

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMEN**  
**MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Oktaç YILDIRIM**

**İstanbul**

**Şubat, 2015**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMEN**  
**MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Oktay YILDIRIM**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Latife ÇİMEN**

**İstanbul**

**Şubat, 2015**

**ONAY**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Latife ÇİMEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

**ONAY**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Latife ÇİMEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent ARI  
Enstitü Müdür V.

## ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinde yöneticiler önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim yöneticileri mesleki açıdan bir orkestra şefi gibi eğitim öğretim hizmetlerini yönetmektedir. Bu durum göz önüne alındığı zaman, eğitim yöneticilerinde bazı mesleki yeterlikler bulunması beklenir. Mesleki yeterlik öğretmen motivasyonu açısından önem arz etmektedir.

Eğitim örgütlerinde eğitim öğretim hizmetlerinin asıl yükünü taşıyan öğretmenlerin, iş yaşamında motivasyonu önemli bir yer tutmaktadır. Sürekli stres altında çalışan öğretmenlerin iş motivasyonu azaldığı zaman, öğrenme ortamlarında yapılacak etkinlikler, verim açısından çok düşük bir düzeyde gerçekleşmektedir.

Yöneticilerin mesleki yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyonu, etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Mesleki açıdan yeterli olan idarecilerin öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutması ve eğitim ortamlarında verimi yüksek çalışmaların yapılmasını sağlamaktadır.

Tez çalışmam süresince vermiş olduğu destek ve pozitif enerjiden dolayı; değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Latife ÇİMEN hocama, değerli meslektaşlarım Ali ÖZTAŞ, Songül AKYILDIZ ve Hafize DANIŞMAN hocalarıma, anket çalışmamdaki katkılarından dolayı Sancaktepe İlçemizde görev yapan tüm meslektaşlarıma gönül dolusu teşekkür ediyorum.

## ÖZET

# OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Oktay YILDIRIM**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Latife ÇİMEN**

**Şubat – 2015, 121 + X Sayfa**

Bu çalışma; İstanbul ili, Sancaktepe ilçesi sınırları içerisinde bulunan resmi ilk ve ortaokullar ile ortaöğretim kurumlarının yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Sancaktepe ilçesindeki 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ‘ölçek’ kullanılmıştır.

İlk ve ortaöğretim kurumlarının yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, ölçeklerdeki alt faktörlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda; okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ortalamasının üstünde ve olumlu yönde çıkmıştır.

Ölçekler kullanılarak elde edilen sonuçların, araştırmaya katılan 340 kişinin demografik değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Yapılan bu fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, Mesleki Yeterlik, Okul Yöneticileri

## **ABSTRACT**

### **TEACHERS WITH HEAD OF SCHOOL MOTIVATION RELATIONSHIP BETWEEN THE VOCATIONAL QUALIFICATION**

**Oktay YILDIRIM**

**Supervisor : Yrd. Doç. Dr. Latife ÇİMEN**

**February, 2015 – Page : 121 + X**

This study of the Istanbul province, district Sancaktepe official primary and secondary education institutions located within the boundaries of the professional competence of the administrators and teachers was conducted to determine the relationship between motivation.

The sample of this research, in academic year 2013-2014, the province of İstanbul, Sancaktepe consisting teachers in the district was 340 In order to collect data 'survey' was used.

Primary and secondary schools teachers with professional qualifications of the managers in order to determine the relationship between motivation scale, the average and standard deviation of the sub-factors were determined. As a result of this determination, the school principals' professional competence and in a positive way above average, has increased.

The results obtained using the scale of 340 people participated in the survey differed depending on the demographic variables were tested. Do these differences in test results between sub-groups belonging to some demographic variables statistically significant difference ( $p < .05$ ) were detected, while in some statistically significant differences were detected.

**Key Words:** Motivation, Professional Qualifications, School Administrators.

## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Yönetim.....	8
2.1.1. Eğitim Yönetimi.....	9
2.1.2. Okul Yönetimi.....	10
2.2. Öğretmen.....	29
2.2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	30
2.3. Okulun Misyonunu Tanımlama.....	31
2.4. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme.....	32
2.5. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme.....	33
2.6. Motivasyon.....	35
2.6.1. Motivasyonun Önemi.....	36
2.6.2. Motivasyon Süreci.....	37
2.6.3. Motivasyon Türleri.....	37
2.6.4. Motivasyon Teorileri.....	38

2.6.5.	Motivasyon ve Başarı .....	52
2.6.6.	Motivasyon ve İletişim .....	52
2.6.7.	Çalışanlar Açısından Motivasyonun Önemi.....	53
2.6.8.	Öğrenme Ortamının Motivasyon Açısından Önemi.....	55
2.6.9.	Öğretmen Motivasyonunu Arttıran Faktörler-Okulda Motivasyon Araçları	57
2.7.	İlgili Araştırmalar .....	60
BÖLÜM III.....		63
YÖNTEM.....		63
3.1.	Araştırmanın Modeli .....	63
3.2.	Evren ve Örneklem.....	63
3.3.	Veri Toplama Teknikleri .....	64
3.4.	Verilerin Çözümlemesi.....	67
BÖLÜM IV .....		68
BULGULAR VE YORUM .....		68
4.1.	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyi Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	70
4.2.	Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri; Öğretmenlerin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine, Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
4.2.1.	Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Öğretmen Yaşı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	75
4.2.2.	Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	77
4.2.3.	Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	79
4.2.4.	Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	80
4.2.5.	Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Görüşleri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	81
4.3.	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri; Öğretmenlerin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine ve Eğitim Durumu Dair Bulgu ve Yorumlar .....	82



4.3.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğretmen Yaşı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	82
4.3.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	84
4.3.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları .....	86
4.3.4. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumları.....	87
4.3.5. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin; Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Görüşleri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları.....	88
4.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar.....	89
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	91
5.1. Sonuçlar.....	91
5.1.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine Dair Sonuçlar.....	91
5.1.2. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri; Öğretmenlerin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine, Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuçlar .....	92
5.1.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin; Öğretmenlerin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine, Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuçlar .....	95
5.1.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar .....	98
5.2. Öneriler.....	99
KAYNAKÇA .....	101
EKLER .....	110
EK 1. ANKET İZİN BELGESİ.....	110
EK 2: ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ .....	112
EK 3: UYGULANAN ANKET VE ÖLÇEKLER .....	113
ÖZGEÇMİŞ.....	119

## KISALTMALAR

<b>MEB</b>	:	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEGSB</b>	:	Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı
<b>YÖK</b>	:	Yüksek Öğretim Kurumu
<b>AÖF</b>	:	Açık Öğretim Fakültesi
<b>v.b.g.</b>	:	ve bunun gibi

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Evren ve Örneklem .....	64
Tablo 3.2. Motivasyon ve İş Tatminine Etki Eden Faktörler ve Soru Numaraları .....	65
Tablo 3.3. Ölçek Seçenekleri, Puanları ve Puan Aralıkları .....	65
Tablo 3.4. Boyutlara Göre Faktör, Yük Değerleri ve İç Tutarlık Katsayıları .....	66
Tablo 3.5. Ölçek Seçenekleri, Puanları ve Puan Aralıkları .....	67
Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	68
Tablo 4.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	69
Tablo 4.3. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	69
Tablo 4.4. Alan (Branş) Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	69
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerine Dair Görüşleri Düzeyi Bulguları .....	70
Tablo 4.6. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğine ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	71
Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	73
Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Yaş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	76
Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri Değerlerinin Yaş Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	77
Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Kıdem Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	78
Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri Değerlerinin Kıdem Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	78
Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin Branş Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	79

Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup Testi Sonuçları .....	80
Tablo 4.14. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Görüşlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 4.15. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlik Değerlerinin Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Görüş Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Yaş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Yaş Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İlişkin Kıdem Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Değerlerinin Kıdem Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	85
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Branş Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	86
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	87
Tablo 4.22. Yöneticilerin Mesleki Yeterlik Düzeyi Ölçeği Puanları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	89

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, sayıtları, sınırlılıkları sunularak araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla, aile bireyleri ve kendileri için emekleriyle üretim yaparak veya hizmet sunarak, maaş olarak adlandırılan ekonomik değere sahip olurlar. Bu süreç içerisinde de insanlar, diğer bazı insanların otoriteleri altında çalışmak zorundadırlar. Geleneksel anlamda liderlik belirli bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünde gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüzde liderlik, insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı değildir. İnsanlığın günümüzde bilgi, beceri, yetenek düzeyleri, yönetimi anlama ve algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi, lideri artık “düşünce oluşturan kişi”, izleyeni de “iş yapan kişi” olmaktan çıkarmıştır. Örgütler sosyal ilişkiler ağını barındıran sistemlerdir. Çalışanların birbiri ile ve yöneticileri ile olan iş ilişkileri sosyal ilişkilerini oluşturmaktadır. Günün büyük bölümünü işyerinde geçiren bir çalışanın sosyal ortamdan etkilenmemesi mümkün değildir. Bu ilişkiler çalışanların doyum, moral ve verimliliklerinde etkili olmaktadır.

Sanayi sonrası toplumlarda yaşanan küreselleşme, nüfus ve öğrenci hareketliliği sonucu artan farklılıklar, hesap verebilirlik, ekonomik gelişmeler ile değişimin kendisi okulun işlevi, vizyonu, misyonu, yapısını değiştirmektedir (Gül, 2008).

Türk eğitim sisteminde meydana gelmiş olan büyük değişimlerle birlikte eğitim sistemimizde farklı uygulamalara gidilmiştir. Zorunlu eğitim süresini kesintisiz olarak sekiz yıla çıkararak yasanın Ağustos 1997'de TBMM'de kabul edilmesinin ardından, eğitimde ikinci köklü değişim ise, ‘4+4+4’ diye adlandırılan değişiklikle 2012 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu yasal düzenlemeler eğitim sistemimize farklı bir

yapı kazandırmıştır. Bu yeni yapıyla birlikte özellikle okul müdürlerinin sorumluluklarına yeni boyutlar getirilmiştir. Okullar, ilkokul ve ortaokul olarak ayrılırken bazı yerlerde hem ilkokul hem ortaokul olarak kalmasına neden olmuştur. Bu durum okul müdürleri üzerine ekstra bir yük getirmiştir. Okulun işlevlerini gerçekleştirmek isteyen müdürlerin yükü artmıştır.

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin birçoğuna baktığımız zaman, okul müdürlerinin liderlik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen engellerden birisi olarak bu yasa ve yönetmelikler karşımıza çıkmaktadır. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine ortam yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 1991: 40).

Okulun temel işlevlerinden birisi herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Şişman, 2002). Bu öğrenme sürecinin sağlıklı yürütülmesinde baş aktör olan okul müdürü eğitimin işlevlerini yerine getirmek için bir orkestra şefi gibi davranmalı, kurumun tüm paydaşlarını bu sürece dahil etmelidir. Öğrenme sürecinin baş aktörünün de öğretmenler olduğunu unutmamalıdır.

Okul yöneticisi öğretmenlerin daha verimli olması ve çalışma şartlarını iyileştirmek ile yükümlüdür. Öğretmenlerin okuldaki tüm beklentilerinin karşılanması şüphesiz mümkün değildir fakat mevcut şartlar içinde tüm öğretmenleri ortak bir paydada buluşturma görevi de doğal olarak okul yöneticisine düşmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan tüm olumlu çalışmalar sözlü veya yazılı bir şekilde ödüllendirilerek motivasyon sağlanmaya çalışılmalıdır.

Okul yöneticisi öğretmenlerden başarı sağlamak, onları motive edebilmek için öncelikle kendisi vizyon sahibi olmalıdır. Liderlik özelliği olan bir yönetici öğretmenleri etkileme gücüne de sahip olur. Şöyle ki; bir yönetici kurumda başarıyı hedefliyorsa kurumun tüm girdi ve çıktılarını iyi hesap edip iş görenleri bir hedef etrafında kenetlenmeye yöneltecek vizyona sahip olmalıdır.

Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Okul öğretmenleri, okullarında üst birimlerle alt

birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Cemaloğlu, 2002: 42).

Okul müdürlerinden beklenen en önemli özellik ise yönetsel denetimdir. Yönetsel denetimin amacı, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamaktır ve bu kapsamda müdür, okulda hedeflerin ne düzeyde gerçekleşmekte olduğunu denetler (Başaran, 1996: 65).

Eğitim sisteminde yer alan bu denetim, yeni eğitim sisteminde de önemli bir yer almaktadır. Eğitim sistemimizde reform niteliğindeki yeni uygulamalar, okul müdürlerimizin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmede gereksinim duydukları yeterliklere yeni bir bakış gerektirmektedir. Sürekli bir değişimin yaşandığı bir ortamda görev yapan okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikler yeniden tanımlanmalıdır.

Liderliğin ilk temel malzemesi vizyonun rehberliğidir. Bir lider, hem kişisel hem de mesleki olarak ne yapmak istediğini çok iyi bilir ve engellere rağmen bunda ısrar edebilecek güce sahiptir. Kişisel olarak öncelikle kendi kendini iyi yönetebilmelidir, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmalı ve güçlü yanlarını geliştirirken zayıf yanlarını da izole edebilmelidir (Bennis ve Nanus, 2003: 230).

Ağaoğlu (2012) de yapılan araştırmalarında, ülkemiz okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi hususunda bir takım problemlerin olduğunu, bunların en başında da eğitim ve okul yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olduğunu ve bu meslekleşmemiş alana dair, mesleki yeterliklerin netleşmemişi olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul müdürleri, liderlik özelliklerine sahipse öğretmenleri motive etme rollerini yerinde kullanarak başarıyı artırır. Artan bu başarı durumu öğretmenin ve okulun tüm paydaşlarının motivasyonunu da olumlu etkileyecektir. Bu sebeple, liderlik özelliği taşıyan ve kitleleri peşinden sürüklemek becerisine sahip olan okul müdürleri, öğretmenlerin iş başarısını artırır.

Kaya (1993: 134) okul yöneticilerinin şu yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve

dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek. Buradan hareketle yöneticilerin sahip oldukları mesleki yeterliklerin öğretmen görüşleri üzerinden araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, yöneticilerin mesleki yeterlikleriyle ilgili görüşlerini etkilemesi durumunun da araştırmada göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmiştir.

Bu araştırmada; okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme rollerini gerçekleştirme düzeyi nasıldır? Öğretmenlerin motivasyonları; cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu okul, branşı, meslekteki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır, gibi sorulara cevap aranacaktır.

Bu araştırmanın problem cümlesi: ‘Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ şeklinde ifade edilebilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, okul müdürünün görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken "yeterlikleri" saptamaktır. Bu araştırmada "yeterlik" kavramı, belirli bir rolü ya da görevi istenilen düzeyde yerine getirebilme kapasitesi olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerle okul müdürleri arasındaki ilişkiler, okulun havasını ve personelin moralini birinci derecede etkiler. Öğretmenler, yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası düzelir, çalışanın morali yükselir (Bursalıoğlu, 2003: 47). Bu durum, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olmasını sağlayacağı gibi öğretmen verimliliğini de artırır. Öğretmenlerin gelişmeleri zevkle takip etmelerini, kendilerini sürekli olarak yenilemelerini ve yaratıcı düşüncelerini sağlar.

Araştırmanın asıl amacına uygun olarak belirlenen alt problemler şunlardır: Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler;

1. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin mesleki yeterlik düzeyleri hangi seviyededir?



2. Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri; öğretmenlerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri; öğretmenlerin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Önem**

Yöneticiler eğitimin vazgeçilmez bir gerçeğidir. Günümüzde, okul yöneticilerinin mahiyeti altında çalıştırdığı personele karşı tutumlarının, okulun başarısında ve hedeflerini gerçekleştirmesinde katkısı büyüktür. Araştırmada esas olan; okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme rollerini ortaya koymaktır. Okul müdürlerinin iyi bir yönetici olması yanında, liderlik davranışları göstermesi de şüphesiz gereklidir.

Motivasyon alanında oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Yine bu araştırma ile insan hayatında önemli bir yere sahip olan ve kişilerin geleceğinin şekillendiği, temel eğitimini aldığı ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmenlerin çalışma şartları hakkında bilgi edinmekte amaçlanmaktadır. Çalışma hayatında istekli olmak ve işe güven duygusu içinde gelmek iş verimliliğini artırır. Bu bakımdan, araştırmanın, ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonu ve iş başarısı ile ilgili sorunların çözümüne katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin istek ve beklentilerine formal ve informal yoldan cevap vermesi, okulda çalışan öğretmenleri mutlu kılacaktır. Öğretmenlerin mutlu olması öğrencilerin başarılı olmasında etkili olacaktır. Şöyle diyebiliriz ki; başarılı olan öğretmenleri gerek yazılı gerek sözlü olarak ödüllendiren, onları bir amaca yönlendirebilen okul müdürü, başarılı olmuş ve liderlik özelliği göstermiş demektir.

Okul müdürlerinin kurumda hizmet üreten bütün paydaşlarını en iyi şekilde güdüleyebilmesi iş verimini artırır. Günümüz toplumlarında bilgiye erişmenin ve

sosyalleşmenin en önemli mekanlarından biri olan okullarımızda, kaliteye ve hedeflere sahip eğitim öğretim ortamını sağlayacak kişi olarak, okul müdürlerine büyük görevler düşmektedir. Vizyon sahibi, donanımlı ve kendini iyi bir şekilde yetiştiren okul müdürlerinin yönettiği okullarda başarı ve verimlilik üst seviyelerdedir. Okulu hedeflerine ulaştırmak isteyen yönetici, motivasyonun önemini ve motive etmeyi iyi bilmelidir. Bu araştırmanın önemi de buradan gelmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, okul yönetimi anlayışında yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Yönetici yetiştirmeye ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin okul idaresinden beklentilerine ışık tutabilir.

Bu araştırma bundan sonra bu alanda yapılacak araştırmalar için kaynak olabilir, yeni konuların araştırılmasını teşvik edebilir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1- Araştırmada kullanılan ölçme aracının, araştırmanın amacını yerine getirebilecek özellikte olduğu,

2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracı olan anket formundaki ifadeleri dürüst ve içtenlikle cevapladıkları,

3- Araştırmadaki örneklemin evreni temsil bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1- Araştırma sonuçları 2013-2014 eğitim-öğretim yılında resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2- Araştırmanın bulguları araştırma anketinde yer alan sorularla sınırlıdır.

3- Araştırma sonuçları araştırma için belirlenen amaçlarla ve bu amaçlara bağlı kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

4- Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Sancaktepe İlçe Mili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmi kurumlarda görev yapan 340 öğretmen görüşü ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Yeterlik:** Bireyin görevleri ile ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Bursalıoğlu, 1975: 21). Bu çalışmada "yeterlik" kavramı, okul müdürlerinin belirli bir rolü ya da görevi istenilen düzeyde yerine getirebilme kapasitesi olarak kabul edilmiştir.

**Mesleki Yeterlik:** Konunun gerektirdiği eylemleri yapabilmeyi sağlayan bilgi, beceri ve davranışlara sahip olma düzeyidir (Balcı, 1989).

**Okul yöneticisi:** Okul, eğitim örgütünün en küçük birimidir. Bu birimin başında ise okul yöneticisi bulunmaktadır. Okulun amaçlarını yaşatacak, geliştirecek ve okulda uygun çalışma ortamını koruyacak iç öğelerin lideri ve formal yetkilerden güç alan bir üst olan okul müdürüdür (Bursalıoğlu, 1982: 59). Bu çalışmada okul yöneticisi kavramı, Sancaktepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmi kurumlarda görev yapan müdürleri tanımlamaktadır.

**Motivasyon:** Organizmanın dürtü ya da ihtiyaçların etkisiyle harekete hazır hale gelerek amaca yönelik davranışta bulunmasına ve amaca ulaştıktan sonra rahatlamasına güdülenme (motivasyon) denir. Budak güdülenme kavramını "(1) organizmayı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarım durumu , (2) kişinin enerjisini belli bir hedefe yönlendiren davranışları için gösterilen bilinçli veya bilinçsiz gerekçeler" olarak tanımlamaktadır (Budak, 2000: 28).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Yönetim

Yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemek yatar; yani herhangi bir yerde bulunan kişileri etkilemek için başvurulan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur (Erdoğan, 2008). Basit bir tanımla yönetim, başkaları vasıtasıyla iş görme demektir. Bu tanımla, yönetimin birden fazla kişiyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu açıdan, amacı ne olursa olsun yönetim, bir grup faaliyeti olarak ortaya çıkmakta ve yöneten ile yönetilen ilişkisi doğmaktadır (Dinçer ve Fidan, 1996: 36).

Yönetim bilimi, yönetimin (yönetimsel olayların) işleyişini inceleyen bir disiplindir. Yönetim bilimi; yönetimin iyi işlemesine, eldeki kaynakların en etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasına yarayacak ilke, kavram ve teknikleri bulmaya çalışır. Yönetim bilimi; kamu, endüstri, eğitim, sağlık vb. gibi uzmanlıklara ayrılmıştır (İlgar, 2005: 74).

Küreselleşen dünyada, örgütlerin verimlilik ve kalitesinin artmasında rol oynayan temel unsur, çalışanlar yani insan kaynağı olmaya başlamıştır. Çağımızdaki yoğun rekabet ortamında kaliteli insan kaynağı, örgütlerin en önemli gücü olmaya başlamıştır. Bunun sonucunda örgütlerde insan kaynağının yönetimi, bilimsel bir çalışma alanı olarak literatürde yer almaya başlamıştır. İnsan kaynakları yönetimi kavramı, 20. yüzyılın son çeyreğinde, geleneksel personel yönetimine alternatif olarak ortaya çıkan ve personel yönetiminden farklı olarak insanı merkeze alan, önce insan kavramından yola çıkan yönetimsel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ortaya çıkması ve gelişmesinde, küreselleşme, rekabet, teknolojik gelişmeler, kültürel çeşitlilik, yeni örgütsel yapılar, verimlilik ve kalite gibi kavramlar önemli rol oynamışlardır (Buluç, 2006: 32).

Yönetim, kaynak kullanarak amaçlara ulaşma etkinliğidir. Bir amacın gerçekleştirilmesi için, örgütsel kaynakların (doğa, emek, sermaye, bilgi) koordinasyonu gerekir. Yönetim etkinlikleri bir süreç halinde devam eder (Genç, 2008: 37).

İnsanların olduğu yerde yönetim olgusundan söz etmek gerekir. Bir amacı gerçekleştirmek için toplanan topluluktan tutun da bir devlete kadar tüm formal ve informal örgütlerde yönetim faaliyeti vardır.

Yönetim; kendimize hakim olma ve ardından yönetme bilinciyle belirlenmiş bir amaca ulaşma sürecinde, iş yerimizin çalışan ve bireylerini ve diğer tüm kaynaklarını en iyi şekilde ilişkilerimize entegre ederek ve zamanı doğru kullanarak koordine etmektir (Aysal ve Doğani, 2009: 91).

Yönetimden söz edilebilmesi için birden fazla insanın olması gereklidir. Çünkü insanların olduğu yerde yönetim ihtiyacından söz edilebilir. Birden fazla insanın beden ve zihin güçlerini birleştirerek işbirliğinin sağlanması gerekmektedir. Sağlanan işbirliğinin belirli bir amaca yöneltilmesi gerekmektedir (Uygur, 2009: 41).

Yönetimi, insan ve madde kaynakları aracılığı ile belli bir amacı gerçekleştirme ya da bir işi başarma eylemi olarak düşündüğümüzde, yönetimin özünde insanı etkilemek olduğunu görürüz (Aydın, 2007: 34).

Yönetim tanımları dikkate alındığında şu üç ortak özellik ortaya konmaktadır.

Bunlar;

1. Birden fazla insanın varlığı,
2. Bireylerin tek başlarına güçlerini aşan ortak bir amacın varlığı,
3. Bir araya gelen bireylerin ortak amacı gerçekleştirmeyi değerli bularak bu amaç doğrultusunda istekli olmaları (Durukan ve Öztürk, 2004: 87).

### **2.1.1. Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para ve araç-gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir dalıdır. Yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden, özel kavramlarını kendi alanındaki yönetim uygulamalarından alır (İlgar, 2005: 25).

Eğitim, insana dönük bir hizmet; okul, eğitim hizmeti üreten bir örgüt ve yapı; eğitim ve okul yönetimi de uygulamalı ve disiplinler arası insani çalışma alanı olarak tanımlanır. Eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen çoğu kavram ve teoriler,

işletme yönetimi ve kamu yönetimi gibi diğer alanlardan uyarlanmıştır. Eğitim yönetimi okul yönetimini de kapsayan bir alandır. Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ifadeleri, okulu ve okul yönetimini de kapsar. Eğitim yönetiminin kapsamı, okul yönetimine göre daha geniştir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 22).

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır, farklılıklar gösterir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan, eğitimin kendine özgülüğüdür. Eğitim yönetimini özgür yapan, toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür (Aydın, 2007: 84).

Eğitim yönetimi kamu yönetimi ve genel yönetim alanlarındaki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Yönetimdeki bireylerin davranışlarını değiştirmede etkili olması beklenen eğitim yöneticilerinin gerekli yeterlikleri kazanabilmeleri için hizmet öncesinde ve hizmet içinde gelişen ve yenileşen yönetim alanında yetiştirilmeleri gerekir (Taymaz, 2009: 45).

Çağımız toplumlarında silah yerine bilginin güç olarak kabul edildiğini göz önünde bulundurursak eğitim yönetiminin ne denli önemli olduğunu görürüz. Toplumların sosyal ve ekonomik yönden kalkınmasının temeli; bireylerin iyi bir eğitim almış olmalarından geçmektedir.

### **2.1.2. Okul Yönetimi**

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana, yani okula uygulanmasını konu edinir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 45).

Okul yöneticiliğinin temel görevi, okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatmaktır. Okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatacak kişiler, başta okul müdürü ve diğer çalışanlardır. Okul yöneticileri aynı zamanda yasal yetkilerle donatılmış amir niteliğinde olan kişilerdir (İlgar, 2005: 14). Türk toplumunda eğitim kurumları; daima önemli, saygıdeğer ve sevilen yerler olmuştur (Kaya, 2009: 77).

Okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenler) özellikleri açısından da eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışı kurumların çoğunda yöneticiler ve astlar arasında eğitim, entelektüel kapasite ve kültür gibi unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar varken okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretim kadrosu arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz. Nitekim okullarda görev yapan

yöneticilerin ve öğretmenlerin, almış oldukları eğitim ve sahip oldukları sosyokültürel özellikler açısından, birbirinden farklı veya yöneticilerin daha üstün olduğunu söylemek zordur. Okulların sahip olduğu bu özelliği iki şekilde değerlendirmek mümkündür. Birincisi, yöneticilerden çok farklı olmayan öğretmen kendisini daha özerk hissedebilir. Bu özerkliğin de öğretmen ile yöneticiler arasında çatışmalara yol açması beklenebilir. İkincisi, yöneticilerin ve astların eğitim ve sosyokültürel açılardan birbirine bu denli yakın olduğu okulda ilişkiler ve işleyişler daha nitelikli olabilir (Erdoğan, 2008: 39).

Okul yönetiminde paydaşların karşılıklı etkileşim içinde olması sayesinde okul başarıya ulaşacaktır. Okul yöneticileri personel ile ortak duygu ve düşünceleri paylaşmalıdır. Birbirlerini anlamayan yöneten ve yönetilen topluluğunda iletişimden söz edilemez.

İçinde bulunduğumuz çağda, geçen zaman sürecinde inanılması güç gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bir toplumun gelişmesinde, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesinde eğitimin önemli rol oynadığı bir gerçektir. Ülkelerin geleceği, eğitim kurumlarının işlevlerini tam olarak yerine getirip getirmemelerine bağlıdır. Eğitim kurumlarında verimlilik makine ile değil insanla sağlanır. Eğitim sisteminin en stratejik ögesi kuşkusuz öğretmendir. Öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinde verimli olabilmesi için eğitim hizmetini sunmaya her yönden hazır olması gerekmektedir. Öğretmenin moralli ve istekli olması eğitimde verimliliğin ve kalitenin sağlanmasına katkıda bulunacaktır (Karaköse, 2005: 85).

Okulların gelişen ve kendini sürekli yenileyen ve bu sayede bilgi toplumunda olması gereken yeri alması ve bunun için de okulların yeniden yapılanması gerekmektedir. Bu yapılanma için bir bakıma, okul kültürünü şekillendiren yönetimden başlanmalıdır. Yönetim; işbirliği, sorumluluk, destekleme ve güdüleme gibi davranışları temel alarak oluşturacağı kültür doğrultusunda, sürekli öğrenen, gelişen ve performansı yüksek okulların oluşmasını sağlar. Bu yönetsel davranışlar dönüşümcü liderliğin temel aldığı davranışlardır. Bu bakımdan, okullarımızın gelişimini sağlamak için okul yönetimlerinde dönüşümcü liderlik davranışlarının uygulanması gerekmektedir (Çelik ve Eryılmaz, 2006).

Çağdaş örgütlerde ve yönetimlerde insani ilişkilere önem verilir. İnsani ilişkiler, demokratik bir ortam içinde açıkça görülür. Bu nedenle otokratik okul yöneticiliği iyi bir okul yöneticisinin seçeceği yönetim biçimi olmamalıdır (İlgar, 1996: 11).

Okulunu etkili olarak yönetmeyi amaçlayan bir müdürün amaca uygun bir profesyonel eğitim alması kaçınılmaz bir durumdur. Okul müdürü yetiştirme programları, okulların daha etkili hale getirilmesi için bir araç olacaktır (Işık, 2003: 41).

Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, Türkiye’de de okul müdürünün rolü değişmektedir. Ülkenin yönetim yapısı ister merkezi isterse yerinden yönetim özelliği gösteriyor olsun, sonuçta eğitim öğretimin yapıldığı yer okuldur. Bundan dolayı olsa gerek, birçok eğitim yöneticisi; “Bir okul, müdürü kadar okuldur.” demektedir. Çeşitli yönleriyle bu görüş eleştirilebilir, yönetimin çok öne çıktığı söylenebilir. Okul, tüm insan kaynaklarını harekete geçirebildiği zaman etkili olabilmektedir. Ancak şu husus da önemlidir, okulda karar sürecinin başında okul müdürü bulunmaktadır. Okul müdürü yetkin bir lider olabilirse okulun insan ve madde kaynaklarını daha kolay harekete geçirebilir (Özdemir, 2007).

Batılı ülkelerde olduğu gibi, eğitimle ilgili olduğu kadar okul yöneticisi yetiştirmeyle de ilgili bazı standartlar oluşturulmaya çalışılmalı, söz konusu standartlar üzerinde bir takım tartışmalar yapılmalıdır. Sürekli olarak, içinde yaşanılan yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği niteliklerle donatılmış bireylerden, eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda eğitimin ve okulun amaçları da yeniden tanımlanmalıdır (Karadağ, vd. 2009).

### **2.1.2.1. Okul Yöneticisinin Mesleki Yeterlikleri**

Birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilen okul, sosyal bir örgüttür. Onun meydana gelişini sağlayan en önemli etken, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. 21. yüzyıl bilgi toplumu yılıdır. Bilginin sınırsız derecede yaygın olması nedeniyle, bilgiyi hem içerik hem de süreç olarak aktaran okullara ihtiyaç vardır. Bilgi alınırken uygulanmalı ve geliştirilmelidir (Özdemir, 1997: 11-17).

Etkili bir okulda yönetici, zamanının çoğunu sınıflarda, diğer öğretim ortamlarını hazırlamakla geçirmek durumundadır. Onun temel ilgi ve uğraşısı öğretim sorunlarıdır. Etkili bir yönetici, okuldaki tüm etkinliklerini öğretim ve öğretimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir. Yönetici, bir öğretim lideri olarak öğretmen ve öğrencilerinden beklentilerini açıkça ortaya koyacak ve bunları onlara ulaştıracaktır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle etkileşime girmesi okul iklimini geliştirdiği gibi



öğretmenlerin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir (Balcı, 1992: 159-161).

Öğrenen okul olma, büyük ölçüde okuldaki yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve örgütsel öğrenme kapasitelerini geliştirmesiyle ilgilidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, kendilerini geliştirme doğrultusunda fazla bir çaba göstermemektedir. Kendi meslek alanındaki bir dergiyi takip etmemenin ötesinde aylarca kitap okumayan öğretmenlerimiz vardır. Bugünün öğretmen ve yöneticisi, var olmak için öğrenmek zorundadır. Öğrenmeyen bir okul yaşayan bir ölü demektir. Bilgi toplumunun okul modeli, öğrenen okul olduğu için, böyle bir toplum biçiminde öğrenen okul ile öğrenmeyen okul kesin çizgilerle birbirinden ayırt edilebilecektir. Öğretmen ve okul yöneticilerininin mesleki yaşamlarını öldürmemeleri, öğrenen birey olmalarına bağlıdır. Toplumun öğrenmeyen bir okulun yöneticisini uzun süre omzunda taşıması mümkün görülmemektedir (Çelik, 2003: 137).

Ülkemizi "bilgi toplumu" haline getirmede en önemli rolü oynayacak olan okullarımızın gelişen ve kendini sürekli yenileyen bir yapıya sahip olmaları gerektiği kuşku götürmez bir gerçektir. Bunun için eğitim örgütlerimizin yeniden yapılandırılarak, değişen koşullar doğrultusunda yeniden şekillendirilmeleri gerekmektedir. Bu yeniden yapılanma ve şekillendirme sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli nokta eğitim örgütlerimizin sahip olduğu bilgiyi ne şekilde yönettikleri ve bu yönetim sürecinde okul yöneticilerinin bu süreci nasıl hayata geçirdikleridir. Okullarımızın bilgi boyutunda kendini sürekli yenileyebilmesi, çevresel değişmelerin gereği olarak yeni bilgi ve teknolojiyi öğrencilere aktarabilmesi için, bilgi yönetimi yaklaşımı doğrultusunda bir yapılanmaya gidilmesi önem taşımaktadır (Celep, 2003: 5- 6).

Bilim ve teknolojilerdeki hızlı gelişim ve değişimler, okul yöneticilerinin de kendilerini ve kurumlarını bu gelişim ve değişimlere göre geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Örneğin daha önceleri her okula gönderilen Tebliğler Dergisi artık internet ortamından takip edilmektedir. Yasal metinlerdeki değişiklikler internet ortamında resmi gazetede her gün yayımlanmaktadır. Henüz öğretim çağına gelmemiş ve okuma yazma öğrenmemiş çocuklar bile bilgisayarı kullanabilmektedir. Bu gelişimler yaşanırken okul yöneticisinin görevini yaparken en azından yasal mevzuatı

izleyebilmesi için bilgisayar ve dolayısıyla interneti kullanabilme becerisine sahip olması beklenir.

Açıkalın (1998), çağdaş okul yöneticisinin özelliklerini şöyle sıralamaktadır;

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- Etkili iletişim becerisine sahip,
- Liderlik özellikleri baskın,
- Ana dilini doğru ve güzel kullanabilen,
- Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş
- Yabancı dil bilen,
- İletişim teknolojisine hakim, bilgiyi yöneten,
- Beden ve ruh yönünden sağlıklı,
- Eğitime inanmış

Bursalıoğlu (1989), yöneticinin sağlam bir değer sistemi olması için her şeyden önce güçlü bir mesleki yetiştirmeden geçmesi gerektiğini belirtir. Çünkü bireylerin kötü eğilimlerini engelleyecek ve düzeltecek en güvenilir araç, eğitimidir. Yöneticinin karar süreci bir değer sistemine dayanırsa, kararlarında dış etkiler altında kalmadan etik sonuçlara ulaşmasını sağlar (Pehlivan, 1998: 146).

Pehlivan (1998), her örgüt için ortak sayılabilecek, yönetimde uyulması gereken etik ilkeleri şöyle belirlemiştir.

**1. Adalet:** Örgüt açısından adalet, iş görenlere, örgüte katkıları oranında hak; kurallara aykırı davranışları oranında da ceza verilmesidir. Verilen yönetsel kararlar, ilgili kişilerce haklı ya da haksız bulunabilir. Yönetsel kararların kendisini zarara uğrattığını gören bir iş gören adaletin kusurlu çalıştığı kanısına sahip olur. Bu durum da iş göreni gerilime iter. Yöneticiler örgütte görev, sorumluluk, yükümlülük ve yararların eşit bir şekilde dağıtılmasından sorumludurlar.

**2. Eşitlik:** Eşitlik; yarar, sıkıntı ve hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir. Eşitlik, dürüstlük ve adalet kavramları ile bütünleşmiştir.

**3. Dürüstlük ve Doğruluk:** Etik davranış, başkaları ile ilişkilerde dürüst ve içten olmayı gerektirir. Yöneticiler içten ve dürüst davranmadıklarında personelle

aralarındaki güven ortamı ortadan kalkar. Oysa ilişkilerin temel unsuru güvendir. Bireyin kendi duygu, düşünce, inanç ve yararları doğrultusunda gerçekleri çarpıtması, daha sonraki eylem ve işlemlerin doğruluğunu da ortadan kaldırır.

**4. Tarafsızlık:** Her yönetici personelle ilişkilerinde yansız olarak davranmak ve hizmet sunmak zorundadır.

**5. Sorumluluk:** Sorumluluk belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Bu da mesleki ve etik ölçütlere uymayı gerektirir.

**6. İnsan Hakları:** Bir yöneticinin etik değerleri arasında, insan haklarını iyi anlaması ve bireylerin bu haklarına saygılı olması öncelikle yer almalıdır. Bu değere sahip olmayan bir yönetici, diğer etik ilkelerine de uygun davranmaz.

**7. Hümanizm:** Yönetici insancıl bir tutum içinde olmalı, personelinin çok yönlü yetiştirme ve gelişmesini desteklemeli, yaratıcı güçlerini ve yeteneklerini kullanmalarına fırsat vermelidir.

**8. Bağlılık:** Örgüte bağlı iş görenler, örgütten etkilenir ve örgütün ortak amaçlarını gerçekleştirmek için daha çok çaba sarf ederler. Bir lider olan yönetici, hem kendi mesleki bağlılık ve gelişmesini hem de astlarının mesleki bağlılık ve gelişmesini sağlamaya çalışmalıdır.

**9. Hukukun Üstünlüğü:** Hukukun üstünlüğü ilkesinin örgütte yaşama geçirilmesi, bireye huzur, güven, mutluluk ve rahatlık verir.

**10. Sevgi:** Yöneticinin insanlarla birlikte insanlar için çalışma gerekliliği, insanları da sevmesini gerekli kılar. Yönetici işini başkalarına egemen olmak için değil, başkalarına hizmet etmenin bir aracı olarak görmelidir. Personelini, örgütsel amaçların birlikte gerçekleştirildiği, aynı takımın üyeleri olarak algılamalıdır. Yöneticilerin mesleklerini sevmeleri de sağlıklı insan ilişkileri geliştirmeleri, örgütsel amaçların gerçekleşmesi ve personelin gereksinimlerinin olabildiğince karşılanması için önemlidir.

**11. Hoşgörü:** Hoşgörü insan ilişkilerinde empatik olmayı gerektirir. Yönetici etkileşimde bulunduğu insanın algılarını tanımaya çalışmalı, tepkisini buna göre vermeli ve karşıdaki insana belli bir sınır içinde kusurluluk hakkı tanımalıdır.

**12. Laiklik:** Bireylerin iç dünyasının en dokunulmaz alanlarından biri de din ve inançlar konusundaki seçimleridir. Yöneticiler, iş görenlerinin din ve inanç özgürlüğüne

karışmamalı ve anayasal düzende güvenceye alınmış olan din ve inanç özgürlüğünü zedeleyici bir davranışa girmemelidirler.

**13. Saygı:** Her insan, insan olduğu için değerlidir. Saygı bir insanı, bir birey olarak olduğu gibi görmek, onun kişiliğini ve biricikliğini fark etmektir. Saygılı olmak da bir insanı olduğu gibi görebilme yetisi ve onu özgün bireyselliği içinde fark edebilmektir.

**14. Tutumluluk:** Tutumlu olmak, örgüt kaynaklarının, örgütsel amaçlara uygun tüketilmesi, donanım ve araçların-gereçlerin kullanışlı, ekonomik, lüksten uzak ve işlevsel olanlardan seçilmesidir. Özellikle kamu kurumlarındaki yöneticilerin makam odalarının donanımından, makam araçlarına; kırtasiye malzemelerinden kurum telefon ve fotokopi makinelerinin kullanımına kadar savurganlık yapıldığı görülmektedir.

**15. Demokrasi:** Örgüt içinde demokratik bir ortam oluşturulmasında, yöneticinin tutumu önemli bir rol oynar. Yöneticinin demokratik tutumları eğitsel ve yönetsel açılardan önemlidir. Okul örgütünün amaçlarına ulaştırılabilmesi için katılımcı yönetim gereklidir. Bu açıdan okul yönetiminde demokratik yaklaşım, okulun etkililiğini artırır.

**16. Olumlu İnsan İlişkileri:** İnsan ilişkileri etkileşimin ürünüdür. Amaçlanan üretimin gerçekleştirilmesi ve iş görenlerin doyumunun sağlanması açısından yönetimde olumlu insan ilişkileri gereklidir. İnsan ilişkilerinin niteliği, başarı ya da başarısızlığın belirleyicisidir.

**17. Açıklık:** Açıklık karşılıklı iletişimle olur. Yöneticilerin açık davranabilmeleri için eleştiriye ve yapılan işlerde açık olmalarını gerektirir. Yöneticiler eleştirilerini amaçlı, anlamlı, gerçekçi, inandırıcı ve güven verici, yapıcı, esnek, nesnel, çıkarsız ve kişiye özel yapmalı, eylemleri hakkında ilgili kişi ya da gruplara hesap verme açıklığını da göstermelidirler.

**18. Hak ve Özgürlükler:** Her örgütte iş görenlerin hak ve özgürlükleri vardır. İş görenlerin hak ve ödevleri yasalarda açıkça gösterilmiştir. Ancak yöneticilerin, sağlam gerekçeler göstermeksizin iş görenlerin bazı haklarını kullanmalarında engeller çıkardıkları sık gözlenen bir durumdur.

**19. Emeginin Hakkını Verme:** İş görenin emeğinin hakkı, örgütün yapacağı ödeme ile verilir. Ödeme kavramı içine, iş görenin örgütçe karşılanan her türlü gereksinimi girer.

**20. Yasa Dışı Emirlere Karşı Direnme:** Hukuken suç teşkil eden emirlerin yerine getirilmemesi konusunda yöneticiler kesin bir tavır içinde olmalıdırlar. Yasalara aykırı

emirlerin, üst yöneticilere hatırlatılması, yöneticinin yönetimde keyfiliğin ortadan kaldırılması ve hukukun üstünlüğünün sağlanması yönünde bir etik tavır içine giren yöneticiler, astlarına da hukuka aykırı emir vermeme konusunda duyarlı davranacaklardır (Pehlivan, 1998: 57-71).

Yönetim süreçlerine ilişkin kaynaklar incelendiğinde, ihtiyaçları belirleme, problemleri tanımlama, amaç saptama, kaynak sağlama, politika oluşturma, veri toplama, sorun çözme, tahminlerde bulunma, karar verme, plan yapma, organize etme, yöneltme, iletişim sağlama, koordine etme, denetleme, değerlendirme, rolleri saptama, rolleri dağıtma, bütçeleme, personel atama, kaynakları kullanma, güdüleme, karışma, etkileme, raporlama, yeniden gözden geçirme gibi etkinlikleri tanımlayan kavramların uzun bir listesi çıkarılabilir. Eğitim yönetiminde süreçleri yönetsel ve işlevsel olarak iki grupta topladığımızda, yönetsel süreçlerin yedi ögesi şöyle sıralanabilir:

- Karar verme
- Planlama
- Organize etme
- İletişim sağlama
- Etkileme
- Koordinasyon sağlama
- Değerlendirme

İşlevsel süreçler eğitim yönetiminde bir anlamda rol alanlarını belirler. Okul düzeyinde ele aldığımızda işlevsel süreçler şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci işleri
- Personel işleri
- Öğretim işleri
- Eğitim işleri
- Okul işletmesi

Okul yöneticisinin görevleri yasal ve yönetsel metinlerde, liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı

hazırlanabilir. Ancak yönetici, okulda beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak ve kurumun amaç ve politikasına uygun olarak bu sorunları çözmek zorundadır (Taymaz, 1997: 20-25).

Okulun içinde ve dışında birçok gruplara karşı formal ve informal olarak sorumlu olan müdür, bu grupları dengede tutabilmek için müdürlük makamını okulun iletişim ve koordinasyon merkezi gibi çalıştırmalıdır. Araştırmalar iletişimde başarılı olan müdürlerin daha etkili olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1998: 41).

Teknik yeterlikler, göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve yeterliklerin tümü o görevin teknik etkinliklerini oluşturur. Bir teknik yeterliliğin sağlanması çoğu kez başka yeterliklerin kazanılmış olmasına bağlıdır. Aynı şekilde bir ilişki teknik yeterliklerle, insancıl ve karar yeterlikleri arasında da görülebilir. Kendinden beklenenleri ve eleştiri yapmayı bilme, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurma, yakınmaları yönetebilme, durumu çok yönlü olarak görebilme, sorunu olabildiğince çabuk ele alma iletişime ilişkin teknik yeterliklerdir (Başar, 2000: 69).

İnsancıl yeterlikler; yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla, lidere bulunduğu grup içinde iş birliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1991: 669-674). İlgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama yeterlikleri insancıl yeterlikler arasında sayılabilir. İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmelidir (Başar, 2000: 71).

Kavramsal yeterlikler ise; okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı

gerektirir (Açıkgöz, 1994: 10). Kavramsal yeterlikler örgütü bir bütün olarak görebilmek, duyabilmek yeteneğidir (Bursalıoğlu, 1991: 671).

### **2.1.2.2. Okul Müdürünün Öğretim Liderliği**

Bir kurumda roller, makamda bulunan öğretmenlerin görevleri ile ilgili özel davranış biçimlerini belirler. Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan öğretmenin oynayacağı rolleri oluşturur (Taymaz, 1986: 123).

Müdürün de belli başlı rolleri olmaktadır. Müdürün rolü bina yöneticiliğinden okul-toplum ilişkilerini düzenleyen bir şekle dönüşmesidir (Salazar, 2007:101).

Okul yöneticisi liderden önce üst'tür veya baş'tır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi bazı idealler okul yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler (İlgar, 2005).

Bir okul müdürünün öğretim liderliği alanında yeterli olabilmesi şu davranışları göstermesine bağlıdır (Gümüşeli, 2001: 52):

- Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,
- Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
- Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,
- Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenmeyi yaşantılarına uygulayan öğretimi teşvik etmek,
- Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçmek ve değerlendirmek,
- Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,

- Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
- Eğitimle ilgili yeni teknolojileri izlemek ve okulda kullanılmasını sağlamak,
- Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
- Okul vizyon ve misyonuyla tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme plan ve programları hazırlamak ve uygulamak,
- Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele model olmak,
- Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
- Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı oluşturmak,
- Kendisi de dahil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
- Öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımak ve ödüllendirmek,
- İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
- Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,
- Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak.

Ayrıca okul yöneticisinin bu rolleri oynarken personele güvenmesi, geleceğe ilişkin iyimser olması, bütün kaynaklardan ve personelin yaratıcılığında en etkili biçimde yararlanması gerektiğini ifade etmektedir (Dönmez, 2002: 27-45).

Kıt kaynakların bulunduğu okullarda verimliliğin sağlanabilmesi, eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda hareket eden, başarılı yöneticilerin iş başında olmasını gerektirir. "Bu başarılı yöneticilerin ortak özellikleri nelerdir?" ya da "Verimli okulların eğitim yöneticilerini hangi nitelikleri başarıya ulaştırmaktadır?" sorusu gelişmiş ülkelerde araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmalar, başarılı yöneticilerin bazı ortak nitelikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alıç (1996), bu nitelikleri şöyle sıralamaktadır:



- Akademik amaçlara bağlılık göstermek: Başarılı eğitim yöneticilerinin akademik başarıyı yükseltmek için uzun vadeli planlar yaptıkları ve bu planları gerçekleştirebilmek için de kararlı davrandıkları saptanmıştır.

- Yüksek bir beklenti iklimi yaratmak: Başarılı eğitim yöneticileri, çok çalışarak bile olsa her öğrencinin başarıya yönelik belli amaçlara ulaşabileceğine inanmakta, ayrıca bu başarı onurunun üstün gayretli öğretmenlerle artacağını kabul etmektedir.

- Öğretim liderliği yapabilmek: Başarılı eğitim yöneticileri, öğretmenlerin eğitime ilişkin sorunlarının çözümüne yardım eden, güç ve destek veren bir önderdir.

- Israrlı ve dinamik bir lider olmak: Verimli okullarda çalışan eğitim yöneticilerinin ısrarlı, dinamik ve enerjik kişilik özelliklerine sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu ısrar ve kararlılık, amaca ulaşma konusunda da geçerlidir.

- Başkalarının görüşlerini almak ya da katılımı sağlamak: Başarılı eğitim yöneticileri belli kararları almadan önce ilgili kişilerin görüşlerini dinleyen, onlarla sohbet eden, onların etkinliklerini gözleyen, hatta bu etkinliklere bizzat katılan kişilerdir.

- Amacın gerçekleşmesine elverişli bir düzen ve disiplin yaratmak: Düzen kavramı, öğrenmeyi kolaylaştırmaya elverişli bir ortamı; disiplin kavramı da başarıya götüren kuralları kapsamaktadır. Bu yöneticiler, sıkı fakat adil bir çalışma düzeni kurarlar bu da verimi olumlu biçimde etkilemektedir.

- Kaynakları yerinde kullanmak: Bu yöneticilerin bir özelliği de insan ve madde kaynaklarını yerinde kullanmaktır. Bu sayede, öğretmen, öğrenci, veli gibi okulun iç ve dış öğelerinden okulun amaçları yönünde dengeli biçimde yararlanılabilmektedir.

- Zamanı iyi kullanmak: Başarılı eğitim yöneticilerinin, zamanı okuldaki diğer insanların yararına kullandıkları saptanmıştır. Açıklık, örgütlü çalışma, sekreterlik hizmetlerini etkili biçimde kullanmak bu yöneticilerin önemli nitelikleri arasında bulunmaktadır.

- Çalışma sonuçlarını değerlendirmek: Başarılı eğitim yöneticilerinin okullarında amaca yönelik çalışmaları sürekli olarak değerlendirdikleri saptanmıştır.

Okul müdürünün önemli görevlerinden birisi okula dair vizyon, misyon geliştirmek ve bunların gerçekleşmesi için okul toplumundaki herkesi bunlara inandırmak ve yönlendirmektir (Duttweiler ve Hord, 1987).

Okul müdürlerinin, yönetme güçlerini liderlik güçleriyle desteklemeleri gerekir. Okulda yapılan işlerin doğasına bağlı olarak okul yöneticisinin, eğitim öğretim, insani ve teknik konularda bazı yeterliklere sahip olması gereklidir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Aynı şartlara sahip iki okuldan biri, diğerine kıyasla fiziki farklılık, daha az sorun, iş görenlerde (öğretmenlerde ve diğer personelde) memnuniyet ve iş doyumunu, öğrencilerinde başarı, velilerinde memnuniyet fark edilebiliyor ise bu fark büyük ihtimalle o okulu yöneten kişinin lider yönetici olmasından kaynaklanmaktadır (İlgar, 2005).

Müdürlerin en fazla vizyoner liderlik en az kültürel liderlik rollerini gerçekleştirmekte olduklarını ortaya çıkarmaktadır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Okul müdürü kendisinden beklenen bazı rolleri gerçekleştirmek zorundadır. Okul müdürünün okullarda çalışan personelin maaş işlemleri, okul-aile birliği iş ve işlemleri, okulun temizlik işleri, resmi yazışmaların yapılması, karne işleri ve not çizelgelerinin hazırlanması ve arşivlenmesi gibi iş ve işlemleri bulunmaktadır. Okul müdürü bu işlerden başka öğretimin de liderliğini yapmak zorundadır. Okuldaki eğitim öğretim hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinden, okuldaki personelin moral ve motivasyon düzeyini yüksek tutmaya kadar bütün işlemleri düzgün yapmak zorundadır. Yöneticiler bir orkestra şefi gibi kurumlarını yönetmek zorundadır. Bunları incelediğimizde okul müdürü öncelikle okuldaki işlerin yapılması ve yaptırılmasından birinci derecede sorumlu kişi olmaktadır.

Okul müdürü, örgütte insan ilişkileri, eylemleri, örgütsel işleyişin geliştirilmesi süreçlerini düzenleyen, üst düzey bir düzenleyicidir (Kapusuzoğlu, 2007: 81)

Okul müdürünün dış çevre ile ilgili ilişkiler geliştirme konusunda bir toplum lideri ya da diplomat rolünü gerçekleştirmesi beklenmektedir (Trail, 2000: 43).

Okul yöneticileri; eğitim kuramlarını ve kavramlarını bilmeli, eğitim ve öğretim ile ilgili gelişmelerden haberdar olmalı, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri özümsemelidir. Çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâ kuramı, zihin haritaları kuramı,

düşünmeyi öğrenme, yaratıcılık vb. teorilerden yararlanarak eğitim ve öğretimin daha iyi bir şekilde gerçekleşmesini sağlamalıdır.

Okul müdürünün gerek dış görünüşü gerekse bilgi birikimi ve donanımı ile karizmatik bir görüntü sergilemesi gerekmektedir. Etki altında bırakacağı personeline Milli Eğitim Bakanlığı ve okulun amaçları doğrultusunda iş yaptırması için onlara güven telkin etmesi gerekmektedir.

Günümüzde toplumlar teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan hızlı bir değişim yaşamaktadır. Bu değişim, toplumların sahip olduğu örgütleri de uyum sağlamaya zorlamaktadır. Kuşkusuz örgütlerde değişimden en çok etkilenen de yönetim anlayışıdır. Artık günümüzde, iş görenleri yönetime katmak, işlerinden doyum almalarını sağlamak ve verimlerini artırmak yönetim anlayışının bir gereği haline almıştır (Aksay ve Ural, 2008: 74).

Etkili okula kavuşabilmenin belki de en önemli koşulu tüm okul personelinin etkili okul anlayışı doğrultusunda eğitilmesidir. Özellikle de etkili okulda kritik etkenlerden biri olan yöneticinin, etkili yönetici ve yeterliklerini kazanması, bu konuda ilk adım olmalıdır. Ayrıca bu özellik ve yeterlikler okul yöneticisinin rol tanımında, atama ve yükseltme ölçütlerinin geliştirilmesinde esas alınmalıdır (Balcı, 2002).

Özmen ve Yörük (2004) ün yapmış olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlara ve alan bilgisinden elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. Okul müdürlerinin yönetim alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, belirli aralarlıkla yönetim alanında hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.

2. Okul müdürleri örgüt yaşamıyla ilgilenilmesi kadar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hızlandırmaya yönelik stratejilerin belirlenmesi, örnek uygulamaların tartışılması, etkin bir bilgi alışverişi sağlanması amaçlarıyla belirli zamanlarda bir araya gelmeli ve yansıtıcı değerlendirmelerin yapıldığı buluşmalar düzenlenmelidir.

3. Okul müdürlerinin görüş ve uygulamaları, dünyadaki yaklaşım ve örnek olayları internet ortamında paylaşabildikleri, çeşitli web siteleri oluşturulmalıdır.

4. Okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları bir zorunluluk olarak getirilmelidir.

5. Okul müdürlerinin performans değerlendirmesi yapılmalı, özellikle portfolyo değerlendirme, 360 derece değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri üzerinde

durularak, çoklu kanallardan okul müdürlerinin gösterdikleri performanslar değerlendirilmelidir. Başarılı bulunan okul müdürleri, maaş, kademe ilerlemesi, takdir vb. araçlarla ödüllendirilmelidir. Bu durum, okul müdürlerinin yarışmacı bir ortamda kendilerini daha çok geliştirme zorunluluğu hissetmelerini sağlayacaktır.

6. Okul yöneticileri, bekar öğretmenlerin yeni bilgilerini ve enerjisini kişisel ve örgütsel öğrenme ve gelişme yönünde kanalize etmelidir. Onlarla birlikte etkili çalışma planları yaparak, performans değerlendirmeyi bir gelişme aracı şeklinde kullanarak, örgütsel öğrenmeyi hızlandırmalıdır.

7. Okul donanımı, etkili öğrenmeyi hızlandıracak ve okulu bir öğrenen örgüt haline getirebilmeye elverişli olacak düzeyde yenilenmeli ve çeşitlendirilmelidir. Bunun için, toplumla olan etkileşim geliştirilmeli, eğitimin etkililiği açısından gönüllü kuruluşların ve diğer kurum ve kuruluşların yardım ve destekleri temin edilmelidir.

8. Etkili çatışma yönetimi; örgütte güven unsurunun oluşması, örgütle bütünleşmeyi sağlama, etkili işbirliğini sağlama, yaratıcı ve farklı görüş ve uygulamalara zemin hazırlaması açısından önemlidir.

Bu bakımdan, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda çeşitli yollarla bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmalıdır.

9. Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından performans değerlendirmesi formal ve tekdüze olmaktan çıkarılmalı, çoklu kanallardan yapılan performans değerlendirmesi öğretmenlerin eğitimsel etkililikleri açısından işlevsel olarak kullanılmalıdır. Noksan alanlar işbirliği içinde yapılan planlamalar ile giderilmelidir.

10. Üniversiteler, yüksekokullar ve diğer eğitim kurumlarıyla işbirliği içinde öğretmenlerin mesleki gelişimini artırma yolunda çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.

Moral ve motivasyonun zayıfladığını gözleyen lider, bu değerleri sürekli halde tutmaktan da sorumludur. Kazandıktan sonra kaybedilmiş ya da zayıflamış moral ve motivasyonların eski düzeyine ulaştırılması eskisinden de daha zor ve zahmetli bir çaba ve süreç gerektirir (Onmuş, 2003).

Ayrıca okul yöneticileri, liderliği ve karar vermeyi, ailelerle, öğretmenlerle ve toplumla paylaşmalıdır.

New York Okul Liderliği Merkezi Yöneticisi Mc Guire (2001), okul yöneticiliği için gerekli yeterlikleri şöyle ifade etmektedir:

- Okul lideri olmanın anlamını ve gereklerini bilmeli ve anlamalı,
- Okula ilişkin sürekli geliştirdikleri ve paylaştıkları vizyona sahip olmalı,
- Açık ve etkili iletişimi sağlamalı,
- Başkaları ile işbirliği içinde çalışmalı,
- Sabırlı ve uzak görüşlü olmalı,
- Personeli desteklemeli, eğitmeli ve geliştirmeli,
- Kendisini ve birlikte çalıştığı diğer insanları güvenilir ve sorumluluk sahibi insanlar olarak görmeli,
- Öğrenmeden ve becerilerini geliştirmekten asla vazgeçmemeli.

### **2.1.2.3. Okulda Ast-Üst İlişkileri**

Okul müdürü, okulunda başarılı bir eğitim öğretim ortamı kurmak istiyorsa öğretmenlerin istek ve beklentilerini kanun ve yasalar doğrultusunda yerine getirmelidir. Çünkü okul idaresi başka kamu kurum ve kuruluşlarının idare şeklinden çok farklıdır. Bir devlet kuruluşunda görev yapan amir konumundaki bir yönetici ile çalışanları arasında eğitim durumu açısından fark olabilir. Fakat okulda, okul müdürü ile öğretmenin eğitim durumu arasında bir fark bulunmamaktadır. Okul müdürü, öğretmenin görev unvanıdır, yani bir müdür ile öğretmen dört yıllık üniversite mezunu olup aynı eğitimi almışlardır. Dolayısı ile okulda ast-üst ilişkileri kanun ve yönetmelikler çerçevesinde olmakla birlikte okul müdürünün yönetsel liderliğiyle de alakalıdır. Okul müdürü örgütsel amaçları gerçekleştirmek için öğretmenleri güzel motive etmelidir.

Değer sistemlerindeki farklılıkları bilmek toplumun sosyal ve aile yapısının anlaşılmasını sağlar. Asıl önemlisi, bireylerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve algılamalarını anlamamıza ve böylelikle bireyler arası iletişimin etkinliğinin sağlanmasına yardımcı olur. Bu bakımdan, bu konuda bilgi sahibi olmak, özellikle, bireyleri yetiştirme ve yönlendirme görevi üstlenmiş kişiler, örneğin, ailede ebeveynler, okulda öğretmenler yani eğitimciler, çalışma hayatında ise yöneticiler, açısından büyük önem taşımaktadır (Uyguç, 2003).

Okul idaresine güven duymayan öğretmenlerin okulda mutlu olması söz konusu olamaz. Herhangi bir sıkıntısını dile getirmek için müdür odasına gitmeye çekinen veya gitmek istemeyen öğretmen kendini o okula ait hissetmeyecektir.

Eğitim kurumları gibi insan ağırlıklı örgütlerde, insanların davranışları, örgüt ortamını oluşturan önemli bir faktördür. Davranışların nitelikleri; insanlar arası ilişkiler ve etkileşimde önemli olduğu kadar, görevin yerine getirilmesinde beklenen başarının iş huzuru ve uyum sağlanmasında etkili olmaktadır (Taymaz, 2009).

Çalışma ve örgütsel ortam bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. İş görenler, yaşantılarının büyük bir bölümünü örgütte ve örgütle ilgili etkinlikleri planlayarak ve eyleme dönüştürerek geçirirler. Örgütsel yaşamla ilgili faaliyetlerin yoğunluğu, örgütsel yaşamda stres yaşanmasına sebep olabilir. Özellikle toplumsal rollerin farklılaşması, iş görenler arasındaki ilişkilerde anlaşmazlıkların yaşanması, örgütsel ortamda rekabetin olması, iş görenlerin kendilerini kanıtlama çabası, beklentilerin üst seviyelerde olması gibi durumlar, iş görenlerin ruh sağlığının olumsuz etkilenmesine ve stres yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşanan iş stresi, bireylerin özel hayatlarındaki zorluklar ve sorunlarla bir araya geldiğinde hem bireysel hem örgütsel anlamda ciddi sorunlar oluşturabilmektedir. Bu ve benzeri nedenlere dayalı olarak, bireylerin sağlığını ve örgütsel verimliliğini etkileyen pek çok sorunun temelinde stresin olduğu ileri sürülebilir (Cemaloğlu, 2007).

Okul müdürü tüm personele eşit uzaklıkta ve yakınlıkta olmalıdır. Personel arasında ayırım yapan okul yöneticisinin başarılı olması düşünülemez. O okulda sorunlar birbiri ardına gelerek çalışanların iş doyumunu bozular.

Disiplin bireye hangi davranışının doğru ve iyi olduğunu, hangi davranışının kötü ve yanlış olduğunu öğretmek ve bireyin öğrendiklerine göre davranıp davranmadığını denetlemektir (Ada ve Ünal, 2003).

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, yönetmeliklerle belirlenmiş durumdadır. Bu yönetmeliklerde belirtilen görev, yetki ve sorumluluklar, bir anlamda okul yöneticilerinin rollerinin açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olmaktadır. Ancak, değişen toplumsal beklentiler, tüm kurumları olduğu gibi okulu da değişime zorlamakta ve okul yöneticilerinin rollerinde bazı değişiklikleri zorunlu kılmaktadır (Sezgin, 2007).

Gelecekte örgütlerde otorite sadece yöneticilere ait bir güç olmaktan çıkıp tüm örgüte yayılacaktır. Bu anlamda bazı örgütler çalışanlar yerine 'katılanlar' veya

'katılımcılar' kavramını kullanmaya başlamışlardır. Geleceğin örgütlerinde çalışanlardan daha çok otorite ve sorumluluk yüklenmeleri istenecektir. Böylelikle iş görenlerin yönetime etkin katılımı onların rollerinde de değişikliğe yol açacak, bir bakıma her iş gören az ya da çok kararlara katılmakla, bir ölçüde yönetici rolünü üstlenmiş olacaktır (Kurt, 2007).

İyi bir yönetici; astlarını motive etmede çok önemli bir rol oynadığından, çalışanlarından verebileceklerinin daha da fazlasını alacağını garantilemek sorumluluğu ve yönetim bilinciyle motive etme yeteneğine sahip olmalıdır. İyi bir yönetici;

- Çalışanlarını çok iyi gözlemeli ve anlamalıdır.
- Çalışanlarını nasıl motive edeceğinin çok net farkına varmalı ve bunu bilmelidir.
- Çalışanlarını motive ederken kendisinin nasıl, ne gibi, bir rol oynadığını ve motive etmede ne kadar etkin olduğunu çok iyi kavramalıdır ve bilmelidir (Doğani ve Aysal, 2009).

#### **2.1.2.4.Okul Yönetiminde Dikkat Edilecek Hususlar**

Okulu yönetme yetkisi müdüre aittir. Yetki, okul amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme, harekete geçirme, emir verme hakkı olarak tanımlanabilir. Yetkinin kaynağı sadece yasalar olmayıp bir okul yöneticisi yönetme gücünü, kişilik, uzmanlık bilgisi vb. çeşitli özellikleriyle destekleyebilir. Yetkiyle birlikte söz konusu edilen sorumluluk ise bir işin yerine getirilme zorunluluğunu ifade eder. Okul müdürlerinin yönetsel güçlerini liderlik güçleriyle desteklemeleri gerekir (Şişman ve Turan, 2004).

Toplumsal yaşantıda okul çok önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin aileden sonra sosyalleştiği ilk toplumsal kurumdur. Toplumsal hayat kurallarının sistemli bir şekilde uygulandığı ve bireylerin de bu sürece kurumsal manada ilk dahil oldukları mekanlardır.

Okul, özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüttür (Aydın, 2007). İnsanlar örgütlerin en değerli varlıklarıdır. Bu nedenle verimli bir örgüt ortamı oluşturmak, örgüt ortamında insan davranışını bilmeyi ve anlamayı gerektirir. Okulun örgüt olarak ihtiyaçları ile okulda görev yapan kişilerin yetenek ve ihtiyaçları arasında en iyi uyumu bulmak, okul yönetimi açısından en zor görevlerin başında yer almaktadır. Okul

yönetiminin en önemli rolü, başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere okuldaki tüm insan kaynağının gelişimlerini desteklemek ve başarılı olmalarını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için okul yönetimi okuldaki herkesin birlikte çalışabileceği bir ortam oluşturmalıdır (Kurt, 2007).

Okul yönetiminin çağdaş ve geleceği kurgulayan bir bakış açısını seçmesi gerekmektedir. Günümüz dünyasında bilgiye ulaşım artık kitaplardan ziyade internet üzerinden olmaktadır. Öğretmenlerin ders araç ve gereçlerinin çeşitli olması, uygun internet ortamlarının okulda bulunması, öğretmenlerin ders anlatımlarında motive olmalarını sağlar.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en ağır yükü, okul yöneticileri ve öğretmenler topluluğunun omuzları üzerindedir. Eğitim kadrosu olarak adlandırdığımız bu birimlerin önemi, belki de müfredat programlarının tanziminden, okulun ve eğitimin teşkilatlanmasından daha önemli gözükmektedir. Çünkü mükemmel bir teşkilata ve müfredat programına rağmen elimizde, gerçekten iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosu yoksa, eğitim faaliyetlerinden yarar beklemek mümkün değildir. Her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir (Arvasi, 1995).

Okul müdürleri öğretmenlerin, işlerinde motive olmalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü işine kendini adanmış bütün enerjisini bu yönde harcayan bireyler, örgütün amaçlarına ulaşmasında kuşkusuz katkı sağlayacaklardır. Okul müdürlerinin başarıyı yakalayabilmesi, okul çalışanlarının bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde harcamalarına bağlıdır. Bu yüzden, çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda motive edilmesi gerekmektedir. Okul müdürü açısından da önemli olan, çalışanların okulun amaçları doğrultusunda davranmalarınıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Ülkemizde mevcut okul yönetimleri, hizmet verdikleri kitleye (öğrenci, veli, toplum vs.) değil de, kendilerini atayan, kişi, makam veya kuruma karşı yüzeysel bir sorumluluk taşırlar. Ancak bazı sıra dışı durumlarda ve bir dizi yasal süreç işe koşularak ‘hesap vermeleri’ istenebilir. Şu ana kadar, eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştirmemiş olmaktan dolayı, yaptırımı uğrayan resmi bir okul yönetimi kayıtlara geçmemiştir. Bu nedenle okulun yönetsel süreçlerinde, dışarıdan izlenebilecek bir saydamlık yoktur. Bu durumda birinci öncelik “işlerin doğru yapılmasıdır”, “doğru



işlerin” yapıp yapılmadığı konusunda bir sorgulama kanalı da bulunmaz (Summak ve Roşan, 2006).

Öğretmenlerin nasıl bir kültürlenme ve sosyalleşme içerisinde olduğunun, yani değerler sisteminin nasıl olduğunun bilinmesi önemlidir. Öğretmenlerin değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediği de bir gerçektir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm ilköğretim ve ortaöğretim okulları birer kültür ve değer organizasyonu olarak düşünüldüğünde, okulların benimseyeceği değerlerin belirlenmesinde en büyük pay öğretmenlere aittir (Aktepe ve Yel, 2009).

Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili bir iletişim kurma yoluna gitmelidir. Yönetici, çalışanlarına, zorla bazı istek ve emirleri yaptırabilir. Ancak onun olmadığı bir ortamda, çalışan yine kendi doğrularıyla baş başa kalacaktır. Onlarla verimli bir şekilde çalışabilmek için çalışanları tanımak ve anlamak gerekmektedir. Bunun için okul yöneticisi, çalışanların hangi konularda başarılı olduklarını, hobilerini, fobilerini ve hayattan beklentilerini bilmeli; bu yolla onları anlamaya ve güdülemeye özen göstermelidir. Okul yöneticisinin, personelini tanıyabilmesi için, okul içinde geçen süreyi onlarla sürekli iletişim halinde geçirmeye çaba sarf etmesi gerekmektedir. İnsanlar ancak karşılıklı iletişim kurarak birbirlerini tanıyabileceklerdir (Karaköse, 2005).

Okul yöneticisi; okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmaktan öte, temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden, kültürel ve ahlaki bir lider olmalıdır (Şişman ve Turan, 2004).

Okul müdürleri, okulu bir fabrika ya da kâr amacı güden bir ticari işletme gibi görmemelidir. Okulda, öğretmenler arasında pozitif bir sinerji yaratarak ortak bir amaca yönelmelerini sağlayabilen müdür, okul yönetimini en iyi şekilde yerine getiriyor demektir.

## **2.2. Öğretmen**

Öğretmen denilince, eğitim sisteminin insan gücü kaynağını oluşturan, öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmede ve değişen toplumsal gereksinimler doğrultusunda bireyler yetiştirmede önemli rol ve sorumluluklara sahip olan kişiler akla

gelir. Öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Türer, 2009).

### **2.2.1. Öğretmenlik Mesleği**

Öğretmenlik, insanlığın kadim ve vazgeçilmez meslekleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Toplumun ve kültürün devamı için oynadığı rol onu diğer meslekler içerisinde alternatifsiz kılmaktadır. Tarih boyunca doğan ve sonradan yok olan yüzlerce meslek sayılabilecekken, öğretmenlik bunca zaman önemini koruyup artırarak bugünlere gelen bir meslek olmuştur.

Öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin değişik kademelerinde, öğretme, öğrenme sürecini gerçekleştiren, alan uzmanlık bilgilerinin yanında, genel kültür ve mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzeyde niteliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslek olarak tanımlanır (Ada ve Ünal, 1999: 25). 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleği; "Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmıştır (Ada ve Ünal, 1999: 24).

Günümüzde öğretmenlik mesleği; sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar alanında özel uzmanlık, bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlik gerektiren bir uğraşı alanıdır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlik mesleğine hazırlama sürecinin, yükseköğrenim kurumlarında öğretmen eğitimi programlarıyla başladığı varsayılır. Ancak, öğretmen adayları üniversiteye başlamadan önce de okul yılları boyunca pek çok deneyim yaşar ve farklı öğretmenler tanır. Onların okul yıllarında ve üniversite eğitimleri boyunca yaşadıkları deneyim ve birikimler, ileride kendi sınıflarında uygulayacakları etkili bir öğretmenin tutum ve davranışlarını belirlemede güvenilir bir kaynak oluşturur (Baki ve Gökçek, 2007).

Öğretmenlik mesleği, devletin belirlediği yasalara, tüzüklere, yönetmeliklere göre yürütülür. Yürütme görevinden MEB sorumludur. MEB bu görevini öğretmenler aracılığı ile yerine getirir. Öğretmenlerin temel görevi, mesleki bilgileri ile kişisel kültürlerini birleştirerek; eğitim ve öğretim alanında öğrencilere sunmaktır. Bunun için öğretmenler, okullardaki öğrencilerine öğretim yoluyla, davranışlarıyla örnek olmalıdır. Öğrencilere örnek olacak öğretmenler çok iyi yetiştirilmelidir. Öğretmenler yetişirken aşağıdaki boyutlara dikkat edilmelidir:

**Genel Kültür:** Öğretmenler genel kültür alanında çok iyi yetiştirilmelidir. Çünkü öğretmen, öğrencilere çevresinde olup biten değişimlerin karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu da öğretmenin toplumun yapısını, kültür değerlerini, çevresinde olup bitenleri anlayıp özümsemesi gerektiğini göstermektedir.

**Alan Bilgisi:** Öğretmenler eğitim-öğretim yapacağı ders alanı hakkında kendilerini çok iyi yetiştirmiş olmalıdır. Öğretmenlerin alan bilgisini, öğrencilere nasıl vereceği de önemlidir. Alan bilgisi, planlı bir şekilde, öğrencilere anlayabilecekleri şekilde sunulmalıdır.

**Öğretmenlik Meslek Bilgisi:** Öğretmenin, öğretmenlik mesleği ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve teknikleri kazanmasına denir. Öğretmen adaylarına bu yeterlikler üniversitelerde kazandırılmalıdır. Öğretmen adaylarının hepsi en az 4 yıllık fakülte mezunudur. Tüm öğretmen adaylarının "Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girerek ve aldıkları puan üstünlüğüne göre sıralanarak atamaları yapılmaktadır. Bu da öğretmen olacak adayların kalitesini yükseltmektedir. Kısaca söylemek gerekirse, öğretmenler mesleğinde profesyonel olmalıdır.

Günümüzde toplumlar, öğretmenlik mesleğini yeniden tanımlayarak öğretmen yetiştirme sistemlerini yapılandırmaktadır. Bu yapılanmada merkeze alınan unsur, nitelikli eğitim ve öğretim hizmetini sunabilecek, nitelikli bir öğretmenin, sürdürülebilir bir yaklaşımla yetiştirilmesidir.

Öğretmenlerin hem meslek öncesi hem de görev başı eğitiminde çağa, toplumun ve bireyin beklentilerine dönük bir eğitim sürecine tabi tutulduğunu ne yazık ki göremiyoruz. Oysa öğretmenlik; öğretmek ve eğitmek için kendisine emanet edilen insan kitlesini, hem insanlığın geçmiş birikimi kapsamındaki bilgiyle hem de insani değerlerle buluşturma meziyetidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslek öncesi ve görev başı eğitimlerinde bu kurgu, temel paradigma olarak kabul edilmeli; öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi bu çerçeve üzerine inşa edilmelidir.

### **2.3. Okulun Misyonunu Tanımlama**

Misyon; kurum kültürünün oluşması ve kurumda hizmet üretenlerin daha iyi motive olmalarını sağlamak amacıyla belirlenen yakın hedeflerdir. Vizyon ise bu

hedeflerin gerçekleştirilmesi ile, belli plan dahilinde varılabilecek en uzak noktadır, hayaldir.

Vizyon, geleceğe ilişkin bakış açısını ifade eder. Bir örgütün gelecekte alacağı ideal durumdur (Özdemir, 2007:37).

Misyon ise, vizyonun gerçekleştirilmesi için konulan hedeflerdir (Köksal, 1998: 10). Vizyonu ve misyonu belirlenmiş olan bir okulun yöneticisi, eğitim programlarını okulun vizyonu çerçevesinde uygulanabilir hale getirmeye çalışır.

Eğitim programı; öğrenme sürecinde okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2002). Bu düzenle okulun amaçlarının birlikte yürütülmesi gerekmektedir.

Okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmalıdır. Etkili okullarda, okul öğretmenleri; okul amaçlarıyla, özellikle de okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Şişman, 2004:78).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin de okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004:76).

#### **2.4. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme**

Okulların öğrenme iklimleri, büyük oranda öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeyi etkileyen tutumlarının birleşmesinden meydana gelmektedir.

Öğretmenlerin klasik okul öğretmeni olmak yerine, öğretimsel lider olması gerekmektedir. Bu liderliği benimseyen öğretmenler öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli iş gören ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratıp öğrencilerin beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belir. Ayrıca akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüseli, (1996:60). Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine büyük oranda yardımcı olan bu tarz öğretmenler sayesinde, yöneticilerin mesleki yeterlikleri büyük oranda gelişim sağlar.

Geleceğin okul liderleri, gerek öğrenciler gerekse okul kadrosuyla ilgili olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okulda gerçekleştirilmek istenen değişmelerin amacına ulaşabilmesi, öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce paylaşılmasına bağlıdır (Şişman, 2004: 104). Okulun bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için iletişim kanalını açık tutması gerekmektedir.

İletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider, öğretmenlerle, velilerle ve üst öğretmenlerle iletişim kurmak zorundadır. Okul yöneticisinin okulun amaçlarını, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini, öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması beklenilmektedir. Paylaşılan amaçlar, herkesin aynı yönde ve bilinçli olarak hareket etmesine yardımcı olur (Taş, 2000:51).

## **2.5. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme**

Açıkalın'a göre (1994: 115), kendini iyi yetiştirmiş yetkin, liderlik özelliklerine sahip öğretmenler büyük ölçüde zamana hükmetmede üst düzeyde yeterlikleri olan kişiler olmaktadır. Zamana hükmetmek, onu kontrol altına almak ve iyi yönetmek olarak görülmektedir. Zamanı yönetmek ise olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koymak olacaktır. Bu durumda öğretim lideri olan müdürler, zamanı kullanırken önceliği eğitim programı ve öğretime vermeyi başaran kişiler olmaktadır.

Okullarda zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler, hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre planlanması ve etkili bir biçimde kullanılması yanında, öğretmenin kendine ait bir zaman planı olması ve zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir (Şişman, 2004:89). Zamanın etkin kullanımı ile birlikte başarı ortaya çıkacaktır. Öğrenciler bu başarılarından olumlu yönde etkilenecek ve kendilerini başarıları ile öne çıkartacakları bir ortam oluşacaktır.

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının okul, sınıf, aile ve çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarıları için gereklidir. Okul öğretmeni, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004: 94).

Eğitim etkinliklerinin dağılımlarını yapmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır: Birincisi, aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgdmdr. İkinci tür eşgüdüm ise; aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgdmdr. Eř gdmlerine toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir (Başaran, 1994: 89). Eğitim sistemindeki köklü değişikliklerden biri olan yeni sınav sisteminde, yapılan ortak sınavlar, müfredatta birliği sağlamakta ve belirli bir plan dahilinde, konuların hangi tarihte bitirileceğini belirlemektedir. Bu uygulama eşgüdümü arttırmaktadır.

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Eğitim girişiminde öğretmenlik gibi öğretmenlik de bir meslek olmuş durumdadır. Buna karşılık Türk eğitim sisteminde "Meslekte esas, öğretmenliktir." sloganının günümüze kadar yaşatılması; sistem ve kurumlarındaki hiyerarşi, statü, rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul ğretmeni yetiştirme ve geliştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemiştir (Bursalıoğlu, 1994: 221).

Okul müdürleri, mesleğe yeni atanmış olan okul öğretmenlerine makamdan kaynaklanan güçlerini kullanarak rehber ğretmen ataması yapmalıdır. Meslekte ğrenme ve ğretmeni meslekte geliştirmeyi, planlı ve kontrollü bir şekilde yürütmelidir.

Makamlardan beklenen davranışlar, toplumdaki topluma ve hatta aynı toplumda değişik zamanlarda farklılıklar gösterir. Bu beklenti farklılıkları, diğer örgüt çalışanlarıyla karşılaştırıldığında, eğitim örgütleri olan okulların öğretmenleri açısından daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Çünkü birçok kişi ve grubun okullara yönelik bakış açılarındaki farklılıklar, okuldan ve öğretmenlerden farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak istemesi ve bunun için okullara baskı yapması okul müdürünü rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüşeli, 1994: 6).

Okul müdürleri, okul işlerini verimli bir şekilde yürütmeye çalışırken aynı zamanda okulun işletme olduğunu da düşünerek maddi konular konusunda kaynak bulmada yoğun çaba harcamak zorundadır.

Eğitim yönetiminde hemen her işin yapılması paraya dayanır. Bu da eğitimin etkili yapılabilmesi için yeterli miktarda harcama yapmayı gerektirir. En geniş anlamıyla eğitim harcamaları, genel ve katma bütçeli dairelerin, özel kesim ve kamu iktisadi kuruluşları bütçelerinden eğitim bütçelerine yapılan tüm harcamalardır. Başka bir deyişle eğitim harcamaları, eğitim kesimine ayrılan tüm parasal kaynaklardır (Adem, 1997: 17).

Diğer yandan, toplumdaki değişme ve eğitimdeki akıcılık, eğitim yönetiminde bazı ayrılıklara ve ğretmen rolleri arasında çatışmalara yol açmıştır. Araştırmalar, bu çatışmaların okul yöneticisinin oynadığı roller ile oynaması gereken roller arasında olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1994: 202).

## **2.6. Motivasyon**

‘Motivasyon’ kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak oldukça zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. ‘Motive’ teriminin Türkçe karşılığı ‘güdü veya harekete geçirici g’ olarak ifade edilebilir. Kısaca motivasyon bir insanı belirli amaç için harekete geçiren g demektir. O halde, motivasyon, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Motive temel kavramından türetilen ‘güdüleme’ ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren, 2013: 532).

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

İnsanları, belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek amacıyla harekete yönlendirmek ve söz konusu hareketin sürekliliğini sağlamak olarak tanımlanabilen motivasyon; örgütsel bazda ele alındığında, çalışanların ihtiyaçlarının tatminine yönelik bir iş ortamının yaratılması yoluyla çalışanların etkilenmesi, isteklendirilmesi ve harekete geçirme sürecidir. Örgüt alışanlarının iş ve görevini başarıyla yerine getirmeleri için, güdülenmeleri gerekmektedir. Örgüt yönetimleri, motivasyonu, örgütsel verimlilik ve

performansı artırmaya yönelik işlevsel bir araç olarak kullanmaktadır (Gürüz ve Gürel, 2006).

### **2.6.1. Motivasyonun Önemi**

Motivler, insan davranışlarında çok etkili bir role sahiptir. Çünkü davranışlarımız bunlar tarafından yönetilirler. İnsan davranışlarını etkileyen motivler bazen açık; bazen de, kökleri derinlerde, insanın fizyolojik yapısında ve bu yapının değişen koşullarında olabilir. Nedeni ister fizyolojik, ister psikolojik olsun, motivlerin varlığı bireyleri çeşitli yönde davranışlara iter. Bu davranışlar, belirli amaçlar yönünde gelişir ve doyum noktasına varıldığında, bir başka deyişle, motivin gereği yerine getirildiğinde ortadan kalkar. Ancak yeni doğacak gereksinmeler, doyurulmuş motivleri yeniden uyarabilir. Bu, motivlerin dinamik yapıya sahip olduğunu gösterir (Özkalp, 1982).

Psikologlar genel olarak davranışların motivasyon sonucu doğduğu noktasında birleşirler. Bunun anlamı şudur: Fert davranışının mutlaka bir nedeni vardır ve davranış algılanan belirli amaçları gerçekleştirmeye yönelmiştir. Belirli amaçlara yönelmiş davranış gerçekte ihtiyaç tatmini ile ilgilidir. Her fert devamlı olarak tatmin etmeye çalıştığı bazı ihtiyaçlara sahiptir. Diğer bir deyişle, insanlar belirli amaçlara yönelirken ihtiyaçlardan hareket ederler. İhtiyaç tatmini sırasında beliren hareket, fiziksel ya da jest şeklinde olan bir davranış ifade eder (Dereli, 1981).

Örgüt mensuplarının her biri kendisine verilen görevleri yerine getirmek için çaba harcamaya istekli olmadıkça, idari faaliyetlerden olumlu bir sonuç alınması beklenmemelidir. Herkesin kendine verilen görevleri etkin bir şekilde yerine getirmeye istekli olması gerekmektedir. Motivasyonun rolü, bu isteği yoğunlaştırmaktır (Bursalıoğlu, 1976: 94).

Motivasyonun en can alıcı yanı bir işin yapılması için gereken çabanın işgörence sürdürülmesidir. Bazı işlere yüksek düzeyde bir çabayla girilir; bir süre de çabalanır; ama giderek çaba sönmeye başlar. Asıl olan, görevin başarılmasıdır. Eğer görev başarılıncaya kadar çaba sürdürülmeyecekse o işi yapmaya hiç girişmemek gerekir. Çünkü kimi işleri yarım bırakmak, niteliksiz yapmak, o işe başlamaktan daha tehlikeli olabilir. Eğitim, bu tür işlerle doludur (Başaran, 1996).



### 2.6.2. Motivasyon Süreci

Motivasyon, bireylerde belirli şeylere duyulan gereksinmeyle başlar. Bir başka deyişle, motivasyonun kaynağını gereksinmeler oluşturur. Bu gereksinme ortaya çıktığında bireyde onu karşılama isteği belirir. Böylelikle birey itici bir güçle uyarılmaya başlamıştır. Belirli gereksinmeler karşılanmak üzere saptandıktan ve birey iç ve dış etkilerle uyarıldıktan sonra, bu kez çeşitli biçim ve yönde davranışlara geçer. Bireyin amacı gereksinmelere karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaktır (İlgar, 2005).

Kişinin, herhangi bir fizyolojik ya da psikolojik dengesizlik sonucunda ortaya çıkan, tatmin edilmemiş ihtiyaçların farkına varması ve bunun sonucunda söz konusu ihtiyaçların uyarılması, kişiyi bu ihtiyaçları gidermek için belirli bir davranışa yönlendirmektedir. Bu davranış, ihtiyaçları karşılayacak bir amaç ya da istek yönünde olmaktadır. İhtiyaçların tatmini ile sona eren motivasyon süreci, tatmin edilmemiş yeni bir ihtiyacın ortaya çıkması ile yeniden aktif hale geçmektedir (Gürüz ve Gürel, 2006).

### 2.6.3. Motivasyon Türleri

Motivasyon genel olarak içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Dışsal motivasyon, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi buna örnek gösterilebilir. İçsel motivasyon ise, bireyin içinde var olan, ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel motivasyonlara örnek gösterilebilir (Selçuk, 2009).

#### a) İç Motivasyon :

Kaynaklara baktığımız zaman; bir kimsenin herhangi bir ödül almadan, belirli etkinliklere katılarak, bu etkinliklerden dolayı haz almasını ve doyum sağlamasını ifade etmektedir. Bir öğrencinin belirli bir konuyu ilginç bulmasından dolayı derse gitmesi iç motivasyona örnek gösterilebilir.

İç motivasyon, bireyin dış faktörlere aldırılmadan özel yaşam alanlarına eğiliminden kaynaklanır ve bireyin kalıtsal yapısıyla da yakından ilişkilidir. İç motivasyon, insan doğasının gerçek dürtüsü olarak açıklanır. Bireyi, yeniyi araştırmaya,

yeteneklerinin sınırlarını test etmeye, doğumundan bugüne öğrenmeye iter (Mc Evoy ve ark, 2011).

#### **b) Dış Motivasyon :**

Dış motivasyon, iç motivasyonun aksine amaçların ve davranışın kendisini yapmak değildir. Davranışın kendisi, amaç için araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler dış motivasyona bağlı olarak bir eylemi gerçekleştirmiş ise, bu noktada öğrenciyi motive edici ödüller ön plana çıkmaktadır. Bunlar ise Bisiklet isteyen bir çocuğa takdir alması durumunda bisiklet alınması, dış motivasyona örnek olarak gösterilebilir.

Dış motivasyon, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi sonucu motive olması buna örnek gösterilebilir (Akbaba, 2006).

#### **2.6.4. Motivasyon Teorileri**

Motivasyon konusunda yöneticilerin kullanabileceği çeşitli teori ve modeller geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu teori ve modeller; yöneticilere, kişileri motive eden faktörleri belirleme, motivasyonunu sürdürme, konularında yardımcı olma amacı taşır. Bazı modeller; kişilerin ihtiyaçları dolayısıyla kişinin içinde olan faktörlere ağırlık verirken, diğer bazıları teşviklere, yani, kişinin dışında olan, kişiye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık vermektedir (Dinçer ve Fidan, 1996).

Çalışma yaşamında güdülenme kuramları, kapsam ve süreç kuramları olmak üzere iki ana grupta toplanabilir. Kapsam kuramları, insanları nelerin güdülediği üzerinde dururken; süreç kuramları, bireylerin nasıl güdülendiği sorusuna yanıt bulmaya çalışır (Can, 2005).

##### **2.6.4.1. Kapsam Teorileri**

Bireyi güdüleyerek harekete geçiren ve yönlendiren ya da davranışını yavaşlatan ve durduran bireysel etmenleri inceleyen kuramlar, 'içerik kuramları' -content theories- olarak adlandırılmaktadır. Güdülenmede klasik yaklaşımlar olarak nitelenen içerik

kuramları, literatürde kapsam kuramları olarak da kullanılmaktadır (Gürüz ve Gürel, 2006).

Bu kuramların altında yatan amaç ise şu şekilde özetlenebilir: Bir yönetici, çalışanlarını belirli davranışlara güdüleyen unsurların neler olduğunu anlayabilirse, bu hususlara hitap etmek suretiyle onları istendik davranışlara yönlendirebilir ve örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilir (Koçel, 2001).

#### **a-) Abraham Maslow' un 'İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı':**

Motivasyon konusunda yaptığı araştırmalarla ün kazanan Branzide Üniversitesi profesörlerinden Abraham H. MASLOW, insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin gereksinmeler olduğunu savunarak motivasyon olgusunu açıklamaya çalışmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1198).

Maslow; bireysel davranış açısından motivasyonu vermek isterken bir bütünler analizi yada çeşitli psiko-sosyal etkenlerin birey yapısında entegre olmuş bir yorumu amaç edinmiştir. Birçok psikolog üzerinde ayrı ayrı durulan dürtü, tutum, davranış, alışkanlık gibi kavramları, tek tek üzerinde durmadan, "Gestalt Teorisi"ni andırır bir biçimleme ile holistik ve dinamik bir yaklaşımla vermeye çalışmıştır. (Holistik 'akıl'ın ve beden'in ayrılmazlığını' simgeleyen bir kavram olarak algılanmalıdır). Ana motiv olarak, bireyin "kendini gerçekleştirme-Self actualization" gereksinmesi odak noktası olarak seçilmiştir (Kaynak, 1995).

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, ihtiyaç kavramını temel almaktadır. İnsan gelişimi ve çevreye uyumu için gerekli olan şartlarda herhangi bir eksiklik hissi, ihtiyaç –need- olarak tanımlanmaktadır. Bireyin fizyolojik ve psikolojik dengesinin bozulması sonucunda gündeme gelen eksiklik olan ihtiyaç, yaşamın temel belirleyicilerindedir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, insan ihtiyaçlarını beş grup uyarınca ele almaktadır (Dinçer ve Fidan, 1996).

Gereksinimler Sıradüzeni Kuramı, temel gereksinimlerin alttan üste doğru olmak üzere bir sıradüzen içinde oldukları ve her alt basamaktaki gereksinme karşılanıp doyumlandıkça bir üst basamaktaki gereksinmenin davranışı etkilemeye başladığı şeklinde özetlenebilir (Torlak, 2008).

Maslow, ihtiyaçları önem sırası esas alınarak aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- Fizyolojik ihtiyaçlar

- Güvenlik ihtiyaçları
- Sosyal ihtiyaçlar
- Sevgi ve saygı ihtiyacı
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacı

Maslow kişi için ilk planda tatmini gereken fizyolojik ihtiyaçların önemini şu cmlerle belirtmektedir: Bu fizyolojik ihtiyaçlar, bütün diğer ihtiyaç çeşitlerine göre kuşkusuz en güçlü olanlardır. Bunun taşıdığı özel anlam şudur: hayatta her şeyden önemli ölçüde mahrum bulunan bir kişide, asıl motivasyon kaynağı, diğer ihtiyaçlar değil, fizyolojik ihtiyaçlar olacaktır. Yiyecekten, güvenlikten, sevgiden ve takdirden yoksun bulunan bir kişi herhalde bunlar arasında yiyecek ihtiyacını öncelikle duyacak ve önce bu ihtiyacın tatminine yönelecektir (Dereli, 1981).

İhtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci basamağında, tehlikelerden korunma, korku duyma, kendini güvende hissetme olarak aımlanabilen ‘güvenlik ihtiyaçları’ yer almaktadır (Gürüz ve Gürel, 2006). Fizyolojik gereksinmelerini doyuran bir birey daha sonra gelecekte giderme olanakları düşünecektir (Can, 2005).

Güvenlik gereksinimi, her canlı için fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra kendini göstermektedir. İnsanlar toplumda kendisine değer verilmesinden ve birey olarak toplumda yer almaktan haz almaktadır.

Güvenlik gereksinimleri de akla uygun bir oranda karşılanınca, üçüncü basamaktaki, ait olma, sevme ve sevilme ve başkalarınınca benimsenme gibi insanların toplu biçimde yaşama içgüdüleriyle ilgili olan ‘toplumsal gereksinimler’ ortaya çıkar. Bunların, bundan önceki fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerinden temel farkı, doyumsuzluğun yarattığı gerilimin bireyleri uzun süre etkilemesidir. Örneğin sevgisiz büyüyen biri, yaşamı boyunca içinde bir boşluk duyabilir (Can, 2005). Bu basamakta başkaları tarafından sevilme, sevme, bir gruba girme, arkadaş edinme, ilişkiler geliştirme gibi duygusal ve toplumsal gereksinimler ön plana geçer (Tz ve Sabuncuoğlu, 1998).

Hiyerarşi piramidinin dördüncü aşaması olan ‘saygınlık ihtiyaçları,’ sosyal ihtiyaçların giderilmesinin ardından gündeme gelmektedir. ‘Psikolojik ihtiyaçlar’,

‘başarı ihtiyaçları’ ya da ‘değer ihtiyaçları’ olarak da adlandırılan saygınlık ihtiyaçları; kişinin başarı kazanma, tanınma, statü elde etme gibi gereksinimlerini ifade etmektedir. Bu basamakta bulunan kişi, kendisi olarak başkaları tarafından tanınmaya ve onaylanmaya gereksinim duymaktadır (Gürüz ve Gürel, 2006).

Dördüncü kademeyi oluşturan “takdir ve saygı” ihtiyaç kategorisi, kendi içinde iki kademedен meydana gelir (Dereli, 1981). Dördüncü aşamada bulunan saygınlık gereksinimi, kişinin hem kendine hem de diğerlerine önemli gözükmek istemesinden doğar. Birinci aşamada, başkalarının saygısını kazanma, prestij, statü, önemli biri olma, tanınma ve diğerlerinden üstünlük gibi konularda kendini gösterir. İkinci aşama ise; kişinin öz saygınlığını kazanmasıdır. Bu aşama insanın kendi benliğini aşarak kusursuzluğa yönelmesi ve evrensel bir kompleks olan aşağılık duygularından kurtularak kendine güvenin artmasıyla ilgilidir (Can, 2005).

İhtiyaçlar dizisinin beşinci ve son basamağı olan kendini gerçekleştirme- self actualization- aşaması, kişinin yaratıcı niteliklerini kullanabilmesi ile ilgilidir. Yaşamın anlamının ve enginliğinin bilincine varılması durumunu ifade eden bu aşama, kişinin bir bilim ya da sanat dalında ya da belirli bir kuruluşun yönetiminde yapmış olduğu faaliyet ve buluşlarla kendini göstermesini esas almaktadır (Gürüz ve Gürel, 2006). Bu gereksinimin bilincine varabilmek, ancak öteki ortak beşeri gereksinimlerin giderilmesi ile olanak bulacaktır (Kaynak, 1995).

Maslow’un teorisi günümüzde de önemini korumakla beraber, hayatımızın her döneminde bu sıralamaya göre ihtiyaçlarımızı gideremeyiz. Sosyal ihtiyaçlarımız güvenlik ihtiyacımızdan önce gelebilmektedir.

Bu analiz sonucunda iki önemli sonuç ortaya çıkmaktadır: Bunlardan birincisi, insanın ihtiyaçlarla dolu bir organizma olduğudur. Ancak var olan ihtiyaçlarımız tatmin edildikçe ortaya başka ihtiyaçlar çıkmaktadır. Bu nedenle tamamen tatmin olmuş bir insan yoktur. Ortaya çıkan diğer önemli bir husus da ihtiyaçların daha önceden sayılan sıraya uygun olarak ortaya çıktığı, bunların insan bilincinde hep aynı sıradan geçerek belirlendikleridir (Dinçer ve Fidan, 1996).

İnsanlar, her zaman Maslow’un ihtiyaç sıralamasına uygun şekilde davranmazlar. Örneğin başkalarını korumak için kendini tehlikeye atan birçok insanı çevremizde görebiliriz. Yine sınava çalışırken acıktığımızın farkında bile olmayız. Bazı

kişiler, itibar görme, bir guruba ait olma gibi ihtiyaçlarını dikkate almadan bilme ve öğrenme için her türlü riski göze alabilirler (Öncü, 2004).

Maslow'un bu teorik çerçevesinin, daha çok gelişmiş Batı toplumları için geçerli olabileceği de iddia edilebilir (Dereli, 1981).

Ruhbilimcilerin önerileri üzerinde yapılan araştırmalardan bazıları kuramı desteklerken, diğer bazıları söylenilen sıradüzeni kabul etmemiştir. Yapılan eleştiriler, tüm insanların aynı sıradüzene sahip olmadığı, bu gereksinimleri birbirinden ayıracak kesin çizgilerin bulunmasının zorluğu, gereksinimlerin doyurulunca ortadan kalkacağı önerisinin yalnızca alt düzeyler için geçerli olabileceği, kuramın uygulanmasında belirsizlikler olduğu yönündedir. Kuram; açık, kesin ve ölçülebilir olmadığı için yöntembilim yönünden noksanlıkların bulunduğu ve üst düzey gereksinimler için yeterli sayıda deneğe ulaşılamadığını söylemişlerdir. Ayrıca incelenen kişiler genellikle yazarın hayranlık duyduğu kişilerden oluştuğu için öznel yargıları içerdiği noktalarında toplanabilir (Can, 2005).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımı, yönetsel açıdan değerlendirildiğinde, bireyleri örgüt amaçları doğrultusunda güdüleyebilmek için nelerin yapılabileceğini göstermektedir. Örgütlerde bireylerin ihtiyaçlarının neler olduğu, nasıl sıralandığı ve bunların hangi güdüleme araçları ile karşılanabileceği açıkça görülmektedir (Bolat, vd. 2009).

### **b-) Frederik Herzberg'in "Çift Faktör Güdüleme Kuramı"**

Çift Faktör Teorisi F. Herzberg tarafından geliştirilen ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımından sonra en fazla bilinen motivasyon teorisidir. Herzberg, Maslow'un kuramını geliştirmiş ve çift faktör kuramı olarak isimlendirdiği bu tezini araştırmalarıyla desteklemeye çalışmıştır. Yaklaşık iki yüz muhasebeci ve mühendise kritik olay yöntemi uygulayarak veri toplamıştır (Dinçer ve Fidan, 1996).

Herzberg'in motivasyon teorisi, insanın motivasyonunu hijyen faktörler ve güdüleyici faktörler olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bireyin motivasyonunun sağlanması için önce hijyen faktörler karşılanmalıdır. Daha sonra güdüleyici faktörler bireyin gerçekten motive olmasını sağlayacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin motivasyonu için onlara para gibi hijyen faktörlerden öte, gerçek güdüleyicilerin sunulması gerekir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere mesleki ilerleme, başarılarının fark edilmesi ve ödüllendirilme, eğitim sisteminin ve okullarının

vizyonunu bilme ve ona inanma ve sürekli hizmet içi eğitim alma gibi olanakların sunulmasının gerekli olduğu söylenebilir (Kurt, 2005).

Hijyen etmenleri; ücret düzeyi, ast-üst ilişkileri, işletme politikaları ve yönetim biçimi, çalışma kurulları gibi etmenlerdir. Bu etmenlerin varlığı işyerindeki tatminsizliği ortadan kaldırır. Yokluğun yol açacağı doyumsuzluk, bireyin işten ayrılmasına neden olabilir. Bu etmenler bireyi güdülemede yetersiz olup ancak doyumsuzluğu ortadan kaldırabilir. Güdüleyici etmenler ise; tanınma, yetki ve sorumluluk üstlenme, takdir edilme başarı kazanma, işin çekiciliği, ilerleme ve yükselme olanakları sağlama gibi etmenler olup, bunlar, çalışanların istek ve hırslarını artırır. Güdüleyiciler bireyi mutlu kılan, işyerine başlayan, çalışmayı özendiren ve doyum sağlayan etmenlerdir (Aşan ve Aydın, 2006).

Herzberg'in çalışmasının en önemli katkılarından biri, çalışma yaşamındaki motivasyon konusunda, deneysel araştırma ve düşünceleri uyandıran güçlü bir etkiye bulunmuş olmasıdır. Ayrıca çalışmasında kullandığı sistematik dil ve tarzı, uygulamadan gelen yöneticiler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir, çalışanları motive etmede basitçe kullanılabilir tarzda yöneticilere eylemsel belirli öneriler sunmuştur (Özer ve Topaloğlu, 2008).

Günümüz örgüt yapılanmalarında Herzberg teorisinin güdüleyici etkenleri önem kazanmıştır. Günümüz toplumunda meslek sahibi insanların,, kendini ispat etmesi, saygınlık kazanması ve görevinde yükselme mücadelesi, para kazanma arzusundan daha önemli hale gelebilmektedir.

Herzberg araştırmalarında işe karşı olumlu tutumların oluşmasında, yani yüksek doyumlanma durumlarının doğmasında önemli rol oynayan etkenlerin sırasıyla şunlar olduğu görülmüştür: Başarma, tanınma, işin içeriği, sorumluluk, ilerleme, büyüme ve ücret. Diğer etkenlerle karşılaştırıldığında bunların, işin yapılması, işin sevilmesi, işte başarı, işteki başarının tanınması ve uğraşsal büyümenin sonucu olarak yükselme gibi işe dönük boyutları olduğu görülmektedir. İşe karşı olumsuz tutumların, yani yüksek doyumsuzluğun doğmasında rol oynayan etkenler ise sırasıyla şunlardır: İşletme politika ve yönetimi, teknik gözetim, kişiler arası ilişkiler, iş koşulları, işin içeriği, başarma, tanınma ve ücret. Görüldüğü gibi dışsal etkenler, yüksek doyumsuzluğa yol açan nedenler arasında önde gelmektedir (Torlak, 2008).

Klasik yaklaşımda, işin tasarlanması, planlanmasını ve değerlendirilmesini, genellikle yöneticiler yapar. Çalışanlar, sadece, işin yapılmasından sorumludurlar. GÜdüleme amacıyla iş zenginleştirmesinde ise, çalışanlara, tasarlama, planlama ve değerlemede bazı sorumluluklar verilmektedir. Bu durumda, iş görenler sorunlarla karşı karşıya bırakılınca ve görevleriyle ilişkilendirilince bu noktada güdülenme düzeyleri de artırılmış olmaktadır (Soyer, 1996).

Bu kuramın yönetici açısından anlamı şudur: Hijyen faktörleri, bulunması gereken asgari faktörlerdir. Bunlar yoksa personeli güdülemek mümkün değildir. Ancak varlıkları, güdüleme için gerekli ortamı yaratır. Güdülenme, güdüleyici etmenler sağlanırsa gerçekleştirilebilir. Hijyen faktörlerini sağlamadan sadece güdüleyici etmenleri sağlamak, personeli güdülemeye yetmeyecektir. Kuramı bilen eğitim yöneticisi, eğitim iş görenlerinin görev yaptığı ortamlardaki hijyen faktörlerini düzenler. Isınma, aydınlatma, temizlik gibi sağlıklı çalışma koşullarını etkileyen faktörlerin en iyi biçimde olmasını sağlar. Eğitim-öğretimde gerekli olacak araç gereci temin eder. Hijyen faktörlerini en iyi biçimde düzenledikten sonra güdüleyici etmenleri sağlar. Eğitim iş göreninin yaptığı işi zenginleştirir, ilerleme imkanları yaratır, yapılan başarılı işleri görür ve takdir ederek ödüllendirir, eğitim iş görenlerinin statüsüne ve yaptığı işe saygı duyar (Erdem, 1997) .

### **c-) D.C. McClelland'ın "Başarıya Güdülenme Kuramı"**

Motivasyon konusunda bir başka teori geliştiren yönetim uzmanı ise David C. McClelland'dır. Bir psikolog olan Clelland, Maslow ve Herzberg' den farklı olarak insanların farklı ihtiyaçlara yöneldikleri ve bu ihtiyaçların karşılandığı ölçüde tatmin olacakları görüşünü savunmuştur. McClelland, Maslow'dan farklı olarak üç tür insan ihtiyacı üzerinde durur:

- Başarı ihtiyacı
- Sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacı
- Güç ihtiyacı (Kaplan, 2007).

D. McClelland tarafından geliştirilen bu teoride, insan ihtiyaçları, ilişki kurma, güç kazanma ve başarıma ihtiyacı olarak üç grupta incelenmiştir (Dinçer ve Fidan, 1996).



McClelland çalışmalarında, özellikle başarı güdüsünün tüm yöneticilerde bulunması gerektiğine inanmış ve bu güdüyü yöneticiye kazandırma yolları üzerinde durmuştur.

Başarı güdüsü olan bireyler;

- Sorunlara çözüm bulmada kişisel sorumluluk almak isterler.
- Amaca yöneliktirler.
- Orta güçlükte, gerçekçi ve elde edilebilecek amaçlar belirleyerek belli bir dereceye kadar risk üstlenirler.
- Yaptıkları işin sonuçlarını almak isterler.
- Yüksek enerji ile istekli zorlu çalışmalara girerler.

Güç kazanma gereksinimi duyan bireyler ise;

- Diğer kişiler üzerinde güç ya da etki sahibi olmayı isterler.
- Kendilerine bu gücü sağlayacak durumlarda diğerleriyle yarışmayı severler.
- Etki alanlarının geniş olmasına ve içinde bulunulan konumdan gelen statüye önem verirler.

Son olarak bağlanma güdüsü olan bireyler;

- Diğerleriyle arkadaşlık ve duygusal ilişkiler içine girmek isterler.
- Başkaları tarafından seilmeyi önemserler.
- Parti, kokteyl gibi toplumsal faaliyetlerden hoşlanırlar.
- Bir grupta özdeşleşerek kimlik duygusuna kavuşmak isterler.

McClelland bu güdülerin her birinin farklı tip tatmin duygusu doğuracağını söyler (Aşan ve Aydın, 2006).

Bağlanma güdüsünün temeli, bireyin kendi dışındaki insanlar ve gruplar ile ilişki içinde bulunmasına dayanmaktadır. Birtakım bireylerde, başkaları ile ilişki kurmak eğilimi kuvvetli iken, bazılarında bu eğilim zayıftır. Bireyleri arkadaş aramaya ve insanlarla ilişki kurmaya iten birtakım farklı sebepler vardır. Birey, ya gerçekten iyi arkadaşlıktan hoşlandığı için ya da para, çıkar gibi maddi ödüllerden yararlanmak amacıyla arkadaşlık kurabilmektedir (Erdoğan, 2007).

McClelland ihtiyaçların öğrenildiğini ve kişiden kişiye değişen şekilde davranışa etkisi için potansiyel bir hiyerarşiye göre düzenlendiğini ve herkes için bu hiyerarşinin aynı olmadığını iddia etmektedir. İnsanlar olgunlaşırken kendilerine olan ve çevrelerinde oluşan olaylarla ilgili pozitif ve negatif duyguların birleştirilmesini öğrenmektedirler. Örneğin, başarı durumu memnuniyet verici bir duygu oluşturmakta ve sonuçta, başarıya motivasyonu, kendisini kişisel hiyerarşilerde en üst sıraya çıkarabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

#### **d-) X, Y, Z Kuramları**

Güdüleme konusundaki klasik görüşler “X Kuramı” olarak adlandırılmış olup, örgütsel insan (iş gören) hakkında pek de olumlu olmayan görüşler ileri sürmektedir (Kaya, 1993: 115). Bu görüşlere göre genel olarak insan;

- Tembel, üşenen, elinden geldiğince az çalışmak isteyen, fırsat buldukça işini ihmal etme eğiliminde olan bir yaratıktır.
- İhtirası yoktur, sorumluluk yüklenmekten kaçınır, yönetilmeyi tercih eder.
- Önce kendini düşünür, bu yüzden örgüt amaçlarına karşı kayıtsızdır.
- Değişikliklere karşı direnir.
- Demagoglarca kolay aldatılır.
- Farklı gereksinimleri vardır.

X kuramının dayandığı varsayımlara göre; İnsanlar; pasif; tembel, sorumluluk almaktan kaçınan ve yönetilmeyi tercih eden yaratıklardır. Şahıslardan istenilen ölçüde verim almak isteniyorsa, korkutulmalı, yönlendirilmeli, hatta tehdit bile edilebilmelidir. İnsanlar iş ve kariyer heveslisi değildir, sorumluluk almaktan kaçınır, güvenli ortam arar ve kendisine en fazla ekonomik kazancı sağlayacak işi yapar. İnsanlar yeni fikirler üretmez ve değişikliğe karşı direnç gösterir, kendilerini düşündükleri için örgüt amaçlarının onlar için önemi yoktur.

Mc Gregor’ a göre klasik yöneticiler insanı X Kuramı ışığı altında görmüşler ve onları motive etmek için planlama, örgütleme, korkutma ve kontrol gibi teknikleri geliştirerek ekonomik araçlara ağırlık vermişlerdir. Klasiklere göre; yöneticiler, personele karşı tutumunda, “sert ve kuvvetli olma”, “yumuşak ve zayıf olma” veya

“taviz vermeyen fakat adil yönetim” yollarından birini seçmek durumundadırlar (Mc Gregor, 1960: 29).

Sert ve kuvvetli yönetim; insan davranışlarına yön verirken zorlama, tehdit, sıkı kontrol ve denetleme yöntemlerini tercih eder. Ancak bu yönetim tarzı alt ve üst kademe arasındaki iletişim kanallarını zedeler, verim düşer, yönetime karşı gruplaşmalara ve yönetim amaçlarının sabote edilmesine yol açar. İş gücü arzının fazla olduğu zamanlarda geçerli olabilir. Yumuşak ve zayıf yönetim; insan davranışlarını serbest bırakan, beklentilere cevap vermeye çalışarak uyum sağlamayı amaçlayan yönetim tarzıdır. Bu yolla çalışanların uysal olacağı ve yönetimi kabulleneceği düşünülür. Ancak insanlar bu ılımlı tutumu sömürmek isteyebilir ve daha fazla beklenti içine girebilir. Bu yöntem, yönetimde düzensizliğe sebep olur. Taviz vermeyen fakat adil yönetim; sert ve yumuşak yönetimin sakıncalarını gidermek için ortaya çıkmış, her iki yaklaşımın yararlı yanlarını kapsayan bir görüştür (Kaya, 1993: 117).

Güdüleme konusundaki davranışçı görüşler, Mc Gregor tarafından “Y Kuramı” olarak tanımlanmıştır. İnsanın doğasına ve güdülenmesine daha uygun düşen, varsayımlara dayanan davranışçı teoriye göre, personelin sorumluluktan kaçma, ağır hareket etme ve direnme gibi davranışlarını insanın doğasına bağlamak yanlıştır (Mc Gregor, 1960: 32).

Y kuramından üretilen temel ilke, “bütünleşme” ilkesi olup, örgüte ait tüm üyelerin kendi amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gösterecekleri çabaların, örgütün başarısı doğrultusunda yönlendirmelerini gerektirecek tüm koşulların, yöneticiler tarafından sağlanmasını, yani bu bağlamda, bireysel ve örgütsel amaçların bütünleştirilmesini içerir (Torlak, 2008).

Görüldüğü gibi Y kuramında, güdülemenin kaynağı dıştan değil insanın içinden gelmektedir. İnsan ilişkileri okulunun ya da neo-klasikçilerin görüşlerini yansıtan Y kuramının temel sonucu; yöneticinin, emrinde çalışanların yeteneklerine büyük ölçüde güvenmesidir. Yönetici insanları bu kuram ışığı altında görüyorsa, onlara esnek iş saatleri uygulayacak, tek düze ve can sıkıcı işler yerine, işlerinden tatmin olacakları ortam yaratacak ve astlarını kararlara katılma yönünde teşvik edecektir (Can, 2005).

X ve Y kuramlarını birleştirerek etkililik kazandırmayı amaçlayan Z kuramı; insanın ne melek ne de şeytan olduğu görüşüne dayanmaktadır. İnsanı düşünme, karar verme ve azmetme yeteneklerine sahip bir varlık olarak kabul eden bu kuram; insanın

doğuştan ne iyi ne de kötü olduğunu savunmakta ve koşullara göre her ikisine de yatkın olabileceğinin altını çizmektedir. GÜdülemenin ne dıştan zorlamayla, ne de içten gönüllü olarak sağlanabileceğine dikkat çeken Z kuramı; insanın ancak mantık yoluyla güdülenebileceğini söylemektedir. Tüm bunların yanı sıra insan, iyimser ya da kötümser olarak değil, tarafsız olarak değerlendirmek gerekmektedir (Gürüz ve Gürel, 2006).

Z Kuramı, insanın dinamik bir enerji sistemine sahip olduğu görüşüne dayanır. Buna göre; insanın örgütteki davranışları enerji durumunun bir sonucudur. Örgüt içerisinde insanların gereksinimleri ve bunlara bağlı olarak gösterecekleri davranışlar bazı aşamalardan geçer (Kaya, 1993: 120). Bu aşamalar aşığıdaki şekilde kısaca özetlemek mümkündür:

**1) Katılık Aşaması:** Bu aşamada insanın temel gereksinimi güvenlidir. Yeni ve belirsiz durumlar onlarda korku yaratır. Bu aşamada statik ortamları tercih ederler. Baskı, kurallara körü körüne uyma ve işleri olurluna bırakma, bu aşamanın tipik davranış özellikleridir.

**2) Kuvvet Aşaması:** Bu aşamada egemen unsur kuvvettir. İnsanlar ne yardım etmeyi, ne de yardım görmeyi isterler. Risklere atılmada korkusuzdurlar. Kuvveti önemseme, fazla çalışma isteği ve sistemi yıkmaya eğilimi gibi davranışlar bu aşamanın belirgin özellikleridir.

**3) Gruplaşma Aşaması:** Bu aşamada ortak grup davranışları egemendir. İnsanlar kendilerini çevresindeki grubuyla tanırlar. Grup çoğunluğunun görüşü kabul görür. Bu aşamanın en belirgin özellikleri, grup halinde çalışma eğilimleri, grup içinde tanınma isteği, ahenk ve denge isteği, hakkaniyete düşkünlük gibi davranışlardır.

**4) Serbesti Aşaması:** Davranışlarda korkusuzluğun egemen olduğu aşamadır. Grup taraftarlığı yok olmuştur. Bu aşamada personel nitelik ve nicelik bakımından verimlidir, ancak standart işlem süreçlerine karşıdır. Kişisel ve toplumsal serbesti bu aşamanın belirgin özelliğidir.

İnsanlar yukarıda sayılan aşamaların herhangi birinde olabileceği gibi aynı anda birkaçında birden olabilir. Yönetimin görevi, gerçekçi gözlem ve değerlendirmelerle kişilerin eğilimlerini doğru olarak saptamak ve tutumunu buna uygun olarak biçimlendirmektir (Kaya, 1993: 121).

Görüldüğü gibi Z kuramı insana iyi ya da kötü açılardan yaklaşmamakta ve X ve Y kuramlarının duruma bağlı olarak etkili ya da etkisiz olacağını savunmaktadır (Can, 2005).

#### **2.6.4.2. Süreç Teorileri**

Süreç kuramları davranışın ortaya çıkışından durdurulmasına kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklar (Eren, 2013: 569).

Kişisel farklılıkların motivasyon sürecindeki önemini konu eden süreç kuramları; farklı kişilerin farklı görüş ve değer yargılarına sahip olduklarını ancak hepsinde davranışı harekete geçiren güdüleme sürecinin aynı olduğunu söylemektedir. Bu doğrultuda süreç kuramları, çeşitli güçlerin çevreyle etkileşerek bireyi belirli bir davranışa nasıl yönelttiği sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadırlar. Vroom tarafından geliştirilen ‘umut kuramı’, süreç kuramlarına örnek olarak verilebilmektedir (Gürüz ve Gürel 2006).

##### **a-) Vroom’un ‘Ümit Kuramı’**

Süreç kuramlarından ilki Vroom’un Ümit Kuramıdır. Bu modele göre; iş ve görev, başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur (Eren, 2013: 569).

Ümit kuramı örgütsel davranışların nedenleri hakkında bazı bilimsel varsayımlar geliştirmektedir. Bu varsayımlar kısaca şöyle açıklanabilir:

1. Varsayım: Bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörler, bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel koşulların birlikte etkisi ile belirlenir ve yönlendirilir. Bireyin kişisel özellikleri veya çevresel koşullar, yalnız başına davranış üzerinde etkili değildir. Bireyler örgütlere kendi psikolojileri ile katılırlar. Bireyin psikolojisinde, dünya görüşleri, tecrübeleri, çalışacakları organizasyondan umdukları ve çıkarları (beklentiler) vardır. Bütün bu etkenler, bireyin çalışma ortamına nasıl katkıda bulunabileceğini belirler. Çevre koşulları ya da diğer bir deyimle, çalışma ortamı ise; örgüt içinde bireyi ve çalışmalarını etkileyen örgüt yapısı, ödüllendirme ve ücretlendirme sistemi, değerlendirme ve kontrol sistemleri v.b.g. hususlardan oluşmaktadır.

2. Varsayım: Her insan diğer insanlardan farklı ihtiyaç, arzu ve amaçlara sahiptir. Aynı şekilde her birey arzuladığı ödül yapıları açısından da diğerlerinden

farklıdır. Tesadüfi olmayan bu farklılıklar bireylerin ihtiyaçlarının şiddetindeki değişimlerin anlaşılmasıyla sistematik biçimde incelenebilir.

3. Varsayım: İnsanlar bir takım ödüller arasından algılarına göre seçim ve tercih yaparlar. Her ödüle karşı aynı duyarlılığı göstermezler. Diğer bir deyimle, insanlar, arzuladıkları ödüllere yönelik davranışlarda bulunurlar, bazı arzulananmayan ödüller vardır ki, insanlar bunlara ilişkin herhangi bir davranışta bulunmazlar (Eren, 2013: 570).

Şu halde buraya kadar verilen bilgilerden hareketle Ümit Kuramının temellerini özetleyecek olursak;

- Birey göstereceği çabanın, ona bazı ödüller kazandıracağına büyük ölçüde inanmalıdır.
- Birey başarı sonunda kendine verilecek ödülleri arzulamalıdır. Diğer bir deyimle, ödüller onun için bir kıymet (valance) arz etmelidir.
- Birey kendinden beklenen başarıyı gerçekleştirebileceğine inanmalıdır (Eren, 2013: 571).

Bu kuramda başarı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur, ancak birey kendisine verilecek bu ödülü arzulamalıdır ve göstereceği çabanın da kendinden beklenen başarıya ulaştıracağına inanmalıdır (Eren, 2013: 571).

### **b-) Pekiştirme Kuramı**

Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları, davranışın kaynakları ya da onu ortaya çıkaran nedenler üzerinde durmaktansa davranışın, sonuçları ve bireye kazandırdığı değerlere önem vermektedir. Bu kuramın ana düşüncesine göre; davranış, sonuçlarının (ödül ya da ceza) bir fonksiyonudur.

Şartlandırma kuramının öngördüğü güdü modeline göre; çalışanların davranışları örgüt için olumlu sonuçlar doğuruyorsa, yönetici bu davranışların tekrarlanması için pekiştirici kullanmalıdır. Yönetici örgüt çalışanlarının olumlu davranışlarını ödüllendirerek, onların işlerinde doyuma ulaşmasını sağlarken, örgüt için yararlı davranışların açığa çıkmasını kolaylaştırabilir (Karaköse, 2002).

Bu teoriyi güdüleme aracı olarak kullanmak isteyen bir yönetici şu hususlara dikkat etmelidir:

a) Örgüt tarafından istenen ve istenmeyen davranışlar açık ve net olarak belirlenmelidir.

b) Personel bu davranışlardan haberdar edilmelidir.

c) Mümkün olan her fırsatta ödüllendirme kullanılmalıdır.

d) Davranışlara hemen karşılık verilmelidir (Koçel, 1999).

### **c-) Adams'ın 'Ödül ve Adalet Eşitliği Kuramı':**

J. Stacy Adams'ın Eşitlik Kuramı, ödül adaletinin çalışanları sürekli güdülemek ve teşvik etmek bakımından önemine işaret eden bir kuramdır. Kuramın temelinde, örgüt çalışanlarının kendileri ile aynı durumda olan diğer çalışanların örgüte katkılarını ve elde ettiklerini kıyaslamaları, iş ilişkilerindeki eşitlik ya da eşitsizlik derecesini gözledikleri varsayımı vardır (Yıldırım, 2006: 36).

Stacy Adams'ın teorisi kişinin iş sırasında haksızlığa uğraması ve bunun kişinin davranışlarında değişikliğe yol açıp açmadığı ile ilgilidir. Kişiler haksız davranışa maruz kaldıklarında bunu düzeltmek için çeşitli yollar izlerler:

- Bazıları daha iyi çalışarak kazandıkları ödülleri daha çok hak etmek isterler. Eğer çok az para aldıklarını düşünürlerse, iş güçlerini düşürürler. Eğer iyi ödendiklerini düşünürlerse yaptıkları işi arttıırırlar.

- Bazıları yaptıkları işe yapılan ödemeyi yükseltmek için hukuki bir sürece girebilirler.

- Bazıları eşitsizlik algılamalarını yaptıkları işin statüsünü bozarak değiştirirler.

- Bazıları durumu değiştirmeye uğraşmazlar. Haksızlığa uğramak yerine işten ayrılırlar (Torlak, 2008).

Öğretmenlerin okulda yapacağı işlerle ilgili görev ve sorumluluk tanımları ilgili kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Öğretmenlerin, belirtilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte gösterdikleri hassasiyet,okuldaki huzur ortamını etkilemektedir. Bir öğretmen mevzuattaki görevlerini tam uygularken diğer bir öğretmenin derslere geç girmesi, nöbet vb. görevlerini aksatması eleştiri konusu olabilir. Öğretmenler kurumlarındaki yöneticilerden eşit ve demokratik bir yönetim anlayışı sergilemelerini ister.

#### **d-) Cranny ve Smith'in 'Basitleştirilmiş Süreç Modeli':**

Ümit Kuramından hareket ederek Basitleştirilmiş Süreç Modelini geliştiren Smith ve Cranny, kuramların çok teknik terimler kullanarak güdülemede sorunu karmaşıktırdığını söyler. Bu karmaşıklığın uygulamalara ters düştüğünü öne sürerek, konuyu daha basit ve anlaşılabilir hale getirmeye çalışmışlar ve çaba, doyum, başarı ve ödüller kavramları arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir model geliştirmişlerdir (Balaban, 2006).

Bu model çaba, doyumlanma ve ödül arasında karşılıklı bir etkileşim öngörmektedir. Örneğin, ödül, doyumlanmaya yol açabildiği gibi doyumlanmış bir iş gören, ödül elde edilebilmektedir. Ancak edime yol açan tek etken olarak çaba, ele alınmakta, edimlerin ise bireyleri ödül ve doyumlanmaya götürebileceği savlanmaktadır (Torlak, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı da bu konuda, her kurumun, kendi amaç ve beklentileri doğrultusunda, gelecekte yapacakları işleri planlamak amacıyla stratejik planlarını oluşturmasını ve konuyla ilgili çalışmalar yürütmesini beklemektedir.

#### **2.6.5. Motivasyon ve Başarı**

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

Başarılı olan bir birey şüphesiz bir şekilde güdülenmiştir. İnsanların kendi potansiyellerini fark etmelerini ve doyuma ulaşmalarını sağlayan bir başarıya sahip olmalarında, amaca odaklanmış olmaları gelmektedir.

#### **2.6.6. Motivasyon ve İletişim**

İnsan ilişkilerinin vazgeçilmez bir unsuru olan iletişim, aynı zamanda örgütsel ve yönetsel tüm faaliyetlerin verimli ve etkin bir biçimde yerine getirilmesini sağlayan önemli bir araç niteliğindedir (Bolat, vd. 2009).



Güdüleme, etkin ve verimli bir iletişimle amacına, şüphesiz ki, daha kolay ulaşacaktır. Okul müdürü, etkin iletişim kanalları ile mahiyetindeki personelle daha kolay ilişki kurabilir.

### **2.6.7. Çalışanlar Açısından Motivasyonun Önemi**

Bireyi başarmaktan alıkoyan, onun heves ve heyecanını engelleyen, korku, kaygı, aşığalık duygusu, yalnızlık, kıskançlık, kızgınlık ve hayal kırıklığı gibi psikolojik nedenler ortadan kaldırılmadıkça ya da etkileri azaltılmadıkça, güçlü bir moral ve motivasyon kazandırılması mümkün olmaz. Bu olumsuz etkenler kazanılmış moral ve motivasyonu da engelleyen ve zayıflatan bir rol oynar (Onmuş, 2003).

Bir öğretmenin değer görmesi, okulda nasıl bir yere sahip olduğuyla ilişkilidir. Okulun bir parçası olabilmesi, aidiyet duygularını en üst düzeyde yaşaması, yerinin doldurulamaz olduğuna inanması, değer görmenin önemli ölçütlerindendir (Yazıcı, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı, İl-İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlükleri'nde "insanlar" çalıştığına göre; eğitim örgütlerinin, insan kaynakları anlayışını uygulamaya koymaları gerekir. Eğitim yöneticileri, öğretmenler, uzmanlar, teknik ve yardımcı personel, eğitim çalışanlarını oluşturur. Eğitim çalışanlarına, çağdaş personel anlayışı ile yaklaşılarak insan kaynakları yönetiminin gereklerinin ortaya konulması beklenir. Eğitim örgütlerinde önceliğin insan olması, iş görenin merkeze konulması, onun sadece ekonomik gereksinimlerinin değil, sosyal, kültürel, psikolojik ve güven gereksinimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına, sürekli kendilerini geliştirebilecekleri imkan ve fırsatların sunulması, kendilerinin fark ettikleri ya da fark edemedikleri yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamların hazırlanması, insan kaynakları yönetimi anlayışının gereklerindendir. Öğretmen, öğrenci ve veli temsilcilerinin ilgili okul etkinliklerine ve kararlara katılmaları, en teknolojik eğitim araçlarına sahip olmaları, sürekli ve doğru olarak bilgilendirilmeleri ve okulunda içten ve severek görev yapabileceği motivasyon ortamını bulmaları da gerekmektedir (Can, 2002).

Toplum, öğretmenlerin okula huzur duyarak gelmesini, işlevini büyük bir coşku ve enerjiyle yapmasını ister. Çocuklarına her bakımdan örnek olmalarını, onlarla yakından ilgilenmelerini umar (Alıcıgüzel, 1999).

Öğretmenlerin iş doyumunu kaynakları şu şekilde listelenmektedir (Vural, 2004):

- Öğrencilerle ilişkiler
- Öğretmenlerle ilişkiler
- Üst yöneticilerle ilişkiler
- Kendi düşüncelerini uygulama fırsatı
- Tatiller
- Ekonomik güvence
- Ücret ödemeleri
- Çalışma koşulları
- Kişisel ilgileri gerçekleştirme
- Çalışma saatleri
- İşin niteliği
- Yükselme olanağı
- Denetim
- Örgüt ve yönetim
- İş güvenliği
- Kişilik
- Övülme

Devlet okullarında görev yapan öğretmenler, okul içindeki olumlu hareketlerinin yeterince takdir edilmediğinden yakınmaktadırlar. Okul müdürleri, motivasyon açısından önemli bir unsur olan olumlu davranışların pekiştirilmesi ve takdir edilmesi konusuna dikkat etmelidirler. Müdürler, öğretmenlerin yaptıkları hatalardan dolayı onlara başkalarının yanında küçük düşürücü eleştirilerde bulunmamalı, bağırma ve ceza gibi yöntemlere başvurmamalı, çalışanlar arasında eşitlik ilkesine riayet etmelidir. Okul müdürleri öğretmenlerin çalışma isteğini ortaya çıkararak, kendi kendilerini motive edebilecekleri ortamı ve koşullar hazırlamalı; okulun hedeflerine ancak çalışanlarla birlikte ulaşılabilceğinin önemini kavramalıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Bir okuldaki öğretmenler, okulda görevli oldukları saatlerin dışında meslektaşlarıyla beraber okul hedeflerine yönelik olarak çalışmaya isteklilerse veya hedeflerin gerçekleşmesi için liderlik rolleri üstleniyorlarsa kaynaşmanın kanıtını görebilirler. Öğretmenler arasında kaynaşmayı sağlamak için okul idarecileri, okuldaki grupları oluşturan üyeler olarak öğretmenlerin ve diğer görevlilerin okul veya grup hedeflerini anlamasına ve paylaşmasına yönelik stratejiler geliştirmelidir (Kurt, 2007).

Motivasyonda en önemli konu iş gören davranışlarını ve bunların nedenlerini bilmektir. Her davranışın arkasında bir istek, önünde ise bir amaç vardır. Amaçlara ulaşmak için, bireyin isteklerinin doyurulması gerekir. Bu istekler bireyin içinden gelebileceği gibi (içsel), dış çevreden de (dışsal) kaynaklanabilir. Birey amaçlarına ulaşabildiği ölçüde mutludur, aksi takdirde birey, amaçlarına ulaşamadığında huzursuzluk ve gerilim içerisine girer. Bu da çoğu zaman bireyi işe karşı isteksiz yapar. Motivasyonun amacı, iş görenlerde daha fazla çalışma istek ve arzusu oluşturabilecek faktörleri bulmak ve bunları mümkün olduğunca karşılamaya çalışmaktır. Başka bir ifadeyle her gün işbaşı yapılırken iş görenlerin istekle gelip istekle çalışmalarını sağlamaktır. Güdülerin kaynağını tespit etmek kolay olmadığından, kalıplaşmış güdüleyici amaçları uygulamak her zaman geçerli değildir. Bu nedenle, işletmenin iç ve dış çevre şartlarını, iş görenlerin davranışlarını etkileyen temel faktörleri tespit edip esnek bir motivasyon politikası uygulanması daha etkin olur (Durak, 1998).

### **2.6.8. Öğrenme Ortamının Motivasyon Açısından Önemi**

Öğrenme ortamlarının motivasyon açısından birçok önemi bulunmaktadır. Öğrencinin bilgiyi özümsemesini sosyal ve bilişim açısından gelişmesini sağlaması açısından önemlidir. Öğrenme güdüsel bir etkinlik olduğu için, öğrenciler problemlerini çözerken motivasyon sayesinde haz almaya başlarlar. Okul yöneticileri öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonunu artırıcı önlemler almak zorundadır.

Sınıf içinde öğrenme ortamları karmaşık bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı iç motivasyonu arttırmak ve öğrencilerin bunu içselleştirmelerini sağlamak önemlidir.

Öğretmenlerde okul yöneticisinin motivasyonu artırıcı önlemleri sayesinde, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapmalıdır. Öğretmenler, iç motivasyonu geliştirirken etkili stratejiler kullanmak zorundadır. Öğrenci başarısı akademik gelişmeyi de yanında getirmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon algılarıyla düşük motivasyon arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin motivasyon algıları, düşük motivasyonun nedenlerini anlama, onun farkına varmada ve motivasyonu geliştirip yüksek tutmada önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler, motivasyonun düşüklüğüne neden olan faktörlerin düzeltilerek, öğrencilerin olumlu yönde motive olmalarını sağlamalıdır.

Yapılan araştırmalarda öğretmen merkezli öğretimin başarıyı arttırdığı fakat öğrenmenin duygusal ve güdüsel yanını engellediği görülmektedir. Öğrenci merkezli öğretimde ise; öğrenciler daha istekli öğrenirler ve başarı için daha yararlı bir sınıf ortamı oluşmasına katkı sağlanır. Bu konuda yapılan araştırmalara baktığımızda;

Zikuda ve Fuss (2005), ilgili araştırmalarda öğretim metotlarının zayıf ve güçlü yanları bulmuşlardır ve her biri farklı olan bu metotların kombinasyonunu yapmışlardır. Bu yeni metotla daha fazla amaca ulaşılma istenmiştir. Duygusal ve kavramsal yaklaşımla anlatılan derslerde öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına bakılmıştır. Bunun için deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubuna klasik öğretimle ders anlatılmış, deney grubuna ise birçok metodun kombine edildiği duygusal ve kavramsal yaklaşımla ders anlatılmıştır. Her iki gruba da öğretimden önce ön test ve öğretimden sonra son test uygulanmıştır. Test sonuçlarının analizine göre, beklenenin aksine öğretimin öğrencilerin duygularına ve kavramalarına çok düşük etkide bulunduğu görülmüştür. Bunun nedeni, duygusal ve kavramsal yaklaşımın, öğretmenler tarafından tam uygulanmadığını ya da öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin sorunlu olduğunu düşündürmektedir. Analiz sonuçlarında; gerilim, ilgi, motivasyon, iyi kavrama ve başarının çok güçlü bir şekilde öğretmen değişkenine bağlı olduğu görülmüştür.

Varela ve ark. (2004), İspanya'daki ikinci kademe fen öğretmenlerinin, motivasyon ve çalışma memnuniyeti ile öğretim programını karşılaştırdıkları çalışmalarında, likert tipi anket uygulamışlardır. Anket 3 ana bölümden oluşmaktadır ve 14 madde, öğretmenlerin motivasyonlarını analiz etmek, memnuniyetlerini ve profesyonelliklerini ortaya çıkarmak için sorulmuştur. Diğer 51 madde, öğretim programıyla bağlantılı ölçütleri içerir. Anketin analiz sonuçlarına göre; motivasyon ve memnuniyete bakarak öğretmenlerin dış memnuniyetsizlikleriyle ilgili önemli görüşler vardır. Bunlar çalışma koşulları, sosyal değerlendirme, öğretim programlarındaki eksiklikler ve yükseltme perspektifleridir. Bu ve buna benzer dış durumlarla İspanya'daki eğitimi daha iyi hale getirmek ve öğretim programını değiştirmek için işbirliği yapılabileceği söylenmiştir.

Prokop, Tuncer ve Chuda'nın (2007), biyoloji dersi alan öğrencilerin motivasyonlarına kavram haritaları, analogi ve model gibi materyal kullanımının etkisini, veri toplama aracı olarak öğrenci motivasyonu anketi kullandıkları yarı

deneysel bir çalışma ile araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, gelişmiş materyal kullanımının, geleneksel anlatıma göre öğrencileri daha iyi motive ettiği görülmüştür. Ayrıca, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde motive oldukları ve öğrencilerin biyolojiye karşı tutumunda öğretmen karakterinin önemli rolünün bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, öğretmen karakterlerinin öğrenci motivasyonu üzerine etkileri ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedirler.

Papi ve Abdollahzadeh'nin (2011), öğretmenlerin kullandığı motivasyonel stratejilerle öğrencilerin İngilizceye karşı motivasyon davranışları arasındaki ilişkiyi bulmak için yaptıkları çalışmada, öğretmenler sınıflarında gözlemlenirken öğrencilere de motivasyonla ilgili anket uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin motive etmek için kullandıkları etkinliklerin önemli ölçüde öğrencilerin motivasyon davranışlarını etkilediğini göstermiştir.

### **2.6.9. Öğretmen Motivasyonunu Artıran Faktörler Okulda Motivasyon Araçları**

Çalışanlara motivasyon sağlamanın tek bir yöntemi yoktur. Çünkü her çalışanın beklentileri, zevkleri ve karakteri farklıdır. Kendi motivasyon profilinizi anlamanız, işinizde size neyin önemli olduğunu belirlemenizde yardımcı olurken, yöneticiler ve şirketler için çalışanların profilini bilmek; etkili ödül sistemleri oluşturmak, güçlü bir motivasyon sağlamak ve motivasyonu yönetmek açısından yardımcı olur. Eğer insanlar, ait olma ve dikkate alınma arzularını tatmin edebilirlerse yavaş yavaş işletmenin hedefleriyle kendilerini özdeşleştirmeye başlarlar (Kaplan, 2007).

İnsanı özel yaşamında ve iş yaşamında motive eden birçok faktör vardır. Örgütlerde adil başarı değerlendirme sistemi, ödüller, amaçlara yüklenen değerler, kişiyi motive eden faktörler arasındadır. Çalışanları motive eden faktörler kişiden kişiye değişir. Kişilerin psikolojik yapıları, dolayısıyla onları motive edecek araçlar birbirinden farklıdır (Genç, 2008).

Çalışanların, içinde buldukları örgütlerin amaçlarının gerçekleşmesi yönünde sürekli olarak sadakatle çalışmaları ve çaba sarf etmeleri, büyük ölçüde yönetimi benimsemelerine ve örgüt atmosferiyle bütünleşmelerine bağlıdır. Çalışanların kafa ve gönüllerine uygun düşmeyen, samimi katkı ve katılmalarını dikkate almayan bir

yönetim süreci başarılı olamayacaktır. Yönetimin kalitesi, örgütün etkinliğini sağlamak, bunun içinde özellikle insan unsurunu iyi kullanmak konusundaki başarısı ölçüsünde yüksek olacaktır (Kaldırımcı, 1987).

Başarılı bir güdüleme, birey-iş-örgüt-çevre uyumunun sağlanmasına bağlıdır. Görüldüğü gibi bu ilişkiler çok karmaşıktır. Etkililiğin sağlanması güdüleme yöntemlerini iyi kullanmayı gerektirir. Etkililiğe katkısı açısından, belli başlı güdüleme araçları ödüllerdir (Balcı, 1989).

Okulda öğretmenleri motive etmenin değişik yolları vardır. Bunlar, yazılı belgeler olabileceği gibi; sabah candan ve samimi bir 'günaydın' kelimesi de son derece motive edici bir faktör olabilir.

Son yıllarda iş görenlerin güdülenmesi, örgütün verimliliğini arttırdığı gözlemlendiği için, büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ancak bu kolay gerçekleştirilebilecek bir işlem değildir. Çünkü bir örgütte çalışan insanlar, ortak amaçlar doğrultusunda hareket etseler bile aralarında birçok yönden farklılıklar bulunmaktadır. Okullarda da görevli olan öğretmen ve yöneticiler değişik eğitim kurumlarından gelmiş, yetenekleri, becerileri, iletişim kurabilme yeteneği, düşünceleri; ilgileri, branşları farklı kişilerdir. Bu nedenle, öğretmenleri işe güdüleme sorumluluğunu üstlenen okul yöneticisinin, değişik güdüleme yollarını bilerek kişiye ve karşılaşılan duruma etkili olabilecek güdüleme yollarını uygulaması gerekli olmaktadır (Ünal, 2000).

Öğretmenlerin başarıları, başarıya koşut bir şekilde ödüllendirilmelidir. Örneğin, Eğitim Enstitüsü mezunu bir öğretmen lisans tamamlamışsa, lisans mezunu öğretmen yüksek lisans yapmışsa bunların başarıları ödüllendirilmelidir. Nitekim, 2005'te başlayan uzman öğretmen-başöğretmen uygulamaları öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir adım olmuştur. Ödüller maddi olabileceği gibi, manevi de (takdir etme, teşekkür etme, arkadaşlarının yanında övme vb.) olabilir (Sarpkaya, 2006).

Öğretmen ve yönetici arasındaki karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak bir iletişim, okul yöneticisinin çalışanları motive etmesine yardımcı olacaktır. Çalışanların doyunluk verici bir zihinsel ortama ve örgütsel iklime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Doygunluk verici zihinsel bir ortamın ön koşulu olarak, yönetimin nesnelliği ve dürüstlüğü gösterilmektedir. Okul yönetiminin bu konularda kesin ve kararlı olması çalışanlar tarafından beklenmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2005).

Çalışanları motive eden faktörler, kişiden kişiye değiştiğinden bireylerin psikolojik yapıları, dolayısıyla onları motive edecek araçlar da birbirinden farklıdır. Bu

yüzden okul müdürleri, motivasyon araçlarını kullanırken öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklara saygı göstererek öğretmenlerden optimal düzeyde yararlanmaya çalışmalıdırlar (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Eğitim örgütlerinin belirlenen vizyonu, her zaman anlamlı olmalı, belli değerlere sahip, işin ahlaki ve estetik boyutlarına önem veren ve personel motivasyonunu her şeyden üstün tutan özelliğe sahip olmalı ve başarıyı her zaman desteklemelidir (Cafoglu, 1996).

Eğitim yönetiminde öğretmenin güdülenmesi sorunu, hem öğretmenle hem de çevresi ile ilgilidir. Güdüleme sorununda, daha önce belirtildiği gibi birey iş - örgüt-çevre ilişkisi; eğitimde öğretmenin güdülenmiş olması ve olmaması açısından, ödül alan kişi (öğretmen), okulun iç çevresi (öğrenci), MEGSB, okulun dış çevresi (veli) boyutları çerçevesinde düşünülmektedir. Bunun için öğretmenin kendisiyle ilgili olarak, tutum, değer, sosyal çevre, eğitim, ilgi, duygu ve kişilik özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle yöneticilerin, çalışanların kişiliklerini, görevlerin gerektirdiği çeşitlilikleri, iş çevresinin karakteristik özelliklerini bilmesi gerekmektedir: Aksi halde iyi ve hakça yapılamayan değerlendirmeler sonucunda verilen ödüller, diğer öğretmenler üzerinde olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Oysa ödüllendirilerek güdülenmiş, üretken, istekli öğretmenler daha verimli çalışabilirler. Bu durum okul ortamında öğrencilere ve çevreye olumlu yönde etki yapabilirler. Yeterince güdülenmiş öğretmenlerin nitelikli öğrenciler ve geleceğin kaliteli işgücünü yetiştirebilecekleri unutulmamalıdır. İşte bu noktada, öğretmenlerin nasıl güdülenebileceği sorunu ortaya çıkmaktadır (Balcı, 1992).

Bazen motivasyonla idare arasındaki çizgi bulanık görülebilir. Ne zaman motive etmenin pozitif hareketi, idare etmenin negatif hareketi olur? İdare etme, herhangi birini, başka bir şekilde yapmayacağı bir işi, onun yapması için, onu “kandırma” yönlendirme işidir. Motivasyon ise, herhangi birinin kendi başına başlatamadığı veya tamamlayamadığı fakat yapmasının da gerektiği bir işi yapmasını sağlama, onu yüreklendirme, cesaretlendirme sürecidir (Kim, 1997).

Motivasyon araçları, genel olarak maddi ve manevi olmak üzere iki kısma ayrılır. Manevi motivasyon araçlarından biri olan katılım, örgütsel davranış açısından, kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk almaya isteklendiren faktördür (Genç, 2008).

Mevcut manevi ve maddi ödüller, öğretmenler tarafından önemli bulunmadığı gibi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama bakımından yeterli

görülmemektedir. Müdür yardımcıları ödül türlerine öğretmenlere göre daha fazla önem vermekle birlikte gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama bakımından olumsuz görüşlere sahiptir. Okul müdürleri ve ilköğretim müfettişleri, manevi ve maddi ödüllerin öğretmenler için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama bakımından çok daha olumlu olduğunu düşünmektedir. Bayan öğretmenler teşekkür, takdir ve hizmet şeref belgelerine erkek öğretmenlere göre daha fazla önem vermektedir. Değerlendirmenin adil yapılmaması, ödüllerin maddi bakımdan yetersiz bulunmaları, uygulamada adaletsizlik algısı ve siyasi tercihlerin etkili olması ödül sisteminin önemini azaltan nedenlerdir, biçiminde özetlenebilir (Şenufuk, 2004).

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Motivasyon ve öğretmenlerin motive edilmesi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarının sonuçları şöyledir:

Soyer (1996), “Örgütlerde Değişimin Güdülenme Üzerine Etkileri” konulu yüksek lisans tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır: Araştırma ile ilgili ankete katılanların ortalama %85-90’ ı örgütsel ve teknolojik değişim ile; planlama ve muhasebenin daha etkin olduğunu, üretimde artışın ve etkinliğin sağlandığını saptamıştır. Örgütlerde amaçların gerçekleşmesi için iş görenlerin güdülenmesi gerektiği vurgulanmıştır. İş görenlerin güdülenmesinin onların etkin ve verimli çalıştırılmasına ve örgütsel değişmeye neden olacağı vurgulanmıştır.

Şahin (1997), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri” nin belirlenmeye çalışıldığı yüksek lisans tezinde şu sonuçlara varmıştır: Okul müdürlerinin güdeleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin öğretmenlerin algıları, cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini güdeleyici davranışlar göstermeleri bakımından daha olumlu bulmaktadırlar. Öğretmenler okul müdürlerinin halen gösterdikleri güdüleme davranışlarının düzeyini düşük bulmaktadırlar.

Duman (2005), “Polis Meslek Yüksek Okulu Yöneticilerinin Güdüleme Rollerini” isimli çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Kaliteli polis memurları yetiştirebilmek için okul yöneticilerine büyük işler düşmektedir. Yöneticiler çalıştıkları okullarda değişimin ve gelişimin lokomotifini olmalıdırlar. Yöneticiler, çalışan personelin çalışma



kapasitelerini ve performanslarını da sürekli arttırmak zorundadırlar. Yönetici, okulun imkanlarını, kendi yetkilerini, maddi ve manevi kaynakları bu iş için seferber etmelidir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak, güdüleme becerilerine ilişkin denek gruplarının görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2009), “Konya’da İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerini Güdüleme Davranışları ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” isimli yüksek lisans çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Araştırmanın evreni Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2007- 2008 eğitim öğretim yılında bu okullarda görev yapan ve rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiş okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan güdüleme yöntemleri, en fazla kullanılan ve öğretmenleri güdüleme derecesi de en yüksek güdüleme yöntemleridir. Psiko-sosyal boyut ile maddi boyutta yer alan güdüleme yöntemlerinin yöneticiler tarafından kullanılma sıklığı her iki grup tarafından da düşük algılanmakta ancak; bu boyuttaki güdüleme yöntemlerinin, öğretmenleri güdüleme derecesini, her iki grup da daha yüksek düzeyde görmektedir.

Torbacıoğlu (2007), “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yöntemleri ve Güdüleme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları (Çorum İli örneği)” konulu yüksek lisans tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır: Okul yöneticilerinin kullandıkları güdüleme yöntemleri ile yöneticinin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, branşı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul yöneticilerinin bu özelliklerinden güdüleme yöntemleri etkilenmemektedir. Farklı sayılarda öğretmenlerden oluşan okullardaki yöneticilerin kullandıkları güdüleme yöntemleri arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre; yöneticilerin kullandıkları güdüleme yöntemleri öğretmen sayısına göre değişmemektedir. Okulun öğretmen sayısı öğretmenlerin güdülenmesini etkilememektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme seviyeleri ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yöneticilerin güdüleme yöntemlerini öğretmenlerin bu özellikleri etkilememektedir. Ancak yöneticilerin güdüleme seviyeleri ile öğretmenlerin branşı ve kıdemi arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Öğretmenlerin branşı ve kıdemi yöneticilerin güdüleme derecelerini etkilememektedir.

Öğretmenler : ‘Başarılı öğretmenlerin "maaş" ile ödüllendirilmesi için teklifte bulunma’ ve ‘okula yeni gelen öğretmenlere "hoş geldin" ve ayrılanlara "güle güle" partisi düzenleme’ davranışlarından çok güdülenmektedir. Ayrıca ‘Özel günlerde öğretmenlere çiçek gönderme’, ‘okul kitaplığına öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerini sağlayacak kitaplar alma’, ‘verilen özel bir görevi başarıyla tamamlayan bir öğretmeni plaketle ödüllendirme’, ‘öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için okul adına bir eğitim dergisine abone olma’ ve ‘öğretmenlerin başarılarını küçük hediyelerle (kitap, kalem vb.) ödüllendirme’ davranışından biraz güdülenmektedir. ‘Bir öğretmeni başarısı nedeniyle, esiyle birlikte gidebileceği bir akşam yemeği ya da eğlence ile ödüllendirme’ ve ‘öğretmenlerin çocuklarına oyuncak alarak onu ödüllendirme’ davranışlarından az güdülenmektedir.

Yıldırım (2002), “Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmanın evrenini, Tokat il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, okulların buldukları sosyo-ekonomik çevre dikkate alınmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin kendilerini motive etmelerine yönelik aktiviteleri genellikle her zaman ve çoğu zaman yerine getirdikleri görüşünde olmaları, onların müdürlerini değerlendirme yaklaşımları pozitif değerler taşımaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetlerine, yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi ve sürecine değinilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın yöntemine, çalışma gruplarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve araştırma aşamalarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı da vardır. Buna ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer. (Karasar,1984,83)

Bu araştırma, tarama modellerinden “*İlişkisel Tarama Modeli*” ne uygun olarak düzenlenmiştir. Bu kapsamda, ilk ve ortaöğretim okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu doğrultuda; konu ile ilgili literatür incelenmiş, gerekli taramalar yapılmış elde edilen veriler doğrultusunda, belirlenen amaçlara uygun olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyini ölçmek için Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen ve kullanılan “*Öğretmen Motivasyon Ölçeği*” yazardan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi ve 30 maddeden oluşmaktadır. Yöneticilerin mesleki yeterliklerini belirlemek için ise, Balcı (1989) tarafından geliştirilen “*Yöneticilerin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği*” yazardan izin alınarak kullanılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda araştırma kapsamına giren obje, olgu, olay ve bireylerin tümüne evren denilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 31). Örneklem ise evrenden belirli kurallarla seçilmiş ve üzerinde çalışma yapılarak hakkında görüş bildirilecek evrenin sınırlı bir parçasıdır (Büyüköztürk ve vd, 2008: 68-69).

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde resmi kurumlarda görev yapan 2900 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde Sancaktepe ilçesinde bulunan resmi kurumlardaki (ilk, orta

ve lise) öğretmenlerden, rastgele seçilen okullarda farklı kurum türlerinde eğitim veren öğretmenler seçilmiştir. Örneklem girecek öğretmen sayısının belirlenmesi için Anderson'un kuramsal örneklem büyüklükleri tablosu göz önünde bulundurularak (Balcı,1989) %3 toleransla 367 öğretmene ulaşmanın yeterli olacağına karar verilmiş, Sancaktepe ilçesinde ilk orta ve lise düzeyinde bulunan okullarda ulaşılan 367 öğretmenle ölçek uygulanmıştır. Uygulama aşamasından sonra bazı veri toplama araçlarının eksikliklerinden dolayı elenmesi yoluna gidilmiş ve geri kalan 340 kişi araştırmanın nihai örneklemini oluşturmuştur. Tablo 3.1.'de örneklem konu olan ilçelerdeki öğretmen ve okul sayıları ile örneklem giren öğretmen sayıları verilmiştir.

**Tablo 3.1. Evren ve Örneklem**

İlçe Adı	İlçedeki Toplam Öğretmen Sayısı	Orta Öğretim	Ortaokul	İlkokul	Toplam Okul Sayısı	Örneklem giren öğretmen sayısı			Toplam
						Ortaöğretim	Ortaokul	İlkokul	
Sancaktepe	2900	556	657	845	82	188	47	105	340

Örneklemin evreni temsil etme oranı % 13'tür.

### 3.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada hedeflenen amaca ulaşılabilme ve gerekli olan verileri elde edebilmek için, (veri toplama aracı olarak aşağıdaki form ve ölçekler kullanılmıştır.) Toplamda üç veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. Kişisel bilgi formu
2. Motivasyon Ölçeği
3. Yöneticilerin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği

Araştırmanın verileri literatür taraması ve anket uygulaması yoluyla elde edilmiştir. Motivasyonda özendirici araçların öğretmenler için ne kadar önemli olduğu ve eğitim kurumlarında bu özendirici araçların ne ölçüde kullanıldığını öğrenmek amacıyla, bir anket geliştirilmesi çalışması yapıldı. Bu amaçla Yıldırım'ın (2006) "*Öğretmenlerin İş Doyumu ve Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*" isimli çalışmasında

kullandığı ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçek formunun örneği Ek 2'de verilmiştir.

Ölçeğin kişisel bilgiler bölümünde, deneklerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Gizlilik ilkesine bağlı kalınarak ve yanıtların daha gerçekçi olacağı varsayımından hareketle deneklerden isim ve soyisimlerini belirtmeleri istenmemiştir.

**Tablo 3.2. Motivasyon ve İş Tatminine Etki Eden Faktörler ve Anket Soru Numaraları**

<b>Motivasyon ve İş Tatminine Etki Eden Faktörler</b>	<b>Ölçek Soru Numaraları</b>
Ekonomik Faktörler	1,4, 18,21
Psiko-Sosyal Faktörler	5, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 25, 28, 29, 30
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	2, 3, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 20, 22, 23,24, 26, 27

Deneklerden her bir soruyu; hiç, çok az, az, oldukça, çok fazla ve tamamen seçenekleri üzerinden 6Tı dereceleme ölçeğine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda toplanan veriler hiç yanıtı 1, çok az yanıtı 2, az yanıtı 3, oldukça yanıtı 4, çok fazla yanıtı 5 ve tamamen yanıtı 6 puan olacak şekilde puanlanmıştır.

Anketin her iki bölümünde yer alan sorular için güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre anketin birinci bölümünde yer alan "Çalışma hayatınızla ilgili aşağıdaki maddeler sizi ne derece motive eder?" soruları için Cronbach Alfa değeri  $p=0,945$ ; anketin ikinci bölümünde yer alan "Çalışma hayatınızla ilgili aşağıdaki maddeler beklentilerinizi ne ölçüde karşılıyor?" soruları için Cronbach Alfa değeri  $p=0,945$  olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında anketin bu haliyle güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilebilir.

**Tablo 3.3. Ölçek Seçenekleri, Puanları ve Puan Aralıkları**

<b>Seçenek Puanları</b>	<b>Seçeneklerin Puan Aralığı</b>	<b>Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeyi için Değerlendirme Yargısı</b>	<b>Mesleki Yeterlik Düzeyi için Değerlendirme Yargısı</b>
1	1.00-1.79	Hiçbir zaman	Hiç

2	1.80-2.59	Nadiren	Az
3	2.60-3.39	Bazen	Orta
4	3.40-4.19	Çoğu zaman	Çok
5	4.20-5.00	Her zaman	Tam

Okul Yöneticilerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerini Belirleme Ölçeğinin en düşük faktör yükü .51, en yüksek ise .82 iki arasında değişmektedir. Faktör yük değeri .30'un altında değere sahip madde bulunmadığı için hiçbir madde değerlendirme kapsamı dışına alınmamıştır.

Bu doğrultuda her boyutta bulunan maddelerin o boyutu ölçüp ölçmediğini belirlemek için, her boyutun iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve her faktör tek tek analize tabi tutulmuştur. Faktör yük değeri, .20'nin altına düşen madde olup olmadığı incelenmiştir. Her bir boyutta yer alan maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve her boyutta bulunan maddelerin o boyutu ölçtüğü görülmüştür. Faktör yük değeri .20'nin altına düşen madde olmadığından anketten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

**Tablo 3.4. Boyutlara Göre Faktör Yük Değerleri ve İç Tutarlılık Katsayıları**

Boyutlar	Maddeler	Faktör yük değerleri	İç Tutarlılık (cronbach alpha)
1. Öğretim Liderliği	1.2.3.4.5.6	.36- .69	.83
2. İnsan Kaynakları Yönetimi	7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15	.33 - .69	.91
3. Okul İçi ve Çevresi ile İletişim	16. 17. 18. 19. 20.21.22.23. 24. 25	.2-.73	.87
4.Öğrenci Hizmetleri	26. 27. 28. 29. 30.31.32.33	.60 - .87	.85
5. Okul İşletmeciliği	34. 35. 36. 37. 38	.56 - .74	.85

Boyutlara ait iç tutarlıklara göre, boyutların cronbach alpha (iç tutarlılık) katsayıları yüksek bulunmuştur. Bu sebeple, ölçeğin doğrudan uygulanmış ve hesaplamalar yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, ölçme aracı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçęęi kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde SPSS-21 istatistik programından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için standart sapma, ortalama, frekans, ilişki analizi için Pearson korelasyon analizi ve farklılıkların analizi için parametrik gruplarda T- testi, Anova, nonparametrik gruplarda, Kruskal Wallis H ve Kruskal Wallis-H ile çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2006: 39-77; Sipahi ve Diğerleri, 2006: 115-134).

İlişkisiz örneklemler için yapılan t-testinde Levene F testi incelenmiştir. Levene testi belirlenen anlamlılık düzeyinden büyük ise iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı yaklaşım küçük ise; eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006: 39; Muijs, 2004: 134).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden grup sayımız ve özelliklerine en uygun olarak  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen Scheffe testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2006: 48).

**Tablo 3.5. Ölçek Seçenekleri, Puanları ve Puan Aralıkları**

Seçenek Puanları	Seçeneklerin Puan Aralığı	Motivasyon Ölçeği	Mesleki Yeterlik Düzeyi Ölçeği
1	1.00-1.79	Hiç	Hiç
2	1.80-2.59	Az	Az
3	2.60-3.39	Orta	Orta
4	3.40-4.19	Çok	Çok
5	4.20-5.00	Tam	Tam

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya konu olan problemin amaçlar kısmında belirlenmiş sorulara yönelik olarak resmi ilk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerine uygulanan ölçek ile elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Bulguların sıralanması ve açıklanması, araştırmanın amaçlarına göre gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için standart sapma, ortalama, frekans, ilişki analizi için Pearson korelasyon analizi ve farklılıkların analizi için parametrik gruplarda T- testi, Anova, nonparametrik gruplarda, Kruskal Wallis H ve Kruskal Wallis H ile çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

İlk olarak, ankete katılan ilkokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin demografik verilerinin frekans değerleri tablolaştırılarak verilmiştir. Araştırmaya katılanlara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Kadın	182	53.5
Erkek	158	46.5
Toplam	340	100

Tablo 4.1.’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin (%53.5) kadın; (%46.5) erkektir.



**Tablo 4.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
21-28 Yaş	60	17.6
29-36 Yaş	136	40.1
37-43 Yaş	91	26.8
44 ve Üstü Yaş	53	15.6
Toplam	340	100

Tablo 4.2. incelendiğinde, örneklem grubu ayrıntısında bireylerin 60' ı (%17.6) 21-28 yaş öğretmen grubundan, 136'sı (%40.1) 29-36 yaş arası öğretmen grubundan, 91'i (%26.8) 37-43 yaş arası öğretmen grubundan ve 53'ü (%15.6) 44 ve üzeri yaşa sahip öğretmen grubundan oluşmaktadır.

**Tablo 4.3. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>%yig</b>
1-5 Yıl	92	27.1	27.1
6-10 Yıl	104	30.6	57.6
11-20 Yıl	89	26.2	83.8
21 ve Üstü Yıl	55	16.2	100
Toplam	340	100	

Tablo 4.3'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 92'si (%27.1) çalıştığı okulda 1-5 yıl; 104'ü (%30.6) 6-10 yıl; 89'u (%26.2) 11-20 yıl ve 55'i (%16.2) 21yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

**Tablo 4.4. Alan (Branş) Değişkeni için Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>%yig</b>
Meslek Dersleri	99	29.1	29.1
Kültür Dersleri	136	40.1	69.2
Sınıf Öğretmeni	105	30.8	100
Toplam	340	100	

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bireylerin 99'u (%29.1) Meslek Dersleri; 136'sı (%40.1) Kültür Dersleri ve 105' inin de (%30.8) Sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi genel amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

#### **4.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ve Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyi Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın ilk alt amacı “*Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmen algularına göre okul müdürlerinin mesleki yeterlik düzeyleri hangi seviyededir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Motivasyon düzeyleri ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamalarının yüksekliği; öğretmenlerin, okul içerisindeki tüm unsurlar ile öğretmenlik mesleğine etki eden belirgin öğelerin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu düşüncesine sahip olduklarını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki yeterlik düzeyleri ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamalarının yüksekliği ise; öğretmenlerin, okul müdürlerinin okul yönetiminde etkili bir yönetim becerisi gösterdikleri düşüncesine sahip olduklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmen algularına göre okul müdürlerinin mesleki yeterliklerini ne düzeyde yerine getirdiklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.5'de verilmiştir.

**Tablo 4.5. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlik Görüşü Düzeyleri Bulguları**

<b>Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Düzye</b>
Motivasyon Ölçeği	30	2.89	.71	Az
Yöneticilerin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği	38	3.01	.88	Orta

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin mesleki yeterlikleri ölçeğine ait maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ ) 3.01 çıkmış olup düzeyin “Orta” olduğu anlaşılmaktadır.

Motivasyon ölçeği aritmetik ortalama değeri ( $\bar{x}$ ) 2.89 çıkmış olup bu değer dikkate alındığında ise öğretmenlerin, öğretmen motivasyonun yüksek seviyede olduğu düşüncesine sahip oldukları ve bu görüşün “Az” düzeyine karşılık geldiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.6. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğine ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Düzye
1 Kurumda aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir.	3.38	1.12	Orta
2 Kurumdaki çalışma koşulları memnuniyet vericidir.	2.52	0.97	Az
3 Kurumdaki terfi ve yükseltme olanakları memnuniyet vericidir.	2.01	1.03	Hiç
4 Kurumdaki iş güvencesi memnuniyet vericidir.	4.03	1.05	Fazla
5 Kurumdaki üstlerce yapılan takdir etme ve yapıcı eleştiriler memnuniyet vericidir.	3.33	0.98	Orta
6 Kurumda yetki ve sorumluluk sınırlarının belirlenmesi memnuniyet vericidir.	3.37	1.16	Orta
7 Kurumda kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim olanakları memnuniyet vericidir.	3.27	1.05	Orta
8 Kurumdaki alınan kararlara katılma memnuniyet vericidir.	3.42	0.91	Orta
9 Kurumdaki iletişim sistemi memnuniyet vericidir.	3.16	1.09	Orta
10 Kurumda yaptığım işi sevmem memnuniyet vericidir.	2.90	1.10	Az
11 Kurumdaki yönetici- çalışan ilişkisi memnuniyet vericidir.	3.21	1.06	Orta
12 Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir.	2.92	0.92	Az
13 Kurumdaki kişisel bilgi ve becerimi kullanma durumu memnuniyet vericidir.	3.13	0.96	Orta

<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	Ss	Düzey
14 Kurumdaki performans değerlendirme memnuniyet vericidir.	3.22	0.98	Orta
15 Kurumdaki ekip çalışması memnuniyet vericidir.	2.84	0.89	Az
16 Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.	1.93	1.14	Hiç
17 Kurumdaki iş araçlarının yeterliliği memnuniyet vericidir.	2.85	1.01	Az
18 Kurum tarafından sağlanan sağlık hizmetleri memnuniyet vericidir.	2.90	1.03	Az
19 Kurum tarafından gerçekleştirilen sosyal aktiviteler memnuniyet vericidir.	2.81	1.21	Az
20 Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil olanakları) memnuniyet vericidir.	3.20	0.98	Orta
21 Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir.	3.21	0.97	Orta
22 Kurumdaki disiplin sistemi memnuniyet vericidir.	2.88	0.91	Az
23 Kurumdaki oryantasyon (işe alıştırma) sistemi memnuniyet vericidir.	2.76	0.87	Az
24 Kurumdaki kariyer yönetimi sistemi memnuniyet vericidir.	2.75	0.79	Az
25 Kurumun mesleki gelişimime katkısı memnuniyet vericidir.	2.36	0.93	Az
26 Kurumdaki çalışma saatleri memnuniyet vericidir.	3.41	0.85	Orta
27 Kurumdaki sınıfların tenha olması memnuniyet vericidir.	3.09	0.96	Orta
28 Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.	4.17	0.94	Fazla
29 Kurumda meslektaşlarımla bilgi alış- verişi memnuniyet vericidir.	3.06	1.14	Orta
30 Kurumda öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler memnuniyet vericidir.	2.59	0.86	Az
<b>Toplam</b>	2.89	0.71	Az

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere “*Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.*” maddesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{x} = 1.93$ ) olarak hesaplanmış

olup bu boyutta en düşük ortalamaya sahip maddede olup tek “Az” düzeyine sahip maddedir.

“Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.” maddesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ ) 4.17 çıkmış olup “Çok” düzeyine denk gelmektedir. Motivasyon ölçeği toplam puanlarına bakıldığında ise katılımcıların bu boyutta yer alan maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ ) 2.89 ile “Orta” düzeyde çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yitirilmiş olduğu algısı motivasyon düzeylerini düşürmekle beraber öğretmenlik mesleğinin toplum için sağlayacağı fayda ile de kendilerini daha yüksek düzeyde motive ettikleri görülmektedir.

**Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Düzyey
1 Türk Eğitim Sistemi ile ilgili yasal değişiklikleri (yasa, yönetmelik, yönerge, genelge) izler ve uygulanması için zamanında öğretmenlere bildirir	2.28	1.12	Az
2 Mevcut eğitim teknolojisinin sınıf içinde etkili şekilde kullanılması için öğretmenleri destekler.	3.22	1.02	Orta
3 Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve stratejilerinin öğrenci seviyesine ve müfredatın amaçlarına uygunluğunu denetler.	2.92	1.03	Aza
4 Öğretmenlerin yapmış olduğu her türlü sınav sonuçlarını birlikte yorumlar ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olur.	3.13	1.05	Orta
5 Okulda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşacakları ve birbirlerinden öğrenecekleri ortamlar oluşturur.	3.22	1.11	Orta
6 Okulu, makam odasından değil, bizzat bahçede ve koridorlarda dolaşarak, sorunları yerinde görerek yönetir	2.84	1.16	Az
7 Okulda ekip çalışmasını özendirir	2.98	1.05	Az
8 Birey ve gruplar arasındaki çatışmaları yapıcı yönde çözer	2.85	1.12	Az
9 Çalışanların performansını adil biçimde değerlendirir	2.90	1.09	Az
10 Gerektiğinde yetkilerini astlarına devreder.	4.41	1.04	Çok
11 Çalışanların üstün performansını ödüllendirir	1.51	0.89	Hiç
12 Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını saptar	3.21	1.12	Orta
13 Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge kurar	2.88	1.02	Az
14 Yönetmelik faaliyetlerde, çalışanların bireysel özelliklerini dikkate alır	2.76	1.03	Az
15 Kararlara bu kararlardan etkilenenlerin katılımını sağlar	2.75	0.95	Az
16 Türkçe'yi doğru ve güzel kullanır	2.36	0.91	Az
17 İkna etme gücüne sahiptir.	3.41	1.16	Orta

	<b>Maddeler</b>	$\bar{x}$	Ss	<b>Düzye</b>
18	Kendini çalışanların yerine koyarak olay veya durumların analizini yapar	3.09	1.05	Orta
19	İletişimde bilgisayar teknolojilerinden (internet, e-mail, vs.) yararlanır	2.87	0.92	Az
20	Okul bülteni, okul radyosu vb. araçlarla okul-çevre iletişimini sağlar	3.06	1.09	Orta
21	Okulu etkileyen grupları okul yararına yönlendirir	2.59	1.10	Az
22	Çevrenin düzenlediği etkinliklere okulun katılımını sağlar	3.09	0.86	Orta
23	Açık, net, kararlı ve özlü bir yazılı / sözlü iletişim davranışı sergiler	2.87	1.12	Az
24	İletişim engellerini giderici tedbirleri alır	3.06	1.02	Orta
25	Velilerin çekinmeden, sevecek ve isteyerek okulu ziyaret etmelerini sağlar	2.58	0.98	Az
26	Öğrencilere, yetenek ve bilgilerine göre orta öğretime yönlendirilmelerinde, gerekli rehberlik hizmetlerinin sunulmasını sağlar	3.10	1.05	Orta
27	Okulumuzda öğrencileri okul yönetimine aktif olarak katar	3.23	1.01	Orta
28	Öğrenci devam/devamsızlık durumlarını izler ve devamsız öğrencilerin okula devamlarının sağlanması için önlemler alır.	2.92	1.04	Az
29	Okul kantininde öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını giderebilecekleri uygun bir ortam (masa ve sandalyelerin bulunduğu bir salon gibi) oluşturur.	3.13	1.11	Orta
30	Öğrenci kulüp çalışmalarını izler ve değerlendirir	3.21	0.86	Orta
31	Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarabilmeleri okulda çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenleyerek bütün öğrencilere fırsat verilmesini sağlar.	2.92	1.09	Az
32	Okulda alınan kararların odak noktasında öğrencilerin eğitim düzeylerinin yükseltilmesinin olmasına özen gösterir.	2.45	1.10	Az
33	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli önlemleri alır	3.26	0.93	Orta
34	Okul bina ve tesislerinin etkili kullanımını sağlar	3.40	1.12	Orta
35	Okulun bütçesini okulun öncelikli gereksinimlerini göz önünde tutarak hazırlar	2.91	1.02	Az
36	Okula ek kaynak yaratır	3.09	0.98	Orta
37	Bütçeyi okulla ilgili tüm kesimlerin beklentilerini karşılamada adil kullanır	2.87	1.05	Az
38	Okul-Aile Birliği yoluyla elde edilen gelirlerin harcanmasında şeffaf davranır.	2.21	0.94	Az
	<b>Toplam</b>	3.01	0.88	Orta

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere “*Çalışanların üstün performansını ödüllendirir.*” maddesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ ) 1.51 olarak hesaplanmış olup bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde olup “*Hiç*” düzeyine karşılık gelmektedir.

“*Gerektiğinde yetkilerini astlarına devreder.*” maddesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ ) 4.41 çıkmış olup “*Tam*” düzeyine denk gelmektedir. Yöneticilerin mesleki yeterlikleri ölçeği toplam puanlarına bakıldığında ise katılımcıların bu boyutta yer alan maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ ) 3.01 ile “*Orta*” düzeyinde çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, performans gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmemesinde, okul müdürlerinin gerekli mesleki yeterliliğe sahip olmadıkları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır

#### **4.2. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri; Öğretmenlerin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine ve Eğitim Durumu Değişkenine Dair Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde ilk amacımız içinde araştırılan bağımsız değişkenler ayrı başlıklar altında incelenecektir.

Yaş, Mesleki Kıdem, Branşlarına, Cinsiyet ve Eğitim Durumu değişkenlerinin Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını inceleyebilmek için öncelikle kullanacağımız testin türünü belirlememiz gerekmektedir.

##### **4.2.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Öğretmen Yaşı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları**

Araştırmanın ilk amacı yaş değişkenine göre “Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri; öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Levene varyans homojenliği testi sonuçlarına göre kullanacak testin parametrik veya nonparametrik bir test olacağına karar verilmiştir.

Yöneticilerin Mesleki Yeterlik puanları incelendiğinde sonucun ( $p > .05$ ) düzeyinde olduğu görülmekte, bunlardan hareketle, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) için ön koşul olan homojenlik varsayımı şartını taşıdığı anlaşılmış olup öğretmenlerin yaşları ile okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri arasındaki anlamlılığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki yeterliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumuna dair istatistikler Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Yaş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
21-28 Yaş	60	2.55	.74	<b>G. Arası</b>	48.55	3	16.18	15.7	.012
29-36 Yaş	136	2.71	.82	<b>G. İçi</b>	35.59	336	.11	9	
37-43 Yaş	91	3.30	.98	<b>Toplam</b>	84.145	339			
44+ Yaş	53	3.48	.87						
Toplam	340	3.01	.88						

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Yaş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=15,79; p<,05$ ).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 4.9’da “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Yaş” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 21-28 yaş ile 37-43 yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p<,05$ ).

Grupların ortalamaları incelendiğinde, 21-28 grubundaki öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x}$ ) 2.55; 44 Yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x}$ ) 3.48 olarak hesaplanmış olup bu bilgilere göre 44 Yaş ve üzeri grubu öğretmenlerinin 21-28 yaş grubu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ile ilgili uygulamaları daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.



**Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri Değerlerinin Yaş Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
21-28 Yaş	29-36 Yaş	-0.163	.136
	37-43 Yaş	-0.263	.040
	44 Yaş ve Üzeri	-0.025	.998
29-36 Yaş	21-28 Yaş	0.162	.136
	37-43 Yaş	-0.098	.723
	44 Yaş ve Üzeri	-0.137	.786
37-43 Yaş	21-28 Yaş	0.262	.040
	39-36 Yaş	0.098	.723
	44 yaş ve Üzeri	0.236	.454
44 Yaş ve Üzeri	21-28 Yaş	0.025	.998
	29-36 Yaş	-0.138	.786
	37-43 Yaş	-0.236	.454

“Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının genel ortalaması ( $\bar{x}=3.01$ ) dikkate alındığında 44 yaş ve üzeri grubu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin; okul yönetimi, yönetici-öğretmen ilişkileri, çağdaş yönetim ilkeleri gibi mesleki yeterlikler açısından okulu etkili bir şekilde yönetebildiği düşüncelerine 21-28 yaş öğretmenlerinin aksine daha yüksek seviyede katıldıkları anlaşılmaktadır.

#### **4.2.2. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları**

Yöneticilerin Mesleki Yeterlik puanları incelendiğinde sonucun anlamlılık düzeyi ( $p>.05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Tablo 4.10’da “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,68$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4.10. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Kıdem Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-5 Yıl	92	2.41	.97	G. Arası	13.67	4	3.42	4.6	.010
6-10 Yıl	104	2.87	.79	G. İçi	683.06	935	.73	8	
11-20 Yıl	89	3.10	.79	Toplam	696.73	939			
21+ Yıl	55	3.30	.85						
Toplam	340	2.92	.96						

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden grup sayımız ve özelliklerine en uygun olarak  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen Scheffe testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri Değerlerinin Kıdem Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	P
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-0.122	.634
	11-20 Yıl	-0.281	.017
	20 Yıl ve Üstü	-0.314	.030
6-10 Yıl	1-5 Yıl	0.122	.634
	11-20 Yıl	-0.159	.430
	20 Yıl ve Üstü	-0.004	.714
11-20 Yıl	1-5 Yıl	0.281	.017
	6-10 Yıl	0.159	.430
	20 Yıl ve Üstü	-0.155	.658
20 Yıl ve Üstü	1-5 Yıl	0.314	.030
	6-10 Yıl	0.004	.714
	11-20 Yıl	-0.155	.658

Tablo 4.11’de “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Kıdem” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 Yıl ile 11-20 Yıl ve 20 Yıl ve üstü kıdem yıllarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p < .05$ ).

Grupların ortalamaları incelendiğinde, 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{x}$ ) 2,41 ; 11-20 Yıl kıdeme sahip öğretmenleri ortalamasının ( $\bar{x}$ ) 3.10 ve 20 Yıl ve Üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{x}$ ) 3,30 olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre, 11-20 Yıl ve 20 Yıl ve Üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” ile ilgili uygulamaları daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.2.3. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Yöneticilerin Mesleki Yeterlik puanları incelendiğinde Levene varyans homojenliği testi sonucuna göre “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” anlamlılık düzeyleri ( $p < .05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin Branş Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	$x^2$	sd	p
Yöneticilerin Mesleki Yeterlikleri	Meslek Dersleri Öğretmeni	99	199.38	56.292	2	.000
	Kültür Dersleri Öğretmeni	136	195.39			
	Sınıf Öğretmeni	105	110.08			
	Toplam	340				

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Branş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=56,145$ ;  $sd=2$ ;  $01$ ).

Kruskal Wallis-H testi neticesinde hangi grupların istatistiksel olarak elde edilen anlamlı farklılığa sebebiyet verdiğini tespit üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu durumlar için geliştirilmiş özel bir test bulunmadığından bu tür ikili karşılaştırmalar genel olarak tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılığın Sınıf Öğretmenleri ile Meslek Dersleri öğretmenlerinin arasında olduğu görülmüş olup grupların “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanları ortalamaları da incelenerek belirlenen istatistiki farkın Meslek Dersleri öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ( $z=-3,363$ ;  $p<.05$ ).

#### 4.2.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Yöneticilerin Mesleki Yeterlik puanları incelendiğinde “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının anlamlılık düzeyleri ( $p>.05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple parametrik bir test olan bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.13. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Gruplar	n	$(\bar{x})$	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Kadın	158	2.91	.67	1.10	338	.273
Erkek	182	2.85	.61			

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,10; p>.05$ ).

Kadın ve erkek öğretmenler “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” konusundaki görüşleri arasında kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 2.91, erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 2.95 de dikkate alınarak anlamlı farklılık oluşturacak bir düzeyde olmadıkları görülmüştür.

#### 4.2.5. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Yöneticilerin Mesleki Yeterlik puanları incelendiğinde “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının anlamlılık düzeyleri ( $p>.05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple parametrik bir test olan bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.14. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Lisans	295	3.01	.81	1.47	338	.104
Lisans üstü	45	2.99	.74			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Eğitim Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,47; p>.05$ ).

Lisans ve Lisans Üstü mezunu öğretmenler “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” konusundaki görüşleri arasında Lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları

( $\bar{x}$ ) 3.01, Lisans Üstü mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 2.99 çıkmış olup dikkate alınarak anlamlı farklılık oluşturacak bir düzeyde olmadıkları görülmüştür.

### **4.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri; Öğretmenlerinin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine ve Eğitim durumu Değişkenlerine Dair Bulgu ve Yorumlar**

Bu bölümde ilk amacımız içinde araştırılan bağımsız değişkenler ayrı başlıklar altında incelenecektir.

Yaş, Mesleki Kıdem, Branşlarına, Cinsiyet ve Eğitim Durumu değişkenlerinin Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını inceleyebilmek için öncelikle kullanacağımız testin türünü belirlememiz gerekmektedir.

#### **4.3.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğretmen Yaşı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları**

Araştırmanın ilk amacı yaş değişkenine göre “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Levene varyans homojenliği testi sonuçlarına göre ( $p > 0,05$ ) kullanacak testin parametrik veya nonparametrik bir test olacağına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri puanları incelendiğinde sonucun ( $p > .05$ ) düzeyinde olduğu görülmekte, bunlardan hareketle, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) için ön koşul olan homojenlik varsayımı şartını taşıdığı anlaşılmış olup öğretmenlerin yaşları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri arasındaki anlamlılığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumuna dair istatistikler Tablo 4.15.’ de verilmiştir.

#### **Tablo 4.15. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Yaş Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
21-28 Yaş	60	3.23	.93	G.Arası	24.86	3	8.28	16.91	.034
29-36 Yaş	136	2.79	.65	G. İçi	28.72	336	.08		
37-43 Yaş	91	2.78	.81	Toplam	53.59	339			
44+ Yaş	53	3.47	.74						
Toplam	340	2.97	.83						

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” puanlarının “Yaş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=16,91; p<.05$ ).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.16. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Yaş Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	P
21-28 Yaş	29-36 Yaş	-.185	.054
	37-43 Yaş	-.216	.038
	44 Yaş ve Üzeri	-.000	.987
29-36 Yaş	21-28 Yaş	.191	.054
	37-43 Yaş	-.078	.801
	44 Yaş ve Üzeri	.191	.408
37-43 Yaş	21-28 Yaş	.270	.038
	39-36 Yaş	.071	.801
	44 Yaş ve Üzeri	.270	.274
44 Yaş ve Üzeri	21-28 Yaş	.000	.987
	29-36 Yaş	-.185	.408
	37-43 Yaş	-.216	.274

Tablo 4.16’da “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” puanlarının “Yaş” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 37-43 Yaş ile 21-28 Yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p < .05$ ).

Grupların ortalamaları incelendiğinde 37-43 Yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x}$ ) 2,78; 21-28 Yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x}$ ) 3.23 olarak hesaplanmış olup bu bilgilere göre, 21-28 Yaş grubu öğretmenlerinin 37-43 yaş grubu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde motivasyon düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri puanları incelendiğinde sonucun anlamlılık düzeyi ( $p > .05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.17. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İlişkin Kıdem Değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Gruplar	Betimsel Değerler			Varyans Analizi (ANOVA)					
	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-5 Yıl	92	3.20	.91	G.Arası	14.31	3	4.76	12.79	.036
6-10 Yıl	104	2.69	.86	G. İçi	39.28	336	.18		
11-20 Yıl	89	2.97	.97	Toplam	53.59	339			
21+ Yıl	55	3.13	.75						
Toplam	340	2.97	.93						



Tablo 4.17’de “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” puanlarının “Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=12,79; p<.05$ ).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın yorumlanabilmesi için post-hoc testlerinden grup sayımız ve özelliklerine en uygun olarak  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 4.18’de “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” puanlarının “Kıdem” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 Yıl ve 6-10 Yıl kıdem yıllarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p<.05$ ).

**Tablo 4.18. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi Değerlerinin Kıdem Grupları Bakımından Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	P
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-0.103	.005
	11-20 Yıl	-0.281	.412
	20 Yıl ve Üstü	-0.314	.087
6-10 Yıl	1-5 Yıl	0.103	.005
	11-20 Yıl	-0.547	.589
	20 Yıl ve Üstü	-0.011	.714
11-20 Yıl	1-5 Yıl	0.281	.412
	6-10 Yıl	0.547	.589
	20 Yıl ve Üstü	-0.369	.478
20 Yıl ve Üstü	1-5 Yıl	0.314	.087
	6-10 Yıl	0.011	.714
	11-20 Yıl	-0.369	.478

Grupların ortalamaları incelendiğinde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{x}$ ) 3.20 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{x}$ ) 2.69 olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin

6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

### 4.3.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri puanları incelendiğinde “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin*” anlamlılık düzeyleri ( $p < .05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.19. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Branş Değişkeni Bakımından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	$x^2$	sd	p
Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri	Meslek Dersleri Öğretmeni	99	182.03	21.700	2	.019
	Kültür Dersleri Öğretmeni	136	190.45			
	Sınıf Öğretmeni	105	133.79			
	Toplam	340				

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanlarının “*Branş*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=21,700$ ;  $sd=2$ ;  $05$ ).

Kruskal Wallis-H testi neticesinde hangi grupların istatistiksel olarak elde edilen anlamlı farklılığa sebebiyet verdiğini tespit üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu durumlar için geliştirilmiş özel bir test bulunmadığından bu tür ikili karşılaştırmalar genel olarak tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılığın Kültür Dersleri öğretmenleri ile Meslek Dersleri öğretmenlerinin arasında olduğu görülmüş olup grupların “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanları ortalamaları da incelenerek belirlenen istatistiki farkın meslek dersleri öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ( $z=-21,700; p<.05$ ).

#### 4.3.4.Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumları

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri puanları incelendiğinde “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” puanlarının anlamlılık düzeyleri ( $p>.05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple parametrik bir test olan bağımsız grup t Testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.20. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Gruplar	t Testi					
	n	( $\bar{x}$ )	Ss	t	sd	p
Kadın	158	2.98	.77	3.69	338	.087
Erkek	182	3.01	.65			

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=3.69; p>.05$ ).

Kadın ve erkek öğretmenler “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” konusundaki görüşleri arasında kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 2.98 erkek öğretmenlerin

ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 3.01 da dikkate alınarak anlamlı farklılık oluşturacak bir düzeyde olmadıkları görülmüştür.

#### 4.3.5. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumları

Yöneticilerin Mesleki Yeterlik puanları incelendiğinde “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının anlamlılık düzeyleri ( $p>.05$ ) düzeyinde olduğu için homojen bir dağılıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple parametrik bir test olan bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.21. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Gruplar	n	$(\bar{x})$	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Lisans	295	2.87	.79	1.25	338	.087
Lisans üstü	45	2.81	.94			

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” puanlarının “Eğitim Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,25; p>.05$ ).

Lisans ve Lisans Üstü mezunu öğretmenler “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” konusundaki görüşleri arasında Lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 2.87, Lisans Üstü mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 2.81 çıkmış olup dikkate alınarak anlamlı farklılık oluşturacak bir düzeyde olmadıkları görülmüştür.

#### 4.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre elde edilen bulgulara ve bulgular doğrultusunda geliştirilen yorumlara yer verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının değeri ve bu değerini ifade ettiği sonuç ile ilgili olarak aşağıdaki tanımlamalar yapılmaktadır.

“  $r$  ” Pearson korelasyon katsayısı olmak üzere;

<b>r</b>	0.00-0.19	İhmal Edilecek Düzeyde İlişki
<b>r</b>	0.20-0.39	Zayıf Düzeyde İlişki
<b>r</b>	0.40-0.70	Orta Düzeyde İlişki
<b>r</b>	0.71-1.00	Yüksek Düzeyde İlişki

(Sökmen, 2000 : 85; Akt: Oktay-Gül, 2003: 416).

**Tablo 4.22. Yöneticilerin Mesleki Yeterlik Düzeyi Ölçeği Puanları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Değişkenler	N	r	p
Yöneticilerin Mesleki Yeterliği	340	,869	,000
Motivasyon			

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin “*Mesleki Yeterlik Ölçeği*” puanları ile öğretmenlerin *Motivasyon Ölçeği*’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur ( $r=,869$ ;  $p<.01$ ).

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri, öğretmenlerin motivasyonu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $r=,86; p<,01$ ).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi ile elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler üzerinde durulmaktadır.

### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırma öğretmenlerin görüşlerine göre “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu arasındaki İlişki” üzerine bir değerlendirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu arasındaki İlişki” üzerine cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine bakılarak incelenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından “Yöneticilerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” tesadüfi yollarla belirlenen okullarda çalışan 340 öğretmene uygulanmıştır.

Sonuçlar sunulurken öncelikle anlamlı fark bulunan durumlar ortaya konulmuş, devamında okuyucunun “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu arasındaki İlişki” ye dair bilgi edinebilmesi için tüm maddelere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlik Düzeyleri Dair Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde “Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.” maddesinin aritmetik ortalaması ölçekte en düşük ortalamaya sahip madde olup “Hiç” düzeyine sahip maddedir.

“Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.” maddesinin aritmetik ortalaması en yüksek ortalamaya sahip madde çıkmış olup “Fazla” düzeyine denk gelmektedir. Motivasyon ölçeği toplam puanlarına bakıldığında ise katılımcıların bu boyutta yer alan maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalaması sonucunda “Az” düzeyde sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yitirilmiş olduğu algısı motivasyon

düzeylerini düşürmekle beraber öğretmenlik mesleğinin toplum için sağlayacağı fayda ile de kendilerini daha yüksek düzeyde motive ettikleri görülmektedir.

“*Yöneticilerin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği*” maddeleri incelendiğinde “*Çalışanların üstün performansını ödüllendirir.*” maddesinin aritmetik ortalamasının ölçekteki en düşük ortalamaya sahip düşük ortalamaya sahip madde olduğu ve “*Hiç*” düzeyine karşılık geldiği görülmüştür.

“*Gerektiğinde yetkilerini astlarına devreder.*” maddesinin ise aritmetik ortalamasının en yüksek madde olduğu ve “*Çok*” düzeyine denk geldiği görülmüştür. “*Yöneticilerin mesleki yeterlikleri ölçeği*” toplam puanlarına bakıldığında ise katılımcıların bu boyutta yer alan maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının “*Orta*” düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Bu sonuçlara göre ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, çalışmalarının ödüllendirilmesi konusunda, ödüllendirme beklentilerini karşılayacak düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin yetkilerini astlarına devretmesinin de okulun iş ve işleyişini olumlu düzeyde etkilediği düşüncesinin öğretmenlerde oluştuğu anlaşılmıştır.

### **5.1.2. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri; Öğretmenlerin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine, Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Sonuçlar**

#### **5.1.2.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Öğretmen Yaşı Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

“*Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri*” puanlarının “*Yaş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre değişkenlerin istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmış olup hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere ise tamamlayıcı bir test olan aynı zamanda Alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

Yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 21-28 yaş grubu öğretmenleri ile 37-43 yaş grubu öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır.



21-28 yaş grubu öğretmenlerin ortalamaları “Az” düzeyinde olup 37-43 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalamaları “Orta” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Grupların ortalamaları incelendiğinde, 37-43 yaş grubu öğretmenlerinin 21-28 yaş grubu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ile ilgili uygulamaları daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Buradan hareketle 37-43 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin; okul yönetimi, yönetici-öğretmen ilişkileri, çağdaş yönetim ilkeleri gibi mesleki yeterlikler açısından okulu etkili bir şekilde yönetebildiği düşüncelerine 21-28 yaş öğretmenlerinin aksine daha yüksek seviyede katıldıkları anlaşılmaktadır.

#### **5.1.2.2. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

“Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre değişkenlerin istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmış olup hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere ise tamamlayıcı bir test olan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Kıdem” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 Yıl ile 11-20 Yıl ve 20 Yıl ve üstü kıdem yıllarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır.

Grupların ortalamaları incelendiğinde, 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının “Az” düzeyine denk geldiği ; 11-20 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının “Orta” ve 20 Yıl ve Üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının “Orta” düzeyde olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre , 11-20 Yıl ve 20 Yıl ve Üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” ile ilgili uygulamaları daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

### **5.1.2.3. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

“Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Branş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda hangi grupların istatistiksel olarak elde edilen anlamlı farklılığa sebebiyet verdiğini tespit etmek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu durumlar için geliştirilmiş özel bir test bulunmadığından bu tür ikili karşılaştırmalarda genel olarak tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılığın Sınıf Öğretmenleri ile Meslek Dersleri öğretmenlerinin arasında olduğu görülmüş olup grupların “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanları ortalamaları da incelenerek belirlenen istatistiki farkın Meslek Dersleri öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre; Meslek Dersi öğretmenleri Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerini mesleki olarak daha yeterli gördüğü anlaşılmaktadır.

### **5.1.2.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları**

“Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

### **5.1.2.5. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları**

“Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” puanlarının “Eğitim Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Lisans ve Lisansüstü mezunu öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri” konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin; Öğretmenlerin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Cinsiyetlerine, Eğitim Durumuna İlişkin Sonuçlar**

#### **5.1.3.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin; Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin sonuçları**

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri arasındaki anlamlılığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanlarının “Yaş” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arası anlamlı olarak çıkan farkın yorumlanabilmesi için tamamlayıcı bir test olan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanlarının “Yaş” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 37-43 Yaş ile 21-28 Yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır.

Grupların ortalamaları incelendiğinde, 21-28 Yaş grubu öğretmenlerinin 37-43 yaş grubu öğretmenlerine göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

#### **5.1.3.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin; Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin sonuçları**

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanlarının “Mesleki Kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre değişkenlerin istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmış olup hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere ise tamamlayıcı bir test olan aynı zamanda alpha tipi hataya karşı da duyarlı olan Scheffe testi uygulanmıştır.

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanlarının “*Kıdem*” değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır.

Grupların ortalamaları incelendiğinde, 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının “*Az*” düzeyine denk geldiği; 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının “*Orta*” düzeyde olduğu görülmekte olup bu istatistiki bilgilere göre, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahiptirler.

### **5.1.3.3. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin; Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin sonuçları**

Yapılan incelemede “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin*” anlamlılık düzeylerinin homojen bir dağılıma sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanlarının “*Branş*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda branş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kruskal Wallis-H testi neticesinde hangi grupların istatistiksel olarak elde edilen anlamlı farklılığa sebebiyet verdiğini tespit üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu durumlar için geliştirilmiş özel bir test bulunmadığından bu tür ikili karşılaştırmalar genel olarak tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Mann Whitney-U testi ile oluşturulan ikili grup karşılaştırmaları analizlerin sonucunda farklılığın Kültür Dersleri öğretmenleri ile Meslek Dersleri öğretmenlerinin arasında olduğu görülmüş olup grupların “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri*” puanları ortalamaları da incelenerek belirlenen istatistiki farkın sonucu olarak meslek dersleri öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### **5.1.3.4. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin; Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları**

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” puanlarının anlamlılık düzeyleri homojen bir dağılıma sahip oldukları için parametrik bir test olan bağımsız grup t Testi uygulanmıştır.

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Kadın ve erkek öğretmenler “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

#### **5.1.3.5. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları**

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” puanlarının “*Cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

#### **5.1.3.6. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliklerinin; Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları**

“*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” puanlarının “*Eğitim Durumu*” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Lisans ve Lisansüstü mezunu öğretmenlerin “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi*” konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

#### 5.1.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

“Mesleki Yeterlik Ölçeği” puanları ile öğretmenlerin “Motivasyon Ölçeği” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Buradan hareketle, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri, öğretmenlerin motivasyonu ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öztürk (2006) “*İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Artıran ve İdame Ettiren Faktörler (Kağıthane-Levent Uygulaması)*” başlıklı araştırmasında ankete katılanların yarısından fazlası 'Değerlendirme ve terfide, ödül ve cezaların verilmesinde adilane davranıldığını, hak edenlerin aldığını düşünüyorum.' görüşüne katılmamaktadır. Objektif değerlendirme yapılması, ödül ve ceza dağıtımında adilane davranılması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmen değerlendirmesi konusunda aile ve öğrencilerin de söz hakkı olması gerektiği gerçeği, gün geçtikçe daha fazla üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Değerlendirme, ödül ve ceza konularında meydana gelen farklı ve adil olmayan uygulamaların personelin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği değerlendirilmektedir.' Şeklinde belirtmektedir. Güven'in (2007) araştırmasının ve bu araştırmanın sonuçları da müdürün değerlendirme davranışından duyulan memnuniyet arttıkça motivasyonun da yükseldiğini göstermektedir.

Güven (2007) “*Kamu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının Kamu Personelinin Motivasyonu Üzerine Etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama*” başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin yöneticilik davranışları açısından yöneticilerini değerlendirdiklerinde, okullar arasında farklılıklar olmakla birlikte genel de yöneticilerinin davranışlarını olumlu gördükleri ve bu sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarında olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Kırıştı (2013) “*Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama (Kadıköy Örneği)*” başlıklı araştırmasında, yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışlar ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki

mevcuttur. Yani öğretmenlerin yöneticinin sergilediği davranışlardan duyduğu memnuniyet düzeyi yükseldikçe motivasyon düzeyleri de yükselmektedir. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticinin Planlama, Örgütleme, İletişim, Eşgüdümleme, Etki ve Değerlendirme davranışından duyulan memnuniyet arttıkça motivasyon düzeyi de yükselmektedir. Yönetim sanatının başlıca becerileri olan bu konularda yöneticilerin eğitim alarak gelişim sağlayabilecekleri açıktır. Oysa okul yöneticileri genel olarak ekstra bir yöneticilik eğitimi alıp almadığına bakılmaksızın öğretmenler arasından seçilmektedir. Oysa yönetim başlı başına bir sanat ve yetenek işidir. Çalışanların motivasyonu üzerinde bu kadar etkili olan bu konuları kapsayan yöneticilik eğitimlerinin yaygınlaşması ve yönetici atamalarında ön koşul haline getirilmesi eğitim sisteminin giderilmesi gereken bir eksikliktir. Yönetici davranışından duyulan memnuniyet arttıkça motivasyon düzeyi de yükselmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bilgilerden yararlanılarak eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mesleki yeterlikleri ve öğretmenlerin motivasyonu konularında yardımcı olacak öneriler anlatılmıştır.

1- Yönetici ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerine paralel olarak niteliklerinin artırılması amacıyla süreklilik taşıyan hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

2- Öğretmenlerin ulaşım, barınma ve sosyal aktiviteleri gerçekleştirebilmeleri, velilerin sosyo-kültürel profil yapıları öğretmenin motivasyon düzeyini ciddi anlamda etkileyebildiği için yönetici ve okula dair görüşleri üzerinde etkili olmaktadır. Yapılacak araştırmalarda, okulları etkileyen çevresel faktörler göz önünde bulundurularak planlanabilir.

3- Değişmekte olan eğitim programları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin uygulamalarla ilgili daha çok bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır.

4- İdarecilere ve öğretmenlere eğitim sistemindeki son gelişmeleri, yeni çıkan mesleki yayınları tanıtmalı ve bunları temin etmelerinde yardımcı olunmalıdır.

5- Araştırma, İstanbul ili Sancaktepe ilçesi ile sınırlıdır. Farklı il ve ilçelerde de uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

6- Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okulları ile sınırlıdır. Aynı çalışma diğer resmi ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlere de uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

7- Bu araştırmada; öğretmenlerin görüşlerine göre ‘Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki’ nin uygulanışı üzerine değerlendirme durumları araştırılabilir.

8- Milli Eğitim Bakanlığı’nın toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırıcı projeler geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlere kariyer yapabilme fırsatı vermenin yanında öğretmenlik mesleği kariyer mesleği olarak tekrar yapılandırılabilir.

9- Kıdemi düşük öğretmenler ile yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon ve mesleki yeterlik arasındaki ilişkilerine dair ayrıntılı çalışmalar yapılmalı, çözümler önerileri geliştirilmelidir

10- Yeni öğretmen yetiştirme programları çağın zorluk ve imkanlarına göre reforme edilmelidir.

Sonuç olarak; tüm sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin mesleki yeterlikleri “orta” düzey olarak bulunmuştur. Yapılacak çalışmalarla bu düzeye etki eden nedenler detaylı olarak incelenebilir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesinin yöneticilerinin mesleki yeterliklerini görme durumları üzerinde güçlü bir ilişkiye sahip olması, öğretmenlerin fikirlerinin alınarak, önerilerini sunabilecekleri araştırma çalışmaları yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: PEGEM Yayını.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, S. ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Adem, M. (1997). *Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(3), 607-622.
- Alıcıgüzel, İ. (1999). *Çağdaş Okullarda Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-16.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arvasi, S. A. (1995). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Burak Yayınevi.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-31.

- Balaban, C. (2006). Üst Düzey Yönetici Doyumlanma (Moral) ve Güdülenmeleri (Motivasyon) ile İşletme Verimliliği Arasındaki Bağlantı. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 159-161.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, İ. (1989). Yönetimde güdüleme, ödüller ve Türk eğitim sistemindeki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 127-135.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* (Beşinci Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bennis, W. ve Nanus, B. (2003). *Leaders: Strategies For Taking Charge*. New York: Harper Business Essentials.
- Bolat, T. Bolat, O. İ., Seymen, O. A. ve Erdem, B. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buluç, B. (2006). Eğitim örgütlerinde insan kaynağı yönetimi işlevlerinden danışmanlık işlevinin okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 127-144.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No:51.
- Bursalıoğlu, Z. (1976). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 60.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 60.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (Dokuzuncu baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bursalioğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı Yayınları.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153, 180-192.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Celep, C. (2003). *Bilgi Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre Endüstri Meslek Lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar Yayın Dağıtım.
- Diñer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Basın, Yayın Dağıtım A.Ş.
- Doğani, O. ve Aysal, T. (2009). *Yönetim, Liderlik, Yöneticilik, Motivasyon*. İstanbul: Kavim Yayıncılık ve Reklam Pazarlama.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin yeterlikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 27-45.

- Duman, Ö. (2005). Polis Meslek Yüksek Okulu Yöneticilerinin Güdüleme Rollerini Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Durak, İ. (1998). İşletmelerde Çalışan İnsanlardan Daha Fazla Yararlanma Aracı Olarak Motivasyon Süreci ve Bir Uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Durukan, H. ve Öztürk, H. İ. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: HD Yayıncılık Ltd. Şti.
- Duttweiler, P. ve Hord, S. (1987). *Dimensions of Effective Leadership*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 3, 68-77.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Erdoğan, N. (2007). *Aile İşletmeleri: Yönetim Devri ve İkinci Kuşağın Yetiştirilmesi*. İstanbul: İGİAD Yayınları.
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Genç, N. (2008). *Yönetim ve Organizasyon* (2.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K. ve Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement - Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning And Instruction*, 15 (5), 481-495.
- Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 72-94.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gürel, E. ve Gürüz, D. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, A. (2007). Kamu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının Kamu Personelinin Motivasyonu Üzerine Etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Çalışan

- Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- İncir, G. (1984). *Çalışanların Motivasyonuna Genel Bir Bakış*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını, No: 313.
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. Beta Basım Yayım A.Ş.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Kaldırımcı, N. (1987). Motivasyon için anahtar bir kavram: Psikolojik sözleşme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 113-128.
- Kaplan, M. (2007). Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının Gören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2007). An analysis of changing roles of school administrators in forming a new school culture in learning organizations. *World Applied Sciences Journal*, 2, 734-740.
- Karadağ, E., Başaran, A. ve Korkmaz. T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.
- Karaköse, T. (2002). Okul Yöneticilerinin Örgüt Çalışanlarını Motive Etme Becerisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karaköse, T. (2005). Öğretmen gereksinimleri ve motivasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (69), 31-34.
- Karasar,N.(1984). Bilimsel Araştırma Metodu. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Kaya, K. (1993). *Yönetim: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika Eğitim Kalkınma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kırıştı, A. (2013). Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama (Kadıköy Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kim, S. H. (1997). *Kendini ve Başkasını Motive Etmenin 1001 Yolu*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- 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), 79-91.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği* (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Kurt, T. (2007). *Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw & Hill.
- Mc Guire, K. (2001). Do you have what it takes to be an effective school leader. *Curriculum Review*, 41(4), 14-16.
- McEvoy G. M. (2011). Increasing intrinsic motivation to learn in organizational behavior classes. *Journal of Management Education*, 35(4), 468-503.
- Onmuş, N. (2003). Moral ve motivasyon kavramları Atatürk’ün moral-motivasyon modeli. *Jandarma Dergisi*, 102, 1-77.
- Öncü, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Ankara:Nobel Basımevi.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, S. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Özkalp, E. (1982). *Sosyolojiye Giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Özer, S. ve Topaloğlu, T. (2008). *Motivasyon ve Motivasyon Teorileri, Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özmen, F. ve Yörük, S. (6-9 Temmuz, 2004). Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik Düzeyleri Malatya İli Örneği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öztürk, T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Artıran ve İdame Ettiren Faktörler (Kağıthane-Levent Uygulaması), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Papi, M. ve Abdollahzadeh, E. (2011). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: an examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571-594.
- Pehlivan, İ. A. (1998). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Prokop, P. Tuncer, G. ve Chuda, J. (2007). Slovakian students' attitudes towards biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3 (4), 287-295.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktuel Basım Yayınları.
- Salazar, S. P. (2007). Professional development needs of rural principals: A seven state-study. *the Rural Educator*, 29(3), 20-27.
- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin öğretmenleri güdülemede içerik kuramlarından yararlanması ve bir örnek olay. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(77), 95-105.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2007). *Okul Yöneticisi ve Liderlik, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Ed: Servet Özdemir), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Soyer, Z. (1996). Örgütlerde Değişimin Güdüleme Üzerine Etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Summak, M.S. ve Roşan, Ş. (2006). Okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 317-334.

- Şahin, S. (1997). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulu Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şenufuk, Y. (2004). Resmi Ödüllerle Diğer Özendiricilerin Öğretmenleri Güdülemesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (Ed: Yüksel Özden). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoglu, F. ve T. Gedikoğlu. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Taş, A. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 123-135.
- Taymaz, A. H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 180.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tevrüz, S. (1999). *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Torbacıoğlu, D. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yöntemleri ve Güdüleme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları (Çorum İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Torlak, G. N. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.



- Trail, K. (2000). Taking the lead: The role of the principal in school reform. *Connections*, 1(4), 1-8.
- Türer, A. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi*, Mart-Nisan, 235-236.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Uygur, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ticaret Ltd. Şti.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: M.Ü Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ünal, S. (2000). Öğretmenleri işe güdülemede yöneticilerin uyguladıkları yolların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 147.
- Varela, P. Rodrigo M. ve Martinez M. (2004). A comparative study of the professional and curricular conceptions of the secondary education science teacher in Spain. *European Journal of Teacher Education*. 27(2), 193-213.
- Vural, B. (2004). *Yetkin- İdeal-Vizyoner Öğretmen*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2002). Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2009). İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerine Güdüleme Davranışları ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Konya İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

## EKLER

### Ek 1. Anket İzin Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/119301  
Konu: Anket (Oktay YILDIRIM)

09/01/2014

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 17.06.2013 gün ve 244 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 07.01.2014 tarih ve 80862 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Oktay YILDIRIM'ın "**Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliliklerinin Öğretmen Motivasyonu ile İlişkisi**" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EKLER:  
Ek-1 Valilik Onayı.  
2 Anket Soruları.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden acc0-6cd5-399f-8686-4178 kodu ile yapılabilir.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr),  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239



T.C.  
**İSTANBUL VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411/20/80862

07/01/2014

Konu: Anket (Oktay YILDIRIM)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 17.06.2013 tarih ve 244 sayılı yazısı  
b) MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.01.2014 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Oktay YILDIRIM'ın "**Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterliliklerinin Öğretmen Motivasyonu İlişkisi**" konulu tezine dair anket çalışmasını ekli listede bulunan ilimiz okullarında; kişisel bilgi formu, yönetim algısı ölçeği, yöneticinin mesleki yeterlilikleri ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Oktay YILDIRIM'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
07/01/2014




Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6c81-a348-355c-b615-b88a kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)

A.BALTA VHKİ  
Tel: 0212 455 04 00-239

## Ek 2: Ölçek Kullanma İzni

 **Oktay Yıldırım** <oktayyildirim@gmail.com> 20 09 2014 ☆  

Alıcı: incibalci ▾




Sayın İnci BALCI Hocam,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez aşamasındayım. 'Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki' konulu tez çalışmamda sizin 2010 yılında yapmış olduğunuz 'İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ve bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyleri' konulu çalışmanızda kullandığınız 'İlköğretim Okulu yöneticilerinin mesleki yeterlik düzeyleri ölçeği' adlı ölçeğinizi kullanmak için izninizi rica ediyorum.

İyi çalışmalar diliyorum.

Oktay YILDIRIM  
Okul Müdürü

...

 **İnci Balci** <incibalci@gmail.com> 22 09 2014 ☆  




Alıcı: bana ▾

Sayın YILDIRIM,

'Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki' konulu tez çalışmanızda "İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ve bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyleri" konulu Doktora Tez çalışmamda kullanmış olduğum 'İlköğretim Okulu yöneticilerinin mesleki yeterlik düzeyleri ölçeği'ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar...

Dr. İnci BALCI  
Maarif Müfettişi

 **Oktay Yıldırım** <oktayyildirim@gmail.com> 20 09 2014 ☆  




Alıcı: dsafak ▾

Sayın Doğan Şafak Yıldırım Hocam,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez aşamasındayım. 'Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki' konulu tez çalışmamda sizin 2006 yılında yapmış olduğunuz 'Öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu etkileyen faktörler' konulu çalışmanızda kullandığınız 'İş Motivasyonu' adlı ölçeği kullanmak için izninizi rica ediyorum.

İyi çalışmalar diliyorum.

...

 **safak YILDIRIM** <dsafak@hotmail.com> 22 09 2014 ☆  

Alıcı: bana ▾

Sayın Oktay Yıldırım,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programında "Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki" konulu tez çalışmanızda 2006 yılında yapmış olduğum 'Öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu etkileyen faktörler' konulu tez çalışmamda kullandığım 'İş Motivasyonu' adlı ölçeği kullanmanız tarafımdan uygundur.

Doğan Şafak Yıldırım

...

### **Ek 3: Anket**

Bu araştırmanın amacı hazırlamakta olduğum ‘Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu arasındaki İlişki’ başlıklı Yüksek Lisans tezi için bilimsel veri toplamaktır. Ankette üç bölüm bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunun eksiksiz ve doğru doldurulması, yanıtız soru bırakılmaması, soruların samimi, objektif ve tarafsız olarak yanıtlanması araştırmanın geçerliliği için önemlidir.

Sonuçlar toplu olarak değerlendirilecek ve sadece araştırma amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle isim yazmanız istenmemektedir. Zaman ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Oktay YILDIRIM

Sabahattin Zaim Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

#### **1. BÖLÜM : KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Cinsiyetiniz:

1- ( ) Erkek                      2- ( ) Bayan

2. Yaşınız:

1- ( ) 21–28                      2- ( ) 29–36                      3- ( ) 37–43                      4- ( ) 44+

3. Mesleki Kıdeminiz:

1- ( ) 1–5                      2- ( ) 6–10                      3- ( ) 11–20                      4- ( ) 20+

4. Eğitim Durumunuz :

1- ( ) Ön Lisans                      2- ( ) Lisans                      3- ( ) Lisans Üstü

5. Branşınız :

1- ( ) Meslek Dersleri 2- ( ) Kültür Dersleri 3- ( ) Branş Öğrt. 4- ( ) Sınıf Öğrt.

## 2. BÖLÜM:

### İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ YETERLİK DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ

Okul müdürümüz;		Katılma dereceniz				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
		1	2	3	4	5
1	Türk Eğitim Sistemi ile ilgili yasal değişiklikleri (yasa, yönetmelik, yönerge, genelge) izler ve uygulanması için zamanında öğretmenlere bildirir					
2	Mevcut eğitim teknolojisinin sınıf içinde etkili şekilde kullanılması için öğretmenleri destekler.					
3	Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve stratejilerinin öğrenci seviyesine ve müfredatın amaçlarına uygunluğunu denetler.					
4	Öğretmenlerin yapmış olduğu her türlü sınav sonuçlarını birlikte yorumlar ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olur.					
5	Okulda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşacakları ve birbirlerinden öğrenecekleri ortamlar oluşturur.					
6	Okulu, makam odasından değil, bizzat bahçede ve koridorlarda dolaşarak, sorunları yerinde görerek yönetir					
7	Okulda ekip çalışmasını özendirir					
8	Birey ve gruplar arasındaki çatışmaları yapıcı yönde çözer					
9	Çalışanların performansını adil biçimde değerlendirir					
10	Gerektiğinde yetkilerini astlarına devreder.					
11	Çalışanların üstün performansını ödüllendirir					
12	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını saptar					
13	Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge kurar					
14	Yönetmelik faaliyetlerde, çalışanların bireysel özelliklerini dikkate alır					
15	Kararlara bu kararlardan etkilenenlerin katılımını sağlar					
16	Türkçe'yi doğru ve güzel kullanır					

	<b>Okul müdürümüz;</b>	<b>Katılma dereceniz</b>				
		<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Orta</b>	<b>Çok</b>	<b>Tam</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17	İkna etme gücüne sahiptir.					
18	Kendini çalışanların yerine koyarak olay veya durumların analizini yapar					
19	İletişimde bilgisayar teknolojilerinden (internet, e-mail, vs.) yararlanır					
20	Okul bülteni, okul radyosu vb. araçlarla okul-çevre iletişimini sağlar					
21	Okulu etkileyen grupları okul yararına yöneltir					
22	Çevrenin düzenlediği etkinliklere okulun katılımını sağlar					
23	Açık, net, kararlı ve özlü bir yazılı / sözlü iletişim davranışı sergiler					
24	İletişim engellerini giderici tedbirleri alır					
25	Velilerin çekinmeden, severek ve isteyerek okulu ziyaret etmelerini sağlar					
26	Öğrencilere, yetenek ve bilgilerine göre orta öğretime yönlendirilmelerinde, gerekli rehberlik hizmetlerinin sunulmasını sağlar					
27	Okulumuzda öğrencileri okul yönetimine aktif olarak katar					
28	Öğrenci devam/devamsızlık durumlarını izler ve devamsız öğrencilerin okula devamlarının sağlanması için önlemler alır.					
29	Okul kantininde öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını giderebilecekleri uygun bir ortam (masa ve sandalyelerin bulunduğu bir salon gibi.) oluşturur.					
30	Öğrenci kulüp çalışmalarını izler ve değerlendirir					
31	Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarabilmeleri okulda çeşitli sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenleyerek bütün öğrencilere fırsat verilmesini sağlar.					
32	Okulda alınan kararların odak noktasında öğrencilerin eğitim					

	düzelelerinin yükseltilmesinin olmasına özen gösterir.					
33	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli önlemleri alır					
34	Okul bina ve tesislerinin etkili kullanımını sağlar					
35	Okulun bütçesini okulun öncelikli gereksinimlerini göz önünde tutarak hazırlar					
36	Okula ek kaynak yaratır					
37	Bütçeyi okulla ilgili tüm kesimlerin beklentilerini karşılamada adil kullanır					
38	Okul-Aile Birliği yoluyla elde edilen gelirlerin harcanmasında şeffaf davranır.					



### 3. BÖLÜM:

Bu bölümde çalışma hayatınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi belirtilen kriterleri göz önünde bulundurarak işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

<b>Motivasyon Ölçeği</b>	<b>Hiç</b>	<b>Az</b>	<b>Orta</b>	<b>Fazla</b>	<b>Tamamen</b>
1- Kurumda aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir.					
2- Kurumdaki çalışma koşulları memnuniyet vericidir.					
3- Kurumdaki terfi ve yükseltme olanakları memnuniyet vericidir.					
4- Kurumdaki iş güvencesi memnuniyet vericidir.					
5- Kurumdaki üstlerce yapılan takdir etme ve yapıcı eleştiriler memnuniyet vericidir.					
6- Kurumda yetki ve sorumluluk sınırlarının belirlenmesi memnuniyet vericidir.					
7- Kurumda kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim olanakları memnuniyet vericidir.					
8- Kurumdaki alınan kararlara katılma memnuniyet vericidir.					
9- Kurumdaki iletişim sistemi memnuniyet vericidir.					
10- Kurumda yaptığım işi sevmem memnuniyet vericidir.					
11- Kurumdaki yönetici- çalışan ilişkisi memnuniyet vericidir.					
12- Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir.					
13- Kurumdaki kişisel bilgi ve becerimi kullanma durumu memnuniyet vericidir.					

14- Kurumdaki performans değerlendirme memnuniyet vericidir.					
15- Kurumdaki ekip çalışması memnuniyet vericidir.					
16- Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.					
17- Kurumdaki iş araçlarının yeterliliği memnuniyet vericidir.					
18- Kurum tarafından sağlanan sağlık hizmetleri memnuniyet vericidir.					
19- Kurum tarafından gerçekleştirilen sosyal aktiviteler memnuniyet vericidir.					
20- Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil olanakları) memnuniyet vericidir.					
21- Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir.					
22- Kurumdaki disiplin sistemi memnuniyet vericidir.					
23- Kurumdaki oryantasyon (işe alıştırma) sistemi memnuniyet vericidir.					
24- Kurumdaki kariyer yönetimi sistemi memnuniyet vericidir.					
25- Kurumun mesleki gelişimime katkısı memnuniyet vericidir.					
26- Kurumdaki çalışma saatleri memnuniyet vericidir.					
27- Kurumdaki sınıfların تنها olması memnuniyet vericidir.					
28- Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.					
29- Kurumda meslektaşlarımla bilgi alış- verişi memnuniyet vericidir.					
30- Kurumda öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler memnuniyet vericidir.					

## ÖZGEÇMİŞ

Oktay YILDIRIM

### Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 16.06.1978  
Doğum Yeri SİVAS  
Medeni Durumu Evli

### Eğitim :

Lise 1994-1997 Sivas Cumhuriyet Lisesi  
Lisans 1997-2001 Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Blm.  
Yüksek Lisans 2012-D.E. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.

### Çalıştığı Kurumlar :

Sivas Sutaşı İlkokulu 2001-2004 Sınıf Öğretmeni  
İstanbul Sancaktepe  
Yenidoğan 19 Mayıs İÖÖ. 2004-2008 Müdür Yardımcısı  
İstanbul Sancaktepe  
Halk Eğitimi Merkezi 2008-2010 Müdür Yardımcısı  
İstanbul Sancaktepe  
Yenidoğan Mevlana İÖÖ. 2010-2012 Müdür Başyardımcısı  
İstanbul Sancaktepe  
Fatih Borsa İstanbul TML. 2012-2013 Okul Müdürü

İstanbul Sancaktepe

Ayşe Çarmıklı Ortaokulu

2013-2014

Okul Müdürü

İstanbul Sancaktepe

Samandıra Mesleki-Teknik Anadolu Lisesi 2014-D.E.

Okul Müdürü