçimi çalışanın ortaya koyduğu performans süreçlerini doğrudan etkileyerek dönüştürmektedir. Bu noktadan hareketle bu bölümde: Örgüt çatısı altından birbirleri ile sürekli etkileşerek örgütün davranış biçimi belirleyen liderlik, yöneticilik, ilişkili olarak performans ve performansı etkileyen faktörlerden motivasyon; örgüt kavramı ve örgüt kavramıyla ilişkili olarak örgütsel kültür çatısı altında yer alan kavramlara dair tanım ve açıklamalar bir bütün teşkil edecek şekilde yer almaktadır.

### 2.8.1. Performans

Türk Dil Kurumu'na göre “başarım” olarak tarif edilen performans, işgörenlerin kuruluşa ait farklı hedeflere nasıl ve hangi düzeyde katkıda buldukları şeklinde tanımlanmıştır (Oğuz, 2006, s.2'den Akt: Öksüz, 2008). Performansı görev tanımındaki yükümlülüklerin yerine getirilmesi ile sınırlayan bakış açıları bulunmakla beraber performans tanımlarının ortak özelliği olarak bir hedef, amaç ilişkisi göze çarpmaktadır. Kurumun, liderin hedefleri beklentileri ölçüsünde performansın boyutları görülebilmektedir. Sükut da (2016) İngilizce kökenli olan performans kavramının, kamu yönetimi literatüründe “iş başarımı veya başarı derecesi” şeklinde yer aldığını açıklarken performansı ise basit olarak çalışanın kurum amaçlarını yerine getirmek amacıyla ortaya koyduğu çabalar ve katkı olarak tanımlamaktadır.

Performans görev tanımı çerçevesinde önceden belirlenen kıstasları karşılayacak şekilde, görevin yerine getirilmesi, amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşünce olarak ifade edilebilmektedir (Pugh, 1991'den Akt: Helvacı, 2002). İşgören tarafından ortaya konacak bir üretimin gerçekleşmesi yani bir performans elde etmek için şekilde de açıklandığı gibi işgörende kapasite istek olmalı ve en az bunlar kadar önemli olan da işgörene fırsat sunulmasıdır. Bu fırsatı sağlamak yani işgörene potansiyelini ortaya koyabileceği alanı açmak için kurumların liderliğin doğasına uygun olarak davranan yöneticilere ihtiyacı bulunmaktadır (Kenan 1996'dan Akt: Akbaba ve Aktaş, 2005). Bireyler yapılacak işleri anlamlı bulduklarında ilgi duyarak işe sarılmaktadır.

Bu anlamda onlara sunulan özerklik onları yaptıkları işi iyi bilmelerine, işin sorumluluğunu almaya daha fazla teşvik etmeye ve daha fazla doyumunu ulaşmalarına zemin oluşturmaktadır. Aşağıda sunulan iş performans belirleyicilerine yönelik şekilde performansın ortaya konulması için gerekli üç faktör gösterilmiştir. İşgörende gerçekleşen içsel ve dışsal motivasyon sonucu olarak oluşacak iş yapma isteği var olan kapasiteye eklenerek fırsat verildiği takdirde işi performansı olarak kuruma geri dönmektedir.



Kaynak: (Mercanlioğlu, 2012)

### Şekil 1. İş Performansı Belirleyicileri

### 2.8.1.1. Performans Değerlendirme

Performansın olduğu her yerde performansın değerlendirilmesi bir zorunluluk olarak görünmektedir. Performans, gerçek değerine değerlendirildiği zaman ulaşmaktadır. Bir öğretmenin öğrencisini sınav yapması da bu anlamda karşılık bulmaktadır. Ortaya konan her çaba ve her başarımın hangi durumda ve koşulda üretildiği ne ölçüde bir başarım olduğu ve bunun etkileri değerlendirildiği ölçüde performans tanımlanmakta ve bu durum işgören ve kurum açısından faydalı sonuçlar sağlamaktadır.

Argon (2010) Performans değerlendirmeyi örgüt içinde tanımlanmış görevlere sahip işgörenlerin bu görevleri belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirme düzeylerini ortaya koymak olarak ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak çalışan, işin sonuçları hakkında bilgi edinirken örgüt ise çalışan ile yaptığı sözleşme koşullarının gerçekleşme derecesi ve iş başarımı gibi konular hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Helvacı'nın, (2002) aktardığına göre ise performansın belirlenebilmesi için faaliyetlerin sonucunun değerlendirilmesi gerekmektedir (Helvacı 2002'den Akt: Köseoğlu, 2005). Soydan'ın (2012) aktardığına göre performans değerlendirmenin iki temel amacından biri iş performansı hakkında bilgi edinmektir ki bu bilgilerden eğitim, terfi, ücret artışı, ikramiye, disiplin gibi yönetsel kararlarda yararlanılmaktadır. Performans değerlendirmenin diğer bir amacı ise geri bildirim sağlamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanın gerek iş tanımları gerekse de iş araştırmalarında örgütsel standartlara ilişkin veriler, çalışanın kuruluştaki geleceğine ilişkin alınacak kararlarda kaynak olarak kullanılabilir. Sabuncuoğlu, (2000'den Akt: Soydan, 2012) ise performans değerlendirme amaçlarını;

1. İnsan kaynaklarının planlanması için çalışanenvanteri hazırlamak,
2. Çalışanların ihtiyaç duydukları eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek,
3. Çalışanların yeterlilikleri göz önüne alınarak artırılabilecek ücretlerle ilgili yöneticiler için uygun bir karar zemini oluşturmak ve işgörenler ile yöneticiler arasındaki ilişkilere pozitif katkı sağlamak olarak sıralamıştır.

Öksüz (2008) ise değerlendirmesinde motivasyon kavramına vurgu yaparak performans değerlendirmenin bireysel düzeyinde psikolojik bir ihtiyaç olmasına

rağmen örgütsel düzeyde motivasyona yönelik bir ihtiyaç olduğundan söz ederek bireyin kendisinde var olan performansa yönelik eksikliklerin giderilmesiyle gireceği yenilenme sürecinin örgütsel etkinliğe pozitif etkilerine işaret etmektedir.

### **2.8.1.2. Performans Motivasyon Etkileşimi**

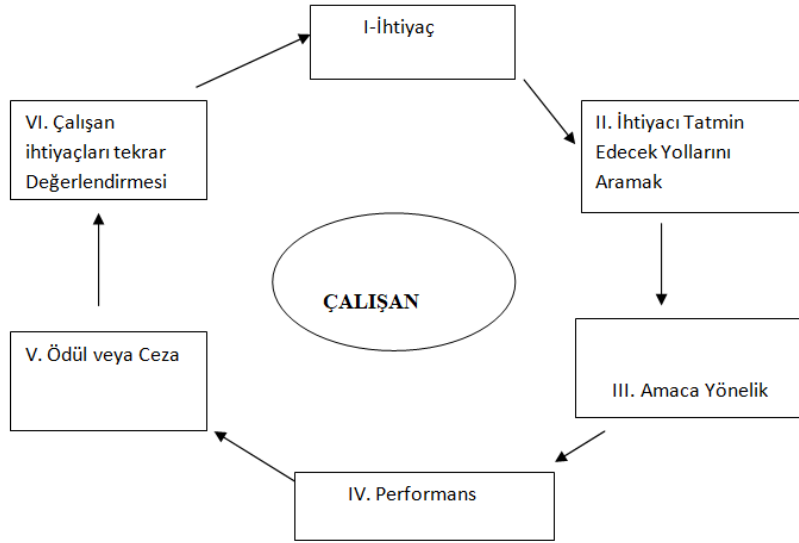
Performansla beraber motivasyon da üzerinde en fazla durulan ve araştırılan kavramlardan biridir. Her insan farklı bir varoluşsal düzlemde yaşamaktadır. Farklı ekonomik, politik, toplumsal koşullarda yaşayan bireylerin psikolojik tutumları da farklılaşmaktadır. Bu duruma ek olarak bireylerin durmaksızın devam eden değişim döngüsünde başkalaşması, onların farklı davranışlara iten nedenlerin tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Performansın ortaya çıkması için birey içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Yazıcı (2009) davranışın nedeni olan uyaranlar, bireyin dışında yani çevredeyse dışsal motivasyon; bireyin içinden kaynaklanıyorsa içsel motivasyon olarak belirtmektedir. Bu bağlamda ödül ve cezalar dışsal; yetenek, merak ve ilgi gibi faktörler içsel motivasyona örnek gösterilebilir (Yazıcı, 2009).

Türk Dil Kurumu, motivasyonu “isteklendirme güdüleme” olarak tanımlamaktadır. Motivasyon bireyin harekete geçmesi için ihtiyaç duyduğu içsel bir uyarıcı olarak da açıklanabilir. Güdüleme “motive” sözcüğünden türetilmiştir. Bu kavramın Türkçe olarak karşılığı harekete geçirici, güdü olarak ifade edilebilmektedir. Buradan yola çıkarsak güdüleme, bireyi belirli amaç doğrultusunda hareket geçiren güç anlamına gelmektedir (Eren, 2009’dan Akt: Ada, 2012). Motivasyon; bireyde var olan içsel enerjini saptanmış amaçlara yönlendirilmesi için harekete geçirilmesi ve aktive edilmesidir (Akbaba ve Aktaş, 2005)

Semerci (2005) ise motivasyonu içsel ve dışsal bir süreç olarak değerlendirerek genel olarak insanın motivasyonun iş hedefli hareketi başlatarak bu davranışın yönünü, yoğunluğunu ve devamlılığını belirleyen bir takım enerjik güçler olarak açıklamaktadır (Pinder, 1998’den Akt: Semerci, 2005). Sucu (2016) ise davranışların arkasında tatmin edilmemiş istekler olduğu kadar, önünde de amaçlar olduğunu açıklayarak motivasyonu üç temel özelliği olan bir güç olarak ifade etmektedir:

- Motivasyon eyleme geçiricidir.
- Motivasyon hareketin devamlılığını sağlamaktadır.
- Motivasyon olumlu yöne doğru yöneltmektedir.

Motivasyon bireysel hedeflere ulaşmak için en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber motivasyon, bireysel olduğu kadar örgütsel bir boyuta da sahiptir. Özellikle öğrenciye istendik yaşantı kazandırma çabasında olan ve varlığını güdüleme üzerine inşa eden eğitim alanında olduğu kadar örgütsel amaçlarda da işgören performansına yönelik olarak motivasyon önem teşkil etmektedir. Aşağıdaki şekil motivasyon sürecinin başlangıcı ve yönünü göstermektedir. Şekilde motivasyonun performans oluşmasının önkoşulu olduğu açıkça aktarılmaktadır.



*Kaynak (Mercanlıoğlu, S.49, 20)*

## Şekil 2. Motivasyon Süreci

Argon (2010) Performans ve motivasyonun örgütlerdeki işlevine yönelik yürüttüğü araştırmasında örgüt yöneticilerinin, işgörenlerin bireysel ve örgütsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bir örgütsel yapı inşa etmelerinin iş gören motivasyonunu sağlamada son derece önemli olduğuna değinmektedir. Ayrıca örgütteki performans değerlendirme, ücretlendirme, kariyer yönetimi, hizmet içi

eğitim gibi süreçlerin iş görenlerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesinin önemine işaret etmektedir.

Ertürk'n (2016) aktardığına göre ise örgütler var olmaya devam etmek, sürdürülebilir olmak ve belirledikleri hedeflere ynelikilerleyebilmek için iş görenlerin örgütle bağlarını vesahiplik duygularını güçlendirmek mecburiyetindedirler. nl motivasyon teorilerinden olan Herzberg'in *İki Boyutlu Motivasyon Teorisi'ni* inceleyen Kurt'a (2005) göre, çalışanlarda olumlu iş tutumları geliştirmek ve güdülemek için gereken eylemler, yine çalışanların ürettikleri işler üzerine inşa edilmek durumundadır. Bireye başarı hissi vaat eden fırsatlar sunulması, sorumluluk duygusu verilmesi gibi etkenler çalışanlarda güdülenme ve olumlu iş tutumlarının ortaya çıkması konusunda doğrudan etkili olmaktadır. Söz konusu etkenlerin yokluğu ise çalışanlarda doyum yokluğuna neden olmaktadır. (Pinder, 1984'den Akt: Kurt, 2005). Yüksek motivasyon sonucu ortaya çıkan performansın karşılığı ise çalışana iş tatmini olarak geri dönmektir.

### **2.8.1.3. İş Tatmini**

İşgörenin ürettiği işine karşı maddi ve manevi bağlılığıyla ilişkili olan iş tatmini, araştırmacılar için ortak kabul görmüş bir tanıma göre "kişinin içinden kazandığı iş tecrübelerini değerlendirme sonuçları hakkındaki hoşnutluk veya olumlu duygusal ifadesi" olarak açıklanmaktadır (Yakut, 2015). Güven'in (2010) belirttiğine göre iş tatmini, çalışanın içinden kazandığı maddi çıkarlar ile beraber zevkle çalıştığı iş arkadaşları ve üretim yaparak ortaya bir eser koymuş olmanın verdiği mutluluktur. İşgören, işin sonucu olarak çabasının karşılığını somut olarak görebiliyorsa duyacağı gurur onun iinen büyük iş tatmini kaynağı olmaktadır.

Bu durum öğretmenler üzerinden örneklendirilebilir. Her ğretmen çabasının karşılığını somut olarak görmektedir. Öğrencilerin kazanımlarında kendi paylarının büyük olduğunu düşünen öğretmenler öğrencileri eser olarak algılayarak gururlanmakta bunun tersi olarak da öğrencilerine kazanım sağlayamadığını düşünen öğretmenler de bu durumdaki paylarını düşünerek iş tatmini kaybına uğrayabilmektedir. İş tatmini; bireyin, işin kendisinden, üstlerinden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde etmek için çabaladığı, rahatlatıcı ve i yatıştırıcı bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Karaduman, 2002'den Akt: İşcan ve



Timuroğlu, 2007). Öksüz'ün (2008) aktardığına göre ise çalışan, iş doyumundan iki kazanım sağlamaktadır: çalışmaya gönüllü olmak ve örgütle bütünleşmek.

Ayrıca kişisel bir tutum olarak karşımıza çıkan iş doyumunu ölçmek için iş karmaşık yöntemlerden ziyade çalışanla ilişkilerin geliştirilmesi ve çalışanın fikirlerinin alınması mantıklı bir tavır olarak görünmektedir. Mercanlıoğlu'nun (2012) belirttiğine göre performans düzeyleri birbirinden farklı olan işgörenlerin başarısızlıklarının tespiti ve bu başarısızlıklarının ortadan kaldırılması yöneticilerin sorumluluğundadır. Bu farklılık ise esas olarak kişinin yetenekleri ve kişilik özelliklerinden olduğu kadar iş tatmininden de kaynaklanmaktadır. İlk ikisi değiştirilemezken, iş tatminine etki ederek, performans artırılabilir. Performans artırmak için birçok motivasyon aracı kullanılabilir fakat motive olmayan personelden, performans göstermesini beklemenin boşuna bir çaba olduğu söylenebilir. Bununla beraber performansın iş tatmini üzerindeki etkilerinin anlamlı olabilmesi için, çalışanın kişilik özelliklerine ek olarak ödül beklentisi, çalışanın iş yerindeki adalete bakış açısı gibi destekleyici unsurlarında olması gerekmektedir. Performansı yüksek olan çalışanların, iş tatminlerinin de yüksek olması beklenmektedir (Yakut, 2015). Yüksek iş tatminine yönelik olarak da çalışan performansına etki eden en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkan liderliği de bu anlamda incelemek gerekmektedir. Etkili liderler sadece örgütler için değil bütün sadakat gruplarında performans yaratmanın en önemli motive faktörlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

### **2.8.2. Liderlik**

Liderlik olgusu üzerine yüzlerce akademik araştırma yapılmış ve yüzlerce tanım literatürekazandırılmıştır. Liderlik kavramı farklı uzmanlarca farklı boyutlarda değerlendirilerek bakış açıları ve davranış tarzlarına göre birçok isim altında literatürde kendisine yer bulmuştur. Liderlik üzerine üç binden fazla ampirik araştırma yapılmıştır (Çelik, 2013). Buna bağlı olarak da son yıllarda dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, moral liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, entelektüel liderlik gibi günümüz şartlarına uygun liderlik tanımları da yapılmaktadır (Eraslan, 2004).

Bununla beraber liderliği açıklamak için kullanılan ifadeler ve tanımlarda yakın anlamlı olarak grup, topluluk veya izleyenlerle beraber amaç kavramları göze çarpmaktadır.

Erdal'ın, (2007) aktardığına göre bütün bu liderlik tanımlarında ortak olarak ortaya çıkan amaç, lider, izleyenler ve ortam olmak üzere dört temel öğe vardır:

- *Amaç*:Gruptaki yelerinin bir araya gelme nedeni olan, ilgi ve ihtiyaçlardan oluşan unsurdur.
- *Lider*:Grubu oluşturan unsurları etkileyebilen örgüt elemanıdır.
- *İzleyenler (ye)*:Lideri kabullenen, liderin üzerlerindeki etkilerinin farkında olan kişilerdir.
- *Ortam*:yelerin yeterliliği, ilişkilerin düzeyi, hedeflerin ulaşılabilirliği, güdülenme ve motivasyon düzeyi gibi faktörlerden oluşan temel öğedir.

Buradan yola çıkıldığında liderlik ve liderlik etkisi grup birliği ve kişiliği açısından, grup üzerinde gözle görülebilen etkilerle ilişkili olarak görünmektedir. Liderliğin ls de bu etkilerin yarattığı değişim olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1999'dan Akt: Öksüz, 2008). Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanım incelenerek bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavram, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilmek olarak tanımlanabilmektedir (Erdal, 2007).

Yine grup kavramına atıfta bulunan Eraslan'nın (2004) tanımına göre ise lider gruptan gelmekle beraber birçok açıdan gruptan farklılaşan grup normlarının uygulanma koşullarında daha serbest davranabilen ye olarak karşımıza çıkmaktadır (Eraslan, 2004'ten Akt: Doğru, 2016). Lider, bir grubu güdüleyen ve hedefe yönlendirebilen karizmatik kişiliğe sahip olmakla beraber liderlik karizmasının vücut bulması için gereken kodları liderin izleyicilerini etkileme becerisinde aramak gerekmektedir. Bu bağlamda Güçlü'ye (2016) göre liderin etkileme gücünü belirleyen üç değişken bulunmaktadır: Liderin kişisel özelliklerini içeren liderin karakteri, izleyicilerin kişisel özelliklerini içeren izleyicilerin karakteri ve ağırlıklı olarak liderin içinde yer aldığı örgütün tipi ve büyüklüğüne göre liderin örgütteki pozisyonudur.

Liderliğin farklı durumlarda farklı anlamlar ihtiva etmesi liderliği tek bir mantıksal potada eritmeyi güçleştirmektedir. Bununla beraber lider ile ilgili tartışmasız olarak değerlendirilen ortak kanı, liderin bir grubu harekete geçiren bir başlangıç olduğu ve etkili iletişim yeteneklerine dayalı güdüleyici ve özendirici yeteneği niteliklere sahip olmasıdır.

### **2.8.2.1. Liderlik Özellikleri**

Literatür incelendiğinde liderlik kavramı üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanım bulunmadığı görülmektedir. Keza liderlik araştırmaları farklı deneyimler ve kültürel yapılardan gelen uzmanlarca incelenmektedir. Liderlik olgusuna dair her bilim insanın gerek deneyimledikleri gerekse de araştırmalarında karşılaştıkları örnekler, liderlikle ilgili kişisel yargılarına eklemlenmekte ve liderliğe dair farklı bir bakış ortaya konmaktadır. Liderliğin doğası itibariyle liderin taşıdığı örneğin sempati, bilimsel ve demokratik tavır, akılcılık, güdüleyebilme, ikna gibi kişisel özellikleri farklı koşul ve ortamlarda nasıl kullandığı da liderliğin çeşitlenmesinde etken olabilmektedir. Çelik'in (2013) aktardığına göre liderlik için gerekli bireysel ve toplumsal özelliklerin saptanmasına yönelik olarak liderler üzerine ilk çalışmalar yaşadıkları dönemlerde ciddi dönüşümler yaratan askeri ve bürokratik yöneticilerin incelemesiyle başlatılmıştır. Atatürk, Martin Luther King, Gandh ve Lincoln gibi karizmatik liderlerin kişisel özellikleri saptanmaya çalışılarak belirgin bir liderlik çerçevesine ulaşılmak istenmiştir. Bu bağlamda özellik kuramı çerçevesinde birçok araştırma yürütülmüştür. Liderlikle ilgilim geliştirilen ilk yaklaşım olan özellik kuramı, liderliğin doğuştan var olduğu görüşü üzerine bina edilmiştir (Beycioğlu, 2016). Özellik kuramı çerçevesinde Ralph Stogdill, 124 ampirik çalışmayı analiz ederek liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliğini belirtmiştir: Kapasite (Zeka, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama), Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve ustun olma isteği), Katılma (Etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık), Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı ve Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite) (Çelik, 2013).

Erdal (2007) ise liderlik özelliklerini şöyle sınıflandırmaktadır: Durumu hızlı şekilde analiz edebilme yeteneği, cesaret, sorumluluk ve risk alma yeterliliği, yaratıcılık, serüvenci eğilim, beklenmedik durum ve olaylara dayanma kapasitesi,

soğukkanlılık, sezgisel olarak ustalık (geleceği görme), taktik, operatif, stratejik düzeyde bilgi ve uygulama ve bilimsel yöneticilik bilgi ve becerisi.

Buluç'un (2016) aktardığına göre liderlikle ilgili şu özellikler göze çarpmaktadır:

- 1-Duruma uyum sağlayan
- 2-Sosyal çevreye duyarlı
- 3-İstekli ve başarı odaklı
- 4-İddialı
- 5-İşbirlikçi
- 6- Sorumluluk almaya istekli
- 7-Güvenilir
- 8-Baskın (Güçlü motivasyona sahip )
- 9-Enerjik (yüksek aktivite düzeyi)
- 10-Israrcı
- 11-Özgüven sahibi
- 12-Stresle baş eden

Çetin'e (2008) göre ise liderlik özellikleri üç başlıkta altında değerlendirilebilir. Bu başlıklar;

1. *Entelektüel Özellikler:* Düşünme becerisi, mantık yürütebilme, analiz sentez yeteneği, genel kültür bilgisi, hayal kurabilme, sezgi gücü, muhakeme yapabilme gibi nitelikler

2. *Karakter Özellikleri:* Kararlılık, dikkat, güçlü bir hafıza, girişkenlik Uyum, ihtiyat, dinamiklik, düzenlilik, metodik çalışma, hızlı davranma, ciddiyet gibi özelliklerdir.

3. *Sosyal Özellikler:* Grupla doğru ve etkili iletişim, dış görünüm, iş disiplini ve işbirliği, kendini ayarlayabilme gibi özelliklerdir.

Liderlerin ortak özelliklerinden biri olarak ortalamanın üzerinde zekâyaya sahip olmaları göze çarpmaktadır. Çözümlemeci düşünce yeteneği, bir durum veya bilginin

“neyi”, “hangi şekilde” etkileyeceğini veya sonuçları hakkında öngörü sahibi olmak anlamına gelmektedir. Böylece lideri izleyenler, onu seçmenin ve izlemenin kendileri ve ortak çıkarları için önemini somut olarak görme ve yaşama fırsatı bulmaktadır. İş hayatında liderlerin etkinliğini artıran bir başka yetkinlik kavramsal düşüncedir (Erdal, 2007).

Işık'ın (2016) aktardığına göre liderliği yetenekle ilişkilendiren araştırmacılara atıfta bulunan Şişman (2002) ise söz konusu yetenek bağlamında liderliğin bazı özellikleri şu şekilde sıralamaktadır.

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği. (Şişman 2002'den Akt: Işık, 2016).

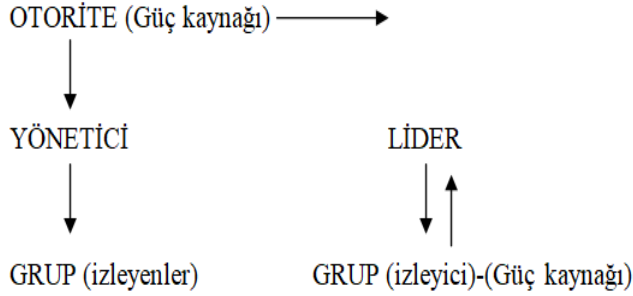
Lider özellikleriyle ilgili tüm araştırmalar liderlik kapasitesine sahip bireylerin birçok özelliği bir arada bulunduran ve bu özellikleri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilecek yetenekte kişilikler olmasına işaret etmektedir. Lider özelliklerine sahip kişi bu özelliklerden biri ya da bir kaçına sahip olabilir fakat bu çok sayıda niteliğe sahip olmaktan çok daha önemlisi liderlik edecek kişinin toplulukları ya da grupları ortak amaç etrafında harekete geçirecek ve yönlendirecek güce sahip olmasıdır.

### **2.8.2.2. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar**

Liderlik, yönetim bilimi alanında son derece önemli olan ve son yıllarda üzerinde çok çalışılan konuların başında gelmektedir. Tüm örgütlerin en önemli ögesinin insan olması, insan ögesinin de ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarına ulaşmada örgütlenmesi zorunluluğu, liderliği ve yöneticiliği zorunlu kılmaktadır. Küresel boyutta ortaya çıkan gelişmeler, örgütlerin yeni ve bu duruma uygun liderlik formlarını bulmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla, kuramsal ve uygulamalı liderlik çalışmaları gittikçe yoğunlaşmaktadır (Erdal, 2007).

Liderliğin aynı zamanda yönetsel bir edim olmasıyla ilişkili olarak liderlik birçok kaynakta yönetim kavramıyla bir arada değerlendirilmektedir. Bu noktada liderlik, organizasyonun başarıya ulaşması için çalışanları motive ederek başarılı şekilde yönetmek; yönetimdeki dürüstlük, güven, açıklık ve çalışanlara saygıyı temin ve tesis etmek olarak açıklanabilmektedir” (Aktan, 2003’den Akt: Erdem ve Dikici 2009). Tüm insanlık tarihi boyunca liderliğe ihtiyaç duyulmayan bir dönem hiç var olmamıştır. Liderliğin doğası da içinde bulunduğu yüzyılın ihtiyaçlarına göre farklılaşmış, lidere ihtiyaç duyan topluluklar da bu farklılaşmalara göre kendilerini hedefe götürecek liderleri takip etmiştir. Bu bağlamda günümüz modern toplumlarında liderlik için aranan özellikler cesaret ve güç gibi kişisel özellikler değil, ağırlıklı olarak bilgi ve yetenektir (Güçlü, 2016). Kuşkusuz, bu durumun nedenlerini modern dünyadaki teknolojik ivme, ekonomik birimlerin ve iş kollarının çeşitlenmesiyle birlikte küresel iklimin yoğun ve sürekli değişen enformasyona evrilmesiyle açıklamak mümkündür. Bolman ve Deal’e (2013) göre ise liderlik düşünceyi, duyguyu ve eylemi bir potada eriten karşılıklı etkinin kolay görülmeyen bir süreci olarak tanımlanmaktadır. Yaygın olarak kabul edilen iki liderlik savı ise farklı perspektifler sunmaktadır. Bunlardan biri tüm iyi liderlerin iyi şeylere geniş görüşlülük, dayanıklılık ve adanmışlık gibi nitelikler- sahip olması gerektiğini iddia ederken diğeri ise iyi liderliğin durumsal olduğunu, bir durumda işe yarayanın diğeri durumda yaramayacağını savunmaktadır. Yukarıda da değinildiği gibi liderliğe evrensel bir yorum getirmek mümkün olmamakla birlikte etkili liderlerin ortaya apaçık anlaşılacak bir geniş görüşlülük koyma becerisine sahip oldukları bununla birlikte performans için belirlediği standartlara bir odak noktası koyarak hedef belirlediklerini söylemek mümkündür. Liderlik kavramı ilk kez Platon tarafından “çevreyi dolaşarak yönetmek” olarak tarif edilmekle beraber kavram yakın anlam ihtiva eden yöneticilikle de sıklıkla karıştırılmaktadır. Bu anlamda her liderin bir yönetici olduğunu fakat her yöneticinin lider olamayacağı temel bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu farkı açıklamak gerekirse lider ve yönetici arasındaki temel farkın güç ve otorite olduğu söylenebilir. Lider gücünü izleyenleri ya da takipçileri ile arasındaki etkileşimin yoğunluk ve kalitesinden alırken yönetici için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Yöneticileri güçlerini statü, makam, yasal gücün kaynağı olan bağlı buldukları otoriteye dayandırmaktadır (Güçlü, 2016).

Aşağıdaki şekilde yönetici ve liderin güç kaynakları belirgin olarak ifade edilmekle beraber gücün kaynağından farklı olarak liderin izleyicileriyle (grup) karşılıklı etkileşim içinde olduğuna da vurgu yapılmaktadır.



*Kaynak: Milli Eğitim Dergisi ( sayı 162, 2004).*

### Şekil 3. Lider-Yönetici Güç Kaynakları

Başaran (1992) yönetimi örgütsel amaçları gerçekleştirmek için planlanan eylemlerden oluşan bir süreç olarak tanımlarken Kurt (2013) ise yöneticiyi, emrindeki çalışan insanlara hangi işin nasıl yapılacağını aktaran, örgütün sahip olduğu tüm kaynakları örgütün amaçlarına ulaşmak için kullanan ve uyumlu hale getiren kimse olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda liderlik tanımlamaları ve liderlik özellikleri ışığında bakıldığında örgütsel açıdan liderin, dönüştürücü etkiye sahipken, yöneticinin aktaran etkisine sahip olduğu söylenebilir. Lider izleyenleriyle var olurken yönetici yönetebildikleriyle var olmaktadır.

Liderlerin grupla duygusal etkileşime girmesine karşın yöneticiler güçlerinin kaynağı olan mevcut durum ve makama bağlılıklarıyla yönettikleri gruptan uzaklaşmaktadır. Liderlik ve yöneticilik kavramları üzerine ilk değerlendirmeleri sunan Abraham Zaleznik de lider ve yöneticilerle ilgili olarak liderlerin değişim ve yeni yaklaşımlara adanmışlıklarına karşın yöneticilerin istikrar ve mevcut sisteme adanmışlıklarına vurgu yapmaktadır. Yöneticiler ve liderler birbirlerinden son derece farklı iki insan tipidir. Amaçları arzularından çok gerçeklerden doğan ve bireyler ya da bölümler arasındaki çatışmalarında gitme konusunda üstünlükleri bulunan yönetici, bütün tarafları yatıştırarak örgütün günlük işlerinin yapılmasını sağlamaktadır. Buna karşılık lider, amaçlara yönelik kişisel ve etkin tavırlar benimserken çevrede bulunan

potansiyel fırsat ve ödülleri arayarak izleyenlerine esin kaynağı olmaktadır. Keza lider, kendi enerjisiyle yaratıcı süreçleri de harekete geçirmektedir. Personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinde yoğunluk göze çarpan liderin yoğunluğuna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla pozitif bir kargaşa içermektedir (Zaleznik 2009'dan Akt: Eraslan, 2004).

Liderlerin güçlerini insanlardan almasına karşın yöneticiler güçlerini sistem, statüko ve otorite gibi mekanik, insandan uzak ve stabil kaynaklardan alır. Bu durum liderlerle yöneticiler arasındaki ayrımın en temel noktalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tabloda bu fark sunulmaktadır.

**Tablo 3. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar**

| Yönetici                                 | Lider                                     |
|--|---|
| Gücünü konumundan alır.                  | Gücünü etkileme ve iletişimden alır.      |
| Üst kademededir.                         | Üst kademedede yer almayabilir.           |
| Tayin ettiği asları vardır.              | Grubunda yer almak isteyenler vardır.     |
| Başarısı sisteme bağlıdır.               | Başarısı üyelere bağlıdır.                |
| Denetler.                                | Yetki verir.                              |
| Statükoyu korur.                         | Gelişmeye önem verir.                     |
| Kuralcıdır.                              | Yenilikçidir.                             |
| Kısa vadeli düşündür.                    | Uzun vadeli düşündür.                     |
| Var olan hedefe hizmet eder.             | Kendi hedefini belirler.                  |
| Başkaları tarafından yönetime getirilir. | İçinde bulunduğu grup tarafından seçilir. |
| Biçimsel yapılardan güç alır.            | Gücünü içinde bulunduğu gruptan alır.     |
| Biçimsel olanı temsil eder.              | Doğal olanı temsil eder.                  |

*Kaynak: Erdem ve Dikici s.203, 2009*

Milli Eğitim Dergisi'nde (sayı 162) liderlik ve yöneticilik arasındaki fark şöyle değerlendirilmiştir: Liderlik ve yöneticilik birbirlerine yakın kavramlar olmakla beraber eşdeğer sözcükler değildir. Lider, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Kısacası lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini



gösteren, hedef ve misyon koyan yani yol gösteren rehber bir kişi olarak açıklanabilir. Yönetici ise, başkaları tarafından o pozisyona getirilerek, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulayan ve denetleyen kişi olmaktadır. Bununla birlikte yöneticilik gibi bir konum değil bir süreç olarak ifade edilen liderlik, herkes için ve örgütün her kademesinde erişilmesi mümkün olan, gözlenebilir, anlaşılabilir, öğrenilebilir bir beceriler ve uygulamalar dizisi olarak açıklanabilmektedir

Sucu'nun (2016) araştırmasında klasik örgüt kuramı açısından yönetim, örgütün sahip olduğu kaynakları belli bir kurala göre sağlayıp, kullanarak örgüt hedeflerini gerçekleştirme işi olarak ifade edilmektedir. Buradan hareketle yönetici, belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanları hedefe ulaştırmada yönetme sorumluluğu alan kişi, liderlik ise belirli amaçlara ulaşmak için kişi ve grupları bir araya getirme, yüreklendirme, isteklendirme, harekete geçirme ve yeni fikirler oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda lider, belirli amaçları gerçekleştirmek için yeni oluşum vesüreçleri başlatan, izleyenleri harekete geçirebilen ve etkileyebilen kişi olarak karşılık bulmaktadır. Tarih boyunca izlenen lider profilleri etkili liderliğin tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar arasında en aşina olduğumuz lider profili ise hiç kuşkusuz Mustafa Kemal Atatürk'tür. Atatürk'ün çizdiği lider profilinde literatürde kayıt altına alınan lider özelliklerinin birçoğuna rastlamak mümkündür. Gerek karizmatik, gerek durumsal gerekse de vizyoner ve dönüşümcü liderlik özellikleri Atatürk'ün liderliğinde bir arada görülebilmektedir. Atatürk, gelecek vizyonu yaratarak izleyenlerini hatta kendisine karşıt olarak konumlanan bireyleri de tek bir amaç etrafında toplamış, uzun vadeli olarak yön gösterdiği takımlar, gruplar dahası bir ülke halkı için değişim stratejileri geliştirerek karşısına çıkan problemleri çözüme kavuşturmuştur. Atatürk'ün liderliği ekonomi, politika, askeri yönetim, eğitim gibi çok farklı disiplinde çalışan araştırmacılar için de liderlik olgusuna katkı anlamında ciddi bir örnek teşkil etmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere yönetim ve liderlik birbirinden farklı anlamlara sahip olduğu gibi yönetici ve lider de birbirinden farklı özellik, rol ve davranışları ifade etmektedir. Bu farklardan en temeli de liderin duygusal olarak yöneticiden baskın bir tavrının olmasıdır. Daha önce de değinildiği gibi yönetici ve liderlik farklı

insanlarca farklı değerlendirilebilir. Bunun nedeni lider veya yönetici pozisyonundaki kişilerin gerek kişisel ve mesleki donanımları ve bu donanımları karşılaştıkları durumlarda nasıl kullandıklarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda iyi bir yönetici aynı zamanda iyi bir lider olmayı başarabilirken iyi bir lider yönetim becerileri konusunda, genellikle aksi düşünülse de iyi bir yönetici olamayabilir. Gerek liderler gerekse de yöneticiler kendilerini var eden şartlar ve ortamlardaki uygulamaları davranış biçimleri ve bireylerle kurdukları ilişkiler anlamında farklılaşmaktadır. Kotter'in (1990) liderlik ve yönetim tablosunda bu durum belirgin bir şekilde okunmaktadır:

**Tablo 4. Kottler Liderlik ve Yönetim ilişkisi**

|                                | <b>Liderler</b>   | <b>Yöneticiler</b>   |
|--------------------------------|---|--|
| <b>Gündem oluşturma</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Yön oluşturma</li> <li>* Gelecek vizyonu geliştirme</li> <li>* Değişim stratejileri geliştirme</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Planlama / Bütçeleme</li> <li>* Plan geliştirme</li> <li>* Zaman tablosu geliştirme</li> </ul>    |
| <b>İlişki ağları oluşturma</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* İnsanları yerleştirme</li> <li>* Kişilerin / takımların vizyonlarını öğretme ve izleme politikaları</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Organize etme/yerleştirme</li> <li>* Geliştirme</li> <li>* Yerleştirme, yetki verme</li> </ul>    |
| <b>Uygulama</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Çalışmaları teşvik etme</li> <li>* Engelleri aşma konusunda teşvik etme</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Kontrol / problem çözme</li> <li>* İzleme ve doğru davranışlar</li> </ul>                         |
| <b>Sonuçlar</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Potansiyel olarak devrimci değişimler</li> <li>* Yenilik</li> <li>* Kaosu düzenleme</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Düzen ve tahmin edilebilirlik</li> <li>* Diğerleri tarafından beklenen önemli sonuçlar</li> </ul> |

*Kaynak: Kirel, s.51, 2001*

İfade etmek gerekirse lider ve yönetici kavramları arasındaki geçişler, ortam ve şartlarla da ilişkilidir denilebilir. İdeal olarak her ne kadar başarılı yöneticiler aynı zamanda iyi bir lider olarak algılsa da liderlik tanımları ve yönetimle karşılaştırmaları ışığında başarılı yönetim göstermekle liderlik etmenin eşdeğer olmadığını ifade etmek gerekir. Örnek vermek gerekirse herhangi bir şirketin yılsonu

kar oranlarının o şirket yöneticisini başarılı olarak konumlandırması, yöneticinin liderlik anlamında nasıl bir tavır ortaya koyduğu, çalışanlarla ilişkileri, grup dinamikleri açısından nasıl bir iletişim ortamı yarattığının göstergesi olamamaktadır. Başarılı olarak tarif edilen bir yöneticinin çalışanlarının yani yönettiği gruptaki kişilerin o yöneticiyi duygusal açıdan reddetmeleri, nefret duygusu beslemeleri durumunda başarılı yöneticinin liderliği sorgulamaya açık olarak gözükmemektedir.

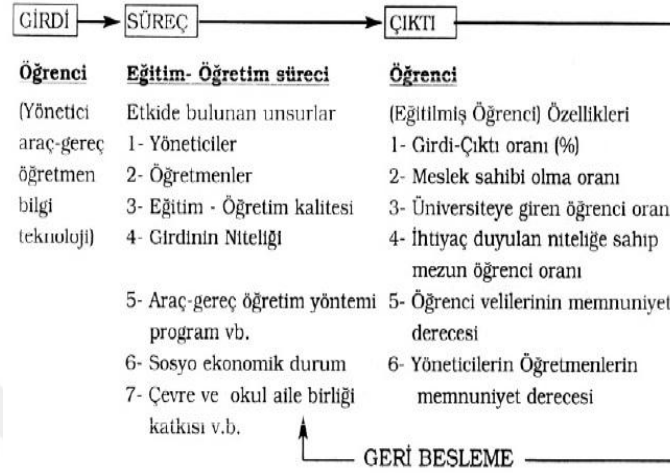
## **2.9. Okul Yönetimi**

Bursalıoğlu (1994) okul yönetimini, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanması olarak açıklamaktadır. (Bursalıoğlu, 1994'ten Akt: Kasım, 2008) Bu bölümde okul, eğitim örgütü olarak değerlendirilerek örgüt olarak okul kültürü üzerinden eğitim yöneticilerinin liderliği, okul kültürü bileşenlerine ait tanımlamalar ve açıklamalar yer almaktadır.

### **2.9.1. Örgüt Olarak Okul**

Okullar belli başlı nitelikleriyle birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bağlı buldukları otorite ve yönetim anlayışından, teknolojik, ekonomik yeterliliklerine, sahip oldukları insan kaynağının yapısına kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilen okulların özel bir sermayeye ait olanlarında daha özerk bir yapı ve teknolojik, ekonomik yeterlilik söz konusu iken devlet bünyesinde faaliyet gösteren okullarda söz konusu imkânlarda bir kısıtlılık göze çarpmaktadır. Bununla beraber her okul aynı zamanda belli bir kültüre sahip sistemli bir eğitim örgütüdür. Buradan yola çıkıldığında örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınmasını, değerini, toplumsal standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişki biçimlerinin ve düzeylerinin yansması olarak değerlendirilebilir (Atak, 2001'den Akt: Sönmez, 2006). Tüm örgütler toplumun kültürel yapısını yansıtan bir çevre ile etkileşim halindedir ve diğer örgütlerle de ilişkiler kurmaktadır (Aydın, 2005'den Akt: Mayadağlı, 2015). Aşağıdaki şekilde standart bir okulun örgütsel sisteminden bir görünüm yer almaktadır. Okullar bir işletme olarak değerlendirildiğinde okulların girdi yani hammaddesinin öğrenci olduğu söylenebilir. Okullar örgütsel sistemindeki eğitsel süreçlerle bu hammaddeyi işleyerek nitelikli bir çıktı yani ürün ortaya koymak için çaba göstermektedir. Başka bir benzetme ile öğrenciler ve veliler okul örgütlerinin müşterisi olarak açıklanabilir. Müşteriler ihtiyaç duydukları hizmete

(Eğitim) ve ürüne (bilgi ve teknik yeterlilikler) erişmek için okul örgütlerine gelirler. Okullar da müşteri memnuniyetini sağlamak için teknik ve bilimsel, ekonomik tüm olanaklarını müşterinin hizmetine sunarak bu hizmeti satış sonrası süreçlerde olduğu gibi devam ettirmeye gayret ederler.



Kaynak: Aydemir, 2009

#### Şekil 4. Okulun Öğrüt Yapısı

Güven (2010) araştırmasında okulların örgütsel yapılarına ilişkin olarak örgüt olarak okulların temel iki özelliğinden söz etmektedir. Bu bağlamda örgüt olarak okulun birincil önemi üretiminden kaynaklanmaktadır. Okulların hammaddesi insandır. Okul bireye karşı sorumlulukları nedeniyle resmîyetten yani formal niteliğinden çok informal etkilere sahiptir. Bu anlamda insan ilişkileri süreçleri toplumsal niteliği dolayısıyla okul örgütlerinde büyük değer taşımaktadır. Okul örgütlerini diğer örgütsel yapılardan farklılaştıran diğer bir özelliği ise değişik değer sahipliklerinden kaynaklanan çatışmalara açık bir alan olmasıdır. Okulun bu anlamda işleviörgütsel olarak hem içerde hem de çevrede ortaya çıkan toplumsal, siyasal veekonomik değerler konusundaki çatışmalarda belli bir denge gözetmek ve farklılığı dengelemeye çalışmaktır. Bolman ve Deal (2013, s.235) örgütlerdeki çatışmaya ilişkin olarak şunları aktarmaktadır: “Yatay çatışma, bölümler veya şubeler arası sınırlarda; dikey çatışma ise düzeyler arası sınırlarda olur. Kültürel çatışma farklılaşan değerler, gelenekler, inançlar ve yaşam tarzları açısından gruplar arasında ortaya çıkmaktadır.”

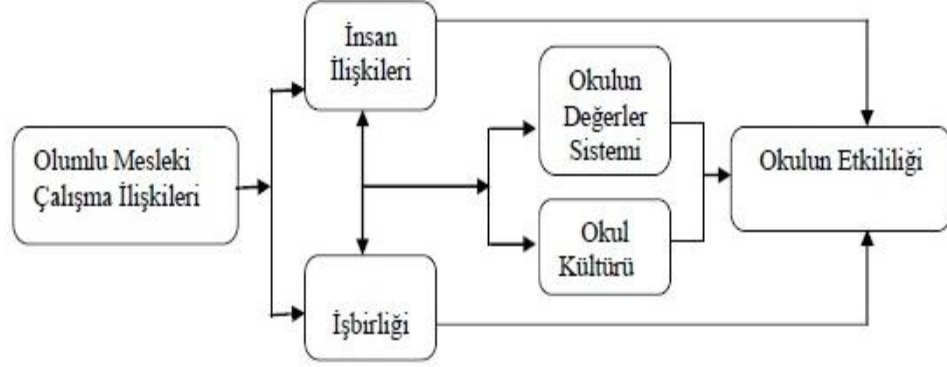
Okul yaşamın kendisi, toplumsal hayatın bir görünümü olarak özellikle öğrenciler konusunda sadece formal eğitim süreçlerini yürütmek dışında toplumsal şartlar hakkında açıklama yapmak durumundadır.

### 2.9.2. Okul Kültürü

Narsap (2006) araştırmasında kültüre ilişkin olarak kültürün, bir örgütteki işgörenlerin paylaştığı değer, anlayış, inanç ve düşünce biçimlerinden oluştuğunu açıklamaktadır. Kültür, bireylerin nelere değer verdiğini, uyumsuzluk içine girdikleri durumları, anlaşmazlık durumlarında nasıl bir tavır gösterecekleri ve uyumsuzlukların ele alındığı kurumların biçim ve niteliğini de belirlemektedir. Bu bağlamda okul kültürü, okulun kişiliğini oluşturan değerler, inançlar, kurallar, törenler, semboller ve hikâyelerin toplamıdır (Çelik, 2006). Her okulun farklı bir kültürü ve bu kültürü şekillendiren bir unsur vardır. Bu unsur o okulun ve içindeki işgörenleri de kapsayan bir çevrenin kültürüdür (Narsap, 2006'dan Akt:Güven, 2010). Bursalıoğlu (2000) da açıklanan farklılığa değinerek okulun denge gözetken bir kurum olduğunu belirterek okulun hem iç hem de dış çevresinde bulunan unsurları birleştiren, uzlaştıran yapısını aktarmakta ayrıca her ne kadar aynı gibi görünse de okulların özeldir insanın parmak izi gibi birbirinden farklı olan kişiliklere sahip olduğunu açıklamaktadır (Bursalıoğlu 2000'den Akt: Sönmez, 2006).

Örgütsel kültür, her örgütte aynı etkiye sahip değildir. Güçlü örgütsel kültür, bünyesindeki eylemler ve her tür sürecebelli bir standart ve akılcılık getirirken kültür bu yönüyle çalışanların psikolojisi ve moraline de olumlu yönde etki eder (Yılmaz, 2009). Okulda görev yapanların davranışlarını yön veren kural, davranış, değer, inanç ve alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilen "okul kültürü"nü öğretmenlerin motivasyon ve performans süreçlerine ciddi katkıları bulunmaktadır. Bu bağlamda okul kültürü, öğretmenlerin belirlenmiş standartları, kuralları ve değerleri kavramalarına, kendilerinden beklenen performansı göstermeleri konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarına, kurum yöneticileri ile daha uyumlu çalışmalarına, okula daha fazla bağlanarak okul için özveride bulunmalarına ve böylelikle okuldaverimliliğin artmasına doğrudan yardımcı olur (Atay, 2001). Uyum ve işbirliği sürecinin sağlanmadığı bir örgütte etkinlik gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Özellikle eğitim kurumu olan okulların kültüre yönelik yapılanmasında mesleki bir birliktelik ve sağlıklı bir ilişki ağına ihtiyaç

bulunmaktadır. Aşağıdaki şekilde de açıkça görüldüğü gibi okullardaki mesleki ilişkiler, okullarda bulunması gereken birtakım öğeler ile beraber değerlendirildiğinde okulu etkili bir hale getirmektedir.



Kaynak: Çınkır, 2010

### Şekil 5. Mesleki Çalışma İlişkileri Süreci Modeli

Çelik'in (2005) aktardığına göre okulların evrensel amaçlarından biri, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Her okulun kendine özgü oluşturduğu örgütsel kültür, toplumun kültürünün analiz edildiği; öğretmen ve öğrencilere sunulduğu değer ve normları içermektedir. Toplumun kültürünün de yansıdığı okulda toplum kültürü, okul kültürü ile kaynaşmış olarak öğrencilere sunulmaktadır. Bu bağlamda Okul kültürü ile uyum sağlayamayan bireyin toplum kültürü ile de uzlaşması zorlaşabilmektedir. Okulları ise bir arada tutan bağlar bireylere değil kültüre bağlı olmakta bu durum da bizzat kültürü kurumsallaştırmaktadır. Şahin'in (2004) belirttiğine göre okulların kültürel bağlantı yaratma gibi bir işlevi bulunmaktadır. Okullar bu fonksiyonu ile öğrenim için atmosfer, öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturmaya, okul düzeyinde amaç belirlemekten, okul içinde sağlıklı bir iletişim ortamı sağlayarak aileler ve çevreye yönelik bağlantılar kurmaya geniş bir yelpazede sorumluluk taşımaktadır. Okulların kültürel yapısı fiziksel niteliklerinden öte olarak, yönetici, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişiminden etkilenir. Bu bağlamda okulun kültürel yapısına şekil veren temel unsurlar ise: Okulun akademik önemi, öğretmenlerin derslerdeki etkinlikleri, ödül ve cezalandırma süreçleri, öğrencilerin öğrenme koşullarına ek olarak okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin niteliği ve okuldaki çalışma ortamı olarak göze çarpmaktadır (Celep, 2002'den Akt: Sezgin,

2010). Okulu diğer örgütlerden ayıran sadece davranış kalıpları, kuralları değildir. Bunun dışında özel toplantıları, sportif olaylar, yıllık özel şenlikler, mezuniyet törenleri, bir olaya özel haftaların etkinlikleri ve uygulaması, okul şaka, şarkı, simgeleri gibi çocuklar ve yetişkinleri içeren kendine özgü törenleri ile de ayrılır (Tezcan, 1996). Okulun kültürel olarak bir bütünlük göstermesi için tüm bu aidiyet sağlayan törensel ritüellerin güçlü bir okul kültüründe bulunması gerekmektedir.

### 2.9.2.1. Güçlü Okul Kültürünün Temel Öğeleri

Tabloda okul kültürünün soyut görülebilir ve görülemeyen, etkisi hissedilen bileşenleri açıklanmıştır. Dikkat edilirse okul kültürü olarak tanımlanan unsurların örgüt kültürünü de tanımlayan unsurlar olduğu açıkça fark edilebilmektedir. Örgüt kültürüne dair anlatımlar, araştırmalar göstermektedir ki örgütlerin çeşitliliğinden kaynaklanan bazı yapısal farklılıklar olmakla beraber örgüt kültürlerinin dayandığı ortak nokta örgütün bütün olarak sahip olduğu ortak amaç etrafında şekillenen değerler, normlar ve inançlardır.

**Tablo 5. Etkili Okul Kültürünün Öğeleri**

| Soyut Görülmeyen Öğeler | Soyut Görülebilir Değerler  |
|-------------------------|-----------------------------|
| İnançlar                | Sözel öğeler                |
| Felsefe                 | - Dil                       |
| Misyon                  | - Hikayeler                 |
| Vizyon                  | - Kahramanlar               |
| Amaç –hedefler          | - Program                   |
| Varsayımlar             | - Kurallar ve yönetmelikler |
| Değerler sistemi (etik) | Davranışsal öğeler          |
| Değerler                | - Ritüeller                 |
| Normlar                 | - Seremoniler               |
|                         | - Gelenekler                |
|                         | - Disiplin                  |
|                         | - Liderlik stilleri         |
|                         | - Birey ve takım davranışı  |
|                         | Görsel öğeler               |
|                         | - Olanaklar                 |
|                         | - Semboller                 |

*Kaynak: Mayadağlı, 2015*

Güçlü (2003) de örgüt kültürüne yönelik araştırmasında örgüt kültürünün boyutlarını açıklarken örgüt kültürünün birçok araştırmacı tarafından “soyut çevre”

olarak görüldüğünü aktararak ve örgüt kültürünü açıklayan boyutlardan söz etmektedir. Bu boyutlar:

- İşgörenin özgürlük ve sorumluluk düzeyini açıklayan, *Bireysel özerklik*
- işgörenlerin risk almaya acık bir biçimde teşvik edilme düzeyini açıklayan, *Risk toleransı*
- Örgütünü işgörenlerine verdiği acık hedeflerle beraber örgütün işgörenden beklediği performans düzeyini açıklayan, *Yön*
- Örgütsel unsurların eşgüdümlü olarak çalışmaya teşvik edilmelerini açıklayan, *Bütünleşme*
- Hiyerarşik olarak yöneticilerin astlarına sunduğu acık iletişim şansı, yardım ve desteğin düzeyini açıklayan, *Yönetim desteği*
- Örgütteki norm ve yönetmeliklerin sayısını ve çalışanların davranışlarını kontrol etmek üzere yapılan denetimlerinin miktarını açıklayan, *Kontrol*
- Çalışanların örgütü bir bütün halde görme ve tanımlarının düzeyini açıklayan, *Kimlik*
- Objektif kriterlere göre belirlenmiş verilen ödüllerin düzeyini açıklayan, *Ödül Sistemi* olarak tanımlanmaktadır.

Etkili bir okul olmak için her şeyiyle kurumsal bir yapıya, kurumsallığı ifade eden güçlü bir okul kültürüne ihtiyaç bulunmaktadır. Güçlü okul kültürü ise, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşerek bir bütünlük sağlamaları sonucunda ortaya çıkmakta ve böyle bir ortamda denetim işlevi de daha az hissedilmektedir (Çelik, 2000). Keza kurum kültürüne sahip okullarda bu kültürün gönüllü taşıyıcı olan bireylerin denetime gereksinimi kalmamakta görevler kendiliğinden ve olabildiğince hatasız yürütülmeye çalışılmaktadır. Özdemir (2006) güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır:

Kurumca paylaşılan ortak değerler: Değerler, genellikle yazılı olmamakla birlikte okulun gerçekleştirdiği etkinlik ve çalışmalarda ortaya çıkarak işin tabiatını tarif etmektedir. Müfredat programlarından öğretim yöntemlerine zaman yönetiminden kimin nasıl ve neden ödüllendirileceği gibi süreçleri kontrol eden değerler, aynı zamanda yönetici, öğretmen ve hatta öğrencilere yön vermektedir.



*İletişim Ağı:* İletişim süreçlerinin profesyonel olarak yürütülemediği hiçbir örgütün ayakta kalması mümkün değildir. Okul insanlara dayalı olarak iş görerek bir anlamda toplumsallaşmanın da başlangıcı olmaktadır. Bu anlamda kurumda olup bitenlere dair formal ya da informal olarak yürütmesi gereken bir iletişim ağı gerekli olmakla birlikte gerek yöneticiler gerekse de öğretmenler etkin iletişim becerilerine sahip olarak bu iletişim ağının kalite düzeyini belirlemektedir.

*Hikâye Anlatımı:* Okullar da dâhil her örgütte yerleşmiş hikâyeler vardır. Hikâyeler doğrudan kültürün aktarıcısıdır. Mitsel bir düzlemde aktarılan bu hikâyeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtmaktadır. Motivasyon unsuru olarak işlev gören bu hikâyeler aynı zamanda örgüt üyeleri arasında bağlayıcı bir etki yaratmaktadır.

*Mizah:* Güçlü bir okul kültüründe örgütsel vatandaşlık ilişkileri gelişmiş bireyler yılgnlıktan ve isteksizlikten uzak olmaları nedeniyle mizaha daha açık olmakta bu neşe de kurumun etkin kültürüne katkı sağlamaktadır.

*Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler):* Bir örgütün ritüelleri günümüzün okul faaliyetleri, seremonileri ise kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olay kutlaması olarak ifade edilebilir. Seremoniler sıra dışı olabilir ve olmaları da gerekmektedir. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmî bir niteliğe sahip olabilmektedir. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koymaktadır.

*İş paydaşları arasındaki İlişkiler:* Olumlu bakış açısına sahip akıcı ve samimi diyalog içinde olan öğretmenler okul kültürünün niteliğinden kaynaklı olarak işlerini daha idealize şekilde yürütmektedirler. Eğitime olan inancın pekiştiği bu ortamda doğal olarak yardımlaşma, paylaşım ve başarıya odaklı iş ilişkileri söz konusu olmaktadır.

Güçlü bir örgütsel kimliğe sahip okulların başarı düzeyi algılaması da başarılı olmakta öğrenci kalitesinden öğretmen niteliğine, okulun fiziksel donanımına kadar güçlü bir okul kültürü tam anlamıyla bir kültürel aktarıcı rolünü oynamaktadır. Prestij okul olarak adlandırılan ve İstanbul'da yerleşik Şehremini, Pertevniyal, Vefa Liseleri gibi ortaöğretim kurumları bu kültürün ülkemizdeki en tipik örneklerini oluşturmaktadır. Bu okullar da kültürlerini kurum kültürüne sahip her okul gibi ağırlıklı olarak sahip oldukları ortak inanç, değer, ritüellerle beraber hikâyeler ve sembolik anlatımlarla oluşturmaktadır.

Çelik (2004) Örgütsel sembolizmi yapıyı anlamının bir biçimi olarak açıklamaktadır. Örgütsel sembolizm, örgütün felsefe, karakter ve değer sistemine yönelik tanımlamalar barındırmaktadır. Sembolik yaklaşım hikâyeleri, mitleri, törenselleştirilmiş olayları, anekdotları ve örgütün logosunu kapsamakla beraber örgütsel konuların açıklığa kavuşması ve eylemlerin gerçek anlamlarını çözümlenmeye katkı sağlamaktadır.

### **2.9.2.2. Kültürün Taşıyıcısı Olarak Hikaye ve Efsaneler (Mitler)**

Özellikle günümüz dünyasında kurum kültürü çerçevesini başarıyla oturtan örgütlerde örgütsel hikayeler, tanınmak ve konuşulmak adına bir zorunluluk olarak görülmektedir. Pepsi veya Coca Cola'nın kuruluşları, rekabetleri etrafında dolandırılan anlatılar, hatta Coca Cola'nın neredeyse antik ve efsanevi bir sır olarak kamuoyuna sunulan gizli formülü vb kurumları marka olarak güçlendirmekte ve kurumsal yapılarında ortak bir kültürün etrafında birleştirmektedir. Öyle ki "hikaye anlatıcılığı" olarak tarif edilen yeni bir meslek modern dünyada yerini almıştır. Örgüt kültürü hafızasına kazınan ve kültürün ayrılmaz bir parçası olan kişisel hikayeler, mitler aracılığıyla örgütsel bir bütünleşme sağlanmaktadır.

Çelik (2004) belirttiğine göre örgütsel hikayeler,

1. Örgüte yeni katılan üyelerin sosyalleşmesini ve örgütle bütünleşmesini sağlamaktadır.
2. İşgörenlerin çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.
3. Hikayeler sosyal denetim aracı olarak kullanılabilir.
4. Hikayeler bilinçli veya bilinçsiz olarak bazı duyguların gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Erdem (1996) ise mitlerin bir iletişim aracı olduğunu açıklayarak mitler aracılığı ile sosyal bir grup ya da örgütün değerlerinin ve tanıtım sistemlerinin yayıldığını ifade etmektedir. Bir kurumun değerlerine, kurucu ya da farklı hiyerarşik statüdeki bireylere ilişkin enteresan, dikkat çekici olaylar ve öyküler, zamanla belirli bir anlamı taşıyan iletilere dönüştüğünde mitleşmektedir (Erdem, 1996'dan Akt: Güçlü, 2003). Aslan, Özer ve Bakır'ın (2009) aktardığına göre ise hikâye ve efsanelerin örgüt kültürü açısından önemi, örgütün geçmişine yönelik olayların, biraz da abartı katılarak aktarılmasınca ortaya çıkan kültür

taşıyıcıları olmasıyla ilişkilidir. Bir anlamda geçmiş ve bugün arasında köprü vazifesini yerine getiren bu anlatılar örgüte örnek teşkil edecek olay, lider, kahramanlar aracılığı ile örgüt üyelerini birleştirme ve onları örgütsel hedeflere ortak değerlere güdülenmiş şekilde ve inançlı olarak taşıma, kontrol etmek aracılığı ile kullanılmaktadır. Bireyler, hayranlık ve takdir duygularının yöneldiği nesnelere özenme, taklit etme eğilimi göstermektedir. Bu bağlamda okul kültürüne eklenecek hikaye ve efsaneler, düzenli gerçekleştirilen seremoniler okul kültürünü iç ve dış çevreye karşı daha etkili kılarken okul içindeki öğretmenin, yöneticinin, hizmetli ya da eğitim yöneticilerinin de örgütsel vatandaşlık davranışını geliştirmelerine hizmet etmektedir. Bu noktada her okulun kurumsal bir kültür oluşturmak için gayret göstermesi gerektiği ifade edilebilir.

Kurum kültürü, bir kurumda işgörenlerin davranış biçimlerini yönlendiren normlar, tutumlar, inançlar, değerler, iş yapış biçimleri ve alışkanlıklar olarak açıklanabilir. Buradan yola çıkıldığında kurum kültürü bir takım sembol, tören ve mittir. Bunlar aracılığı ile ortaya çıkan kurum kültürü, kurumda çalışan herkesin yaşam biçimi haline dönüşmektedir (Erdem ve Dikici, 2009). Eğitim alanında da yapılan hikâye araştırmaları göstermektedir ki bu hikâyeler okul sorunlarının tespiti ve çözümüne yönelik olarak çok yönlü bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu araştırmalar ışığında aktif olarak en fazla kişisel hikâyelerden yararlanılarak öz yaşam öyküsü analizleri yapılmış ve bu sonuçlara göre öğretmen, okul yöneticisi, öğrencinin sınıf ve okul ve okul ve toplum ilişkilerindeki tecrübeleri ve davranışlarının nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır (Larson,1997'den Akt: Çelik, 2004).

### **2.9.2.3. Kültürün Taşıyıcısı Olarak Semboller**

Semboller, iletişim sürecinin farklı kültür ve anlaşma sistemlerinde yer alan dil dışı göstergeleridir. Semboller, iletişim kavramının temelini oluşturmaktadır. İletişim semboller yoluyla iletilen anlamlardır. İletişim semboliktir ve bu semboller beden dilinden, ses, rakam ya harf ya da sözcük, insanlar arasında ortaklık kurma araçlarıdır. İletişim sürecinde kaynak alıcıya bir mesaj göndererek iletişimi başlatmakta bu mesaj, alıcı için bir uyarıcı olarak işlev görmektedir. Bu mesaj, kaynağın düşüncelerinin, sembollere dönüşmüş halidir. Kaynak ve alıcı yani gönderen ve hedef sembolleri anlamlandıran iletişim öğeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda hedefin verdiği ve göndericinin algıladığı anlamlar

birbirlerine uygun ise, "tam iletişim" gerçekleşir denilebilir (MEGEP, 2007). Gerçeklik, sembol yapılarının öznel arası kullanımıyla inşa edilmektedir, dolayısıyla, bütün eylemler ve kurumlar kendilerini oluşturan aktörlerin söylem pratikleri dışında anlaşılabilirler (Brown, 2002'den Akt:Durğun, 2006). Semboller, örgüt kültürlerinde paylaşılan anlamlardan kaynaklanan bağlılık ve inançlar oluşturarak örgüt kültürünü geleceğe taşımaktadır. Yılmaz'a (2009) göre de örgütsel kültür, üyelerin kullandıkları dil, semboller, törensel davranışlar gibi genellikle üyelerin sorgulamadan kabullendikleri ve diğer üyelerle paylaştıkları ortak davranış kalıplarının geleceğe aktarımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Taş'ın (1999) sembollere ilişkin olarak açıklamaları şöyledir: Semboller örgüt kültürünü pekiştirmektedir. Binaların mimarisi, fiziksel görünümünden mobilyalar, yönetici giysileri, örgütçe kullanılan logolara kadar birer sembol olmakla birlikte bu semboller personele kimin daha yetkili ya da etkili olduğunu, kurumdaki eşitlik derecesini ve uygun olan davranış tarzlarını (risk alan, tutucu, otoriter, katılımcı, bireyci, sosyal vb.) aktarmaktadır (Taş, 1999'dan Akt: Güçlü, 2003) Sembollerin maddi yapısından ziyade bu maddeselliğin taşıdığı manevi kodlar sayesinde semboller örgüt kültürlerinde farklılaşmaktadır. Okul kültüründen yola çıkıldığında okulun kurumsal değerlerinin herhangi bir sembole yüklenerek o sembolün okulun temsili olması özellikle okulla yeni tanışan öğrencilerden öğretmenlere, velilere dahası dış çevreye etkin bir kültürel mesaj ulaştırabilecektir. Semboller, kültürün içerisinde özel anlam taşıyan kelimeler ve objelerdir. Kültürün anlamını açıklayarak örgütün derinliklerindeki değerleri simgelemektedir (Mayadağlı, 2015). Bunun tipik örneği olarak kurumsal olarak kabul edilen güçlü kültüre sahip okullarda okulla yeni tanışan öğrencilere yani örgütün yeni üyelerine düzenlenen ve gelenekselleştirilmiş rozet törenleri örnek gösterilebilir. Bu geleneksel seremoni ile güçlendirilen ve tek bir metal parçasına yüklenen okul kültürü barındırdığı anlamlarla (düşünme, davranış biçimi, felsefe ve değer gibi) beraber rozeti üzerinde taşıyan bireye büyük ve iyi bir şeyin parçası olduğu duygusunu kazandırmaktadır. Birçok insan yaşı kaç olursa olsun okulunu sembolize eden materyalleri, törensel kıyafet, kep, rozet vb saklamakta onlara değer vermekte hatta okul marşını ezber bilmektedir. Bolman ve Deal'in (2013) de tanımladığı gibi değerler, bir örgütün ne anlama geldiğini, saygınlığının ya da adanmışlığının niteliklerini tanımlamaktadır. Amaçların tersine, değerler, yönetim kurulu odasından fabrikanın en alt düzeyine bir kimlik duygusunu

taşımakta ve insanların yaptıkları iş konusunda kendilerini özel hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Örgüt kültürünün en güçlü sembolik görsel kimlik unsurlarından olan kurum amblemleri de bu anlamda iyi bir örnek olarak kabul edilebilir. Nike'in tek çizgisi (Swoosh) ya da Apple'ın Elması gibi. Bu gün yarısı ısırılmış bu elmayı kim görse Apple'ın örgüt olarak gücü ve örgüt kültürüne ilişkin kalite, güven gibi yansımaları hatırlamaktadır. Bu örnekler sembolik iletişimin örgüt kültürüne ciddi katkıları olduğunu göstermektedir.

## 2.10. İnsan Kaynakları Yönetimi

Sanayi devriminden sonraki fabrikalaşma sürecinde egemen olan üretim yönelimli ve insan faktörünü dışlayan “Çok ve seri üretip çok satmak” iş anlayışının modern ekonomi, teknoloji, endüstriyel ilişkiler ve küreselleşme ile beraber dönüşerek insan odaklı fikir ve yetenek üretimine evrildiğini görmekteyiz. Üretim sürecinde makinenin önemini kutsayan ve üretimi makineleşme ve seri üretim üzerine inşa eden örgütler yerlerini bilgi ekonomisi ağırlıklı, teknolojik olarak modernize olmuş, güçlü bir kurumsal kimliğe sahip ve üretimi yaratıcı insan üzerine bina etmiş örgütlere bırakmaya başlamışlardır. Öyle ki etkili kurum yönetiminin kodlarını tespit etmeye yönelik araştırmalar, teoriler insan değişkenini denklem dışında tutarak yapılamamaktadır. Erdoğan (2007b) “Sınıf Yönetimi” üzerine hazırladığı çalışmasında yönetim teorileri ve uygulamalarının oluşmasında etkili olan ve insan davranışlarını açıklayan iki temel görüşü şöyle ifade etmektedir:

Bireyi kötümser açıdan ele alan düşünürlerden Machiavelli'ye göre insan isyankâr nankör ikiyüzlü açgözlü, risk almayan ve işbirliğine yatkın olmayan bir kişiliğe sahiptir. İnsanı ilkel içgüdülerinin yönlendirdiğini ifade eden Freud'a ek olarak yönetim biliminin öncülerinden Taylor da bireyi tembel savurgan ve bencil olarak nitelirmektedir. Buna karşın bireyin doğuştan kötü olmadığı ve sonradan karşı karşıya kaldığı etkileşim ortamının yapısına göre iyi nitelikler kazanabileceğini ifade eden düşünürler de vardır. Ek olarak Maslow da ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında insanın öncelikli ihtiyaçları doyurulduğunda üretken ve dengeli olabileceğine vurgu yapar.

Çalış'ın (2012) aktardığına göre Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sıralama şu şekildedir:

- 1-Temel fizyolojik gereksinimler
- 2-Güvenlik
- 3-Alt olma gereksinimleri ve sosyal gereksinimler.
- 4-Saygı ve Statü
- 5-Öz-gerçekleştirim ve tam doyum

Maslow'a göre fiziksel iyi oluş ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlar "genetik olarak daha baskın olduğu için öncelikle onların doyurulmaları gerekir. Bir kez alt düzeylerdeki ihtiyaçlar doyuruldu mu insanlar sosyal ihtiyaçlar (ait olma, sevgi, dikkate alınma) ve ego ihtiyaçları (benlik saygısı, saygı ve tanınma) tarafından güdülenebilmektedir (Bolman ve Deal, 2013). Bu sıralamanın en üst noktasında yer alan "kendini gerçekleştirme" insan potansiyelinin sonuna kadar kullanılarak geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu tanımlama hemen her bilim dalı tarafından kullanılmakta ve kişisel gelişim çalışmalarının da gündem maddelerinden birini oluşturmaktadır. Örgütlerin "insan kaynağı" kavramına bakış açısının değişmesi çalışanlarıyla ilişkilerini de değiştirmektedir. Örgütler artık örgütsel kültür aracılığı ile onlarla bağlantıda olmayı tercih etmekte ve nitelikli çalışanları kaybetmemek için rekabet halinde bulunmaktadır. Holdinglerin tepe noktasında bulunan yöneticilerinin çalışanlarının düğün, nişan, cenaze gibi törenlerine üstünde bizzat isimlerinin yer aldığı notların ekli olduğu çiçek veya çelenkler göndermeleri veya nitelikli personelinin haklarını iyileştirerek onların iş değişikliğini engellemeye yönelik tutumları bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

İnsan kaynakları planlaması, örgütlerde verimliliği, etkinliği ve dolayısıyla karlılığı etkileyen unsurlardan biri olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda çalışanları maksimum düzeyde motive etme amacı ile planlanan işler ve bu işler için gerekli iş gücünün tahmini, örgütsel vatandaşlık davranışınınsivil erdem ve nezaket boyutlarını etkileyebilmektedir. Bu çerçevede işgörenlerin bilgi ve beceri düzeyi, çalışanlara tanınacak özerklik gibi değişkenler incelenebilir (Graham, 2000, s.71-72'den Akt: Çavuş ve Develi, 2015). Çalık ve Şehitoğlu (2006) Milli Eğitim Dergisi 170'te insan kaynaklarına dair şu değerlendirmeler de bulunmuştur:

İnsan kaynakları yönetimi, örgütte rekabetçi üstünlükler sağlamak amacıyla gerekli insan kaynağının sağlanması, istihdamı ve geliştirilmesi ile ilgili politika oluşturma, planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetleme faaliyetlerini içeren bir

disiplindir Bu anlamda, çalışanların örgüte olan katkılarını en üst düzeye çıkaracak şekilde geliştirilip, örgütle bütünleşmesini amaçlayan insan kaynakları yönetimi, örgütsel bütünleşmeyi, işgören katılımını, esnekliği ve çalışma kalitesini en üst düzeye çıkaran bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bununla beraber insan kaynakları yönetimi ayrıca kurumun hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan faaliyetleri işe koşacak personelin işe alımı, eğitimi, motivasyonunu ve değerlendirilmesini de içermektedir.

### **2.10.1. Okulda İnsan Kaynakları ve Performans Değerlendirme**

İğrek, (2016) insan kaynakları ve motivasyon konusuna yönelik hazırladığı çalışmada İnsan Kaynakları Yönetiminin temel amaçlarını ise şu şekilde açıklamaktadır:

- 1- İnsan kaynağını işlevsel ve verime dayalı kullanmak,
- 2-Doğru iş pozisyonlarına uygun kişileri yerleştirmek; başka bir tanımlamayla işe yönelik gereksinim duyulan bilgi, beceri ve yeteneğe sahip kişileri seçmek ve bunları kendileri ve örgüte en uygun bölümlere yerleştirmek,
- 3-İşgörenlerin performans ölçümlerinin tespit edilmesi ve yapılan performans değerlendirmeleri sonucunda işte dikey olarak yükselmelerinin sağlanması,
- 4- İşgörelere yönelik takdir ve motivasyon süreçleri yönetmek; örgütte çalışanlar üzerinde baskıyı ortadan kaldırarak iletişim sorunlarını ortadan kaldırmak,
- 5-Performans değerlendirme esaslarını belirleyerek bu esasları bilimsellik dâhilinde yürütmek,
- 6- Ücret ve maddi teşviklerin kararlaştırılmasında örgütsel adalete uygun davranmak; çalışanların iş performanslarına dayalı takdir etme ve ücret konusunda nesnelliği sağlamak.

Okulların insan kaynağı temel olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerden meydana gelmektedir. Buradan hareketle insan kaynağı yönetiminde en önemli görev öncelikle okul müdürleri ve diğer okul yöneticilerine düşmektedir. Okulda öğretmenden, temizlik hizmetlisine, kantin sorumlusundan, güvenlik ve mutfak

personeline kadar mevcut personelin tanınması, yetenekleri, ihtiyaçları ve potansiyelleri hakkında fikir sahibi olan okul yöneticileri doğru göreve doğru kişiyi yönlendirme kararı alabilmektedir. Bu kararları almak için okul yöneticisinin bazı yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Çelik'in (2013) aktardığına göre ülkemizdeki okul yöneticilerin eğitim yönetimi konusunda bazı açmazları bulunmaktadır. Öncelikle hizmet öncesi bir eğitimden geçmemiş olmaları dışında ülkemizde okul yöneticileri usta çırak ilişkisine göre yetişmektedir ve bu durum onların uzmanlık gücünü kullanmalarını büyükölçüde sınırlamaktadır. Okul yöneticiliğini öğretmenlikle eş değer gören veya mevzuat bilgisine bağlayan okul müdüründen, okul yönetim süreçlerine ilişkin profesyonel bir bakış açısı geliştirmesi beklenemez. Bu anlamda okul yöneticisinin uzmanlık gücünü kullanması, eğitim yönetimi alanındaki uzmanlığına bağlıdır denilebilir.

Devlete bağlı okullarda öğretmen istihdamı Bakanlık eliyle gerçekleştirilmektedir. Ücret, kariyer, ödüllendirme gibi süreçler bazı istisnalarla beraber okul yönetimlerinin teklifi ile Bakanlık ve ilgili kurumlarca takdir edilmektedir. Bununla beraber diğer personel konusunda okul inisiyatif alabilmektedir. Buna karşın insan kaynakları sadece ücretlendirme, kariyer aşamaları anlamına gelmemektedir. Motivasyon, performans değerlendirme, takdir ve teşvik gibi örgütsel adalet gibi süreçlerde okul yöneticileri doğrudan etkili sorumluluk alabilmektedir.

Çalık ve Şehitoğlu'na (2006) göre insan kaynakları yönetimi (İKY) kapsamında okul yöneticilerinin sorumluluk alanları şunlardır:

- Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak.
- Okulun politikalarını saptamak ve tanıtmak.
- Okul etkinlikleri için ihtiyaçları saptamak.
- Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek.
- Okulda kişiler ve gruplar arası ilişkileri kurmak.
- Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak.
- Çevrenin desteğini kazanmak.
- Okul içi ve okul dışı öğelerle iletişim ve eş güdüm sağlamak.
- Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak.
- Yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek

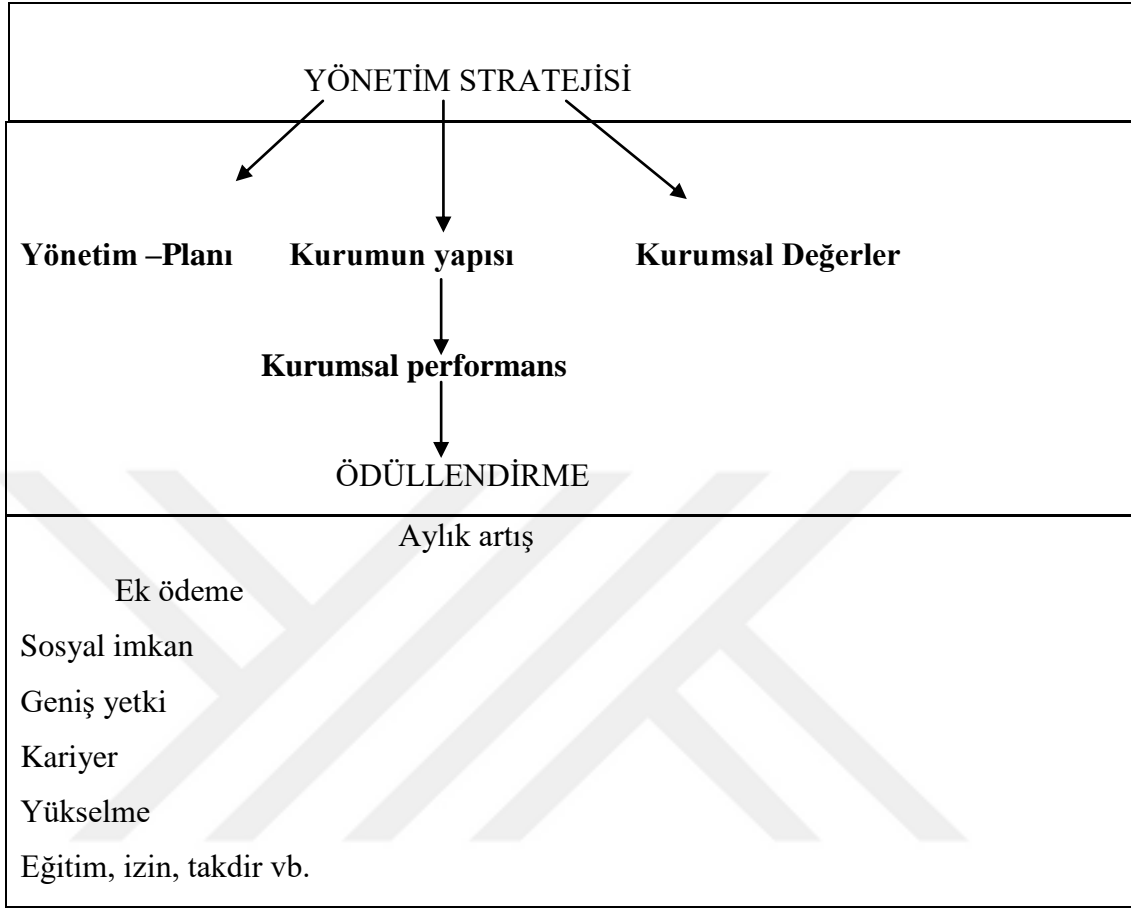


Yöneticilik, yapılması gereken planlanmış işler arasındaki farklılıkları algılayarak var olan yetkilerle insanları çalıştırabilme gücü olarak açıklanabilir. Liderlik ise insanları kendi yarattığı vizyonlar doğrultusunda etkileyebilme yeteneği olarak ifade edilmekte ve bu nedenle yönetici – lider ayrımı ağırlıklı olarak ast ya da izleyiciler tarafından kabul görme derecesiyle bağlantılı olarak yapılmaktadır (Işık, 2016).

Sağlam ve Yüksel (2015), işgörenlerin ihtiyaçlarının artık maddi değil manevi olduğunu belirtmektedir. Örgüt yapıları artık merkezi olmayan demokratik katılımcı, paylaşıma dönük, doğal ve iletişime açık özelliklere sahip olmaya başlamaktadır. Günümüzde çalışanlar, örgütlerinin amaç ve değerlerini kabul ediyor ve örgütle ortak bazı değer ve ortaklıklar geliştirebiliyorsa, bir kimlik birliğine varılmışsa, çalışma verimliliği artmakta ve örgüte olan bağlılık yükselmektedir. Merkezi, bürokratik klasik yönetim anlayışları modern dünyanın insan faktörüne bakışıyla uyum sağlamakta ve insan kaynakları politikaları bu anlayışa göre oluşturulmamaktadır. İnsan faktörü, işletmeler için yegane rekabet dayanağı olarak gözükmektedir. İnsan faktörünü etkin kullanan yönetici ve örgütler bu kaynaktan fazla verim alabildiği oranda, rekabet yarışında galip gelmektedir. Yapılan birçok çalışma, günümüzde nitelikli hale gelen eğitilmiş işgücünden zorlamalarla verimlenemeyeceğini göstermektedir. Yürekten çalışan, kendiliğinden sorumluluklarını yerine getiren, takım oyuncusu olma konusunda fedakar ve özverili çalışan işgücü; emirlere itaat eden ve sadece kendilerine verilen görevleri tarif edildiği şekilde gözetim altında iken yapan işgücüne göre daha verimli çalışmaktadır (Graham, 2000'den Akt: Çavuş ve Develi, 2015).

Başaran'a (2000) göre okul, toplumsal bir sistemdir. Bu toplumsal sorumluluk altında okulun yönetime dayalı davranışları ise olumlu bakış açısına sahip bir temele oturtulmalıdır. Bu bağlamda en başarılı okul modeli, okulun amaçlarına; en başarılı yönetim biçimi ise, işgörenlerin niteliğine uygun olmalıdır (Başaran, 2000'den Akt: Öksüz, 2008). Buradan hareketle eğitimde kaliteyi belirleyen önemli süreçlerden birinin değerlendirme olduğu söylenebilir (Paykoç, 1995'den Akt: Argon, 2010). Bilgin'in (2004) belirttiğine göre bireysel performansa göre ödüllendirme de bireylerin, bireysel performansının beklenen oranda olmasını

sağlayıcı yönde ödüllendirilmesi demektir. Aşağıdaki Şekil 3'te performansa göre ödüllendirme süreci açıklanmaktadır (Bilgin 2004'ten Akt: Güven, 2010).



*Kaynak: Güven, 2010*

### **Şekil 6. Performansa Göre Ödüllendirme Süreci**

Okul insan kaynakları yönetiminde okul yöneticileri birincil olarak öğretmen performansının izlenerek değerlendirilmesinde sorumluk taşımaktadır. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için gerekli koşulları sağlamak adına okul yöneticilerinin okulun örgütsel yapısını kurumsal performansa göre düzenlemelerinin etmelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

Çavuş ve Develi'nin (2015) aktardığına göre örgütlerde birçok aşaması olan planlı bir süreç olan performans değerlendirme, örgütsel hedeflere göre işgörenin başarı, tutum ve eylemleri ile ahlaki durum niteliklerini ortaya çıkararak örgüte katkıyı değerlendirmektedir. Bu bağlamda performans değerlendirmenin üç hedefi vardır.

-Örgütün etkinliğini daha nitelikli hale getirmek,

-Çalışan motivasyonunu sağlamak ve çalışanların eğitimini güçlendirerek kendilerini geliştirmelerine olanak tanımak.

Ülkemizde Milli Eğitime bağlı okulların insan kaynakları politikalarına ilgili Bakanlıkça karar verilmektedir. Okul yöneticilerinin öncelikli personeli olan öğretmenler okula Bakanlıkça tayin edilmektedir. Okul müdürü ve müdür yardımcıları bu anlamda insan kaynağına karar verme yetkisine sahip olmamakla birlikte eğitim yönetimi alanındaki yeterliliği bulunan okul yöneticileri güçlü bir okul kültürü oluşturarak öğretmenlerinin motivasyon ve performansına yönelik süreçlerinde etken olabilmektedir. İmkanları ölçüsünde ellerinde mevcut insan kaynağını örgüt hedeflerine uygun ve faydalı şekilde kullanmak, değerlendirmek eğitim lideri olması gereken okul yöneticileri için temel bir zorunluluk olarak göze çarpmaktadır. Nitekim MEB tarafından hazırlan 2014-2018 Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi'nin sonuç bölümünde okul ve kurumlarının insan kaynakları niteliklerinin geliştirilmesinin gerekliliğine yönelik karar alınmıştır (MEB, 2014).

### **2.11. Okul Yöneticisi**

Yasada okul yöneticiliği şöyle tanımlanmaktadır:

“Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Okul yönetimi; araştırma ve plânlama, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetim görevlerini yerine getirir” (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2018, Madde.77).

Okul yöneticisi devletin tanımladığı ölçüler göz önüne alındığında bir örgütün ayakta kalması ve kendini yenilemesi için gerekenleri yapan bir örgüt yöneticisi olarak belirtilmektedir. Bununla beraber devlet kayıtlarına göre okul

yöneticileri var olan duruma bağlı birer klasik yöneticisi değil aynı zamanda birer “eğitim lideri” olarak konumlanmaktadır.

Okullar eğitim örgütleri olarak her örgüt gibi belirlenmiş yöneticilerle idare edilmektedir. Buradan hareketle yönetici; belli bir zaman ve koşullar altında örgütün diğer üyelerinin örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla istekli olarak çaba göstermelerini teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada destek olan, deneyimlerini aktaran, izleyenlerinin, uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan kişidir Eğitim örgütlerinde eğitimin sunulduğu okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun şekilde, eğitim almak isteyen öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak, istenmeyen davranışlarını ise ortadan kaldırmak için planlı yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Başaran,1994,s.71'den Akt: Şenol, 2009). Öksüz ise (2008) Okul denilen bu eğitim amaçlı örgütlerin eğitim sisteminin stratejik ve hassas aynı zamanda halkla içiçe olarak dış çevreyle ilişkisi en güçlü sosyal bir kurum olduğunu açıklayarak bir okulda, hedeflenen programın yerine getirilebilmesi amacıyla işgörenleri örgütleyerek, emirler veren , görevleri yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişileri “okul yöneticisi”olarak aktarmıştır.

Okul yönetimleri bir okul müdürü ve okulun büyüklüğü ve sınıfına göre sayısı değişen müdür yardımcılarında müteşekkil olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kuruluşları aracılığıyla idare edilmektedir. Okul yöneticileri aynı zamanda eğitim yöneticisi koltuğunda oturmaktadırlar. Gündüz'ün (2009) ifadesiyle yönetim biliminin alt dallarından biri olan eğitim yönetimi, okulun, imkânlarını en etkin ve verimli bir şekilde kullanarak eğitim hedeflerine ulaşmasını inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Bu bilimi eğitim kurumlarında hayata geçirmekle yükümlü kişiler olan okul yöneticileri bilimsel kimliği bulunan makam sahipleri olarak okullarını statükoya sıkı sıkıya bağlı olarak yöneten herhangi bir bireyden fazlası olmak durumundadır. Eğitim yöneticisi, öğreten ve öğrenen insan kaynaklarını yönetmektedir. Eğitim yöneticisi, hem öğrenen insan gücü olarak öğrencileri hem de öğreten insan gücü olarak öğretmenleri verimli bir şekilde çalıştırması ve olumlu bir okul kültürü oluşturması beklenen kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik 2002'den Akt: Gündüz, 2009).

Okutan'a (2003) göre okul yöneticisi, eskinin “protokolünü hayata geçiren ve statükoyu devam ettiren” okul müdürü rolünü üstlenerek, enformasyon çağının okul

müdürü olunamayacağını farkına varmak durumundadır. Okul yöneticisi, küreselleşme, bilgi teknolojileri, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olarak buna uygun okul iklimini oluşturmayı zorunluluk olarak görmelidir. Koşar ve Çalık (2011) da başarı kültürünün yaygın olduğu örgütlerde, kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesinin ön planda tutulduğundan söz ederek bu tip örgütlenmelerde bireysel sorumlulukların ağır bastığı ve problemlerin sorumluluk sahiplerince en uygun bir şekilde çözümlendiğini aktararak yönetimin desteğinin önemini vurgulamaktadır. Günümüz dünyasında okul yöneticileri okulu yönetme yükümlüğüne ek olarak eğitim süreçlerine liderlik etme yükümlüğünü taşımaktadır.

### **2.11.1. Eğitim Lideri Olarak Okul Müdürü**

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre Okul Müdürü: “Türk milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.”(Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2018, Madde.78).

Okul yöneticilerine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında geçen eğitim ve öğretim liderliği tanımlamasına okul müdürü için “birinci derece sorumlu” eklemesi yapılarak okul müdürünün eğitim liderliği ifadesi hiyerarşik olarak konumlandırılmıştır.

Okulları yöneten müdür ve müdür yardımcılarını salt resmi bürokrasiyi işleme sokan yöneticiler olarak değerlendirmek eğitimin toplumsal, bilimsel, güncel ve öğretici nitelikleriyle çelişmektedir. Eğitim kurumları bilinmeyen ve anlaşılmayan istendik şekilde bilinir ve anlaşılır kılmakla yükümlüdür. Öğretmenler aracılığı ile gerçekleşen bu öğretim sürecinin doğru ve etkin işlemesi için okul yöneticilerinin salt formal nitelikleriyle değil eğitime liderlik edebilecek kişisel formasyonlarıyla hareket etmesi gerekmektedir.

Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması, okul yöneticisini formal bir lider konumuna getirir. Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır (Çelik, 2013, s.6).

Çelik (2013) açıklamasında yer alan “kişisel güçler” deyimini ile liderliğin altını çizerken Okutan (2003) ise, çağdaş okul yöneticilerinin niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Etkili iletişim becerisi
- Derinlemesine insan bilgisi ve ilişkileri
- Liderlik özellikleri baskın,
- Anadiline teorik ve pratik olarak hakim
- Uygarlık tarihi, Felsefe ve matematik eğitimi yeterliliği olan
- En az bir yabancı dil bilen,
- İletişim teknolojisine bilen ve bilgiyi yöneten,
- Ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı ve son olarak *eğitime inanmış*.

Eğitime inanç gerek öğretmenler gerekse de okul yöneticileri arasında giderek azalma gösteren bir olgudur. Bürokratik açmazlar, okula değil, Bakanlığa dayalı eğitim, teknik ve fiziksel imkansızlıklar bunun en önemli nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber Güven (2010) okul yöneticilerinin ciddi donanımlara ihtiyacı olduğunu belirterek özellikle yöneticilerde bulunması gereken liderliğin boyutunu “baskın” olarak ifade etmesi dikkat çekmektedir. Okul müdürleri okullarda en üst düzeyde yetkili okul yöneticisi olarak okulunun amaçlarını gerçekleştirecek, havasını koruyacak ve yapısını yaşatacak olan kişidir. Bununla beraber makamı onun lider olarak konumlandırmaya yetmemektedir. Okul müdürleri ancak okuldaki diğer öğeler örneğin öğretmenler tarafından benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir. Liderin, grubun başarı ve devamlılığını sağlamak gibi sorumlulukları yanında grup üyeleri ile etkileşime geçerek problemleri çözme ve okul değerlerini koruma gibi yükümlülükleri de bulunmaktadır (Güven, 2010).

### 2.11.2. Okul Müdürünün Liderlik Özellikleri

Okul müdürlerinin, etkin bir formal yönetici olmakla beraber okulun örgütsel ve kültüre yönelik süreçlerini kontrol etmek ve eğitim öğretim etkinliklerinden verim sağlayabilmek adına lider özelliklerini geliştirmesi beklenmektedir. Erdal'a(2007) göre bu liderlik özellikleri şunlardır:

- Bir bakışta durumu kavrama yeteneği
- Manevi cesaret
- Risk yükleme kapasitesi
- Yaratıcılık (yaratma ve temsil etme)
- Maceracı eğilim
- Beklenmeyen olaylara göğüs germe kapasitesi
- Yenilikleri uygulama yeteneği
- Soğukkanlılık
- Sezgi gücü (geleceği görme)
- Taktik, operatif, stratejik düzeyde bilgi ve uygulama becerisi
- Bilimsel yöneticilik bilgi ve becerisi

Yukl (1999), okul liderliğini okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak öğretmenleri harekete geçirme olarak tanımlanmıştır (Yukl, 1999'dan Akt:Korkmaz, 2005).

Öksüz, (2008) ise lider yöneticinin hedeflediklerine ulaşmak için örgüt içinde yer alan kişilerle gerek yatay gerekse de dikey iletişim gerçekleştirerek kişileri isteklendirecek, yetiştirecek, geliştirecek, etkileyecek beşeri bilgi ve yeteneğe sahip olması gerektiğini açıklamaktadır. Bu bağlamda Schleicher (2012) de okul liderinin sorumluluk alanlarının altını çizmektedir. Okul liderlerinin öğretmen motivasyonunu sağlamak, öğretmenleri teşvik etmek, değerlendirmek, tanımlanan eğitim hedeflerine ulaşmak için eğitimindaha nitelikli olarak sunulmasını sağlamak okulla ilintili tüm paydaşlarla ilişkiler kurup bu ilişkileri sürdürülebilir kılmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Schleicher, 2012'den Akt: Duman, 2014). Bu da okul liderinin tüm görüş ve düşüncelere duyarlı bir liderlik psikolojisine sahip olmasını gerektirmektedir. Eğer bir kişi okulun lideri olarak kabul ediliyorsa bu algılama okulun her üyesi için geçerli olmalıdır (Beycioğlu, 2016). Bu geçerlilik sağlanmazsa okul müdürlerinin okullarındaki süreçlerin aktif bir yönlendiricisi olması beklenemez.

Okul müdürleri lider olarak okullarındaki kurum kültüründen, kurumiçi iletiŖime; sahip oldukları insan kaynağının yönetimine, örgütsel vatandaşlık bağlarının oluŖması ve güçlenmesine kadar birçok konuda etkili olmak durumundadır. Kurum kültürünün oluŖmasında en önemli etkenlerden bir tanesi güçlü liderlik tarzıdır.

Liderlerin belli oranlarda karizmatik özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Bu anlamda kurumda güçlü liderlik stili ile karŖılaŖan birey, bu kiŖiliđi örnekleme yoluna gider. Etkili liderlik kurumda bireyler tarafından model alınarak kabul görür ve modelleme yoluyla kazanılan davranıŖ tarzları, diğer kurum alıŖanları için de örnek oluŖturur. Bu durum da kültüre doğrudan katkı sağlar. Zamanla bu davranıŖsal kazanımlar alışkanlıklara, en sonunda da kollektif öğrenme yoluyla paylaŖılan kültürel kalıplara dnŖr (Erdem ve Dikici, 2009). Tüm bu sürecin baŖat aktörü olan okul müdürünün liderlik davranıŖları elik'in (2003) belirttiğine göre ğretmen davranıŖlarının yönlendirilmesiyle doğrudan iliŖkili gözükmektedir. Okul yöneticisinin liderlikten doğan gücü ile öğretmenlerin iŖ doyumunu ve performansını arasında yakın bir iliŖki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerini belirleyen diğer bir unsur okullarda nasıl bir liderlik tarzı gsterdikleriyle bağlantılı olabilmektedir. Liderin belli bir liderlik tarzına sıkı sıkıya bağlı olması Korkmaz'ın (2005) da açıkladığı gibi belirli bir liderlik biçimi, öğretmenin moralini ya güçlendirir ya da ortadan kaldırıır.

### **2.11.3. DnŖmsel Lider Olarak Okul Müdürü**

Toplumda meydana gelen deđiŖiklikler ve geliŖmeler liderlik rolünü vesorumluluklarını da deđiŖtirmektedir. Bu anlayıŖ içerisinde gündeme gelen lidertiplerinden birisi de dnŖmc liderliktir (Sucu, 2016). DnŖmsel liderlik kavramını dünya çapında bir yöneticilik sistemi olarak görülüp teorik ve pratik alanda geniŖkabal grmŖtir. DnŖmsel liderliğin tanımına göre bu tip liderlik, kiŖisel kararlara yardımcıolma, entelektüel geliŖim, ilham verici motivasyon, ve ideal etkiler yaratma anlamını taŖımaktadır (Erdem ve Dikici, 2009).

Candoğan'ın (2015) ğretmen motivasyonuna yönelik yaptığı araŖtırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderlik stillerini etkin olarak kullanmaları konusunda eğitim almaları, gerek okul kültürü farkındalıklarını artırmaları gerekse



de öğretmen motivasyonunu güçlendirmeleri konularında önem teşkil etmektedir. Ayrıca aynı araştırmanın başka bir sonucuna göre de okul müdürlerinin liderlik biçiminin öğretmenlerin motivasyonu üzerine etkilerine değinen Candoğan (2015) bazı okul müdürleri üzerinde yürütülen araştırmalarda okul müdürleri arasında dönüşümsel liderlik biçiminin yaygın olduğu ve bu liderlik biçimi ile öğretmenlerin motivasyon başarıları arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunduğunu aktarmaktadır. Bu anlamda dönüşümcü liderlik tarzının gerek motivasyon gerekse de örgüt kültürüne yönelik amaçlar için doğru bir liderlik stili olduğu söylenebilir. Nitekim Doğan (2016) dönüşümcü liderlerin örgüt amaçlarına bağlılık oluşturma ve izleyenlerin bir amaca ulaşmalarını sağlamak için onlara güç veren yapısından söz ederek dönüşümcü liderlerin örgütün yapısı ve kültüründe meydana getireceği değişiklikleri takipçilerinin düşüncelerini ve farklılıklarını ortak bir vizyona inandırmasıyla gerçekleştirdiğini açıklamaktadır.

Kurt (2013) ise liderlik ve motivasyona yönelik olarak yürüttüğü çalışmada dönüşümcü liderlerin belli durumlardaki davranışlarını ve düşünme biçimlerini aşağıdaki tabloda aktarmaktadır.

| <b>BU KONULARDA</b>      | <b>DÖNÜŞÜMCÜ LİDER DAVRANIŞI</b> |
|--------------------------|----------------------------------|
| Zaman yönetimi           | Uzun gelecek                     |
| Eşgüdüm mekanizması      | Hedef ve değer birliği           |
| İletişim                 | Çok yönelimli                    |
| Odaklanma                | Müşteri (iç ve dış)              |
| Ödül sistemi             | Kişisel, içsel                   |
| Güç kaynağı              | İzleyenler                       |
| Karar verme              | Rasyonel açıklama                |
| İş gören                 | Geliştirilebilir kaynak          |
| İtaat                    | Rasyonel açıklama                |
| Değişmeye ilişkini tutum | Kaçınmama, benimseme             |
| Yönlendirme mekanizması  | Vizyon değerler                  |
| Denetim                  | Öz denetim                       |
| Bakış açısı              | Dışsal                           |
| Görev tasarımı           | Zenginleştirilmiş, grupsal       |

*Kaynak :Kurt, 2013*

### **Şekil 7. Dönüşümcü Liderlik**

Tabloda ifade edilen konu başlıkları okul müdürlerinin okul yönetiminde dönüşümcü lider olarak nasıl davranmaları gerektiğinin de ipuçlarını vermektedir. Okul müdürleri zamanı etkin kullanmak, çok yönlü örgütsel ve kişilerarası ilişkileri koordine etmek, denetim sağlamak, görevlendirmek, ödüllendirmek, yönlendirmek gibi bir çok sürece hakim olmak durumundadır. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik stilinin okul müdürlerinin çalışma yönetim sisteminde pozitif yönde köklü dönüşümler yaratacağı beklenebilir. Buradan hareketle dönüşümcü liderler, yönettikleri örgütle ilgili kesin bir vizyona sahiptir ve bu vizyona inancın modeli olarak da çalışanlarına örnek teşkil ederler. (Ergin ve Kozan 2004'ten Akt: Işık, 2016).

Okulların kendilerine ait bir kültüre sahip olması ve tüm çalışanların bu kültürün değerlerini, vizyonunu paylaşması okul müdürünün liderliğine bağlı olarak gerçekleşmektedir (Korkmaz, 2005). Çünkü dönüşümsel liderler, izleyenlerine sorumluluk vererek onları beklediklerinden daha fazlasını yapmaları konusunda

cesaretlendirmektedir. Dönüştürücü liderlikte; bağlılık ve etkileşim maddi unsurlara dayalı olarak oluşmamaktadır. Üzerinde pazarlık yapılması mümkün olmayan değerlerle bireyler etkilenecek ve amaca yönelik olarak motive edilmektedir (Erdem ve Dikici, 2009). Okul müdürleri dönüşümcü liderlik stilini kullanarak örgüt kültürü okulun vizyonuna uyacak ve okulun faydalanacağı şekilde tasarlayabilmekte, bu eşitlikçi ve çok yönlü iletişim ortamında öğretmenlerin motivasyonuna yönelik tedbirleri alabilmekte ve potansiyellerini zorlayan öğretmenlerinden ve diğer okul yöneticilerinden yüksek performans verimi elde edebilmektedir. Kırel (2001) dönüşümsel liderliğin gerek toplumlarda gerekse de örgütlerde köklü değişikliklerin hayata geçirilmesinde başarı ile uygulanabilen bir liderlik stili olduğunu aktarmakta ve bu liderlik tarzının özgürlük, barış, eşitlik ve insancılık gibi üstün değerler yoluyla izleyicileri yönlendirdiğini vurgulamaktadır. Doğan (2016) dönüşümcü liderin izleyenlerindeki dönüşümü nasıl gerçekleştirdiğinden söz ederek liderin bakış açısına ışık tutmaktadır. Buna göre dönüşümcü liderler:

- 1-İnsanların farkındalıklarını artırır
- 2-İnsanların kendi ilgi alanlarının ötesini görmelerine yardımcı olurlar
- 3- İnsanların kendi gerçekliklerini bulmalarına yardımcı olurlar.
- 4-İnsanların değişim ihtiyacını anlamalarına yardımcı olurlar
- 5-Takipçi yöneticilere yatırım yaparlar
- 6- Kendilerini iyiye adarlar.
- 7- Uzun vadede geniş bir bakış açısını benimserler.

Modern dünyada klasik yönetim anlayışı yerini lider yöneticilere devretmektedir. Özel sermayeli kurumlarda bu işleyiş örgütsel düzeyde hatta örgüt kuruluş kararlarında oldukça belirgin iken devlete bağlı kurumlarda bireysel çabalarla sınırlı kalmaktadır. Devlet bürokrasisi çağdaş yönetici tanımlamaları yapmakta ve bunu bağlı örgütlenmelerin her kademesinde tavsiye etmesine rağmen bu tavsiyeler pratiği dökülememektir. Buna rağmen eğitim gibi bilimi ve uygarlığı temsil eden devlet kurumlarında yöneticiliğin liderliğe evrilmesine engel teşkil edecek herhangi bir mevzuat olmadığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak okul müdürlerinin eğitim lideri sıfatıyla bürokrasi ve statükodan arınarak klasik yönetim anlayışını liderliğe dönüştürmesi, liderlik konusunda dönüşümsel davranış kalıpları

geliştirmesi, yönettikleri okulun kurumsal bir örgüt olarak performansını artırması yaşamsal bir zorunluluk olarak görünmektedir.

## 2.12. Öğretmen Nitelikleri

Öğrenilmesi planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi işine “öğretme” denilmektedir. Öğretme ve öğrenme yakın ve karşılıklı ilişkiler içerisinde davranış değişimine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Davranışların istendik olmasına olanak hazırlayan da bu değişimlerin plana dayalı olmasıdır. Bu bağlamda öğretme işinin sorumlusu öğretmendir (Sünbül, 1996). Kısaca istendik davranış değişikliği olarak literatürde yerini alan eğitimin yaşantı geçirme, kasıtlı yani planlılık süreç gibi dört boyutu olduğu söylenebilir. Okul eğitimin tek bir ayağını temsil eder. Bireye okul dışındaki ortamlarda da kazandırılan istendik davranışlar eğitim ile öğretimi birbirinden ayırır. Bununla birlikte eğitimin kasıtlı olarak yani planlanmış şekilde bireyin bir ortama alınarak bireye istendik davranışları yaşantı yoluyla kazandırılmasına öğretim adı verilir (Sönmez, 2006). TDK’ye göre öğretmenlik mesleği bilgi öğretmek olan kimsedir.

Akyüz’ün (2008) aktardığına göre 13 Mart 1924 tarihinde TBMM’nde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanununa göre öğretmenlik “*devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek*” olarak tanımlamakla birlikte 14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Eğitim Kanunu ise öğretmenliği “*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” olduğunu açıklamaktadır (Akyüz, 2008’den Akt:Güven, 2010).

Devletin öğretmenliği ihtisas mesleği olarak açıklamaktadır. Belirli düzeyde bir donanıma sahip olmayan bireyler öğretmenlik yapamamaktadır çünkü Eğitim, devletlerin yaşamını sürdürmesi için adalet, sağlık, güvenlik gibi unsurlarla beraber toplumsal hayatın devamı için gerekli en önemli bileşenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ünlü toplum bilimci Durkheim, bu nedenle eğitimi işlevsel boyutta değerlendirmektedir. Eğitim, temel toplumsal kurumlardan biri olarak toplumsal kurumların en önemli işlevi olan uyum ve birliğe katkı sağlamaktadır. Bununla beraber eğitimin özel işlevi toplumların geleceğini temsil eden kuşakların sistematik olarak toplumsallaştırılması, çocuğa entelektüel ve fiziksel beceriler

kazandırılmasıdır (Tezcan,1996). Bu anlamda okullar öğretmenler aracılığı ile çocukların yaparak yaşayarak yani deneyimlemeye uygun ortamları sağlayarak kazanımlarını sağlar.

Dewey'e göre de, çocuklar yaparak, deneyimleyerek öğrenirler. Öğrenciler okullarda yaşayarak gerçek yaşamı keşfetmeli ve deneyimlerini sürekli olarak tekrar yapılandırmalıdır. Eğitim bu sayede çocuğun gerçek yaşamdan kopmasını önleyecek, çocuk yaşama koşut bir devamlılık sağlayacaktır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, eğitim gelecek yaşama hazırlamak değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Eğitim toplumsal bir süreç, okul ise öğrenciye toplumsal değerlerin odaklanmış olarak sunulduğu, mevcut toplumsal hayatın basite indirgenerek örnek haline dönüştürüldüğü toplumsal bir kurumdur. Buradan yola çıkarak Dewey, okul ve hayat arasındaki ikilemi ortadan kaldırarak çocuğun kafasındaki karmaşayı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Öyle ki okullar öncelikle çocuğun ev hayatında benimsediği aktivitelere yer vermeli, çocuğun zihinsel ve ahlaki hazırlığı sağlanmalıdır. Keza ev yaşamı da toplumsal hayatın bir biçimidir. Bu nedenle okulun görevi çocuğun evde kazandığı bu değerleri derinleştirmektir (Ünver, 2006).

Dewey'in eğitimin merkezine koyduğu deneyimleme, Rousseau'nun kurgusal karakteri Emile'inde eğitiminin önemli dayanaklarından birisidir. Kabasakal'ın (2016) aktardığına göre; Jean Jacques Rousseau, en doğru eğitim yöntemi olarak çocuğun en doğru ve realist olarak öğrenebilmesinin tek yolunun yine çocuğun şahsi deneyimleri olduğunu açıklamaktadır. Buradan da hareketle öğretmen, salt anlatan veya kitaptan öğreten değil söyleyen olmanın dışında gösteren olmalıdır. Çocuk deneyimlemeli ve bu deneyimleri tümevararak kendisi bulmalıdır. Öğrenmede öğrencinin aktif olmasının gerekliliğini ifade eden Rousseau, örnek olarak coğrafya dersinde harita çizmeyi öğrenen çocuğun öncelikle yaşadığı kenti ve evini sonra çevresini çizmesi gerektiğini, basit çizimlere rağmen çocuğun haritanın mantığını ve işlevini kavrayabileceğini öne sürmektedir. Bu açıklamalar ışığında tüm akademisyen ve araştırmacıların ortak görüşü olarak öğretmenlerin toplumsal hayatta oldukça ciddi ve karmaşık bir görev üstlendiği söylenebilir. Öğrencileri eğitim ortamlarında devletin felsefesi ve onayı ışığında aynı zamanda evrensel ahlaki ve bilimsel normlara göre yetiştirmek, meslek sahibi bir birey olarak toplum hayatına kazandırmak öğretmenlerin temel görevidir. Yine Dewey'e göre, öğretmen salt

bireyin eğitimine yönelik sorumluluklarıyla değil aynı zamanda uygun bir toplumsal hayatın oluşmasına yönelik sorumluluklarıyla da değerlendirilmelidir. Her öğretmen bu çağrının önemin fark etmelidir. Öğretmen uygun bir toplumsal düzeni gerçekleştirmek, doğru olarak benimsenen bir toplumsal gelişmeyi güvence altına almayı temin etmek için çağrılmış biri olduğu kadar gerçek tanrının peygamberive Tanrının gerçek krallığında yer göstericisidir (Ünver, 2006).

### **2.12.1. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Etmenler**

Davranışın gerçekleşmesinin en önemli belirleyicilerinden olan motivasyon, eyleme güdü sağlayan bireysel ihtiyaçlar, istekler ve arzulardan kaynaklanır. Motivasyon, insanların çaba harcamanın nedenidir (Tim, Peterson ve Stevens, 1990'dan Akt: Kurt, 2005). Öğretmen motivasyonunun öğretim kalitesini doğrudan etkilediği gerçeğinden yola çıkıldığında motivasyonu yüksek bir öğretmenin, gerek sınıftaki öğrencilerin güdülenmesi gerekse de ileri düzey eğitim reformlarına katkıları açısından önemi daha iyi kavranabilir. Keza düşük motivasyonlarından kaynaklı başarı ve doyum sağlayamayan öğretmenlerin de stres düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (Zoraloğlu, 1998'den: Akt: Yazıcı, 2009). Düşük başarı ve doyumla gelen stresin nedeni kişisel istekler, ihtiyaçlar ve dürtüler olarak karşımıza çıkmaktadır çünkü başarı, kişiye davranışta bulunma isteği vermektedir. Bu anlamda motivasyon amaca yönelik bir süreçtir. İş yerinde harcadığımız enerji, statümüzü değiştirmek veya ödül kazanma gibi arzuları da kapsamaktadır. Buradan yola çıkıldığında motivasyonda anahtar özellik amaca ve istenilen sonuca yönelik olmasıdır denilebilir (Coşkun, 2009).

Literatürdeki bazı motivasyon teorilerine göre motive edici etmenler, kişilik özelliklerine göre değişebilmektedir. Yani her insan aynı motivasyon araçları ve yöntemleriyle motive olamayabilmektedir. Bu öznel durum süreç kuramcılarında Vroom'un (1964) Ümit Kuramı'nda da açıkça görülmektedir. Vroom, Ümit Kuramı'nda eylem sonuç ilişkisine yönelik olarak şekillenen "beklenti" kavramını geçici bir inanç olarak nitelendirmektedir. Buradaki geçicilikten kasıt ise bu inançların değişebilir olmasıyla ilişkili olarak açıklanmaktadır. Vroom'a göre beklenti sıfırdan +1'e kadar çeşitli değerler almaktadır. Buna göre sıfır noktasında bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı konusunda bir olasılık yok demektir. +1 durumdaysa bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı kesindir. Burada söz konusu olan

olasılık öznel, yani o eyleme girişen, o amacı isteyen kişinin hesapladığı olasılıktır (Çalış, 2012). Vromm'dan farklı olarak motivasyon teorilerinin en bilinenleri ihtiyacı vurgulayan kuramlar olarak karşımıza çıkmaktadır öyleki motivasyon sözcüğü neredeyse ihtiyaç kavramıyla aynı düzlemde algılanmaktadır.

Coşkun'un (2009) aktardığına göre Herzberg, "Çift Etmenli Motivasyon Kuramı"nda iş yerlerinde çalışan insanların "koruyucu (hijyen) faktörler" ve "motive edici faktörler" olmak üzere faktör grubundan etkilendiğini açıklamaktadır. İş yerlerinde deneyler yapan Herzberg, denekleri yani çalışanlara iş yerindeki mutsuzluk ve mutluluk kaynaklarını ayrı ayrı sorarak gruplandırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaya çıkan iki grup faktörden, yoklukları durumunda mutsuzluk yaratan fakat varlıklarında motivasyon anlamında bir fark yaratmayan iş faktörlerini Hijyen faktörler; (örgütsel adalet, teknik yetersizlikler, ödül maaş sistemi, temizlik, kullanışlılık gibi fiziksel koşullar vb) yoklukları durumunda tatminsizliğe yol açmayan ama var olmaları iş performansını arttıran faktörlere ise motivatör faktör (Başarma, takdir-teşekkür, terfi-yetkilendirme, tanınma, kariyer fırsatları vb.) adını vermiştir.

Herzberg'in Çift Etmenli Motivasyon Kuramı'nı öğretmen motivasyonu açısından inceleyen Kurt'un (2005) bu iki faktöre dayalı motivasyon kuramının ülkemizde görev yapan öğretmenler üzerinde test edilmesi halinde teoriye karşıt bazı tutarsızlıkların ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim çalışanları ve diğer sektörlerdeki işgörenler Herzberg'in ortaya koyduğu güdüleyicilerden önce hijyen faktörler konusunda tatminsizlikten dolayı sıkıntı yaşamaktadır. Buradan yola çıkarak Ankara'da ilköğretim okullarında görevli bir öğretmen grubuyla terfi ve ödül sistemini değerlendirilmesine yönelik bir araştırmada elde edilen sonuçlara göre: (Sabancı, 1998:48'den Akt: Kurt, 2005)

- Öğretmenlere yönelik mevcut ödül ve terfi sistemi adil olarak uygulanmamakla beraber ödül ve terfiler hak edene verilmemektedir.
- Yeterince doyurucu bulunmayan maddî ödüllerin yanında ödül türü ve verilme sıklığı da yeterli bulunmamaktadır.
- Ödül ve terfilerin dağıtımında örgütsel adaletsizlikler yaşanmakta ve ödül ve terfiler subjektif kriterlere göre dağıtılmaktadır.

- Terfiler hem maddî hem de manevî bir fark yaratmadıklarına inanıldığından, güdüleyici olarak görülmemektedir.

Öğretmen motivasyonunu etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bununla beraber kendini mesleki olarak güncellemekle yükümlü olan öğretmenin performans oranını belirleyen motivasyonun gerek öğretmenin iş gördüğü örgütün fiziki yeterliliği (mekan ve donanım) gerekse de örgüt yöneticilerinin liderlik ve iletişim yeteneği ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.. Bu ilişki okul yöneticilerinin eğitim yönetimi uygulamalarının önem boyutunu ortaya koymaktadır.

### **2.12.2. Motivasyon Bir Aktör Olarak Okul Yöneticisinin Öğretmen Performansına Etkisi**

Eğitim kurumları üç saç ayağı üzerine kurulmaktadır. Öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri. Öğretmenler nasıl ki öğrencilerde kazanım sağlamak amacıyla öğrencilerin motivasyonunu sağlamak ve öğrencilerin performanslarına yönelik değerlendirme yapmakla yükümlüyse başta okul müdürü olmak üzere okul yöneticileri de öğretmen motivasyonu ve performansını artırmakla yükümlüdür çünkü Kocabaş ve Karaköse'ye (2005) göre eğitim sürecinin en stratejik noktasında öğretmenler yer almaktadır. Bir öğretmen, öğrencilere hedef kazandırmak, onları kendilerine ve topluma katkı sağlayan bireyler olarak eğitmek gibi bir misyona sahiptirler. Öğretmenlerin eğitim öğretim hizmetlerini tam olarak icra edebilmeleri için ise yüksek düzeyde moralli, olmaları gerekmektedir. Bununla beraber tüm örgütlerin ortak hedefi, çalışanlarının davranışlarını örgüt amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda yönlendirmektir. Dolayısıyla çalışma ortamında amaç, çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda üzerlerine düşen görevleri en uygun şekilde yerine getirmeleridir. Bu görevin başarı ile gerçekleştirilmesinde çalışanın istekli olması, işi benimsemesi ve yeterli çaba göstermesi beklenmektedir. Belirtilen isteği ve çabayı sağlayan ise çalışanın motivasyon düzeyidir (Robbins ve Judge, 2012'de Akt: Argon ve Ciciloğlu, 2017). Duman'ın (2014) aktardığına göre motivasyon, herhangi bir işin yapılmasına yönelik olan çalışanın davranışdır. Bu eylemin amacına ulaşması ise çalışanın isteklerinin doyurulmasıyla doğru orantılıdır. Beklentileri tatmin edilen çalışanın en önemli özelliği örgüt hedefleri için gösterdikleri çabanın güçlenerek artmasıdır. Bu anlamda örgütsel verimliliği çalışmamotivasyonuna dayandıran Koçak, (2013) yöneticilerin çalışan ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini dikkate



olarak onlar için uygun bir çalışma ortamı oluşturmanın önemini vurgularken çalışan motivasyonunu etkileyen faktörleri de amaçlar, İhtiyaçlar, İnançlar Uyarılma ve kaygı düzeyi olarak açıklamaktadır. Özellikle ihtiyaçlar motivasyon teorilerinin genelinde ortak ve öncelikli değişken olarak ele alınmaktadır. Şekilde ihtiyaçtan doğan bir motivasyon döngüsü gösterilmektedir.



Kaynak: Gündüz, 2009

### Şekil 8. Motivasyon Süreci

İnsanların kendilerine duyduğu inanç, makul seviyede kaygıları, hedefleri ve özellikle ihtiyaçları onların motive olmalarında öncelik teşkil etmektedir. Öğretmenler de öncelikle her çalışan gibi ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik bir amaç içinde hareket etmekte bu ihtiyaçlarının karşılanmasının karşısında duydukları güvenle bir inanç geliştirerek işlerine motive olarak ortaya performans koymaktadır. Bu güveni sağlayacak olan okul lideri yani okul müdürünün okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi, okulun verimliliğini artırabilmesi ve okulda sağlıklı bir iletişim ortamını oluşturmasında, öğretmen motivasyonunun önemini farkındalığına sahip olması gerekmektedir. (Kapusuzoğlu, 2001'den Akt: Ertürk, 2014). Bilindiği gibi motivasyonun dışsal ve içsel olarak iki boyutu bulunmaktadır. Motivasyon kuramları içsel motivasyonun daha etkili ve kalıcı olduğunu açıklamaktadır. Bununla beraber içsel motivasyonun sağlanmasında dışsal motive edicilerin önemi göz ardı edilememektedir. Yazıcı, (2009) özellikle dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan gelir düzeyinin önemini vurgularken Ertürk (2016) ise, dışsal motive edicilerin farklı bir yönüne dikkat çekmektedir. Dışsal motivasyon araçlarının ise iki boyutu, sosyal ve örgütsel araçlarla ilgilidir. İş

arkadaşlarının ve yöneticilerinin desteği arkadaşlık, yardımseverlik gibi kişilerarası faktörler sosyal boyutla ilişkili iken iş performansını artırmak için örgüt tarafından sunulan olanaklar örgütsel boyutu temsil etmektedir. Bu olanaklar, çalışma ortamındaki teknik materyaller ve fiziksel şartların uygunluğu, ücret politikası, ikramiyeler, ödüller, yükselme fırsatı ve iş güvencesi gibi faktörleri içermektedir (Ertürk,2016). Bu faktörlere ilişkin olarak Koçak (2013) öğretilerde motivasyonunu oluşturmak için gerekli farklı yöntemlerden söz etmektedir. Bunlar, başarı belgesi gibi yazılı ödüller olabileceği gibi; samimi, güler yüzlü olma gibi davranışlar da olabilmektedir.

Töremen'in(2000) aktardığına göre okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna yönelik göz önünde bulundurması gereken etmenler şu şekilde sıralanmaktadır:(Dull1998'den Akt: Töremen, 2000)

1. Okul Müdürü okuldaki tüm öğretmenlerle ilgili birtakım bilgilere sahip olmalı,
2. Öğretmenlerin özgüvenini korumalarına yardımcı olmalı,
3. İyi bir dinleyici olmak için çaba sarf etmeli,
4. Eğitim-öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesi için personele tercihler hazırlamalı,
- 5.Öğretmenlere sorumluluk vermektan kaçınmayarak onların kendilerini geliştirmeleri için fırsat vermeli,
6. Öğretmenlere çalışmalarında daha fazla başarı için eğitim politikaları ve eğitimle ilgili çıkan değişiklikler konusunda uygun bilgiler vermeli,
- 7.Öğretmenlerin paradigmalarını, düşünüş şekillerini, amaçlarını anlamaya çalışarak öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarmalarına ve onları kullanmalarına destek olmalı
- 8.Eğitimle ilgili çalışmalarda olumlu coşku ve davranış için örnek teşkil etmeli,
9. Öğretmenlere karşı dürüst ve açık olmalı ve öğretmenlere yaptığı işin önemli olduğunu hissettirmeli,
- 10.Öğretmenlerle karşılıklı saygı, değer ve bağlılık oluşturarak onların istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeli,
- 11.Problem çözme ve karar alma süreçlerinde aktif olmalı, bir okul lideri olarak girişimci ve çalışkan olmalıdır

Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırarak öğretmenlerin performansını arttırmak için çaba göstermesi ve bu performansı değerlendirerek

devamlılığını sağlaması, görevinin gereğidir. Semerci'nin (2005) ortaya koyduğu performans denklemine göre çalışanların yüksek performans göstermeleri onların yetenekleri kadar motivasyonlarına da bağlı olmaktadır. Denklemlerin çarpım şeklinde olmasının nedeni ise çalışanların ortaya performans koyabilmesi için denklemlerde yer alan tüm öğelerin gerekli olduğunu ifade etmektir. Buna göre

$$\text{Performans} = \text{Yetenek} \times \text{Motivasyon}$$

Yetenek ve motivasyonun açılımı ise şu şekildedir:

Yetenek = beceri x eğitim x teknik kaynaklar (teknik, personel, politika vb)

Motivasyon = istek ve kararlılık

Okul müdürü ve ilgili yönetim kademesi okullarından başarı, verim, bağlılık ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler bekliyorlarsa kurumsal düzeyde bir okul kültürü için bu süreçleri kontrol etmek durumundadır. Tabii ki farklı yönetim anlayışı ve liderlik üzerine düşünmeyen ve kendini yetiştirmeyen okul yöneticilerinin bu süreçleri kavraması ve işe koşması beklenemez. Koçel (1995) yöneticilerin motivasyon konusu ile ilgilenme zorunluluğunun başarılarıyla doğrudan ilişkilendirmektedir. Yönetici altında çalışan personel örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmaz; bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu doğrultuda kullanmazlarsa örgütün doğal olarak yöneticinin başarılı olarak kabul edilmesi düşünülemez. Başka bir deyişle motivasyon ile performans çok yakından bağlantılı olarak görünmektedir. Motive olmayan personelin performans göstermesi beklenmemelidir (Koçel, 1995'den Akt:Çalış, 2012). Okul müdürü, öğretmenlerin olumlu tutumlarına aralıkla geri bildirim vererek onları ödüllendirmeyi ihmal etmemelidir. En azından olumlu davranışa teşekkür edebilmeli ve olumlu davranışı pekiştirebilmelidir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Çünkü güdüleyici faktörlerin varlığı çalışanları özendirilmekte ve yaptıkları işi ve örgütü benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Başarı ve başarının getirdiği tebrik, tanınma ve üstlerden tebrik alma, kendine olan saygı ve güvenin artması, kendisine güvenildiğinin ve önem verildiğinin göstergesi olarak daha çok sorumluluk, yetki ve güç sahibi olması gibi etmenler motive edici etmenlere örnek olarak verilebilir (Kurt, 2005). Okul müdürün kendi liderlik tarzı veya geliştirdiği yaklaşıma göre öğretmenini değişik şekillerde motive ederek öğretmeninden performans sağlayacak yöntemleri geliştirmesi beklenmektedir. Motivasyon göreceli bir kavramdır. Her bireyin ihtiyaçları, hazır bulunuşluğu ve olaylar karşısındaki

tutumları birbirinden farklıdır. Bu farka rağmen araştırmalar sonucunda, okulda motivasyon ve iş doyumunda etkili olan bazı ortak faktörler tespit edilmiştir. Sucu'nun (2016) aktardığına göre bu faktörler:

- İyi ve adil bir ücret
- İyi çalışma koşulları
- Gelişme ve yükselme olanağı
- Başarının takdir edilmesi
- İş garantisi
- Kişisel sorunların anlayışla karşılanması ve işin anlamlı olması olarak tanımlanmıştır.

Şenol'a (2009) göre ise iş göreni güdüleme yollarından bazıları şunlardır:

- İşe sarılmasını sağlamak (ego-involvement): Çalışan işine sarıldığında en yüksek çabayla güdülenmektedir.
- Usa başvurmak: İş görene mantığının sesini dinleyecek argümanlar sunularak hedeflerin gerçekleşmesinden doğan kazanımları açıklamak iş göreni güdüleyebilmektedir.
- Ödüllendirmek: Ödüllendirmenin en tabii güdülenme aracı olduğu bilinmektedir
- Yarışa sokmak:Ortak bir hedefe yönelik olarak görevce denk iş görenlerin, birbirlerine üstünlüklerini gösterip kanıtlamaları için fırsatlar sunularak bu etkileşimden performans sağlanabilir.
- Dostluğu kullanmak (friendliness): Kişisel ilişkilerle bir gönüllülük yaratılarak iş gören hedeflere güdülenebilmektedir.

Kurt'un (2005) aktardığına göre Herzbergde güdüleyicilerin bireyin işini zenginleştiren etmenler olduğunu açıklayarak güdüleyicilerin, uzun vadede iş performansına olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Motive eden faktörler iş arzusuna, başarma isteğine sonuç olarak da performansa dönüşmektedir. Ilgar (2005) da motivasyon performans ilişkisine değinerek kurumda işe uygun olarak yürütülecek motivasyon uygulamalarının iş için geliştirici olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak bireysel özellikler ve örgütsel amaçların performansı belirlediği kabul edilse de üst düzey motive edilen bireylerin örgütün amaçlarını gerçekleştirme konusunda çok arzulu oldukları ve bu arzuların

örgütsel başarıyı arttırdığı da gözlemlenmektedir (Ilgar, 2005'den Akt:Küçüksayraç, 2013). Bu bağlamda motivasyonun esas olarak işlevinin performans yaratmak olduğu söylenebilir. Yönetim bilimi motivasyonu, performansı artırmada işlevsel bir araç olarak ele almaktadır. Çalışanların performanslarını yükseltmek amacıyla geliştirilmiş birçok strateji vardır. Bu stratejilerin hemen hepsi gayretini artırması için çalışanı "isteklendirme" yani güdüleme yolunu kullanır. Amaç, bu yolla çalışanın davranışında bir değişme yapmaktır (Töremen, 2000). Motivasyonu bir araç olarak kullanarak öğretmen performansını artırma çabası içinde olan okul müdürlerinin sonraki adımı performansı değerlendirme olmaktadır. Öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine karşı geliştirdikleri memnuniyet, iş performanslarını ve motivasyonlarını olumlu yönde geliştirmektedir. Uygun performans değerlendirme sistemi, öğretmenlerde gözlenen mesleki stres yaşantılarını önemli düzeyde azaltarak okuldaki işbirliği eğilimlerini artırmaktadır (Yazıcı, 2009). Helvacı (2002) da performans yönetiminin önemine değinerek, performans değerlendirmenin, sağladığı değer çıktıları sayesinde ödül sistemleri ile arzulanan sonuçların tekrarlanmasını temin etmek için katkı yaptığını belirtmektedir. Performans yönetiminde asgari olarak üç etken çalışma performansını etkilemektedir. Bu etkenler, iş stratejisi, işyeri teknolojisi ve işgören katılımıdır. Amaç tespit etme, performans değerlendirme ve ödül sistemleri bu örgütsel faktörlerle ortak olarak sıralandığı zaman çalışanlarda yüksek düzeylerde performansı eğilimi oluşmaktadır.

Öksüz'ün (2008) Yönetici davranışlarının öğretmen performansına etkisi üzerine araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin performansa yönelik görüşlerinden çıkan sonuçlara göre:

1.Öğretmenlerin performanslarını en çok yöneticilerin çalışanlarının fikirlerine önem vermesi etkilemektedir

2.Öğretmenlerin performanslarını en çok yöneticilerin ödül-ceza sistemlerini adil olarak kullanması etkilemektedir.

3.Öğretmenlerin performanslarını en çok yöneticilerin öğretmenlerle olumlu iletişim kurması etkilemektedir.

4.Öğretmenlerin performanslarını en çok yöneticilerin sürekli iş konuşması etkilemektedir..

5.Öğretmenlerin performanslarını en azyöneticilerin kendisinin başarılı olduğunu göstermek istemesietkilemektedir.

6.Öğretmenlerin performanslarını en azyöneticilerin bürokratik işlemlere odaklanması etkilemektedir.

Başta okul müdürü olmak üzere bir okulun, yöneticilerinin “kim” olduğu ile okulun nasıl bir okul olduğu arasında anlamlı bir bağ olduğu söylenebilir. Devletin eğitim lideri olarak değerlendirdiği okul müdürlerinin; nasıl bir yönetim gösterdiği, lider olup olmadığı, ideolojik, dini, kültürel dayanakları, iletişim kurma biçimleri, bilimsel tutumları, demokrasi yorumları, kendisini mesleki olarak güncelleme hızı, insan kaynakları yönetimine yaklaşımı vb. birçok faktörün okul müdürünün öğretmenlere karşı tutumu, öğretmenlerin performans değerleri, motivasyonu gibi süreçlerle sıkı sıkıya bağlı olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Performans günümüz dünyasında önemi yadsınamayacak kadar ciddi bir olgudur çünkü eğitim örgütleri de dahilrekabet ortamında yaşanan ekonomik, sosyal, teknolojik değişimler örgütleri değişime zorladığı kadar, işgörenlerin de hızlı şekilde uyum sağlamasını gerekli kılmaktadır. Performansın belli aralıklarla ölçülmesi ve takip edilmesi bu değişimlere daha hızlı uyum sağlamasına ciddi katkılar sağlarken, işgörenlerin de mesleki gelişimlerinin yönünü tayin etmektedir (Kaymaz, 2009’dan Akt: Kantarcı, 2014).

Mesleğe yeni başlayan her öğretmen içsel bir motivasyona sahiptir ve kutsal bir vazifeyi yerine getirmek, öğrencilerin hayatına dokunarak ülkelerine yetenekli ve donanımlı insanlar kazandırmak idealiyle çalışmaya başlamaktadır. Bu motivasyon dışsal güdüleyicilerle desteklenerek güçlendirilmediği sürece etkisini kaybetmekte hatta okul yönetiminin yaklaşımına göre sönmektedir. Bu noktada bir öğretmeni başarılı, hevesli, arzulu kılan performanslarını doğrudan doğruya etkileyen en önemli değişken, okul müdürleri ve onların dayandığı müdür yardımcılarıdır. Okul müdürleri gerçek bir lider, okul kültürünün temsilcisi, öğretmenlere model bir iletişim ustası olmayı başarırorsa öğretmenlerin öğrencilere, okullarına sunduğu katkı, ortaya koydukları iş performansı artarak diğer örgüt üyelerini de etkileyecektir. Bunun tersi bir durumda da öğretmenin sınırlı içsel motivasyonu ve idealize dünyası parçalanarak mesleki tükenmişliğe neden olacak ve öğretmen kağıt üzerinde görevini yapan bir memur olarak standartın da altında bir performans gösterecektir.

### 2.13. Konuyla İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde meslek öğretmenlerinin performanslarının artırılmasına yönelik kaynakların sınırlı görünmektedir. Bununla birlikte performansın oluşması ve artırılmasıyla ilişkili olarak öğretmen, yönetici motivasyon ve performansı; okul yönetimi olgularına ilişkin birçok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Güven (2010) *“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmen Performanslarını geliştirmek için kullandıkları Yöntemler Üzerine Nitel Bir Araştırma”* adlı tezinde *okulların çıktısı olan öğrencilerin yetiştirildiği kurumlar* olan okullarının niteliğinin artması için öğretmenlik mesleğinin performansının yüksek olması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmaya göre bu performansa katkıda bulunacak en önemli etkenlerden biri öğretmenlerin gelirinin öğretmenlerin yaşam standartlarını rahatlatarak iyileştirmelerle artırılmasıdır. Ayrıca Cheng ve Tsui'nin (1999) yapmış olduğu araştırmada da, öğretmenin verimliliğini arttırmak için kişilik özellikleri, tutumları, becerileri ve bilgi açısından hangi öğretmenin gerekli ve önemli özelliklere sahip olduğunun açıkça ifade edilmesinin önemli olduğu, okul faktörlerinin öğretmenin iş performansını ve verimliliğini etkilediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik ve çalışma süreçlerini iyileştirmek istiyorlarsa, performans standartlarını oluşturan sağlıklı, verimli çalışma süreçlerine olanak tanıyan öğretmen özelliklerinin neler olduğu üzerinde çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Akt: Güven, 2010).

Kasım (2008) *Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine Göre Okul Yönetme Becerileri üzerine* yürüttüğü araştırmasında meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine göre okul yönetme becerileri hakkında bilgi sahibi olunması ve bu konudaki eksikliklerin giderilmesi faydalanılarak, için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

“Meslek liselerinde görev yapacak yöneticilerin, eğitim bilimi ve okul yönetim bilimi ile ilgili eğitimi mutlaka almış olması gerekmektedir. Meslek liseleri yöneticileri Çözüm odaklı olduğunu hissettirebilmelidir. Meslek liseleri yöneticileri, okuldaki öğretmenlerle yazılı ve sözlü iletişimde daha içten ve sıcak olmalıdırlar. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu artıracak, öğretmenleri okula daha fazla

bağlayacaktır. Meslek liseleri yöneticileri, okullarında her türlü haberleşme kanallarını açık tutabilmelidir. Meslek liseleri yöneticileri, okullarında daha iyi koordinasyon sağlayarak eğitim öğretim için gerekli materyalleri bir araya getirebilmelidir. Meslek liseleri yöneticileri, personellerinin kişisel gelişiminin sağlanması için daha fazla gayret göstermelidirler. Çünkü böyle yöneticilerle bütün öğretmenler çalışmak isterler. Bu da müdürün, personeli üzerindeki pozitif etkinliğini artırır.

Meslek liseleri yöneticileri, personelinin iyi çalışması için, daha fazla arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelidir. Meslek liseleri yöneticileri, çalışanların işlerini istekle yapmaları için değerlendirme konusunda tarafsız olmalıdırlar.

Duman'ın (2014) *Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyon Faktörleri ve Öğretmen Görüşleri* başlıklı çalışmasında ise “Adil ve Yeterli Ücret; Güvenilir ve Açık İletişim; Takdir edilme ve değer görme; Yetki ve sorumluluk verilmesi; Yükselme olanakları İş güvencesi; Sosyal faaliyetler; Daha iyi çalışma ortamı; Eğitim ve kendini geliştirme olanakları Adil ve açık yönetim-disiplin sistemi” başlıklarından oluşan 9 motive edici faktör referans olarak verilmiş ve öncelik sırasına göre 1-9 aralığında sıralamaları istenmiştir. Her bir öğretmenin sıralama önceliğine göre maddeler değerlendirilmiş ve ilk sırada Takdir edilme ve değer görme, ikinci sırada Güvenilir ve Açık İletişim, üçüncü sırada Adil ve Yeterli Ücret, yer almıştır.” Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerine okul yönetimiyle sıralanan öneriler şu şekildedir:

“Öğretmenler kararlara katılmayı, yönetimde ve eğitimle ilgili uygulamalarda söz haklarının olmasının motivasyonlarını olumlu etkileyeceği görüşündedir. Okul yöneticileri gerek motivasyon teorileri gerekse faktörleri konusunda yeterli bilgi, bilinç ve deneyime sahip olmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin insan ve çalışanlar olarak farklı ihtiyaç ve beklentilerinin olduğu gerçeğinden hareketle, okul örgütlerinde uygulanacak motivasyon faktörlerini tanımlama ve uygulama noktasında etkili olabileceklerdir. Okul yöneticilerinin, öğretmenleri manevi motivasyon faktörleri ile desteklemeleri gerekmektedir. Öğretmenler; takdir edilme, değer görme gibi manevi motivasyon faktörlerinin eksikliğini dile getirmektedirler. Okul yöneticilerinin mevcut araştırmaları ve ölçüm araçlarını inceleyerek



öğretmenlerinin motivasyonel ihtiyaçlarını okul bazında belirlemeleri ve veriler ışığında motivasyon yönetimini hayata geçirmeleri etkili olacaktır.”

Öksüz (2008) *Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansına Etkisi* başlıklı araştırmasında geniş kapsamlı olarak yönetici davranışlarının meslek öğretmenlerinin performansını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmada yer alan sonuçlara göre:

“Yöneticiler okulun etkililiğinde anahtar bir role sahiplerdir. Buyüzden okul yöneticilerinin yetkin kişiler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Hizmet içi kurslar, seminerler ya da Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans programlarından yararlanılmalıdır. Yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine önemvermeleri, ödül-ceza sistemini adil uygulamaları, öğretmenlerle tüm iletişim kanallarını açık tutarak olumlu iletişim kurmalarının, yöneticilerin öğretmenlerin performansını çok fazla etkilediği ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiğine nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların okullarda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.

Nitel araştırmalarda olay ve olguların doğal ortamda gözlenmesi, sosyalolguların durağan olmaması ve zamana göre değişkenlik göstermesi dikkate alınır.

Bu araştırmada meslek öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi olgu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın odak noktası ise okul yöneticilerinin bu olguya yönelik görüşleridir. Bu nedenden ötürü nitelaraştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedirler. Bize tümüyle yabancı olmayanaynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayançalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur.

Yıldırım ve Şimşek'in (2016) açıkladığı gibinitel araştırma yöntemlerinden görüşme, sosyal olguların bu göreliliğini ve hareketliliğini yakalamaya ve anlamaya

yönelik olarak gerçekleştirilir. İnsanların, bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymak için kullanılan ve oldukça güçlü bir yöntem olan görüşmelerde elde edilen betimsel veriler daha sonra yapılacak olan analizlerin de temelini oluşturur.

Araştırmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okul yöneticilerinin, okullarında görevli olan meslek öğretmenlerin performanslarını etkileyen faktörlerin çevresel, aile ve iş ortamındaki arkadaş ilişkileri ile değişkenlik gösterdiği durumlarda okul yöneticilerinin hareket kabiliyeti, ilgisi, performansın korunumu konusundaki deneyimlerine gözlemlerinin araştırılmasına yönelik olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Yöneticiler farklı branşlar, kıdemler ve yaş grubundan seçilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik sağlamadaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca araştırmacının meslek lisesinde görev yapan bir öğretmen olması, bu okullara ve çalışma grubuna erişimini kolaylaştırdığı için kolay ulaşılabilirlik de yararlanılan yöntemlerden biridir.

Tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabilir. Bu nedenlerle araştırmacılar kolay ulaşılabilir bir grubu araştırmaya dâhil etmeyi tercih etmek isteyebilirler. Gerçekte nitel araştırmalarda maliyet ve ulaşılabilirlik, örneklem kararında dikkate alınması gereken etkenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kadrolu olarak görev yapan personel olması nedeniyle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili gerekli yazışmalar yapılarak görüşmeler için gerekli onaylar alınmıştır. İstanbul'un Güngören İlçesi'ndeki 5 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden (MTAL) öncelikle okul müdürleri olmak üzere toplam 12 okul yöneticisi ile görüşmeler, randevular alınarak ve katılımcıların onayı ile belirledikleri yer ve zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın okullarda yapılmış olması, araştırmacı ile çalışma grubundaki okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performansı için kişisel olarak yaptıkları çalışmaları açık sözlülükle ifade edecekleri varsayıldığı için bu yöntem seçilmiştir.

Soruların samimiyetle cevaplamada rahat olmaları için katılımcılara, kişi isimlerinin deşifre edilmeyeceği, sadece araştırma içinde kodlamalarla belirtileceği, ses kayıt cihazı kullanılmasının mantığı açıklanarak görüşme dökümlerinin ve orijinal kayıtların kendi teyitlerinden sonra kullanılacağı, onaylarından geçmeyen kayıtların kesinlikle kullanılmayacağı bilgisi verilmiş ve talepte bulunan katılımcılara kayıtların bir kopyası dijital ortamda teslim edilerek kayıt cihazlarının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Görüşme gerçekleştirilen katılımcıların ait demografik bilgiler şu şekildedir:

**Tablo 6. Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler**

|      | Yaş | Branş                    | Mezun olunan okul türü | Kıdemi | Yöneticilik Kıdemleri | Kaç okulda yöneticilik yaptığı | Okulundaki görev yılı | Yöneticilikle ilgili aldıkları seminerler |
|------|-----|--------------------------|------------------------|--------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|---|
| OY1  | 40  | Türk Dili Edebiyatı      | Eğitim Fakültesi       | 19     | 18                    | 3                              | 6                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY2  | 41  | Coğrafya                 | Eğitim Fakültesi       | 16     | 2                     | 1                              | 2                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY3  | 31  | İngilizce                | Eğitim Fakültesi       | 8,5    | 4                     | 1                              | 4                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY4  | 31  | Muhasebe ve finansman    | Eğitim Fakültesi       | 11     | 5                     | 1                              | 5                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY5  | 64  | Matematik                | Eğitim Fakültesi       | 41     | 25                    | 3                              | 8                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY6  | 58  | Felsefe Grubu            | Eğitim Fakültesi       | 35     | 18                    | 3                              | 3                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY7  | 53  | Matematik                | Fen-Edebiyat Fakültesi | 33     | 7                     | 3                              | 1                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY8  | 56  | Makine Alan              | Eğitim Fakültesi       | 32     | 24                    | 6                              | 3,5                   | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY9  | 56  | Elektrik Elektronik      | Eğitim Fakültesi       | 28     | 4                     | 1                              | 4                     | 1   |
| OY10 | 44  | Bedensel Eğitimi ve Spor | Eğitim Fakültesi       | 21     | 5                     | 3                              | 3,5                   | Sayısını Hatırlamıyor                     |
| OY11 | 33  | Türk Dili Edebiyatı      | Fen-Edebiyat Fakültesi | 10     | 4                     | 1                              | 4                     | Katılmadı                                 |
| OY12 | 40  | Tarih                    | Fen-Edebiyat Fakültesi | 16     | 11                    | 4                              | 4                     | Sayısını Hatırlamıyor                     |

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performanslarını arttırmak için kullandıkları yöntemleri öğrenmek için, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan da yararlanarak oluşturulmuştur. Bu yaklaşımda “dikkatlice yazılmış ve sıraya konmuş, bir dizi soru her görüşülen bireye aynı tarzda

ve sırada sorulmaktadır.”Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması ile çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulup konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir.

Oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler Nisan –Mayıs 2018 tarihleri arasında araştırmaya katılan yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla dijital cihazların batarya kontrolleri ve acil durumlar için pil ve şarj yedekleri alınmış ayrıca gerektiğinde not almak için ilgili malzemeler de bulundurulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların görüşleri eş zamanlı olarak kullanılan Olympus VN2100 dijital kayıt cihazına ek olarak HTC 10 cep telefonu kullanılarak temin edilmiş,12 katılımcı ile 30-40 dakika süren görüşmelerde toplam 7 saat 3 dakikalık kayıt alınmış artı ses kaydı sunmak istemeyen bir katılımcı ile not alma yöntemi uygulanarak 64 dakikalık görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için görüşmeler; katılımcıların çalışma ortamlarında, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında da katılımcıların soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine özen gösterilmiştir. Görüşmede katılımcılara araştırmanın amacına yönelik şu sorular sorulmuştur:

- 1- Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin performans değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 2- Okul yöneticilerinin performans değerlendirme ölçütlerini belirlerken yararlandıkları kaynaklara ait düşünceleri nelerdir?
- 3- Okul yöneticilerimeslek öğretmenlerinin performanslarını arttırmak için yararlandıkları yöntemleri nasıl değerlendirmektedirler?
- 4- Okul yöneticilerin meslek öğretmenlerinin performans kaybını önlemeye yönelik çalışmaları nelerdir?

5- Okul yöneticileri, meslek öğretmenlerinin performansını iş dışında etkileyen faktörleri nasıl değerlendirmektedir?

6- Okul yöneticileri, performans ve motivasyon arasındaki ilişkiye dair görüşleri nasıldır?

7- Okul yöneticilerinin meslek ve kültür öğretmenleri ile kurdukları iletişim biçimleri arasında farklılık varsa buna dair düşünceleri nelerdir?

8- Okul yöneticilerinin etkili iletişim kurma becerilerinin, meslek öğretmenlerinin performansı üzerindeki etkilerine dair görüşleri nelerdir?

### **3.4. Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi, çeşitlilik yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırmanın farklı özellikler taşımasından kaynaklı olarak analize giren verilerde yeni bakış açılarına ihtiyaç duyulur. Bundan dolayı araştırmacının, var olan veri analiz yöntemlerini ve elde ettiği verilerin özelliklerini de göz önünde bulundurarak kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir(Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçeği ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.

Nitel araştırmalarda olay ve olguların doğal ortamlarında gözlenmesi, sosyal olguların durağan olmaması ve zamana göre değişkenlik göstermesi dikkate alınır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemine uygun olarakbetimselanalizden yararlanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2016) aktardığına göre betimsel yaklaşıma göre elde edilen veriler önceden hazırlanmış olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlamış bir biçimde

okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır.



## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen temalar ve bu temalara ait bulgular sunulmaktadır.

**Tablo 7. Tema Tablosu**

|               |                                     |
|---------------|-------------------------------------|
| <b>1.Tema</b> | Performans Değerlendirme Kavramı    |
| <b>2.Tema</b> | Performansı Arttırma Yöntemleri     |
| <b>3.Tema</b> | Performans-Motivasyon İlişkisi      |
| <b>4.Tema</b> | Etkili İletişim-Performans İlişkisi |

#### 4.1. Performans Değerlendirme Kavramı Temasına İlişkin Bulgular

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin performans değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleri temasına ait bulgulara ulaşmak için görüşmeye katılan okul yöneticilerine “Performans değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan 12 okul yöneticisinden 5 tanesi (OY1, OY5, OY6, OY4, OY8) performans değerlendirme ile ilgili görüşlerini anlatırken “öğretmenlerden MEB mevzuatına göre yapmaları gereken işleri” yerine getirmeleri üzerine düşüncelere değinmişlerdir. Okul yöneticilerinden 2 kişi (OY2,OY8) performans değerlendirmede “kendi ölçütlerini” kriter olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen diğer bulgularda ise, 3 kişi (OY9, OY10, OY7) meslek öğretmenlerinin çalışma ortamlarına (atölye koşullarına) hakimiyetlerine göre değerlendirmektedir. Diğer katılımcılardan 2 kişi (OY11, OY12), performans değerlendirme sistemini özel sektöre uygun olduğunu ve kendi okullarında bunu uygulayamadıklarını, devlet okullarının koşullarının performans değerlendirmeye uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin genel olarak genel olarak performans değerlendirme kavramını MEB



bürokrasisine ait olan performans değerlendirme sistemi olarak algıladığı ve değerlendirmeyi buna göre yaptığı görülmüştür.

“Açıkçası ben özellikle performansa yönelik bir değerlendirme yapmıyorum...Bununla beraber bizim işimiz zaten öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutmak. Mesela meslek öğretmenlerimiz alanlarıyla ilgili bir çalışma, proje ya da etkinlik yapıyor. Biz de mümkün mertebe o projeyi destekliyoruz. Tabii kriterlerimiz Milli Eğitim'in yapısına, müfredata ve çevreye uyum olması. Bunu desteklediğimiz için de öğretmenimizin motivasyonu ister istemez artıyor.” (OY1)

OY1'in performans sistemine yönelik genel görüşleri incelendiğinde meslek öğretmenlerinin performansıyla ilgili bir problemi olmadığı ve bu sebeple bir değerlendirme yapma ihtiyacı içinde bulunmadığı, bununla beraber öğretmenlerin performansını yükseltmek amacıyla herhangi bir eksik olduğunda bu eksikleri tamamlama yoluna gittiği, bu dönütleri işleme alırken de Milli Eğitim'in yapısı ve müfredatını göz önünde bulundurduğu belirlendi.

“Performans değerlendirmesi önemli ve gerekli. Bu anlamda bizim okulun öğretmenleri iyi. Performansları konusunda bir sıkıntı yaşamadık. Mesela muhasebe öğretmenlerini değerlendirirken benim ölçütüm anlattıklarıdır; çocuk gelişimi hocasında da etkinliğidir. Kendi mesleki alanlarının kıstaslarına göre yani.” (OY2)

OY2 kodlu yöneticinin ise performans değerlendirmesinin gerekliliğini yadsımayarak, değerlendirme ölçütü olarak da bazı alanlardaki öğretmenlerin anlattıklarına, bazı mesleki alanlardaki öğretmenlerin ise etkinliğine baktığı görülmüştür. Her mesleki alanı kendi içinde bir değerlendirmeye tabi tuttuğu belirlenmiştir.

“Performans değerlendirmesi olması gereken bir şey tabii ki. Çünkü güven denetime mani değildir. Kişinin mesleki gelişimi ne safhadadır, kendini geliştirebiliyor mu, çağa ayak uydurabiliyor mu? Bunların değerlendirilmesi gerekiyor. Milli Eğitim'deki performans sistemi ise ciddi eksikler barındıran, alt yapı sorunları yaşayan bir sistem. Mantık nedir, yaptığın işe göre düzenleme. Genel olarak özel sektörde bu iş daha bilimsel esaslara dayalı yapılıyor. Milli Eğitim'de ise popülist, günlük politikalarla sürdürülüyor bu iş. Şu anda tartışılan *Müdür Değerlendirmesi*<sup>1</sup> hala var, geçen yıl not verdiler. Bu yıl da derslere giriyor müdürler ama müdür de neye göre değerlendirecek?

<sup>1</sup> 17 Nisan 2015 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin Değerlendirme ölçütleri başlığını 54. Maddesinde Okul Müdürlerine her ders yılı sonunda kendi okullarındaki öğretmenlerinin performanslarını bakanlığın belirlediği kriterler doğrultusunda değerlendirilmesi öngörülmüştü.

Mesela maddelerden biri şu “Türkçeyi etkin ve doğru kullanır.” Peki, müdür ne kadar Türkçe biliyor diye de bir soru çıkıyor ortaya”(OY11)

-“Meslek öğretmenlerini değerlendirirken yararlandığınız ölçütler var mıdır? Meslek öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken ölçütleriniz nelerdir?”

“Bizim meslek öğretmenleriyle ilgili olarak ölçütlerimize gelince... Meslek lisesi öğrencileri belli bir bilinçle hedef odaklı gelmiyorlar meslek liselerine. Tesadüf eseri, puanı tutturduğu için geliyor. Bu anlamda meslek öğretmenlerinin öncelikli ölçütü öğrenciler. Bunun dışında genel bir ölçütünüz var mı dersiniz, bir performans kriteri yok. Onu değerlendirecek kişi o alanda eğitim almamış. Performans nedir, bilgi düzeyini, iletişim becerisini, öğrenciye yaklaşımını, öğretim yöntem tekniklerini ölçmektir ama atıyorum branş görsel sanatlar olan bir müdür nasıl halkla ilişkiler dersine girip de halkla ilişkiler öğretmenin bilgi düzeyini ölçsün. Belki öğretim yöntem ve iletişim açısından değerlendirebilir ama branş açısından değerlendiremez.” (OY11)

OY11’in görüşleri incelendiğinde. OY11’e göre: Performans değerlendirme sisteminin özel sektörde işlevsel olmasına karşın Milli Eğitim düzeyinde bilimsel esaslarla karşılaştırıldığındabazı sorunlar barındırdığı, bu değerlendirmeleri yapmakla yükümlü okul yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirecek donanımına sahip olmadığı belirtilmiştir. Bununla beraber meslek öğretmenlerinin performansının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi noktasında yöneticilerle meslek öğretmenlerin bilimsel uzmanlık ve uzmanlık düzeyi farklılığından kaynaklı çözümsüzlükler olduğu ifade edilmiştir.

“Öğrencilerine sahip olan, derslerine zamanında giren, verilen görevlerini yapan, dersini düzgün anlatan özetle öğretmenliğinin gereğini yapan öğretmen iyi öğretmendir.”(OY6)

Görüşme gerçekleştirilen yöneticilerden OY6’nın ise meslek öğretmenleriyle ilgili performans algısının MEB yönetmeliklerdeki iş tanımını ile sınırlı olduğu görülmüş, talimatlara uygun davranan meslek öğretmenlerinin performanslarının da sorunsuz olduğunu belirtilmiştir.

“Çevresel faktörler, okulun şartları, öğrencinin durumları, öğretmenlerin konumları dışında büyük şehirlerde en büyük etki ulaşım problemi. Öğretmen günlük ve yıllık planını derslere aktarabiliyor mu? Bilgisayar kullanmayı biliyor mu, araştırma yapabiliyor mu, teknolojiye ayak uydurabiliyor mu? Bunların hepsinin performans üzerinde etkisi var. Basmakalıp şekilde yapılan değerlendirmeler mesela stajyer öğretmen değerlendirmeleri gibi bunlar kesinlikle objektif değil. Daha önce de değindiğim gibi performans dediğimizde birçok faktör söz konusu. Ekonomik, şahsi problemler devreye

giriyor. Bir yandan da çalışma ortamının istendik düzeyde olmaması ciddi etkenler.” (OY7)

OY7 kodlu okul yöneticisinin görüşleri incelendiğinde OY7, büyük şehirlerin dinamik ve değişken yapısının öğretmenleri fiziksel ve psikolojik olarak yıpratıldığını belirterek öğretmenlerin teknolojik ve kişisel becerilerine ek olarak ekonomik durumlarının, çalışma ortamlarının uygunluğunun öğretmen performansı üzerinde doğrudan etkili olduğunu düşünmektedir.

“Performans değerlendirme olmazsa olmaz ama açıkça söylemek gerekirse ne bende ne yardımcılarında ne de İlçe Milli Eğitim’de böyle bir denetim yok şu anda. Ne böyle bir denetim unsuru ne böyle bir denetim mekanizması var. Sistem açısından okul müdürünün, yöneticisinin böyle bir yetkisi de yok. Sistem açısından böyle bir yetki olmamakla birlikte eğitim camiasında denetimler her zaman kâğıt üzerinde veya soyut kavramlar üzerinden yapılıyor mesela örnek vermek gerekirse geçen yıl öğretmen performans değerlendirme diye bir şey çıkmıştı. Biz de her öğretmenin performans yeterliliğini tikliyorduk. Orada çok ilginç bir soru vardı, Türkçeyi kullanmakla ilgili. Zaten Türkçeyi kullanamıyorsa niye öğretmen yaptın adamı, Türkçeyi kullanamayan biri öğretmen olmamalı bu nettir. Şöyle de bir durum var. Edinilmiş tecrübelerden yola çıkarsak eğer, bundan bir şey çıkmayacağını biliyorsunuz. Sonuç kısmını da bilince önemsemiyorsunuz.” (OY12)

MTAL yöneticilerinin performans değerlendirme sistemine yönelik genel değerlendirmelerinin araştırıldığı bu incelemede bulgulara göre performans değerlendirme sisteminin hayati öneme sahip olduğunun altı çizilmekle beraber pratik anlamda okullarda ve ilgili kuruluşlarda hayata geçirilemediği, ilgili denetim mekanizmalarının bürokratik tıkanıklıklar nedeniyle sistemi kağıt üzerinde yürüttüğü ve öğretmenlerin performansına yönelik değerlendirme kriterlerinin mantıksal olarak eksiklikler barındırdığı belirtilmiştir. Bu ifade, bürokratik işlerin yoğunluğunun yöneticilerde “öğrenilmiş çaresizliğe” yol açtığını düşündürmektedir.

MTAL okul yöneticilerinin performans değerlendirme ölçütlerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlandıklarına ulaşmak için görüşmeye katılan okul yöneticilerine meslek öğretmenlerinin “Performanslarını değerlendirmek amacıyla kullandığınız ölçütleri belirlemek için hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. 12 yöneticiden 8 tanesi yazılı herhangi bir kaynaktan yararlanmadığını belirtmiştir. 5 tanesi performans değerlendirmeye yönelik ölçütlerinin şahsi tecrübe ve gözlemlere dayandırıldığını belirtilmiştir.

“Yararlandığım bir kaynak ya da kriter yok. Tecrübe ve gözlemlerimi esas alıyorum diyebilirim.” (OY1)

MTAL okul yöneticisi OY1'in meslek öğretmenlerinin performansını değerlendirmeye yönelik ölçütlerinin şahsi tecrübelerine dayandırıldığı belirtilmiştir.

“Yararlandığım bir kaynak yok. Kendi gözlemlerim var. Bu işte gözlem önemli. Gözlemin yanında farklı verilerden de faydalanmak gerekiyor biliyorum ama açıkçası ben bildiğim halde faydalanmıyorum. Belli bir süre geçtikten sonra gözlemlerinize dayanarak istemsiz olarak da öğretmeni değerlendirmiş oluyorsunuz. Yanı sıra bilimsel kaynakların ölçütlerin de artık konmasının gerekli olduğunu düşünüyorum.” (OY12)

OY12 kodlu okul yöneticisinin görüşleri değerlendirildiğinde OY12'nin performans ölçütü belirlerken belirli bir kaynaktan yararlanması gerektiğinin bilincinde olduğu halde herhangi bir kaynaktan yararlanmadığı bununla birlikte ortak bilimsel bir kaynak ve mantık doğrultusunda davranılması gerektiği belirlenmiştir.

“Ben bu konuya dair yani performansa ilişkin bir kaynak okumadım açıkçası. Herhangi bir araştırmam da olmadı. Tamamen kendi gözlemlerimi ve öğretmenlerin dönütlerini baz alarak davranışta bulunuyorum.” (OY3)

OY3 kodlu okul yöneticisinin görüşleri değerlendirildiğinde OY3, performans kavramına ilişkin bir araştırma yapmadığını ve doğal olarak performansa yönelik bir ölçüt de belirlemediğini bununla beraber öğretmenlerden şahsi ilişkiler ve deneyime dayalı geri bildirimler olarak iletişim sürdürdüğünü belirtmektedir.

“Biz idareciyiz. Tüm 10. sınıflar bende. Şu an siz buradasınız diye öğrenciler kapıya yığılmış durumda.. Şimdi böyle bir durumda, yoğunlukta herhangi bir kaynaktan faydalanabilir miyiz?” (OY2)

OY2 kodlu okul yöneticisinin görüşleri incelendiğinde OY2, okul yöneticilerinin iş yüklerini vurgulayarak ve yoğun bürokrasiden kaynaklı işlere harcanan zamanı işaret ederek meslek öğretmenlerinin performansının tespitine yönelik ölçütler için kaynaklar araştırmanın veya temin etmenin mümkün olmadığını belirtmektedir.

“Kaynak devletin koyduğu kriterlerdir. Devletin okulunda okumuş, diplomasını almış, alanıyla ilgili belli birikime sahip olmuş adama okul idaresinden bir kişinin yöneticinin performansını değerlendirerek geleceği ile ilgili karar vermesi bana göre mantıklı değil.” (OY6)

“Kriterler belli zaten. Bakanlık tarafından veriliyor. Haliyle ekstra bir kaynağımız da yok açıkçası yöneticilerin de bunları hazırlama kabiliyetleri kısmen yok.” (OY11)

MTAL yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmeye yönelik ölçütleri belirlerken hangi kaynaklardan yararlandıkları ile ilgili bulgular incelendiğinde, MTAL’de görev yapan okul yöneticilerinin performans değerlendirme kaynağının devlet veya bakanlık olduğu, dikkat edilecek noktanın bu kaynaklardan yararlanırken öğretmenin geleceğini etkileyecek kararlar verilmemesinin gerekliliği tespit edilmiştir. Ayrıca OY6 ve OY11 isimli yönetici kaynak oluşturmada yöneticilerin eksiklerinin olduğu, böyle bir yeterliliğe sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Bu bulgulara dayanarak, çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin yarısına yakınının öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken kendi tecrübe ve gözlemlerinden yararlandıkları bunun yanı sıra referans alınması gereken yazılı bir kaynak olarak 2 kişi (OY6, OY11) MEB’in mevzuat ve yönetmeliklerinin yeterli olduğunu aktarmışlardır. Performans değerlendirme hususunda zorunluluk olmamasını vurgulayan yöneticilerin (OY5) eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik olarak kullanılabilecek bu sistemle ilgili inisiyatif almaya eğilimlerinin olmadığına işaret etmektedir.

#### **4.2. Performans Arttırma Yöntemleri Teması İle İlgili Bulgular**

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin Meslek Öğretmenlerinin performanslarını arttırmak için yararlandıkları yöntemler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde bu temaya ait bulgulara ulaşmak için görüşmeye katılan okul yöneticilerine meslek öğretmenlerinin “Performanslarını arttırmaya yönelik hangi yöntemlerden yararlanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan 12 okul yöneticisinden 2 tanesi (OY5, OY9) performans artırma yöntemleri ile ilgili görüşlerini aktarırken performans artırma yöntemlerini “Mesleki birikimlerine dayalı gözlemleri ve moral motivasyon” olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinden 4 kişi (OY5, OY6, OY9, OY12) performans arttırmaya yönelik bir yöntemi olmadığını ifade ederken 5 yönetici ise (OY1, OY2, OY6, OY8, OY11) MEB bürokrasisine bağlı yerleşik sistemin belirlediği standartlar ve sınırların kendi kişisel bakış açılarını yansıtmaya elverişli ortam sağlayamaması nedeniyle performans arttırmaya yönelik yöntemlerle ilgili yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir.

“Benim uygulamam sadece tüm öğretmen arkadaşlara babacan olmak. Onları incitmeden iş yapılarındaki eksiklikler konusunda onları ikaz etmek.” (OY5)

“Meslek öğretmenin performansını artırmak için özel bir yöntemimiz yok ama morallerini iyi tutmak lazım zaten kendileri bilerek ve isteyerek gelmişler buraya. Bize kalan destek olmak.”(OY9)

OY5kodlu okul yöneticisinin performans artırmaya yönelik yöntemlerle ilgili görüşleri incelendiğinde OY5’in kendi tabiri ile “babacanlık” olarak açıkladığı moral motivasyonun meslek öğretmenlerine yönelik tek uygulama olduğunu tespit edilmiştir. Yöneticilerden OY9’un ise meslek öğretmenlerinin performansını artırmaya dair bir yöntem kullanılmadığını ifade ederek öğretmenlik mesleğini seçen kişinin kendiliğinden performansa sahip olduğu ve var olan motivasyonunu düşürmedikleri sürece bu performansın korunacağına değinmektedir.

“Bize böyle bir imkân sunulmuyor ki. Yani kendi bakış açınıza göre kişisel bir değerlendirme yapamıyoruz.”(OY11)

“Standartlar dışına çıkamıyorum maalesef.”(OY6)

OY11 ve OY6 kodlu okul yöneticilerinin performans artırmaya yönelik yöntemlerle ilgili görüşlerinde MEB’in yönetici görev ve sorumluluklar yönetmeliklerinin kişiselliğe izin vermediği ve performans artırmak için işe koyulacak yaratıcı yöntemlerinin standart uygulama süreçleriyle entegre edilmesinin zorluklarına değinilmiştir.

“Yönetici olarak mecburen deneyimlerimize başvuruyoruz. Yıl boyunca etkinlik proje seminer yazıları, görevler tebliğ ediliyor. İstedikleri kadar modern yöntemler seminerler versinler. Bunu uygulama şansımız olmuyor. Proje çöplüğüne döndü okullar.” (OY8)

OY8 isimli yönetici, okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performansını artırma noktasında deneyime dayalı hareket etmelerini “iş yükünden kaynaklanan mecburiyet” ifadesi ile tanımlayarak MEB bürokrasinin yıl boyunca yöneticilerden beklediği ve yoğunluğu nedeniyle uygulama alanı olmayan seminer, projeler, klasik evrak işlerinin engelleyici olduğuna değinmektedir.

“Sistemdeki sıkıntı her şeyin yaptırılmak istenmesi. Şu anda müdür bey yukarıda; öz değerlendirme, E okul, ilçe yazışmaları, e müfredat vb. işlerle uğraşılıyor. Bu dağınık yükü tek bir yere toplasalar bir netlik sağlansa pozitif etkileri olacağını düşünüyorum. Ben hangi birine koşturacağımı şaşıyorum.

Öğrenci sorununa koştururken bir telefon geliyor “Mebbis’ten şunu girmen gerekiyor.<sup>2</sup> Uzmanlaşma önemli. Örnek olarak Coğrafyacı kendi alanında uzmanlaşmıştır. Jeoloji ya da klimatoloji, haritacılık gibi. Bir haritacı jeolojiden çok fazla anlamaz mesela ama coğrafya öğretmeninin basit olarak hepsini aktarabilmesi lazım. Bir coğrafya öğretmeni gibi değil de coğrafyacı gibi net bir uzmanlık görev tanımının olması gerekiyor. Aşçı isen yemek dağıtmayacaksın. O işi garson yapacak demek istiyorum.”(OY2)

OY2 ise okul yöneticilerinin sorumlulukları altındaki karmaşık ve net olmayan iş yükü nedeniyle yöneticilerde odaklanma ve performans kaybı yaşadığını ifade edereksistemin yöneticilere yüklediği prosedürler, evrak işlerine ayrılan mesai nedeniyle meslek öğretmenlerinin performansına yönelik bir çalışma yürütülemediğine değinmektedir.

Performans artırma temasına yönelik bulgular değerlendirildiğinde bazı okul yöneticileri, MEB’in her okul türüne yönelik standart prosedürlerinden kaynaklanan iş yüklerinden ötürü meslek öğretmenlerinin performansına yönelik çalışma yapacak koşulları bulamadıklarını ifade etmektedir. Bazı yöneticiler bu konuda tamamen MEB odaklı hareket ederek olmadığı sürece bu tarz bir uygulama yapamayacaklarına değinmişler; yöneticilerden bir kısmı ise meslek öğretmenin iş yüklerini kendilerince azaltmak ve moral desteği vermek suretiyle motivasyonlarına katkıda bulduklarını belirtmişlerdir.

MTAL okul yöneticilerinin performans kaybını önlemeye yönelik uygulamaları ile ilgili görüşleri incelendiğinde görüşmeye katılan okul yöneticilerine meslek öğretmenlerinin “Performans kaybını önlemeye yönelik çalışmalarınız nelerdir?sorusu sorulmuştur. Çalışma grubundaki 12 yöneticiden 7 tanesi meslek öğretmenlerinin performans kaybını önlemeye yönelik herhangi bir strateji ya da uygulamasının olmadığını belirtmektedir. Yöneticilerden 2 kişi (OY3, OY5) öğretmenlerin çalışma koşullarında yaptıkları iyileştirmelerin; 2 kişi (OY1, OY4) moral destek odağında motivasyonun; 2 kişi ise (OY10, OY12) insani ikili ilişkilerin performans kaybına yönelik olumlu etkilerinden söz etmektedir.

“Daha önce ifade ettiğim gibi, öğretmenin var olan motivasyonunu düşürecek eylemlerde bulunmazsak ve aksine desteklersek performans kaybı yaşamaz doğal olarak bu kayıp için özel bir strateji ya yöntem kesinlikle gerek yok.” (OY1)

---

<sup>2</sup>MEBBİS:Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

“Bu konuda özel bir yöntem ya da uygulama yok fakat bir önceki soruda değindiğim gibi biz meslek öğretmenlerini destekleyip yollarını açtığımız için performans kaybı da yaşamıyorlar diye düşünüyorum.” (OY4)

OY1 ve OY4 kodlu yöneticiler, okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performans kaybını önlemeye yönelik bir çalışmanın gerekliliğine inanmamaktadır. Motivasyon kaybını önlemeye yönelik eylemlerin bu konuda yeterli olacağını düşünmektedir.

“Performans kaybına yönelik özel bir eylemim yok ama mesela yakın zamanda bir hocamızın annesi vefat etti. Koordinatörlük noktasında sıkıntı yaşıyordu. Elimden geleni yaptım. Meslek öğretmenlerinin çeşitli durumlarında yardımcı olunca, esneme gösterince artı olarak geri dönüş alıyoruz... Ben arada bir topluyorum arkadaşları odamda. Çay kahve sohbet ediyoruz. Bu da performans kaybına karşı tedbirdir bir anlamda.”(OY3)

OY3 kodlu yöneticinin görüşleri incelendiğinde ise OY3’ün meslek öğretmenleriyle kurulan informal ilişkilere ek olarak çalışma koşullarının pozitif düzenlemelerle desteklenmesini performans kaybını önlemeye yönelik bir eylem olarak nitelendirdiği görülmektedir.

“Eküri adını verdiğimiz bir sistem uyguluyoruz. Tüm meslek okullarının yaptığı bir uygulama değil bu. Bir sınıfa iki öğretmen alıyoruz. Bir öğretmen rahatsızlansa da diğer öğretmen aksama olmadan sürdürebiliyor eğitimi. Öğretmen motivasyonuna da katkı sağlıyor bu.” (OY5)

OY5 kodlu yöneticinin görüşleri incelendiğinde OY5 performans kaybını engellemek için meslek öğretmenlerine yönelik kurguladıkları sistemden söz ederek çalışma koşullarına yönelik uygulamaların sürdürülebilirliğe ve motivasyona katkı sağladıklarını ifade etmektedir.

Meslek öğretmenlerinin performans kaybını önlemeye yönelik eylemler temasına yönelik genel bulgular incelendiğinde MTAL yöneticilerinin performans kaybını önlemeye yönelik genel bir strateji saptamadığı görülmektedir. Yöneticiler, ağırlıklı performans kaybını kendi kişiliklerine uygun kişilerarası iletişim süreçleriyle yürütmektedirler Bunun dışında yöneticilerden bazıları öğretmen performansının kaybı noktasında MEB’in mesleki eğitim sistemini; “Öğretmenin performansı düştüğünde önerebileceğim bir şey yok. Performans düşüşünün nedeni öğretmen değil. Biz, pratiğe dayalı bir sistem üzerine eğitim veriyorduk. Getirilen modüler sistem ise yüzde 90 teori öngörüyor. Mesleki pratiğin ağırlığı büyük oranda



kayboldu.”(OY8) bazı yöneticiler ise “Performans yok ki kaybını önleyeyim.”(OY6)diyerekmeslek öğretmenlerini eleştirmektedir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin, meslek öğretmenlerinin performansını iş dışında etkileyen faktörler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde görüşmeye katılan okul yöneticilerine meslek öğretmenlerinin “Performansını iş dışında etkileyen faktörler hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan 12 okul yöneticisi performansını iş dışında etkileyen faktörleri “özel hayat” olarak açıklarken özel hayatı ise duygusal ilişkiler, ekonomik durum, sosyal hayat, psikolojik ve fiziksel faktörler gibi alt boyutlar üzerinden değerlendirmektedir. Bununla beraber 12 yöneticinin 12’si de meslek öğretmenlerinin iş dışı hayatlarının görev yaptıkları okullardaki performanslarını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir.

**Tablo 8. Performansı İş Dışında Etkileyen Faktörler**

| <b>Ekonomik Faktörler</b> | <b>Psikolojik Durum Fiziksel Rahatsızlıklar</b> | <b>Duygusal İlişkiler</b> | <b>Sosyal Hayat</b> |
|---------------------------|---|---------------------------|---------------------|
| OY2<br>OY4<br>OY8         | OY8, OY9, OY2 ,OY10<br>OY6, OY11, OY12          | OY1,OY2<br>OY5, OY9       | OY8, OY11, OY12,    |

Ek olarak çalışma grubunda yer alan 12 yöneticiden 5’i, (OY1, OY3, OY8, OY9, OY12) okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin iş dışı günlük yaşam pratikleri hakkında bilgi sahibi olunmasını gereklilik olarak ifade etmektedir keza okul yöneticilerinden OY1, OY3 ve OY8, öğretmenlerin problemleriyle ilgili yönetici farkındalığının performans iyileşmesinde etken olduğunu belirtmektedir.

“Öncelikle öğretmenin özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun dışında sosyal hayat iş hayatını kaçınılmaz olarak etkiliyor. Bu nedenle öğretmenin günlük hayat pratiği kaçınılmaz olarak yöneticinin ilgi alanına girer. Çocuğu hastalanan bir öğretmen arkadaşımda bu durumu yaşamıştım. Yönetici olarak kısa ya da uzun süreli olaylarda o kişiye destek olmak zorundasın. Ben de elimden geldiği kadar görevleriyle ilgili açıkları kapatmaya çalışıyorum. Bu yaklaşım belki iş performansını değil ama insani performansı tavan yapar.” (OY8)

“Ben meslek zümrelerini tanımazsam yönetemem, kimse yönetemez. Bu nedenle ben tüm öğretmenlerimizin hayatlarında ne olduğunu ne yaşadıklarını bilirim. Tabii bunun kişisel bir tarafı da var. Ben iletişim kurmayı seven biriyim ama meseleye “burası okul, öğretmenin özel hayatı beni ilgilendirmez, görevi bellidir yapsın” şeklinde yaklaşan arkadaşlar da var. Bu şekilde bir yönetim tarzıyla okulda verim alınması mümkün değil.” (OY3)

“Normalde çok aktif performans sahibi bir arkadaşımız var Ahmet Kaya. Çocuğunun onkolojik bir rahatsızlığı var ameliyat oldu. Ya düşünün bizim atıl durumda pinpon masalarıyla sıralara mekanik bir destekle işlev kazandırmış bir arkadaş bu. Masaların altına montaj yaptı ve şu an çalışır halde. Hocamızın geliş gidişleri aksamaya başladı, daha saldırgan bir tutum hasıl oldu biz gözlemledik bunu. Bir arkadaşımız daha ameliyat oldu aramız sıkıntılı olmasına rağmen evineziyarete gittik. Okul yönetimi nikâhtır, hastalıktır vb. özel hayata dair durumlarda aktif olması gerekir. Aile atmosferini yakalamak için.”(OY9)

MTAL yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performansını iş dışında etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde çalışma grubundaki okul yöneticilerinden OY3 ve OY8, meslek öğretmenlerinin iş dışındaki yaşamları hakkında bilgi sahibi olmanın gerek insani boyutlarına gerekse de öğretmenden beklenen verim boyutuna dikkat çekerken OY9 ise yöneticilerin meslek öğretmenlerinin iş dışı yaşamlarında haberdar olmasını salt performans-verim boyutu ile değil, okul kültürü vekurumsallık penceresi ile de ilişkilendirmiştir. OY9’un yönetici öğretmen ilişkisini aile metaforuyla örneklemesi yönetici farkındalığının aynı zamanda kurumsal bir tavır, zorunluluk olduğuna da işaret etmektedir.

“Bu sadece okul içinde olur. İç dış nedenler diye ayırabilirsek içerde psikolojik nedenler kişilerarası ilişkiler, çevresel nedenler... Dış ilişkiler olarak ekonomik şartlar, büyük kentin getirmiş olduğu olumsuzluklar... Maalesef akşam 5’ten sonra insanlarla iletişimimiz bıçak gibi kesiliyor. Bu da büyük şehirde yaşamın dezavantajları sanırım.” (OY11)

“Ülke geleneklerinde bu tarz insani durumlar es geçilmez. Özellikle bu bağlamda Anadolu’da iletişim daha iyi. Gidecek gezecek oturacak yerlerde sınırlı olduğundan ilişkiler daha yakın ve samimi. İstanbul’da çok olmuyor. Tabii iş dışında da bu işi yapanların bir araya gelmesi lazım... Hatırlıyorum da bir öğretmenimiz vardı ben Müdür Yardımcısı iken. Çok da başarılı, titiz bir arkadaştı. Bir boşanma evresi geçirdi. Sonrasında öğrenci ile agresif tavırları nedeniyle soruşturma atlattı. Ama iş dışı zaman tabii ki performansla etki eder. Burada iş eğitim liderine ve ekibine düşüyor. Şöyle ki olaya mekanik yani *işini yapıyorsan yap yapmıyorsan yapma* şeklinde bakmamak lazım... Türkiye’de

performans, kalite kurum kültürü gibi alanları biz hiç iyi kullanamadık. Sistem iyi kurgulanmadığı için yöneticilerin güveni kalmadı. Önce çalışanlara bu güveni aşılammamız lazım.” (OY12)

MTAL yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performansını iş dışında etkileyen faktörlere ilişkin OY11 ve OY12'nin görüşleri incelendiğinde özellikle büyük şehirlerin profesyonel iş yaşamına etkilerinin *yabancılaşma ve yalnızlaşmaya* yol açtığı bu durumun samimi insani ilişkileri sekteye uğrattığı tespit edilmiştir. Yanı sıra iş dışı zamanın öğretmen performansında doğal olarak etkili olduğu, okul yöneticilerinin bir takım olarak bu konularda aktif rol oynaması gerekliliği ifade edilerek kalite ve kurum kültürü kavramları odağında okul yöneticilerine olan güvenin tesis edilmesinin önemi belirtilmiştir.

“Bir öğretmen arkadaş vardı bahis işleriyle ilgilenen sağ olsun!!Okuldan birkaç arkadaşına kredi çekti. Bazılarından da borç aldı sonrasında da tayin oldu. Özel hayatını okula, diğer arkadaşlara da yansıtarak performans diye bir şey bırakmadı bir süre.” (OY4)

Çalışma grubundaki katılımcılardan OY4'ün görüşlerinden elde edilen bulgulara göre OY4, meslek öğretmenlerinin iş dışı yaşam biçimlerinin diğer öğretmenlerin performansı üzerinde de doğrudan etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu etkinin ekonomik boyutlarını ise öğretmenlerin maddi ilişkilerinden doğan etkileşimlerle açıklamaktadır.

Öğretmen olumsuzluk yaşamışsa öğretme haleti ruhiyesinden yüzünden anlayabiliyorsunuz. Aklıma gelen bir anekdot yok ama neşeli geldiyse okula yüz ifadesinden anlaşılıyor tabi. Örnek olarak biz stajlara gidiyoruz eğer orada öğrencileriyle ilgili olumlu geribildirim aldıysa öğretmene yansıyor tabi bu durum. Çocukla hem okulda hem stajda ilgilenip yılsonunda değerlendirme notu veriyor öğretmen. Her olumlu dönüş de meslekçiyi etkiliyor okuldaki durumuna sirayet ediyor.” (OY10)

“İnsanları toplumsal yaşamdan soyutlamak mümkün değil. Karısıyla çocuğuyla problem olur, ekonomik sıkıntılar olur. Psikolojik yapısıyla ilgili sıkıntıları olur. Bunlar doğrudan etkiler performansı. Bizim okulda sürekli geç gelen bir arkadaş var. Devalarca söyledik ama hastalık haline gelmiş. Uyarıyorsun, ediyorsun çözüm yok. Fiziksel yapısıyla ilgili saplantılı hale gelmiş. 10-15 dakika geç gelme seremonisi devam ediyor. Okulla ilgili çalışma yapan, okulun tanıtımı olsun, proje olsun, etkinliklerle ilgili uğraşı gösteren öğretmenlere ödüllendirilmeleri için yazılar yazıyoruz. Ben geldiğimden beri herkese yazıyoruz. Elimizden gelen bu. Biliyorsunuz maaşla ödüllendirme, başarı belgesi olmak üzere iki ödül var.” (OY6)

“Bir edebiyat hocamız vardı, ailevi ve psikolojik sıkıntılarla boğuşan. Onun en yakın arkadaşı kanserden vefat etmişti. Devamlı bir çöküntü içerisindeydi kendisi. Sabah selam versen o yükü hissedebiliyordun. Boşanma aşamasında öğretmenlerimiz de oldu. Bunun performansta kayba yol açacağını söylemeye gerek bile yok tabii.”(OY2)

OY2 ve OY6 kodlu okul yöneticileri meslek öğretmenlerinin psikolojilerindeki değişimlerin okul performanslarında doğrudan etken olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca OY6, Eğitim Bakanlığı'nın performans gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin sundukları başarı belgesi ve maaşla ödüllendirme gibi standart olanakların okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak başarı-ödülmotivasyon dengesine de atıfta bulunmaktadır.

Çalışma grubundaki MTAL okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performansını iş dışında etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen bulgulara göre:

- İş dışı “özel hayat” meslek öğretmenlerinin performanslarını doğrudan etkilemektedir.
- Özel hayat; Ekonomi, sosyal hayat, psikoloji, duygusal ilişkiler, yaşam tarzları gibi boyutlarla değerlendirilmektedir.
- Yöneticiler toplumsal bir varlık olan insanın iş ve iş dışı olarak ayıramayacağını performansın bu bütünlükle değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.
- Bazı okul yöneticileri, meslek öğretmenlerinin iş dışındaki yaşam pratikleri hakkında bilgi edinmeyi ve bu yaşantılarla ilgili olmayı gereklilik olarak açıklamaktadır. Bu ilgi, öğretmenlerin özel hayatlarındaki alışkanlıkların diğer öğretmenlerin performansına etkisi bağlamında da değerlendirilmektedir.
- Bazı okul yöneticileri meslek öğretmenlerinin performansını iş dışında etkileyen faktörlere müdahil olunamayacağı, bazı yöneticiler ise bu faktörlere müdahil olunarak öğretmenin performansının iyileşmesinde anlamlı sonuçlar gözlemlediklerini ifade etmektedir.

### **4.3. Performans-Motivasyon İlişkisi Temasına İlişkin Bulgular**

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin, performans- motivasyon ilişkisi hakkındaki düşünceleri incelendiğinde bu temaya ait bulgulara ulaşmak için görüşmeye katılan okul yöneticilerine meslek öğretmenlerinin “Performans ve motivasyon ilişkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu

sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan 12 okul yöneticisinin 12'si de motivasyonun performansla doğru orantılı olduğunu, meslek öğretmenlerindeki motivasyon artışının performansı da arttırdığını düşünmektedir. Bununla beraber okul yöneticileri, motivasyon performans etkileşimini şu boyutlarda değerlendirmektedir:

- Ekonomik durum etkisi:
- Takdir etme ve ödüllendirme
- İletişim ve değer verme
- Aidiyet sağlama

Çalışma grubunda yer alan 12 okul yöneticisinden 2'si (OY2,OY4) meslek öğretmenlerinin yaşadığı ekonomik çözümsüzlüklerin motivasyon ve performansı düşürdüğünü belirtmektedir. Bulgulara göre görüşme gerçekleştirilen 2 yönetici, (OY3, OY11) meslek öğretmenlerinin takdir edildiklerinde; 2 yönetici, (OY4 ve OY11) meslek öğretmenlerinin değerli oldukları hissettirildiğinde; 3 yönetici, (OY9, OY10, OY12) ise sevinç ve acı paylaşmak gibi iletişime dayalı insani yaklaşımların motivasyon ve performans artışı sağladığına değinmektedir.

“Tabi ki ciddi bir bağlantı var. Motivasyon özellikle gençlerde yüksek. Öğretmen oluyor geliyor, kendini ispatlaması gerekiyor. Ne zaman ki evlilik gibi maddiyata yönelik durumlarla yüz yüze geliyor, performans düşmeye başlıyor.” (OY2)

“Motivasyon yükselirse performans artar. Yöneticilerin de bu konuda etkin olabildiğini sanmıyorum. Ekonomik sıkıntı yaşayan insanlar, toplum. Doğal olarak da öğretmenler de bundan etkilenen bir kesim. Değer gördüklerini de düşünmüyorlar. Değer görmeyince de kimse ile tam olarak ilgilenemiyorlar. Çok fazla bencillik var artık. Başkasını düşünmek lüks gibi bir şey oldu.”(OY4)

Motivasyon ve performans ilişkisine dair OY2 ve OY4 kodlu MTAL yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde OY2, göreve yeni başlayan öğretmenlerde var olan içsel motivasyonun ekonomik sıkıntılarla beraber düşük motivasyona ve performans kaybına neden olduğuna dikkat çekerken OY4 ekonomik sıkıntıların olumsuz etkileriyle birlikte diğer MTAL yöneticilerinin aksine okul yöneticilerinin motivasyon ve performans süreçlerinde etkili olmadığını belirtmektedir.

“Performans olabilmesi için bir insanda bir şekilde motivasyon lazım. Biz sazlı sözlü eğlentiler piknikler düzenliyoruz öğretmenlerimiz için.”(OY5)

“Sevinç ve acı paylaşmak motivasyonun hammaddesi gibi bir şey. Aile olmak demiştim bunun gibi aidiyet sağlamak lazım okula. Bu oluşum tamamlandığı an performans ardından gelmek zorunda ve gelir zaten.”(OY9)

“Performansı artırır motivasyon. Sabahları öğretmen arkadaşların hal ve hareketlerine bakarım bir sıkıntısı varsa yüz ifadesinden anlar, onlar derse girmeden görüşür onları motive ederim. Ders performansı yüzde 60 ise 80-90’a çıkar bu durumda.”(OY10)

“Performansla motivasyon doğru orantılı. Ne kadar motive edersek performans o kadar yükselir. Fakat kriterimiz nedir? Amiyane bir tabir vardır. “İnsan gazla, yağ ile çalışır”. Özgüven noktasında insanları yönelttiğimizde neden olmasın. Bizzat tecrübe ettiğim için biliyorum çünkü insanlar bazen kendilerine bir şeyler söylenmesini bekler.” (OY11)

Motivasyon ve performans ilişkisine yönelik OY5, OY9, OY10, OY11 kodlu okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde meslek öğretmeninin motivasyon artışının iş performanslarını artırdığına ilişkin ortak bir kanaat tespit edilmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin motivasyon ve performans yönelimli aidiyet bağı kurmak için sosyal etkinlik psikolojik destek gibi kişilerarası iletişim etkinliklerinden faydalandıklarını ifade etmektedir.

“Motivasyon performansı artırır fakat esas soru motivasyonu nasıl artıracamız. Türkiye’de tahminim herkesin mecburen içsel motivasyona yüklendiğidir. Meslek Öğretmeni arkadaşımız dün gazeteciye getirip öğrencilerle buluştu... Bunu yapmayabilir öğretmen mecbur değil... Yöneticinin bu bağlamda yapacağı şeyler vardır... Bunu yapmak için kişiyi çok iyi tanıman lazım. Kişiyi tanıman yetmez kişi sana güvenecek. Bunu az önce dediğim gibi İstanbul’da çok fazla sağlayamıyoruz çünkü derin tanıma olanağı var. Bürokrasinin de engel teşkil ettiği durumlar da var.” (OY12)

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okul yöneticilerinin performans-motivasyon ilişkisi teması hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde diğer dikkat çeken hususlar şöyledir: OY12’nin görüşleri incelendiğinde motivasyonun içsel olduğunda işlevsel olduğu, bunu sağlamak için okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerini tanımalarının ve güven tesis etmesinin önemi vurgulanmakta; OY8 kodlu yöneticinin görüşleri incelendiğinde ise “Motivasyon artarsa performans da artar. Öğretmeni ödüllendirmek güzel bir motivasyon aracıdır fakat bu konuda da sağlıklı değerlendirme yapıldığını düşünmüyorum. Statüko bize belirlediği ödül kontenjanı kendi iradesiyle değiştirebiliyor. Yani bu konuda tasarruf bizde değil.” OY8’in doğrudan aktarmasıyla

okul yöneticilerinin motivasyon araçlarından biri olan ödüllendirme konusunda yöneticilerin bürokratik çözümsüzlüklerin olduğuna dikkat çekilmektedir.

MTAL yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin motivasyonu ve performans ilişkisine yönelik görüşleri incelendiğinde genel bir çerçevede değerlendirme yapıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Meslek öğretmenin motivasyon artışının performansını artırdığına ilişkin ortak bir kanaat tespit edilmiştir. 12 okul yöneticisinden 11'i motivasyon ve performans artışında birincil olarak etkili olduklarını belirtmiş; 1 yönetici ise (OY4) yöneticilerin bu konuda etkin olmadığını ifade etmiştir. MTAL yöneticilerinin meslek öğretmenlerinde motivasyon artışı sağlayarak performans yükseltmek için kullandıkları yöntemler mercek altına alındığında çalışma grubundaki yöneticilerin bu konudaki eylemleri genel olarak kendi kurgularına dayanan iletişim boyutlu yöntemler olarak görünmektedir. Bulgulara göre motivasyon ve performans konusunda stratejik, bilimsel teknik ve yöntemlere dayalı ortak bir uygulama saptanamamıştır. Motivasyon ve performans ilişkisi temasının analizine göre MTAL yöneticilerinin görüşleri aşağıdaki tabloda özet bir şekilde verilmiştir:

**Tablo 9. Performans Motivasyon ilişkisi**

| <b>Motivasyonu ve Performansı Artırır</b>  | <b>Motivasyonu ve Performansı Düşürür</b>  |
|--|--|
| <p>Yönetici farkındalığı ve iletişim bağlamında:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Dert ve sevinç paylaşmak</li><li>- Takdir etmek</li><li>- Değerli hissettirmek</li><li>Ödüllendirmek</li><li>- Sosyal aktiviteler</li><li>- İşini severek yapmak ve aidiyet hissetmek</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Eğitim Sistemine dayalı engeller</li><li>- Ekonomik sıkıntılar</li><li>- Yöneticilerin ilgisizliği</li></ul> |

#### 4.4. Etkili İletişim-Performans İlişkisi Temasına İlişkin Bulgular

MTAL okul yöneticilerinin Meslek ve Kültür Öğretmenleri İle Kurdukları İletişim Biçimleri Arasında Farklılığa ilişkingörüşlerinden elde edilen sonuçlar ışığında bu temaya ait bulgulara ulaşmak için görüşmeye katılan okul yöneticilerine “Meslek ve kültür öğretmenleri ile kurduğunuz iletişim biçimleri arasında farklılık var mıdır?” sorusu sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan 12 MTAL okul yöneticisinden 4’ü meslek öğretmenleriyle daha yoğun iletişim gerçekleştirdikleri; 7 yönetici eşit mesafede bulunarak fark gözetmediğini; 1 yönetici ise kültür öğretmenleriyle kurduğu iletişimin daha yoğun olduğunu belirtmektedir.

**Tablo 10. İletişim Biçimi Farklılığı**

| <b>Meslek Öğretmenleriyle Kurduğum İletişim Yoğun</b> | <b>Eşit İletişim, Fark Gözetmiyorum</b> | <b>Kültür Öğretmenleriyle Kurduğum İletişim Yoğun</b> |
|---|---|---|
| OY2, OY3, OY9, OY12                                   | OY1, OY4, OY5, OY6, OY7, OY10, OY11,    | OY8   |

“Meslek liselerinde meslekçilerle iletişimin bir tık daha iyi olması lazım. Meslekçilerin çalışma temposunun yani performansının yüksek olmasının okula sağlayacağı katkının aynı performans düzeyindeki kültür öğretmenin okula sağlayacağı katkıdan yüksek olması muhtemeldir. Neticede kendi alanı ile öğrencilerle daha içli dışlı. Ders saati daha fazla. Öğrenci meslek öğretmenini usta gibi görüyor. Meslekçinin performansının iyi olması kültür öğretmenin performansını yükseltir çünkü meslek bilincinde nitelikli öğrenci demek kültür öğretmeni için daha kaliteli sınıf demek.” (OY12)

Temaya ilişkin OY12 kodlu yöneticinin görüşleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular şöyledir: Meslek liselerinde meslek öğretmenlerinin performansının yüksek olmasının okula sağlayacağı katkı düşünüldüğünde öncelikli olarak değerlendirilmelidir. Öğrenci ve sınıf bağlamında değerlendirildiğinde meslek öğretmenlerinin performansının yüksek olması kültür öğretmenin performansını da yükseltmektedir. Kaliteli sınıfların anahtarı meslek öğretmenlerinin



performanslarıyla doğru orantılı olabilmektedir. Buna karşın OY8 kodlu MTALyöneticisinin görüşleri incelendiğinde ise

“Kendim de meslek kökenli bir öğretmen olmama rağmen meslek öğretmenlerimle yaşanan diyalog her geçen gün kötüleşirken kültür öğretmenleriyle iyileşiyor. Tecrübeli bir yöneticinin eşitlik ilkesinden hareketle yola çıkması gerekir... Meslek liselerinde meslek öğretmenleri arasında öteden beri grupçuluk vardır. Yönetim bunlara rağmen adaletli olursa kültür öğretmeni bunu görüyor farkına varınca da yönetime olumlu yaklaşıyor performansı artıyor... Bu durumu kabullenemesem de adalet adına kültür öğretmenleriyle beraber hareket ediyorum... Örnek olarak kültür dersi öğretmenleri sınıfa tek başına girmek zorunda. Meslekçileri ise demonstrasyon (gösterip yaptırma) amaçlı 3-4 öğretmen girebiliyor. Bu da adaleti ve eşitliği ortadan kaldırıyor. Bir öğretmen çalışırken diğer meslek öğretmeni boşta kalıyor hatta dersten çıkabiliyor. Meslek öğretmenlerinin bu gayri ciddi tavırlarını gören kültür öğretmenin de motivasyonu düşüyor.” (OY8)

OY8 meslek öğretmenliği kökeni olmasına rağmen kültür öğretmenleriyle kurduğu iletişimin yoğunluğunu meslek öğretmenlerine eleştirileri boyutunda açıklamaktadır. Meslek öğretmenlerinde yaşadığı iletişim kopukluğunu öğretmenlerin rahat tavırlarının diğer öğretmenlerin motivasyonunu düşürmesiyle açıklayan OY8, meslek liselerinde iki öğretmen grubu arasında denge kurmanın önemine de vurgu yapmaktadır.

- Bir okul yöneticisi olarak meslek ve kültür öğretmenleri ile kurduğunuz iletişim biçimleri arasında farklılık olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa, bu farklılığın nedenlerini açıklayabilirsiniz?

“Okulumuzun meslek lisesi olmasından dolayı meslek dersi öğretmenleriyle daha fazla toplantı yapıyoruz. Kültürel faaliyet de olsa meslekçi öğretmenlerimizin kültürcü kadar emekleri oluyor. Bir ayırım yapıyor musunuz dersiniz, yok. Hepsine eşit mesafede davranmaya çalışıyoruz.” (OY1)

“Kültür öğretmenlerine standart bir yaklaşımım var. Fakat alan öğretmenlerine şöyle bir ilişki var: Şimdi bazı öğrencilerin özel sıkıntıları, ailevi problemleri oluyor. Bu çocuklar bazen okula gelemiyor. Bunları öğretmen bilemeyebiliyor. Sabah bir öğrenci geldi, annesi ameliyat olmuş bağırsaklarını almışlar. Hocayla temasa geçip sınavlarda düşük alırsa bilginiz olsun dedik mesela. Bu öğrencilerin ağırlıklı notlandırıldığı dersler alan dersleri çünkü. Bu nedenle meslek öğretmeni ile daha farklı paslaşabiliyorum.” (OY2)

Çalışma grubunda yer alan diğer 2 yöneticinin (OY2,OY3) görüşleri incelendiğinde ise yöneticiler, *alan öğretmeni* olarak da nitelendirilen meslek öğretmenleriyle yürüttüğü iletişim yoğunluğunun nedeni olarak TMAL’lerde okula dair teknik iş yükünün ağırlıklı meslek öğretmenlerinde olmasının yanında

öğrencilerle iletişimi de meslek öğretmenleri üzerinden yürüttüklerine değinmektedir.

MTAL yöneticilerinin meslek öğretmenleri ve kültür öğretmenleriyle kurdukları iletişim biçimi farklılıklarına dair temaya ilişkin bulgular genel bir çerçeve halinde değerlendirilerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

MTAL okul yöneticileri meslek lisesi yöneticisi olmalarına rağmen ağırlıklı olarak meslek öğretmenleriyle kültür öğretmenleri arasında farklı bir iletişim yöntemi kullanmamaktadır. Meslek öğretmenleriyle yoğun iletişim kurduğunu belirten okul yöneticileri bu süreci, meslek öğretmenlerinin performanslarını artırmak amaçlı değil okulun, meslek okulu olmasından kaynaklanan bir zorunluluk olarak açıklamaktadır. Sadece OY12 kodlu yönetici, meslek öğretmenlerinin performans artışını, gerek okula katkısı gerekse de sınıf kalitesi bağlamında kültür öğretmenlerinin performansına da pozitif etkisi ile önemli olarak açıklamakta; 1 yönetici (OY8) ise eşitlik ilkesi çatısı altında iş yapış biçimlerinden hareketle kültür öğretmenlerini meslek öğretmenlerinden daha profesyonel olarak nitelendirmektedir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin etkili iletişim kurma becerilerinin, meslek öğretmenlerinin performansı üzerinde etkilerine ait bulgulara ulaşmak için okul yöneticilerine “Etkili iletişim becerilerinin meslek öğretmenlerinin performansı üzerindeki etkilerine dair düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerden 2 tanesi (OY8, OY9) etkili iletişim becerilerinin meslek öğretmenlerinin performansını doğal olarak arttırdığını belirtmektedir. 4 yönetici (OY1, OY2, OY3, OY11) etkili iletişimi “empati” kavramıyla ilişkilendirirken; 6 yönetici (OY2, OY6, OY7, OY8, OY10, OY12) ise etkili iletişim becerilerini arkadaşlık, samimiyeti konuşma, dinleme ve tanımak kavramlarıyla ilişkilendirmekte; 3 yönetici ise (OY1, OY7, OY8) okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bu konuda belli bir yetkinlik düzeyinde olmaları gerektiğine değinmektedir.

“İletişim bizim mesleğimizin özü. Meslek okul müdürünün meslek öğretmenlerinin psikolojisini anlamazsa başarılı olamaz. Benim sürekli meslek liselerinde görev yapmam, eşimin de meslekçi olması bu konuda benim için artı tabii. Bu psikolojiye yakın olduğum için meslek öğretmenleriyle kurduğum iletişime de etki ediyor bu durum.” (OY1)

“Etkili iletişim diyince aslında hammadde olarak empatiden bahsetmek gerek. Çünkü herkes dinlenmek ister. Hepimiz biri bizi dinlesin istiyoruz. Karşı tarafta bu düşünceyi farkettiğiniz an iletişim başlamış oluyor. Söylenen her şeye bir savunma geliştirmek değil de onu anladığımızı ifade eden sözcükler kullanmak gerekli. Bizim camiada belki de günümüzde insanların egolarına yenik düştüğünü görüyoruz.” (OY3)

“Empati yapabilmektir etkili iletişim. Bizim de toplum olarak en ciddi sıkıntılarımızdan biri iletişimsizlik. Sen dili ben dili öne çıkıyor bu noktada. Bir öğretmene “*Sen dersine geç kaldın*” dersin bu direkt olarak bir suçlamadır. Öğretmenin belki parmağı kanamıştır, belki midesi bulanıyordur, ruhsal bir sıkıntısı vardır, nişanlısıyla tartışmıştır. Türlü türlü şeyler. Ama öğretmenin bir hatrını sorup “*Hocam, nasılsın iyi misin; hayırdır bir sıkıntı mı var*” dersin bakış açısı farklı olur hocanın.” (OY11)

OY1, OY3, OY11 olarak kodlanmış okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerinin meslek öğretmenlerinin performansına etkileriyle ilgili bulgular değerlendirildiğinde 3 yöneticinin de özellikle empati kavramının altını çizdiği görülmektedir. Etkili iletişim becerilerini doğrudan empati ile ilişkilendiren okul yöneticileri, savunmaya dayalı iletişimsizliğin de dinleme, anlama gibi süreçlerle aşılabileceğine dair önermelerde bulunmaktadır.

“Herkesin hoşlandığı noktayı yakalamak önemli. İletişim bozukluğu olmamasına dikkat etmek ve artı eksi kutupları iyi ayarlamak lazım. Bu anlamda iletişim becerisi olmayan kendisiyle barışık olmayan yönetici olmamalı. Mevkiler makamlar değil mesele. Arkadaş olmayı bilmek lazım. İlişkiler sevgi saygıya dayanmalı. Bana kimse kayıtsız kalamaz.” (OY7)

“Etkili iletişim kurmak insani bir olay. Her insan bunun üzerine çaba göstermeli. Bir kurum yöneticisi iseniz bu doğrudan ilgi alanınıza girer. Yukarıda anlattıklarım bu becerinin öğretmen performansına etkilerine dair zaten.” (OY8)

OY7 ve OY8 olarak kodlanan yönetici görüşleri incelendiğinde bulgulara göre: Etkili iletişim becerileri okul yöneticileri için önemli bir yeterlilik olarak ifade edilmektedir. Bununla beraber iletişimin insani boyutunun hiyerarşik yapılarda göz ardı edilmesinin sakıncalarına değinen yöneticiler, iletişim becerilerinin performansa olumlu etkileri olduğunu da ifade etmektedir.

Elde edilen diğer bulgular incelendiğinde MTAL yöneticilerinden OY4, içsel motivasyon olmadan sürdürülebilir kalıcı bir iletişim sağlanması için yöneticilerinin etkili olamadığını; OY6, öğretmenlerde huzursuzluk yaratmayacak idari tedbirlerle sağlıklı ve profesyonel bir iletişim ağının mümkün olabileceğine; OY10 ise yine öğretmenlerin bireysel farklılıkları da dikkate alınacak şekilde okullarda kurulacak

iletişim ağının 6nemine dikkat çekerek bu iletişim k6pr6s6n6n performans ve motivasyon s6relerine olumlu y6nde etkisi olacağına değinmektedirler.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde g6rev yapan okul y6neticilerinin *etkili iletişim kurma becerilerinin, meslek 6đretmenlerinin performansı 6zerinde etkileri teması* ile ilgili bulgular genel bir ereve halinde değerlendirilerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- MTAL y6neticilerinin algılarında etkili iletişim becerilerinden kaynaklanan performansa ilişkin g6r6şler, genel olarak etkili iletişimi tanımlamayla sınırlıdır.
- 12 y6neticiden 11 tanesi etkili iletişim becerilerini işlevsel ve s6rd6r6lebilir olarak değerlendirirken 1 y6netici (OY4) y6neticilerin iletişim becerilerinin kalıcı bir performans sağlamada etkin olmadığını d6ř6nmektedir.
- MTAL y6neticilerinden etkili iletişim becerilerini y6netici için olmazsa olmaz yeterlilik olarak g6ren y6netici sayısı 3; okullarında b6rokrasiden uzak sistemli bir iletişim ağı olması gerektiğini d6ř6nen y6netici sayısı 2; etkili iletişim becerilerinin performans artışına katkı sağladığını dillendiren y6netici sayısı ise 2'dir.
- Çalışma grubunda yer alan MTAL okul y6neticilerinde etkili iletişim becerileri konusunda bilime dayalı, stratejik, sistematik, okulun k6lt6r6ne uygun ve bireyselleştirilmiş bir uygulama saptanamamıştır. Y6neticilerin tamamı etkili iletişimin becerilerinin 6nemli ve gerekli olduğunu kabul etmekle birlikte bu konuda çabalarını doğrudan meslek 6đretmenlerinin performans artışıyla ilişkilendirmemektedir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (MTAL) görev yapan okul yöneticilerinin okullarında görev yapan meslek öğretmenlerin performanslarını artırmak için kullandıkları yöntemler, nitel desenli olarak incelenmiştir. Bu bölümde yapılan uygulama sonucunda elde edilen bulgular, çözümlenmelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmada MTAL meslek öğretmenlerinin performanslarını artırmak için kullandıkları yöntemler üzerine detaylı bilgi elde edilmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre görüşme gerçekleştirilen MTAL yöneticilerinin demografik bilgileri incelendiğinde, mezun olunan branşların çoğunluğunun kültür dersleri lisans programları, mezun oldukları okul türünün ise eğitim fakültesi olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre özellikle mesleki eğitim diplomasına sahip yönetici sayısının 3 iken eğitim fakültesinden mezun olan yönetici sayısının 10 olması dikkat çekici olarak göze çarpmaktadır. Mesleki eğitim veren kurumlarda eğitimin kalitesi ve öğretmen performansı için meslek öğretmenleri ile empati kurulmasına duyulan ihtiyaç düşünüldüğünde beklenti, tespit edilen oranların tam tersi yöndedir.

Diğer bulgular incelendiğinde MTAL yöneticilerinin yaş aralığının 31-64 arasında değişim gösterdiği; 12 yöneticinin mesleki kıdemleri ve yöneticilik kıdemleri karşılaştırılarak analiz edildiğinde yöneticilerin yöneticilik kıdemleri açısından deneyimli olduğu görünmektedir. Verilere göre yöneticilerin 4'ü yüzde 60 ve üstü oranında öğretmenlik hayatlarının yarısından fazlasını yöneticilik yaparak geçirmiştir. Bununla beraber 5 yıl altında yöneticilik deneyimi olan yönetici sayısı 4'tür.

Görüşme gerçekleştirilen katılımcıların yöneticilik yaptıkları okul sayılarının 1-6 arasında değişim göstermekle beraber aynı okulda yöneticilik yapanların sayısının da katılımcı sayısının yarısına yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların şu anda buldukları okullardaki yöneticilik kıdemleri ise 1-10 yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

Yöneticilerin katıldıkları hizmet içi eğitimle ilgili bulgular incelendiğinde yöneticilerin büyük oranda hizmet içi eğitime katıldığı bununla beraber bir kısmının katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve içeriğini hatırlamadıkları bir kısmının sadece 1 adet seminere katıldığı yüksek lisans eğitimine sahip bir yöneticinin ise yöneticilikle ilgili hizmet içi seminere hiç katılmadığı tespit edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde okul yönetimi alanında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim konusunda yeterli donanımda olmadıkları söylenebilir. Bu sonuçların Güven'in (2010) "*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmen Performanslarını geliştirmek için kullandıkları Yöntemler Üzerine Nitel Bir Araştırma*" adlı tezinin sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir. İki araştırmadan çıkan sonuçlara göre de okul yöneticileri hizmet içi eğitim konusunda yeterli görünmemektedir. Bununla beraber Öksüz'ün (2008) *Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansına Etkisi* başlıklı araştırma sonuçlarında yönetici davranışlarının meslek öğretmenlerinin performansını etkilediğinin altı çizilerek yöneticilerin hizmet içi kurslar, seminerler ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans programlarından yararlanmaları gerektiği açıklanmaktadır.

Hizmet içi eğitim özellikle enformasyon çağı olarak kabul edilen günümüzde gerek özel kurumlar gerekse de devlet kurumlarında çok etkin şekilde kullanılmaktadır. Özellikle eğitim örgütleri gibi toplumsal yapıya doğrudan nüfuz eden kurumlarda yöneticilerin her biri başlı başına hizmet içi eğitim konusu olan insan kaynakları yönetimi, kurumsal ve etkili iletişim, motivasyon stratejileri, performans değerlendirme, eğitim, okul yönetimi gibi alanlarda kendilerini yetiştirmek ve ilişkili donanıma sahip olmak durumundadır. Çelik'in (2013) de açıkladığı gibi okul yöneticisinin uzmanlığının ön koşulu eğitim yönetimi alanındaki uzmanlığıdır. Devlet okullarının dahi öğrencilerini "eğitim hizmeti sunulan müşteri" olarak değerlendirdiği günümüz koşullarında okul yöneticilerinin yönetim becerileri eskiye nazaran daha ciddi olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda denilebilir ki okulun

performansı, bir anlamda okul yöneticisinin elindeki kaynakları özellikle insan kaynağını yönetme performansına dayalıdır. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre görüşme gerçekleştirilen okul yöneticilerinin tamamında algısal olarak meslek öğretmeni ile diğer branş öğretmenleri aynıdır. Görüşmelerin genelinde sorular meslek öğretmenlerine yönelik olduğu halde yöneticiler yanıtlarını ağırlıklı olarak öğretmenlik başlığı altında yanıtladığıdır. Yöneticiler için edebiyat ya da coğrafya öğretmeni ile bilişim meslek öğretmeni arasında mesleki olarak bir fark olmadığı için yöneticiler farklı nitelik, yeterlilik, öğretim alanı tamamen farklı öğretmen gruplarını farklı değerlendirmemektedirler. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi bilimi ışığında mevcut iş gücü potansiyelini değerlendirmek için öncelikle Meslek öğretmenleri ve kültür öğretmenleri; okul kültürü, yetenekleri, mesleki üretim biçimleri ve ihtiyaçlarına göre performans ölçümleri belirlenmiş kriterler üzerinden değerlendirilmelidir. Bu ayrım okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimde daha profesyonel esaslara dayalı karar almalarına da katkıda bulunacaktır. Güven'in (2010) araştırmasından çıkan sonuçlar öğretmenlerin motivasyonu için okul yöneticilerinin; her öğretmenin öğretmelik algısını belirlemesi, belirlenen algı ve beklentilere dayalı olarak da öğretmenlere olanaklar sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu sayede okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını, karakteristik özelliklerini kısaca bireysel farklılıklarını tespit ederek çıkardığı sonuçlara göre performansa katkısı olacak faktörleri işe koşabilmektedir.

Okul yöneticileri özellikle meslek öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecini profesyonel eğitimlerde sunulan bilimsel ve güncel bilgiler ışığında değil, kendi gözlem ve birikimleri ışığında değerlendirmektedir. Güven (2010) çalışmasında okul yöneticilerinin mesleki tecrübe ve yaş ile doğru orantılı olarak tecrübelerini kullanarak öğretmenlerin performans düşüklüğünü fark edip ona göre tedbirler aldıklarını vurgulamaktadır. Buna karşın ortaya koyduğum bu çalışmada ise elde ettiğim sonuçlar, okul yöneticilerinin yaş ve tecrübelerinin öğretmen performansını arttırmak boyutunda sadece etkili iletişim becerileri ile sınırlı kaldığını göstermektedir.

Araştırmada belirlenen ‘‘performans değerlendirme kavramı’’ temasına ilişkin şu yorumlarda bulunulabilir: MTAL okul yöneticileri ile gerçekleştirilen

görüşmelerde araştırma sonuçlarına göre katılımcıların performans değerlendirme kavramını sınırlı bir çerçevede değerlendirdikleri ve meslek öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmeye yönelik planlı bir sistemlerinin uygulama düzeyinde olmadığı tespit edilmiştir. Görüşmelerin ana ekseninde katılımcıların performans değerlendirme kavramını Milli Eğitim Bakanlığı'nın bürokratik yönetmelikleri ve düzenlemeleriyle ilişkilendirdikleri, performans değerlendirmeyi özel sektöre ait bir kavram olarak açıkladıkları görülmüş ek olarak değerlendirmeler için de gerekli yetki ve yönetim gücünün kendilerinde olmadıklarını, performans değerlendirme çabalarının karar verici mekanizmalar tarafından kâğıt üzerinde yürütüldüğünü ifade ederek kendilerini performans değerlendirme makamı olarak görmediklerini samimi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca performans değerlendirme konusundaki bürokratik işleyişin sürekli değişmesinden dolayı, yöneticiler kendilerini kaybolmuş, ikilemde kalmış hissetmektedirler. Keza bazı katılımcılar, meslek öğretmenlerinin performansını değerlendirecek okul yöneticilerinin farklı bir eğitim kademesinden geldikleri için uygulamada mesleki çabaları ölçümlemede problemler yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcıların tamamının performans değerlendirme sistemini “olumlu ve gerekli” bir sistem olarak nitelendirdiği fakat uygulamada tamamının performans değerlendirmeye yönelik sınırları belli, stratejik ve ölçüme dayalı bir teknik yöntem kullanmadıkları görülmüştür. Oysa bilinmektedir ki performans değerlendirme, özel ya da devlet ayrımı gözetmeksizin çalışanların bireysel başarılarını ve belirli bir zaman süresi içerisindeki davranış ve tutumlarını değerlendiren ve ölçen bir süreçtir (Soydan, 2012).

Buradan hareketle günümüzde insan kaynakları yönetiminden kurumsal iletişime; çalışan motivasyonundan örgüt kültürüne kadar çok boyutlu olarak incelenen performans değerlendirme sistemlerine ilişkin okul yöneticilerinde var olan bakış açısını çağdaş eğitim yönetimi ilkeleriyle açıklamak mümkün görünmemektedir.

İkinci önemli husus MTAL yöneticilerin bazıları meslek öğretmenlerinin performans değerlendirmesine yönelik ölçütleri belirlemek için başvurdukları kaynağı Milli Eğitim Bakanlığı olarak açıklarken, bazı katılımcılar ise herhangi bir kaynağa ihtiyaç duymadığını belirterek tecrübeye dayalı gözlemlerini kaynak olarak



kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcılar performans ölçütü belirlerken belirli bir kaynaktan yararlanması gerektiğinin bilincinde olduklarını ifade ederek olarak yararlanacak bilimsel bir kaynak belirlenmesi ve ortak mantık doğrultusunda davranılması gerektiğine de işaret etmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde görülmektedir ki katılımcıların meslek öğretmenlerinin performansını değerlendirmek amacıyla ağırlıklı olarak kullandığı bilimsel esaslara ve eğitim yönetimi alanına uygun bir ölçüt ve kaynak bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda üst çatı olarak yasal zeminde Bakanlık okullardan özellikle okul müdürlerinden öğretmen performansının ölçülmesine yönelik bir takım raporlar talep etmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerine belirli konularda inisiyatif tanıyarak onları okullarının yönetimi konusunda da özgür bırakmakta ve nitelik artımı için teşvik etmektedir. Günümüz teknolojik koşulları, kendini her alanda yetiştirmeyi ilke edinmiş okul yöneticileri için çeşitli imkanlar sunmaktadır. İnternet aracılığı ile farklı aktüel kaynaklara; videolu seminerler, yurt dışından saygın üniversitelerin ve ülkemiz üniversitelerinin herkese açık çevrimiçi eğitimleri ve kütüphaneleri, yöneticilik üzerine her gün güncellenen internet sayfaları, sosyal medya aracılığı ile hızlı şekilde yayılan uzmanlarca kişisel deneyime dayalı performans ve liderlik anlatıları vb alanlarda herhangi bir konuda kaynak sıkıntısı yaşanmamaktadır. Bireyin hayattaki duruşu, dünyaya karşı kişisel tavrı, bakış açısı eylemlerine de yön vermektedir. Bu noktada eğitimi güncel bilimsel, kariyer yönelimli olarak sunmakla yükümlü okul yöneticilerinin bireysel çabalarıyla Bakanlıktan bağımsız fakat Bakanlığa aykırı gelmeyecek fayda odaklı gelişkin kaynaklar ve performans kriterlerini tespit ederek kendi okul kültürüne uygun bir planlama ile sunması mümkün görünmektedir.

Belirlenen temalardan ‘‘Performansı Arttırma Yöntemleri’’ hakkında şu değerlendirmeler yapılabilir: Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin tamamı meslek öğretmenlerinin performanslarını arttırmak için herhangi bir yönteme başvurmadıkları bu konuda bir uygulamaları olmadığını belirtmişlerdir. Kullandıkları yöntemleri ‘‘moral desteği, ikaz ve deneyim olarak açıklayan yöneticiler dışında motivasyon kavramının altını çizen 2 okul yöneticisinden biri olan OY9 ise, ‘‘Meslek öğretmenin performansını arttırmak için özel bir yöntemimiz yok ama morallerini iyi tutmak lazım zaten kendileri bilerek ve

isteyerek gelmişler buraya. Bize kalan destek olmak.” ifadesiyle bilerek isteyerek yani bilinçli olarak okula gelen bir öğretmenin sadece destekleyerek öğretmenin performansını artıracığını düşünmektedir. Motivasyon kavramına vurgu yapan katılımcının, moral sağlamak için kullandığı motivasyon yöntemlerine ise değinmediği görülmüştür.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların görüşleri ile ilgili olarak şu hususlar dikkat çekmektedir: Okul yöneticileri Meslek eğitimi gibi zorlu ve teknik beceriler gerektiren dolayısıyla ilk elden performansa dayalı bir okul türü olan MTAL’de bu performansı ortaya koyması gereken meslek öğretmenlerinin performans düzeyinden haberdar görünmemektedir. Oysaki okul yönetimi eğitim alanına ilişkin politik süreçlerin, karar ve hedeflerin gerçekleştirilmesi ile ilgilenmektedir. Eğitim yöneticileri ise bu görevleri yerine getirirken insan ve madde kaynaklarının koordinasyonunu sağlar. Karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmek için ise genel yönetimin teori, teknik, ilke ve metotlarından yararlanır (Öksüz, 2008). Kasım’ın (2008) *Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine Göre Okul Yönetme Becerileri üzerine* yürüttüğü araştırma da bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre meslek liseleri yöneticileri, eğitim ile ilgili kararlar verirken okulu etkileyen kişi ya da grupları okul yararına kullanabilmeyen yollarını daha fazla aramalı, çevresel şartları göz önünde bulundurarak hareket etmelidir çünkü İş dünyası ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştiren kurumlarla ortaklık istemekte, kaynak konusunda yardım teklif etmekte; bu kaynaklardan yararlanmak için de okul yöneticilerinin daha girişimci olması gerektirmektedir.

Görüşmelerde dikkati çeken diğer önemli nokta okul yöneticilerinin, üstlendikleri görevlerin çeşitliliğinden kaynaklı olarak odaklanma sorunu yaşadıklarını belirtmeleridir. Görüşme gerçekleştirilen katılımcılar bu durumu okul yöneticisinin görev tanımı konusundaki belirsizliğe bağlamaktadır. Katılımcı OY8, bu duruma ilişkin olarak şunları aktarmaktadır: “Yönetici olarak mecburen deneyimlerimize başvuruyoruz. Yıl boyunca etkinlik proje seminer yazıları, görevler tebliğ ediliyor. İstedikleri kadar modern yöntemler seminerler versinler. Bunu uygulama şansımız olmuyor. Proje çöplüğüne döndü okullar.” Yine OY2, duruma ilişkin şunları aktarmaktadır: Aslında sistemdeki sıkıntı her şeyin yaptırılmak istenmesi. Şu anda müdür bey yukarıda; öz değerlendirme, E okul, ilçe yazışmaları,

E müfredat vb işlerle uğraşiyor. Bu dağınık yükü tek bir yere toplasalar bir netlik sağlansa pozitif etkileri olacağını düşünüyorum. Ben hangi birine koşturacağımı şaşıyorum. Öğrenci sorununa koştururken “Mebbis’ten şunu girmen gerekiyor diye bir telefon geliyor.”

Erdoğan (2007a) ilişkili olarak okul yöneticiliğın ülkemizde meslek olarak tanımlamanın güçlüklerine değinerek okul müdürlüğünde bürokratik işlemler dışında uzmanlık gerektiren bir durumun söz konusu olmadığını açıklamakta, bunun sonucunda da okul yöneticiliğının mesleki bir kimlik kazanamadığını belirtmektedir. Çetin (2008) ise Türkiye’de Yasa ve yönetmeliklerde, eğitim yönetiminin insan kaynağını öğretmenlerin oluşturduğunu bu nedenle eğitim yönetiminin meslekleşemediğine değinerek eğitiminde, eğitim yönetimi alanı ile ilgili öğrenim görmemiş olan öğretmenlerin yönetici olarak atanabildiğini açıklamaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre MTAL yöneticilerinin tamamında, meslek öğretmenlerinin performans kaybına yönelik aktif bir stratejiye rastlanmamıştır. Yöneticiler performansı motivasyonla ilişkilendirerek meslek öğretmenlerinin motivasyon kaybı yaşamadığı sürece performans kaybı yaşamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler arasında rekabetin artırılması, eküri yani ikili öğretmen sistemini kullanarak performans kaybını önlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel hayatlarının performanslarıyla doğrudan ilişkili olduğu da araştırma sonuçlarında karşımıza çıkan diğer bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre MTAL okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin performans kayıplarıyla ilgili fikir sahibi olmalarına rağmen bu kayba yönelik bir gündem oluşturmadıkları tespit edilmiştir.

“Performans-Motivasyon İlişkisi” temasına ilişkin şu değerlendirmelerde bulunulabilir: Meslek liseleri doğrudan performansa dayalı sistemlerdir. Performans için motivasyon, iletişim ve liderliğe yani etkin okul yönetimlerine ihtiyaç vardır. Eğitimin bürokrasi ve statükoya dayalı okul yöneticilerinden ziyade gözlemleyen, diyalog kuran, dönüşümcü, problem çözücü ve çözüm odaklı, örgüt içi iletişim süreçlerine hâkim yöneticilere ihtiyacı bulunmaktadır. Motive olmayan meslek öğretmeni performansını ortaya koyamaz motivasyon için de profesyonel iletişim becerileri gereklidir. Bu bağlamda meslek öğretmenleri sadece çalışan değil aynı zamanda okulun eğitim kalitesi algılamasının görünümleridir. Etkin bir örgütsel

bağlılığı bulunmayan meslek öğretmeninden yani motive edilmemiş öğretmenden okulu ve öğrencileri adına performans göstermesi, potansiyelinin sınırlarını zorlaması beklenemez. Öğretmene bu koşulları sağlayacak olan da öncelikli olarak okul müdürü ve her biri müdür adayı olan müdür yardımcıları yani eğitim, okul yöneticileridir. Eğitim liderinin her şeyden önce kişiler arası iletişim yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde performansı içsel motivasyonundan doğan meslek öğretmenlerinin dahi güven duymadığı, kurumsal olarak bağlanmadığı, inanmadığı okul yönetimlerinde performans kaybı yaşaması kaçınılmaz bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Bu bağlamda Öksüz'ün (2008) araştırma sonuçları ile bir paralellik göze çarpmaktadır. Öksüz'ün (2008) bulgularına göre okul yöneticileri okulun etkililiğinde anahtar bir role sahip olduğu için yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine önem vermeleri, ödül-ceza sistemini adil uygulamaları, öğretmenlerle tüm iletişim kanallarını açık tutarak olumlu iletişim kurmaları gerekmektedir çünkü yöneticiler, öğretmen performansını en fazla etkileyen unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin motivasyonu arttığında performansı da artmaktadır. İçsel motive olan meslek öğretmenleri daha etkin performans göstermektedir. Öğretmen motivasyonunu yükseltmek okul yöneticilerinin öncelikli görevlerinden kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin yöneticilere daha etkin bir inisiyatif tanınması, ödüllendirme konusundaki varsa bürokratik, siyasi engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların öğretmen motivasyonunu artırmak için kullandıkları yöntemler ise kurumsal boyutta piknik, iftar gibi etkinlikler organize etmek; başarısızlık durumunda dahi emeğe saygı gösterilmesi, öğretmenlerin özel durumlarında mesleki görevlerinin azaltılması, ikili ilişkilerde dert, sorun paylaşma vb psikolojik destek tutumları olarak sıralanmaktadır. Duman'ın (2014) *Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyon Faktörleri ve Öğretmen Görüşleri* başlıklı çalışmasının sonuçları da da okul yöneticilerinin, öğretmenlerini takdir edilme, değer görme gibi eksikliği dile getirilen manevi motivasyon faktörleri ile desteklemeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Duman (2014) bu desteğin mevcut araştırmalar ve ölçüm araçları gibi *bilimsel kaynakların* incelenerek, motivasyonel ihtiyaçların okul bazında ve veriler ışığında belirlendiği sürece etkili olacağını da vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan okul yöneticileri motivasyonun önemi hakkında görüş birliği içinde olmakla beraber herhangi bir motivasyon teori veya stratejisini okullarında uygulamamaktadır. Eğitim liderleri nitelikli eğitim sunumu ve okul için meslek öğretmenlerinin ortaya koyacağı performansın hayati öneminin farkında olmak durumundadır. Performans ise motivasyon sürecinin aktif ve başarılı şekilde yürütülmesi sayesinde gerçekleşmektedir.

‘‘Etkili İletişim-Performans İlişkisi’’ temasına ilişkin şu değerlendirmeler yapılabilir: Etkili iletişim dendiğinde yöneticilerin önemli bir kısmı empati kavramından bahsetmiştir. Empatinin etkili iletişim için bir ön koşul olduğunu ifade eden yöneticiler-bu kavramın sağlıklı bir şekilde akışa eklendiğinde- okul içindeki performans, motivasyon gibi hususların olumlu yönde ilerleyeceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Öksüz’ün (2008) *öğretmenlerin performanslarını en çokyöneticilerin öğretmenlerle olumlu iletişim kurması etkilemektedir* bulguları ile de örtüşmektedir.

Empatiyle beraber okuldaki öğretmenlerin özel yaşamlarındaki olaylara da aynı hassasiyetle yaklaşp onları, zor zamanlarında da idare etmeyi görev tanımlarının içinde ifade etmişlerdir. Etkili iletişimi, iş kavramından ve yaşantısından uzak bir şekilde değerlendirerek her şeyden önce manevi-insani yönüyle ele almışlardır. Bütünsel bir bilinçle, herkesin halden anlayan bir tavır içinde olması, okul ortamının iş psikolojisinden çıkıp aile psikolojisine doğru ilerleyeceğini; böyle bir ortamın ise öğretmende aitlik hissini artıracakını belirtmişlerdir. Aitlik hissini oluşması ve devamı için; öğretmenlere selam vermek, iş dışında etkinlik düzenlemek ve onlarla iş dışında konuşmak iletişimi artırırken performansı da etkilemektedir. Kasım’ın (2008) araştırmasından çıkan sonuçlara göre demeslek liseleri yöneticilerinin, öğretmenlerin okuldaki sorunlarını paylaşması ve samimiyet düzeyi okuldaki gruplar arasındaki çatışmaları engelleyici bir unsur olarak görünmektedir.

Bazı yöneticiler empati, aitlik hissi, koordine ve aile olmak gibi kavramların okul ortamında oluşması için her şeyden önce kişilerin samimi olmasıyla sağlanabileceğini söylemişlerdir. Çıkış noktasında iletişimin her ögesinin içten olması, akışta da içtenliği beraberinde getirecektir. Yapay duygular, sözler ve davranışlar üzerine kurulmuş bir iletişim, olumlu sonuçlar vermeyecektir.

Katılımcılar, meslek öğretmenlerini iş dışında etkileyen faktörlerin ağırlıklı olarak öğretmenlerin okuldaki performansını da etkilediği görüşünde birleşmiş; ek olarak iş ve iş dışı yaşamın bir bütün olarak algılanmasının daha doğru bir bakış olacağını da belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında meslek öğretmenlerinin performansını iş dışında etkileyen faktörler; Vefat, ağır hastalık ve çiftlerin özel ilişkilerdeki ayrılık, boşanma gibi travmatik olayların dışında büyük şehirlerin temposu ve kalabalığından kaynaklı ruhsal yabancılaşma olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Güven'in (2010) araştırmasını da destekler niteliktedir. İki araştırmada da öğretmenlerin özel hayata arkadaşlık ilişkilerinin, ailevi ve sağlık durumlarının ek olarak okuldaki teknik yetersizliklerin ve öğretmenlerin ortak çalışmalarının öğretmen performansını olumlu ve olumsuz olarak etkidiğini göstermektedir. Okul yöneticileri ayrıca yönetimi altındaki meslek öğretmenlerinin özel hayatları hakkında bilgi sahibi olunmasını yönetici sorumluluklarının bir parçası olarak algılamaktadır.

Bulgular incelendiğinde meslek öğretmenlerinin özel hayatlarındaki problemlerin sadece kendi performanslarını değil etkileşimli olarak diğer öğretmenlerin de performansını negatif yönde etkilediği, okul yöneticilerinin insan ilişkileri ve iletişim yeteneklerine en fazla ihtiyaç duyulan boyutun da bu tür durumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin okullarında kurumsal bir atmosfer yaratarak, kurumlarına ailevi bir aidiyet sağlamayı başarması ve bu sayede ellerindeki insan kaynağının da psiko-sosyal değişimlerini fark ederek özel hayatın performans üzerindeki olumsuz etkilerini asgari düzeye indirmeleri mümkün görünmektedir. Ayrıca bulgular incelendiğinde okul yönetimlerinin performans gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesi için kullanabildikleri başarı belgesi ve maaşla ödüllendirme gibi çok sık kullanılmadığı anlaşılan güdüleyicileri de değerlendirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki yöneticilerle yapılan görüşmelerde belirlenen; Performans Değerlendirme, Performansı Arttırma Yöntemleri, Performans-Motivasyon İlişkisi, Etkili İletişim-Performans İlişkisi temaları ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

Yöneticilerde zihinsel bir yorgunluk gözlemlenmiştir. Bu yorgunluğun ortadan kaldırılması için öncelikli olarak okul yöneticilerinin görev tanımları belirlenmelidir. Öğretmen kadrosunda olmalarından dolayı okul yöneticileri, müdürler dâhil, görev süreleri dolduğunda (4 yıl) ilgili sınavı aşamazlarsa öğretmenliğe dönmek durumundadırlar. Bu durum da ister istemez hem psikolojik bir baskı hem de gerçek anlamda kalıcı bir eğitim yöneticiliğini, liderliğini ortaya koymalarına engel teşkil etmektedir. Çünkü yöneticiler kendilerini makamlarına ait hissetmemekte ve okullarında kalıcı ve okul ve öğretmen performansı odağında iş üretmek istememektedirler.

İkinci önemli husus, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi biliminin çağdaş ilkeleri doğrultusunda okullarında lider olmaları gerekliliğidir. Etkin bir liderliğin olmadığı kurumlarda, meslek öğretmenlerinin performans yönelimli motivasyonlarının etkili olması beklenemez. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının bürokratik düzenlemeleri yapması gerekir. Çağdaş ilkelere uygun olarak okul yöneticilerine liderlik eğitimi verilmeli ve hakları da bakanlıkça bu doğrultuda yeniden düzenlenmelidir. Bu sayede manevi ve maddi açıdan yöneticilerin kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmalıdır.

Üçüncü önemli husus, MTAL'nin kurumsal bir yapıya kavuşması için okulların kendilerine ait bir okul kültürüne sahip olması gerekliliğidir. Bunun için okulların marka konsepti belirlemesi ve okul yöneticilerinin bu süreçte aktif rol oynamasına ihtiyaç vardır. Etkin bir dönüşümcü liderin yönetimindeki meslek okullarında, okul-sanayi işbirliğinin sağlanması yönündeki engeller de ortadan kalkacaktır. Bu durum MTAL'deki donatı, araç gereç yetersizliklerini de önüne geçerek meslek öğretmenlerinin performansları noktasında da etkili olacaktır.

Bu marka konseptinde dizayn edilecek okullar için de mesleki motivasyonu tam, hedef odaklı, kendi hizmet içi eğitim planını kendisi yapan, kendisini mesleki

olarak güncelleyen, meslek öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticilerinin meslek öğretmenlerinin yetenekleri ve okul hedefleri doğrultusunda MEB yönetmeliklerini de göz önünde bulundurarak meslek öğretmenlerini meslek alanları ile ilgili işlere yönlendirmesi, öğretmenin mesleki çalışmalarını yürütebilmesi için donatı, atölye vb mesleki taleplerini dikkate alıp imkânlar doğrultusunda ivedi ve azami şekilde bu talepleri gerçekleştirmesi, onların çalışma sistemine uygun koşulları yaratması gerekmektedir.

“Performans değerlendirme” gerek MEB strateji raporlarında gerekse de Kalkınma Bakanlığı eylem planlarında oldukça önemsenen bir kavramdır. Son olarak MEB’in 2014-2018 strateji belgesi açık olarak okul yöneticilerinin performans değerlendirmesi yapmalarının zorunluluğundan söz etmektedir. Bu bağlamda özellikle MTAL’ler performans yönelimli okullar olmak durumundadır çünkü bu okullar, öğrencileri belirsiz bir kariyer rotasına değil; kendine özgü koşulları, istemleri, teknikleri, kendine ait teçhizatları, ürünleri olan sınırları çizilmiş bir meslek alanına, performans dünyasına hazırlar. Meslek öğretmeni öğrencisine maksimum motivasyonla maksimum performans ve insani ilgiyle yaklaşmak durumundadır. Hal böyle iken MTAL yöneticileri ortalama 700 çalışanlı bir örgütü idare etmek için belli bir vizyona sahip dönüşümcü öğretim liderliğine sahip olmalıdır.

Liderlik, başkalarını harekete geçirmektir ve harekete geçirmek için insani ve profesyonel olarak başkalarının farkında olmayı gerektirir. Liderlik örgütsel bağlılığı, örgütsel hedefleri tanımlamayı ve bu hedefler için örgütsel bağlılığı yaratmayı gerektirir. Her duruma hazırlıklı olmayı, engelleri aşmak için kararlı olmayı ve örgütsel performansın durumunu iyileştirmek için yönettiği insanların performansını artırmayı, bu performansın korunumu için uygun koşulları oluşturmayı ve performansını değerlendirmeyi gerektirir. Örgütte açık ve Etkili iletişim ortam sağlayarak çalışanların motivasyonlarını güçlendirmek ve bu moral motivasyonun performansa dönüşmesini sağlamak demektir. Söz konusu eğitim yöneticiliği ise eğitim örgütündeki yani okuldaki yöneticiliği etkin bir liderlik profiline dönüştürmek için değişime açık olmayı gerektirmektedir. Bununla beraber Meslek öğretmenlerinin performansını artırmak noktasında lider okul yöneticileri performans konusunda meslek eğitimi veren özellikle “kurumsal ve kendisini ayırıştırıran bir okul kültürüne



sahip” diğer kuruluşlardaki uygulamaları sonuçlarıyla beraber inceleyebilir ve bu sonuçları kendi okullarında değerlendirebilirler.

MTAL’ler her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak ortak yönetmelikler çerçevesinde hizmet verse de her okulun öğrenci, öğretmen, veli profili, kendine özel şartları, sistemi olduğu bilinmektedir. MTAL yöneticileri başta okul müdürü olmak üzere kendi okullarının şartlarını, okullarında görev yapan meslek öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve donanımlarını tam anlamıyla tanılamayı başarırlarsa, okullarında kendi performans sistemlerini geliştirebilir; bu sistem doğrultusunda ölçümleme ve değerlendirme yapabilir gerektiğinde güncel şartlar ve okulun değişen yapısına göre bu sistemler revize edilebilir. Bunların dışında MTAL yöneticilerinin meslek öğretmenleriyle kültür öğretmenlerini “ ikisi de öğretmen, tabii olduğu yönetmelikler aynı” şeklinde değil; iki öğretmen grubunun da, yeterliliklerini, çalışma sistemleri, öğrencilerle ilişkileri ve bakış açılarındaki farklılıkları kavrayarak değerlendirmeleri ve bu durumun performans verimliliğine özellikle meslek eğitimi veren okullarda- etkisini analiz etmeleri gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 21, 31-46.
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 19-42.
- Argon, S. (2010). Akademisyenlerin Performans Değerlendirme, Motivasyon ve Örgütsel Adalet İle İlgili Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2( 1), 133-180.
- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İnanma Düzeyleri ile Öğrenme Motivasyonları. *International Journal of SocialScience*, Sayı 57, 1-23.
- Aslan, M ve Özer, N, Bakır, A.A. (2009). Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 56-71.
- Atay, K. (2001). Öğretmen Yönetici ve Denetmenlerin Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26 (26), 179-194.
- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek Lisesi Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beycioğlu, K. (2016). *Liderlik Psikolojisi Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Binici, H ve Arı, N. (2004). Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Bolman, L.G. ve Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Buluç, B. (2016). *Geleneksel Liderlik Yaklaşımları* N. (Güçlü), S.(Koşar), *Eğitim Yönetiminde Liderlik*, 41-67, Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Candoğan, H.R. (2015). *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklediği Motivasyon Yaklaşımları* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Coşkun, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Motivasyon Araçları Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Doyum Düzeyleri Üzerine Bir Alan Araştırması (Silivri Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, C. Ve Şehitoğlu, E.T. (2006). *Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri*. E.T.:04/05/2018, dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\_Egitim\_Dergisi/170/.../cemal%20calik.doc.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi (Kocaeli ili Gölcük İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çavuş, F. ve Develi, A. (2015). İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri. *Tisk Akademi Dergisi*, 10(20), 231-249.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V.(2004). *Örgütsel Hikayeler ve Okul Kültürünün Analizi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çelik, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 56-6.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Çınkır, Ş. (2010). Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 353-371.
- Demir, E. ve Şen, Ş. H. (2009). Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2) 39- 59.
- Doğru, M. (2016). *Meslek Lisesi Müdürlerinin Takım Liderliği Rollerini* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, N. (2014). *Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyon Faktörleri ve Öğretmen Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durğun, S. (2006). Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.

- Erdal, M. (2007). *İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Erdem, A.R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 52-57.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve Kurum Kültürü Etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Erdoğan, İ. (2007). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2007). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonu. *Eğitim Kuram Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Güçlü, N. (2016). *Liderliğe Genel bir Bakış Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Gündüz, A. (2009). *Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Eğitim Kurumlarında bir Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, H. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmen Performanslarını Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntemler Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Helvacı, M.A. (2002). Performans Yönetim Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 18-22.
- Işık, B. (2016). *İlkokul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleriyle Okullarındaki Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İğrek, B. (2016) *İnsan Kaynaklarında Çalışanı Motive Etme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşcan, K. Ö. ve Timuroğlu, K.M. (2007). Örgüt Kültürünün ve İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 121-135.

Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018.

<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/022.pdf>. E.T.: 08/08/2018.

Kantarıcı, S. (2014). *Çalışma Ortamında Geri Bildirim ve Sonuçları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kırel, Ç. (2001). Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe. Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 43-59.

Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

Koçak, O. (2013). *Ortaokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Branş Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(43), 401-422.

Koşar, S ve Çalık, T. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.

Küçüksayraç, M. (2013). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mayadağlı, F. E. (2015). *Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okul Kültürünün Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Okutan, M. (2003). *Okul Yöneticisinin İdari Davranışları*. E.T.:28/07/2018, [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/157/okutan.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/okutan.htm).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2018, Madde.77.

<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0>.

E.T.: 08/08/2018.

- Öksüz, S. (2008). *Endüstri Meslek Liseleri ve Teknik Liselerde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-443.
- Özsoy, C.E. (2015). Mesleki Eğitim –İstihdam İlişkisi: Türkiye’de Mesleki Eğitimin Kalite ve Kantitesi Üzerine Düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4. UMYOS Özel Sayısı.
- Semerci, A.S. (2005). *İş Motivasyonu ve Sonuçları: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankasında Bir Uygulama*, Ankara, “Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Müdürlüğü”, <http://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/alisinansemerci.pdf>. E.T.: 24/08/2018
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(156), 143-156.
- Soydan, T. (2012). Eğitim Alanında Performans Sisteminin Geçerliliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Geçerliliği Üzerine Bir Araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-25.
- Sönmez, M. (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(45), 85-108.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sükut, M. (2016). Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma. *Ekonomi, İşletme, Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 2(1), 43-69.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitimde Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597-607.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözümleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 65-86.
- Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-396.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 17(2-3), 49-52.

Şenol, Y. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Başarılarını Artırmak İçin Uyguladıkları Dışsal Motivasyonun Etkileri (Dışsal Güdülemenin)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tablo 1. Okul Türleri ve Programlar.

[http://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/12134429\\_No1\\_Turkiyede\\_Mesleki\\_ve\\_Teknik\\_Egitimin\\_Gorunumu.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf) . E.T.: 08/08/2018.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Töremen, F. (2000). Yönetimsel Motivasyon: Okul Yöneticisinin Kritik Rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(16), 18-22.

Ünver, G. (2006). *John Dewey'in Eğitim Felsefesi*, 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eky/b0506/gunver.doc. E.T.:28/07/2018

Yakut, S. (2015). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık ve Meslek Liselerinde Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10.baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. ve Şahin, L. (2015). Osmanlıdan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(44), 77-112.

Yörük, S. ve Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299- 312.