

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMİ DENETLEME
DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yücel ÇAKI

İstanbul
Haziran-2023

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMİ DENETLEME
DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yücel ÇAKI

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

İstanbul

Haziran-2023

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Üye Doç.Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Ve Sosyal Becerileri İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Yücel ÇAKI

ÖN SÖZ

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarının yer aldığı giriş bölümünden oluşmaktadır. İkinci bölüm, okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin kavramsal çerçeveden incelenmesi yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırma yöntemine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölüm; araştırmada toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara bağlı yorumlardan oluşmaktadır. Son bölüm ise; araştırmadan elde edilen sonuçlar ve buna bağlı olarak geliştirilen önerilerden oluşmaktadır. Bu çalışmanın her aşamasında bana yardımcı olan, yol gösteren, tez danışmanım Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR'a sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın veri toplama ve analiz sürecinde büyük destekler sağlayan, tüm arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yücel ÇAKI

Haziran-2023

ÖZET
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMİ DENETLEME
DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Yücel ÇAKI

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Haziran, 2023 -137 Sayfa

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul, Sinop, Antalya, Hatay, Elazığ, Erzurum, Muğla, Konya, Ankara, Mardin, Şanlıurfa illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle rastgele seçilen toplam 953 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışı alt boyutlarından olan öğretmeni ve öğretimi geliştirmeye yönelik davranışları ve sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermeye yönelik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirmeye yönelik öğretmen algılarının sınıflara yapılan ziyaretler ve dönüt verme alt boyutundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada okul türü, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, branşı, medeni durumuna göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarının farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okul türü, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, branşı, medeni durumuna göre okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algıların farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri karşılaştırıldığında içsel motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüş olup okul türü, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, branşı, medeni durumuna göre içsel ve dışsal motivasyonun farklılaştığı görülmüştür. Çalışma sonucunda

öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ve sosyal becerilerine yönelik algıları ile motivasyonları arasında pozitif yönlü bağlantı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürleri, Öğretimi Denetleme, Sosyal Beceri, İş Motivasyonu



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL PRINCIPALS' BEHAVIOURS OF SUPERVISING EDUCATION AND SOCIAL SKILLS AND THE TEACHERS' MOTIVATION

Yücel ÇAKI

Master, Educational Management

Thesis Advisor: Assoc. Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

June, 2023 – 137 Pages

This study aims to analyze the relationship between school principals' teaching supervisory behaviors and their social skills and teachers' motivation. This study was carried out according to the relational screening model. The universe of the research consists of teachers working in official primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the provinces of Istanbul, Sinop, Antalya, Hatay, Elazığ, Erzurum, Muğla, Konya, Ankara, Mardin, and Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. The sampling of the research consists of 953 teachers in total chosen randomly from the universe with the convenience sampling model. As a result of the study, it was seen that teachers' perceptions of school principals' behaviors towards teaching and teacher development and their behaviors to improve teachers and education and giving feedback after classroom visits, which are the sub-dimensions of supervision of teaching, were at a moderate level. In addition, it was determined that teachers' perceptions of school administrators' teacher and education development were higher than the sub-dimension of classroom visits and giving feedback. In the study, it was observed that the school principals' behaviors of supervising the teaching differ according to the type of school, the gender, age, professional seniority, branch, and marital status of the teachers. It was observed that teachers' perceptions of school principals' social skills were moderate. It has been observed that perceptions of school principals' social skills differ according to school type, teachers' gender, age, professional seniority, branch, and marital status. When the intrinsic and extrinsic motivations of the teachers are compared, it was observed that the intrinsic motivation level of the teachers was higher than the extrinsic motivation level, and it was observed

that the intrinsic and extrinsic motivation differed according to the type of school, gender, age, professional seniority, branch, and marital status of the teachers. As a result of the research, a positive relationship was found between teachers' perceptions of school principals' supervisory behaviors and social skills, and their motivation.

Keywords: School Principals, Instructional Supervision, Social Skills, Job Motivation



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Tezin Amacı.....	3
1.3. Tezin Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Eğitim.....	7
2.2. Yönetim	7
2.3. Yönetim Süreçleri	7
2.3. Yönetici.....	9
2.4. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği.....	9
2.4.1. Eğitim Yönetiminin Amaçları.....	9
2.5. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliği	10
2.5.1. Okul Yöneticilerinin Sahip olması Gereken Özellikler.....	10
2.5.1.1. Okul Yöneticilerinin Entelektüel Özellikleri	10
2.5.1.2. Okul Yöneticisinin Karaktere İlişkin Özellikleri	11
2.5.1.3. Okul Yöneticisinin Sosyal Özellikleri.....	12
2.6. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkileri	13
2.7. Denetim Kavramı.....	14

2.7.1. Eğitim Denetiminin Tanımı.....	15
2.7.2. Denetimin Amacı ve Önemi.....	15
2.7.3. Denetim Kapsamına Giren Etkinlikler.....	17
2.8. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları.....	18
2.8.1. Öğretim Programının Uygulanmasının Yönetimi.....	20
2.8.2. Planlama.....	23
2.8.3. Öğretmenler Arasındaki İşbirliğinin Sağlanması ve Öğretim Programı Uygulamalarının Koordinasyonu.....	25
2.8.4. Öğretim Süreci ile Materyal Kullanımı ve Temini.....	25
2.8.5. Öğrencileri Değerlendirme ve Başarılarını İzleme.....	27
2.8.6. Öğretmenleri Değerlendirme.....	29
2.8.7. Öğretim Programlarını Değerlendirme.....	29
2.8.8. Öğretim Programlarının Uygulanmasını Denetleme.....	32
2.9. Sosyal Beceriler.....	34
2.9.1. Sosyal Beceriler Kavramının İlkeleri.....	35
2.9.2. Sosyal Becerilerin Önemi.....	36
2.9.3. Okul İklimi ve Sosyal Beceriler.....	38
2.10. İş Motivasyonu.....	38
2.10.1. Motivasyonunun Tanımı.....	39
2.10.2. İş Motivasyonunun Özellikleri.....	41
2.10.3. İş Motivasyonu Süreci.....	42
2.10.4. Motivasyon ve İlişkili Kavramlar.....	45
2.10.4.1. Motivasyon ve Yönetici.....	45
2.10.4.2. Motivasyon ve Amaç.....	46
2.10.4.3. Motivasyon ve Verimlilik.....	46
2.10.4.4. Motivasyon ve Performans.....	47
2.10.4.5. Motivasyon ve Stres.....	47
2.10.4.6. Motivasyon ve İş Tatmini.....	47
2.10.4.7. Motivasyon ve İş Başarısı.....	48
2.10.4.8. Motivasyon ve Örgüt Kültürü.....	48
2.10.4.9. Motivasyon ve İletişim.....	49
2.10.4.10. Motivasyon ve Moral.....	49

2.10.5. Motivasyonun Türleri	50
2.10.5.1. İçsel Motivasyon	50
2.10.5.2. Dışsal Motivasyon	50
2.10.6. Motivasyon Faktörleri.....	51
2.11. Konuyla İlgili Çalışmalar.....	52
2.11.1. Okul Müdürlerinin Eğitimi Denetleme Davranışı Üzerine Yapılan Çalışmalar	52
2.11.1.1. Okul Müdürlerinin Eğitimi Denetleme Davranışı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	52
2.11.1.2. Okul Müdürlerinin Eğitimi Denetleme Davranışı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	54
2.11.2. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerileri Üzerine Yapılan Çalışmalar	56
2.11.2.1. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerileri Üzerine Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	56
2.11.2.2. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerileri Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	56
2.11.3. İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerine Yapılan Çalışmalar	57
2.11.3.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerine Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	57
2.11.3.2. İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	60
YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Çalışma Grubu	60
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.4. Verilerin Analizi	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	65
BULGULAR.....	65
4.1. Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular	65
4.2. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşünceler.....	66
4.3. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular.....	73

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistik Tablo 10'da gösterilmiştir.	73
4.4. Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonuna Yönelik Bulgular	82
Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarına yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistik Tablo 18'de gösterilmiştir.	82
4.5. Korelasyon Analizi Sonuçları	87
4.6. Regresyon Analizi Sonuçları	89
Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri öğretmenlerin motivasyonunu yordamaktadır? Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4. 6. 27- 4. 6. 28- 4. 6. 29 ve 4. 6. 30'da verilmiştir.....	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	92
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	92
KAYNAKÇA	104
EKLER	111
Ek-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	112
Ek- 2: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetleme Davranışları Ölçeği.....	113
Ek-3: Sosyal Beceri Envanteri	114
Ek-4: İş Motivasyonu Ölçeği.....	115
Ek-5: Etik Kurul Karar Formu	116
Ek-6: Ölçeklere İlişkin İzinler	118
Ek-7: Araştırma Uygulama İzin Formu	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Temel motivasyon süreci.....	40
Şekil 2. 2. İş motivasyonu sürecinin basamakları	43



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Öğretimsel Denetleme Ölçeği Güvenilirlik Katsayıları.....	61
Tablo 3. 2. Sosyal Beceri Envanterine İlişkin Güvenilirlik Katsayıları.....	62
Tablo 3. 3. İş Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Katsayıları	63
Tablo 3. 4. Normalite testi sonuçları	63
Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	65
Tablo 4. 2. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşünceleri.....	66
Tablo 4. 3. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 4. 4. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 4. 5. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 4. 6. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4. 7. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Branşa Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 4. 8. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 4. 9. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Daha Önce İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4. 10. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşünceleri	73
Tablo 4. 11. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 4. 12. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 4. 13. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	76

Tablo 4. 14. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması	77
Tablo 4. 15. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Branşara Göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4. 16. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	80
Tablo 4. 17. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	81
Tablo 4. 18. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeyleri	82
Tablo 4. 19. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	82
Tablo 4. 20. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyonlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 4. 21. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	84
Tablo 4. 22. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması.....	85
Tablo 4. 23. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması.....	85
Tablo 4. 24. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	86
Tablo 4. 25. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Daha Önce İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Karşılaştırılması	87
Tablo 4. 26. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları ve Sosyal Becerileri İle Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonları Arasındaki İlişki.....	88
Tablo 4. 27. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme Boyutunun Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerini Yordama Durumu.....	89
Tablo 4. 28. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Sınıf Denetimleri ve Geri Bildirim Sunma Boyutunun Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerini Yordama Durumu.....	89

Tablo 4. 29. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme Boyutunun Öğretmenlerin Sosyal Becerilerini Yordama Durumu	90
Tablo 4. 30. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Sınıf Denetimleri ve Geribildirim Sunma Boyutunun Öğretmenlerin Sosyal Becerilerini Yordama Durumu	90



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
Ve ark : ve arkadaşları



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde temel amaç çocukların ve gençlerin içerisinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde adapte olabilmeleri ve entegre olabilmelerine katkıda bulunacak becerilerin kazandırılmasıdır. Bu durumun hayat bulabilmesi için de bireylerin ilgi ve becerileri son sınırına dek eğitim aracılığıyla ile geliştirilip davranışları da eğitimin amaçları çerçevesinde değiştirilmektedir. Eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi ile verimli sonuçlar elde edilmesi mümkündür. Diğer bir deyişle, okul; Kuruluş kapsamında ele alındığında varlığı, yenilikçi bakış ve gelişmeler doğrultusunda sisteme kabulü, denetim faaliyetlerinin niteliği ve niceliği ile yakından ilişkilidir. Denetim ile belirli süre zarfında belirli bir program ve plan çerçevesinde personel ve öğrenciler açısından minimum kayıp ile sağlıklı bir işleyişin sağlanmasıdır. Bu sebeple etkin bir denetim ile kurumdaki işleyişin düzenli aralıklarla takibi, eksik/görünür taraflarının tespiti ve gerekli olan düzenleme ve iyileştirmelerin yapılabilmesi mümkün olmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin etkinliklerini planlı bir şekilde gözlemleyerek teorik ve pratik yeterliliklerinin farkına varmalarını ve kendilerinin farkında olmalarını sağlar. Öğretmenlerin yeterliklerinin/niteliklerinin belirlenmesi, okul yöneticilerinin teori ve uygulama alanındaki yeterlikleri ile direkt olarak ilişkilidir. Zira son dönemlerde denetim sistemlerindeki değişikliklere paralel olarak okul müdürleri öğretmenlerin performanslarını belirlemek için görevlendirilmiş ve bu doğrultuda da yetkilendirilmiştir. Okul müdürlerinin bu görevlerini yerine getirebilmeleri noktasında sahip oldukları denetleme yeterlilik ve yetkinlik düzeyleri bu bağlamda son derece önemlidir. Okul yönetimindeki en üst kişi konumundaki okul müdürü denetimi gerçekleştirme ve okul ortamının daha iyi hale gelebilmesi için yapacağı etki de hayati önem arz etmektedir. Zira okulun amaçlarına ulaşabilmesi noktasında okul müdürünün yerine getirmesi beklenen temel rollerin denetim ile ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Eğitim sisteminin en etkili uygulayıcıları olan öğretmenlerin, toplumun amaçlarının ve eğitim ihtiyaçlarının sağlanmasında son derece önemli bir fonksiyonu vardır. Eğitim sisteminde denetim ile birlikte eğitim-ğretim faaliyetlerinde geri bildirim verilemsinin yanı sıra, birlik-beraberlik tesis edilecek ve aynı zamanda sistemin aksaklıkları belirlenebilecektir. Denetim sayesinde öğretmenler üstlendikleri görevleri daha başarılı olarak yerine getirebilmelerine imkan sağlayacaktır. Eğitim sisteminin beklenen başarıya ulaşabilmesi için en st makamdan en alt makama kadar görevli tüm bireylerin sahip oldukları sorumlulukları en iyi bir şekilde yerine getirmeleri önem taşır. Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin en önemli sorumluluklarından biri de denetimdir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021). Öğretmenlerin yaptıkları işe karşı ilgilerinin ve tutkularının, işlerine odaklanarak yapmalarının okul müdürleriyle olan karşılıklı ilişkilerinden etkilendiği açıktır. Bu açıdan okul müdürlerinin yönetimsel yeterlilikler arasında değerlendirilebilecek olan denetim ve sosyal becerilerin öğretmenlerin iş yaşamını hangi oranda etkilediğinin belirlenmesi önemlidir. Tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da çalışanların motivasyonları kurum başarısı ve çalışan başarısının n koşullarındandır.

Motivasyon kavramının temelinde davranışları tetikleme, yönlendirmek ve sürdürmek yatmaktadır. Motivasyondaki temel amaç insanların herhangi bir zorlama ve baskı olmaksızın gönüllü bir şekilde, isteyerek, verimli ve etkili çalışmalarını sağlamaktır (Vatansever Bayraktar, 2015). Örgütlerin belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini, diğer bir deyişle başarı düzeyini etkileyen başlıca faktörler adalet, güven, tatmin, bağlılık ve motivasyon gibi psikolojik unsurlardır (Girgin ve Vatansever Bayraktar, 2017).

Motivasyon örgütlerin işleyişindeki en önemli kavramların başında yer alır. Sosyal motivler diğer insanları doğrudan yahut dolaylı bir şekilde ilgilendirmekte olan güdülerdir. Bir grubun yesi olmak, terfi etmek, başarmak, statü sahibi olmak, saygı görmek vb güdüler sosyal güdülere örnek olarak verilebilir. Diğer insanlar ile iletişim kurarak sosyalleşmeyi sağlayan en önemli beceriler kuşkusuz sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler kültürler arasında farklı şekillerde tanımlanabilmekte olup sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerini içermektedir. Sosyal beceriler aynı zamanda diğerlerinin bizim ile ilgili kararlarını da etkileyen beceriler olup sosyal becerilerdeki eksiklik sosyal yetersizlik durumunun ortaya çıkmasına yol açabilir.

Bu tezin konusu okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkidir. 1900'lerden itibaren Türkiye'de okullarda denetim görevi devamlı olarak değişmiştir (Aydın, 1993: 1-2). Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından, sonrasında ise uzman eğitimcilerce denetlenmesinden başlamış olan denetleme anlayışının yerini kademeli olarak bilimsel temellere dayalı, insan ilişkilerine ve insan kaynaklarının geliştirilmesine odaklı bir anlayış almaya başlamıştır (Aydın, 1993: 4-5).

Okul müdürlerinin denetleme görevlerini yapma seviyeleri okullarında değerlendirilmesindeki önemli göstergelerden birisi olarak dşnldğnde okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları üzerine yapılan çalışmaların önemi de ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte denetim sürecinin uygulacılarda ve politika belirleyicilerinde farkındalık yaratmasını sağlaması açısından da bu durum önem arz etmektedir. Okul müdürlerinin denetleme davranışları öğretmenler üzerinde pek çok farklı etkiye sahip olabilmektedir. Okul müdürlerinin denetleme davranışları öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilmektedir. Bununla birlikte tüm liderlerde olduğu gibi okul müdürlerinde de sosyal beceriler bulunması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Zira sosyal beceri düzeyi yüksek olan okul müdürleri tarafından yönetilen okullardaki personelin motivasyonlarının yüksek olması beklenir; bu durum da okulun ve öğrencilerin başarısının artması kaçınılmaz olacaktır. Bununla birlikte literatür incelendiğinde okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmış olan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumdan yola çıkarak bu çalışmada okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Tezin Amacı

Bu araştırmada okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu maksat ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları hangi düzeydedir?

2. Okul müdürleri sosyal becerileri hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin motivasyonu ne düzeydedir?
4. Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları yaş, cinsiyet, medeni hali, okul çeşidi, mesleki kıdem, mevcut okuldaki görev yılı, branş, daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almama ve okuldaki göreve göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin sosyal becerileri yaş, cinsiyet, okul çeşidi, mevcut okuldaki görev yılı, mesleki kıdem, medeni hali, branş, daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almama ve okuldaki göreve göre anlamlı bir değişiklik ortaya koymakta mıdır?
6. Öğretmenlerin motivasyonu mevcut okuldaki görev yılı, okul türü, medeni durum, yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almama ve okuldaki göreve göre anlamlı bir değişiklik ortaya koymakta mıdır?
7. Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında istatiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin motivasyonu ile kurum yöneticilerinin sosyal becerileri arasında istatiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Okul müdürlerinin sosyal becerileri ile öğretimi denetleme davranışları arasında istatiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve okul müdürlerinin sosyal becerileri, öğretmenlerin motivasyonunu yordamakta mıdır?

1.3. Tezin Önemi

Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları okul performansının sağlanmasında çok önemlidir. Öğretimi denetleme davranışları aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonunu da etkilemesi beklenir. Tüm liderlerde olduğu gibi okul müdürlerinde

de bulunması gereken önemli özelliklerden birisi sosyal becerilerdir. Sosyal becerileri yüksek olan liderler çalışanların motivasyonlarını artırmak suretiyle bireysel ve örgütsel performansı artırır. Toplumların gelişiminde en önemli etken kuşkusuz iyi eğitilmiş bireylerdir. Bunun için de eğitim kurumlarında yöneticilerin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerilerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı özellikte olması gerekir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerilerinin öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolaylı olarak bu çalışma bir ilk olması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Katılımcıların görüşlerini samimi olarak cevapladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara, Antalya, Elazığ, Erzurum, İstanbul, Sinop, Şanlıurfa, Muğla, Mardin, Hatay ve Konya illerinde MEB'e bağlı resmi ilk ve ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2021-2022 akademik yılında Antalya, Mardin, Elazığ, Muğla, Erzurum, İstanbul, Sinop, Şanlıurfa, Hatay ve Konya illerinde MEB'e bağlı resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler ile sınırlıdır.

3. Çalışmanın örnekleme 953 öğretmen ile sınırlıdır.

4. Çalışma, kullanılacak olan veri toplama araçlarından elde edilecek veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Belli amaçların gerçekleştirilebilmesi adına insanların kendi istek ve arzularıyla hareket etmeleridir (Silah, 2005: 56). Bu çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonu kastedilmektedir.

Sosyal beceri: İnsanlar arasındaki ilişkilerde sosyal bilginin alınması, çözümlenmesi ve uygun karşılık verilmesi, amaca yönelik ve sosyal duruma göre değişmekte olan, gözlenebilen ve gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal unsurları bünyesinde barındıran, öğrenebilen davranışlardır (Yüksel, 2004: 5).

Öğretimi Denetleme: Eğitim-öğretim kurumlarında sürdürülen faaliyetlerin, belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşme seviyelerinin tespit edilmesi belirlenmesi, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesidir (Gümüşeli, 2014).

Okul Müdürü: Yöneticisi olduğu okulda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu hedeflere göre eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlayan, insan kaynağının örgütlenmesi ve denetlenmesinde yetkili kişidir (Demirtaş ve Özer, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Eğitim, yeni davranışların kazandırılması, bireyin önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi ve geliştirilmesi işidir. Eğitimin temel malzemesi biyolojik ve psikolojik yapısından ötürü eğitime muhtaç bir varlık olan insandır (İlgar, 2005).

2.2. Yönetim

Yönetim “Belirlenen hedeflere ulaşmak için başta insan kaynakları olmak üzere maddi kaynakları, araç ve gereci, donanımı ve zamanı birbiriyle anlamlı ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir” (İlgar, 2005). Bir başka tanıma göre yönetim, kurumun amacına ulaşmak için mevcut tüm imkanları, kaynakları ve fırsatları en etkili şekilde kullanma sanatıdır. Başka bir tanıma göre yönetim işlerin ekip çalışması ile yapılabilmesini sağlama bilimi ve sanatıdır. Tüm bu tanımlamalarda yönetimin sanat ve bilim olarak tanımlanması dikkat çekici olan ortak husustur (Erdoğan, 2006). Yönetim, değişen şartlarda dengelerin eskisine göre farklı bir şekilde kurulmasıdır (Açıkalın, 1994). Yönetim, örgüt tarafından belirlenen politikaları gerçekleştirmek adına uyguladığı faaliyetlerin organize edilme sürecidir (Güçlüoğlu, 1985). Yönetim “okulun hedeflerinin verimli ve etkili şekilde gerçekleştirilmesi için planlama, yürütme, koordinasyon örgütlenme ve kontrol değişkenlerine ait ilke, kavram, teori, teknik ve modellerin kontrollü ve sistematik bir şekilde uygulanmaya geçirilmesiyle ilgili faaliyetlerin bütünü” şeklinde ifade edilebilir (İlgar, 2005).

2.3. Yönetim Süreçleri

Yönetim süreci önceden belirlenmiş olan hedeflere başkaları aracılığıyla ulaşma ya da başkalarının çalıştırma faaliyetlerinin toplamını ifade etmektedir (Elif, 1995). Yönetim süreçlerini meydana getiren unsurlarla ilgili araştırmacıların ileri sürmüş olduğu farklı görüşler söz konusudur. Henry Fayol’a göre idari süreç aşağıdaki faktörlerden meydana gelmektedir (Erdoğan, 2006):

Örgütlenme: Örgütün insan ve madde kaynaklarını gerçekleştirecek biçimde düzenleyip yapılandırmasını ifade eder.

Planlama: Gelecekle ilgili araştırmalar yapılarak işleyiş planının hazırlanmasına yönelik yapılan işleri ifade eder.

Emir Verme: Çalışanlara işlerini yaptırma eylemidir.

Eşgüdümleme: Örgüt bünyesinde gerçekleştirilen bütün etkinliklerin entegre edilmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesidir.

Kontrol Etme: Daha önce belirlenmiş olan esaslara uyumlu bir şekilde örgütteki tüm işlerin yapılabilmesini sağlar.

Luther Gullick tarafında daha ayrıntılı şekilde oluşturulmuş yönetim süreçleri ise aşağıdaki gibidir (Erdoğan, 2006):

Planlama: Belirlenen amaca ulaşmak için yapılacak işlerin, izlenecek yolların ve kullanılacak yöntemin detaylı olarak hazırlanmasıdır.

Düzenleme: Önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşabilmek adına kurum bünyesinde yetki ve sorumluluk yapısının belirlenip alt birimlerin de buna paralel bir şekilde tanımlanması, düzenlenmesi ve koordinasyonunun sağlanması.

Personel Alımı: İşe alım, eğitim ve uygun çalışma koşullarının sağlanması gibi personel ile ilgili işler.

Yönlendirme: Verilen kararların belirli düzenlere dönüştürülmesi ve kuruma önderlik hizmeti sunmak için yapılan işler.

Koordinasyon: Kurumda yapılmakta olan tüm iş ve işlemlerin birbirleriyle ilişkilendirilmesidir.

Bilgi Verme: Yöneticinin üstlerini bilgilendirmek, olup bitenlerden haberdar olmak ve astlarını kayıt, araştırma ve denetleme yoluyla bilgilendirmek amacıyla yapmış olduğu işler.

Bütçeleme: Mali bütçe hazırlama, muhasebe ve kontrol şeklinde yapılan iştir.

2.3. Yönetici

Belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş olan insanları bu amaçlara uyumlu ve işbirlikçi bir şekilde ulaştırmak için etkin ve verimli bir şekilde yönetmekle yükümlü ve sorumlu olan kişidir. Fakat bu tanım uygulamadaki yönetici tiplerini açıklama konusunda yetersiz ve eksik kalmaktadır. Zira yönetici insan kaynaklarının yanı sıra finans kaynaklarını ve zaman faktörünü de kullanmak durumundadır. Dolayısıyla yönetici belirli bir zaman dilimi içerisinde daha önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşabilmek adına insan, hammadde, malzeme, para gibi araçları bir araya getirip bu araçlar arasında uygun birleşim, uygunluk ve uyumu tesis eden kişi olarak tanımlanabilir (Bayat, 2005).

Yönetici “Belirlenen bazı amaçları gerçekleştirme amacıyla kurulan kurumların bu gayelerine ulaşmaları için insan ve harici kaynakları doğru zaman ve yerde en etkili ve uygun şekilde koordinasyonunu sağlayan kişi” olarak tanımlanabilir (İlgar, 2005).

2.4. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği

Eğitim kurumlarının önceden belirlenen amaçları gerçekleştirebilmeleri için finansal kaynaklar, insan, araç-gereç vb faktörlerin en etkili ve verimli olarak kullanılmasını, yerleştirilmesini inceleyen bilim dalı eğitim yönetimi olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle toplumun eğitime dair ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için oluşturulmuş olan eğitim sistemi ile bu sistem içerisinde yer alan bütün örgütlerin etkili yönetimini kapsar (İlgar, 2005; Kaya, 1993).

2.4.1. Eğitim Yönetiminin Amaçları

Eğitim yönetiminde yöneticiliğin temel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (İlgar, 2005):

- Yönetimi bilimi ve sanatıyla ilgili teorik ve pratik bilgileri vermek.
- Eğitim yöneticilerinin yapmak durumunda olduğu işler ile bunların yapılışına ilişkin kavram, prensip ve yöntemleri kavratmasını sağlamak.

- Türk Milli Eğitim modelini tanıtarak modelin sorunlarını tartışmak ve bunlarla ilgili çözüm önerilerinde bulunmak.
- Okulların işleyişine ilişkin bilgi vermek.
- Eğitim yönetiminin dünyada ve Türkiye'deki gelişimine ilişkin bilgileri iletmek.
- Eğitim yönetimiyle ilgili sorunları tartışmak, okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için yöneticilere düşen görevlere yönelik bilgiler vermek.
- Sosyoekonomik ilerlemenin en önemli koşullarından birisi olan eğitim-öğretime gerekli miktar ve kalitedeki yöneticilerin yetişmesine katkı sağlamak.

2.5. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliği

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin belirli bir eğitim kurumunda yani daha sınırlı bir alanda uygulanması şeklinde tanımlanabilir. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği kurumlar olarak okullar eğitim sisteminin merkezinde bulunur. Okul idareciliği, okulların eğitim amaçlarına uygun bir şekilde en etkin ve verimli işleyişine ilişkin ilke, yöntem ve teknikleri incelemektedir (Korkmaz, 2005).

2.5.1. Okul Yöneticilerinin Sahip olması Gereken Özellikler

İdareciler başarmış olduğu işler ve taşıdığı sorumluluklar ve yetkileri açısından toplumun önde gelen kişileri arasında yer alırlar. Bu kişilerin fonksiyonlarını en verimli ve etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için bir takım özelliklere sahip olmaları gerekmekte (İlgar, 2005) olup bunlara aşağıda başlıklar halinde değinilmiştir.

2.5.1.1. Okul Yöneticilerinin Entelektüel Özellikleri

Yöneticilerin düşünen, analiz eden, yorumlama kabiliyeti yüksek olan, planlama yapan, karar veren vb. özelliklere sahip bireyler olabilmeleri için aşağıdaki entelektüel özellikleri taşımaları gerekmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014):

- a- Analiz kabiliyeti,

- b- Mukame gücü,
- c- Genel kültür,
- d- Sezgi yeteneği,
- e- Mantıklılık,
- f- Hayal gücü,
- g- Sentez kabiliyeti,
- h- Fikirlerini konulara ve sorunlara odaklaştırabilme becerisi,
- i- Fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilme kabiliyeti.

Yukarıdaki özellikler yöneticilere çevredekileri etkileyebilme, onlara rehberlik etme, düşüncelerini ve almış oldukları kararları kabul ettirip onları belirli amaçlara yönlendirebilme becerisini sağlar (Ilgar, 2005).

2.5.1.2. Okul Yöneticisinin Karaktere İlişkin Özellikleri

Yöneticilerin başladıkları bir işi başarılı bir şekilde neticelendirebilmeleri, tutum ve davranışlarında dengeli, çevresine güven veren kişiler olabilmeleri için aşağıdaki karakter özelliklerini taşımaları gerekir (McEwan, 2018):

- a-Akıl ile duygular arasında dengeyi sağlayabilme,
- b-Farklı koşul, ortam ve kişilik özelliklerine uyum sağlayabilme,
- c-Ciddilik,
- d-Süratlilik,
- e- Hafıza gücü,
- f-Tertiplilik ve düzenlilik,
- g-Yönetimlilik,

h-Azim ve sebatlılık,

ı-Girişkenlik,

i-Dinamiklik,

j-Dikkatlilik.

k-Tedbirlilik (Çok fazla riske girmeme),

2.5.1.3. Okul Yöneticisinin Sosyal Özellikleri

Yöneticilerin kendilerini çevrelerine, kurum içerisindeki astlarına ve üstlerine kabul ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken sosyal özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdoğan, 2006):

a- Dış görünüş, giyim-kuşamıyla çevresi tarafından kabul görmeli.

b- Topluluklara hitap edecek özelliklere sahip olmalı.

c- Grubun yapılarını, ortak amaçlarını, değerlerini ve duygularını anlayabilmeli.

d- İşleri gerçekleştirirken dikkat edilmesi ve uyulması gerekli olan iyi alışkanlıkların yerleşmesine çaba sarf etmeli, kötü alışkanlıklar ile mücadele edebilmeli.

e- Birlikte çalışacağı herkesten faydalanabilmeyi bilmeli, onlarla işbirliği içerisinde çalışmalı.

f- Herkesin ve her olayın kriterleri çerçevesinde dengeli ve belirli sınırlar içerisinde davranmayı bilmeli.

g- Adalet, deneyim, bilgi, güven ve özel yaşamındaki dikkatlilikle çevresinde etrafını ikna kabiliyeti olan, etkili ve otorite sahibi kişi olarak tanınmalıdır.

2.6. Okul Müdürü ve Öğretmen İlişkileri

Öğretmenler ile yöneticilerin sağlıklı ilişkiler kurması oldukça önem arz eden bir durumdur. Zira önceden belirlenmiş olan amaçlara ve hedeflere ulaşılabilmesi büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Bu sebeple kurum yöneticileri öğretmenler başta olmak üzere okullarda görevli olan tüm unsurlar ile iyi ilişkiler içerisinde olmalıdır. Bunun için de yöneticinin onaylayıcı bir tutuma sahi olması gerekir. Yöneticinin olumlu ruh hali içerisinde olması öğretmenlere ve okuldaki diğer çalışanlara güven duygusu verecektir. Kendisini güvende hissedene kişi de yaptığı işi büyük bir istek ve motivasyonla yapar ve yöneticiyle uyumlu bir şekilde görevlerini yerine getirir. Okul müdürlerinin aynı zamanda öğretmenleri bilgilendirmesi gerekir. Zira bilgi sahibi olan kişinin kendisine ve başkalarına karşı güveni artar. Okul yöneticilerinin genel itibarıyla aşağıdaki konularda öğretmenleri bilgilendirmeleri gerekmektedir (Erdoğan, 2006; Helvacı ve Aydoğan, 2011):

- Kendilerinden tam olarak nelerin beklendiği,
- Okul politikası ve yönetim anlayışı,
- Okuldaki bütün işlemler, yönetmelikler ve kurallar,
- Görevleri, sorumlulukları ve konumları,
- Okulda görevli olan yönetici konumundaki diğer kişilerin kişilik özellikleri,
- Yöneticinin öğretmenlerin performansına yönelik duygu ve düşünceleri,
- Öğretmenleri ve okulda görevli olan diğer çalışanları etkileyebilecek olan değişimler.

Eğitim yöneticileri öğretmenlerin ve diğer çalışanların bilgilendirme gereksinimi gibi ihtiyaçlarının olduğunu göz önünde bulundurup onlardan farklı konularda bilgi almalıdır. Almış olduğu bu bilgiler doğrultusunda da okulunda görev yapmakta olan öğretmenleri diğer personeli eğitmelidir. Zira astların yetiştirilmesi yararlı yönetsel eylemlerden birisi olmanın yanı sıra onları etkileyebilmek için kullanılabilir

yöntemlerden de birisidir. Bunun için de öncelikli olarak yöneticilerin öğretmen yetiştirebilecek donanımda olmaları gerekir. Yöneticilerin kararlı olmaları gerekir. Bilhassa okullardaki kuralların uygulanması, bunlara uyulmaması halinde gerekli yaptırımların uygulanması gibi konularda yöneticilerin kararlı bir tutum sergilemesi son derece önemlidir. Zira aksi bir durumda okul işleyişine dair inanç azalabilir (Erdoğan, 2006).

Yöneticiler öğretmenlerin katılımlarını sağlama konusunda etkili olmalıdırlar. Özellikle öğretmenlerin okulda alınacak olan kararlara katılmalarına azami özen gösterilmesi gerekir. Katılımın sağlanmasıyla alınmış olan kararlar öncelikli olarak çok daha kolay ve etkili bir şekilde uygulanıp benimsenir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin okula aidiyet duyguları, sadakat düzeyleri verilen kararların benimsenme düzeyini de artırabilir. Bununla birlikte katılım denildiğinde öğretmenlerin her karara katılması anlaşılmalıdır (Celep, 1996).

Yöneticiler gerektiği zaman gerektiği yerde sorumluluk almalıdır. Sorumluluk almadığında pek çok iş ortada kalabilmektedir. Öte yandan yöneticiler gerekli görmeleri durumunda astlarına da sorumluluk verebilmelidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Yöneticiler astlarıyla olan ilişkilerine azami özen göstermeli, hangi konuları kimlerle görüşeceklerini çok iyi bilmeli ve ayarlamalıdır. Bu açıdan yapılacak olan herhangi bir hata kurum kültürü ve işleyişi açısından istenmedik durumların ortaya çıkmasına yol açabilir (Başaran, 1982; Erdoğan, 2006).

2.7. Denetim Kavramı

Örgütlerin önceden belirlenen hedef ve amaçlarına ulaşip ulaşmadıkları, ulaştılar ise hangi düzeyde ulaştıkları denetimle ölçülebilir. Örgütün kabul görme benimsenme ve gerçekleştirme seviyesini etkileyen faktörler arasında kaynaklarının tümünü etkili ve verimli bir şekilde kullanılması önemli yer tutar. Bu nedenle örgütler süreç aşamasını oluşturan her adımı değerlendirmekle yükümlüdür (Taymaz, 2010: 4). Literatürde denetim kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Bu açıdan denetim örgütlerin etkin ve kalıcı yapılarının geri dönüşler yoluyla amaçlarının gerçekleştirme düzeyini saptanması,

değerlendirilmesi, karşı karşıya kalınan sorunların düzeltilmesine yönelik tavsiyelerde bulunan bir süreç olduğu söylenebilir (Altay, 2006: 17).

2.7.1. Eğitim Denetiminin Tanımı

Liderlik, eğitim yönetimi ve eğitim denetimi birbiriyle yakından ilişkili alanlardır. Yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin, eğitimin öğretim boyutu ve eğitim denetiminin ilişkisi olduğu yönünde görüşler vardır. Tarihsel süreçte denetimin pek çok tanımı yapılmıştır (Açıkgöz, 2010:107).

Eğitim denetimi kavramı incelendiğinde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaca yönelik etkin ve verimli olarak yerine getirilebilmesi adına sapmaların önlenmesi, alternatif çözüm yollarının bulunması, davranışların gözetilmesi, yönlendirilmesi, geniş manada ise kamu yararına davranışların kontrol edilmesi sürecidir. Eğitim denetiminde görevli olan uzmanlarca eğitim sürecine katkıda bulunma faaliyetleri şeklinde de tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2013:127).

2.7.2. Denetimin Amacı ve Önemi

Eğitim denetiminin amacı, eğitim öğretim faaliyetlerinin bir arada yürütüldüğü okullarda sistemi izleme kontrol etme değerlendirme ve dönüt vermeyle eğitim sürecindeki faktörlere yeterlik kazandırarak, işleyişin verimli hale getirilmesidir (Dündar, 2005:3). Nitel ve nicel açıdan uygulama boyutu geliştirilerek okul ikliminin daha nitelikli hale getirilmesidir (Başaran, 2008:328).

Öğretmen denetiminin amaçları aşağıda listelenmiştir (MEB, 2001):

- Başarı seviyeleri hakkında eğitim öğretimde farkındalığın artırılması,
- Görevini tam bir şekilde yerine getirerek kamu yararı sağlaması yönünde teşvik edilmesi,
- Kullanmış oldukları öğretim yöntem ve teknikleri açısından farkındalıklarını gösterme fırsatı verilmesi ve uygulamalarını geliştirme imkanı sağlanması,

- Amaca uygun öğretim materyalleri kullanılmasını sağlamak,
- Öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi kullanılan yöntemlerin nesnel olması için rehberlik yapılması,
- Bir sorunla karşılaşıldığında alternatif çözümlerin üretilmesi,
- Özel eğitim öğrencileri için rehberlikte eğitim ve öğretim yönünün birlikte olması, okula uyumlarını arttırmak için önlemler alınmasına destek olunmasıdır.

Denetmenlerin ana amaçlarından bazıları, öğrenme öğretme sürecindeki kişilerin anlama düzeylerini ve yaşanan problemlere yeni ve farklı çözüm yolları üretme sinerjisini arttırmak, farkındalıkları açısından öz değerlendirme yapma anlayışını sahip olmalarını sağlamak olmalıdır. İş birliği, detaylı bir inceleme, gözlem ve araştırma ile bu davranışlar ortaya çıkabilir (Başar, 2010:10)

Eğitimde denetimin amacı okulun amaçlarına ulaşması için zaruri önlemlerin alınması ile yakından ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Yaşanan problem, kontrolün yönünü ve yöntemini belirler. Denetim işbirliğine dayalı bilimsel bir süreçtir. Analitik ve birleştirici niteliğe sahip olup hem geçmiş hem de geleceğe yöneliktir (Aydın, 2012:14).

Örgütlerin önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşabilmeleri açısından en önemli husus maddi ve manevi açıdan faydalanabilecekleri kaynakların en etkin ve verimli şekilde kullanılmasıdır. Örgütlerin önceden belirledikleri amaçlarına ulaşabilmelerinin düzeyini de mevcut kaynaklarını harekete geçirmeleri ve onlardan en üst seviyede faydalanma durumu belirlemektedir (Taymaz, 2010: 5). Bu nedenle örgütlerin yapmış oldukları faaliyetlerin devamlı bir şekilde kontrol ve denetime tabi tutulması kaynaklarının kullanılma durumlarının da belirlenmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında yapılan faaliyetler neticesinde verimliliğin yakından takip edilmesi devamlı geliştirmeyi sağlayacak olan önlemlerin alınması gerekmektedir. Yönetimsel anlamda denetim faaliyeti örgütsel devamlılık ve canlılık açısından olmazsa olmaz bir süreçtir.

2.7.3. Denetim Kapsamına Giren Etkinlikler

Bir kurumun denetim bağlamındaki çalışmaları; hedeflerine, yapısına, çalışma alanlarına ve öncelikleri açısından farklılık arz etmektedir. Kurumlarda etkin ve verimli denetim faaliyetleri sürdürülebilmesi için bölümler oluşturulmuştur. Denetim tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de kurumun hedefleriyle ilişkilidir.

Eğitimde hedeflenen amaç, öğrencinin toplumsal ve özel rollere hazırlanmasına destek olmak ve davranışlarında istendik değişikliğin gerçekleşmesidir. Bu yüzden okullarımızda denetim çok önemlidir. Okullarda denetim yapılırken aşağıdaki noktalara dikkat edilir(Taymaz, 2010: 9):

1. Eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili beklentilerin belirlenmesi, öğretmenlere gerekli olan açıklamaların yapılması,
2. Öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin bilgilendirilmesi,
3. Okullardaki başarıyı etkileyen unsurların belirlenmesi, eksikliklere yönelik çözüm önerilerinde bulunulması,
4. Problemlerin çözüm sürecinde öğretmenlere rehberlik edilmesi,
5. Güncel gelişmelerin takip edilmesi ve bu konularda öğretmenlerin bilgilendirilmesi,
6. Eğitim-öğretim teknolojilerinin akılcı ve bilinçli bir şekilde nasıl kullanılacağına açıklanması,
7. Öğrencilerle ilgili yapılacak olan eğitsel rehberlik çalışmalarının daha etkin ve verimli olabilmesi adına öğretmenleri bilgilendirilmesi,
8. Eğitim-öğretimde yaşanan sorunların belirlenmesi ve öğretmenler ile işbirliği içerisinde çözüm bulunması,
9. Öğretmenlerin sosyal, kişisel ve ekonomik haklarının korunmasına katkıda bulunulması.

Buna göre; Okulda eğitim ve yönetim açılarından bütünsel bir denetim olmalıdır. Bu alandaki çalışmaların verimli ve tarafsız olarak sürdürülmesi sağlanması önemlidir. Bu açıdan denetim, okulların işlevsel yönlerini aktifliklerini sürdürmesi yönü açısından değerlendirildiğinde gereken çalışmaların merkezindedir.

2.8. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları

Okullarda müfredatın başarılı bir şekilde uygulanabilmesindeki en önemli husus okul müdürlerinin lider olarak bu müfredatı yönetebilme kabiliyetidir. Okul müdürlerinden beklenmekte olan bu liderlik türü öğretim liderli kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Tabanca ve Cengiz, 2018).

Öğretme ve öğrenmenin kendisine has niteliklerini bir araya getiren eğitim kurumlarının liderlik gereksinimlerini ve beklentilerini, bilhassa işletme alanlarına yönelik geliştirilmiş olan liderlik modelleri ile karşılaştırmak çok mümkün olamamıştır. Bu nedenle de okulların etkinliği kendilerine özgü liderlik modelinin oluşturulmasıyla mümkündür. Dolayısıyla son dönemlerde araştırmacılar tarafından okullara has bir liderlik türüne odaklanılmaya başlandığı görülmektedir (Önder, 2010: 16).

Bilhassa 1970'lerin 2. yarısından itibaren eğitim liderliğine yönelik araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmaların “öğretim liderliği” üzerine yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir. Öğretim liderliğine yönelik çalışmalar kısa bir süre içinde çok sayıda araştırmacının dikkatini çekmiş olup konuyla ilgili yapılan çalışmaların sayısı da hızlı bir şekilde artmıştır (Gümüşeli, 1996:1).

1980'li yıllarda müfredat ve eğitim-öğretimde müdürlerin etkinliğinin daha da farkına varılmasıyla beraber eğitici liderlik kurum müdürlerince baskın bir örnek haline gelmiştir. 1990'lı yılların ilk yarısında eğitim liderlerinin kararsız görüldüğü, yönetici ve yardımcı liderler bazında okul tartışmalarının yapıldığı not edilmiştir (Digest, 2002). Görkem (2008), etkili okul müdürlerinin eğitim liderleri olarak nitelendirildiğinde liderlik davranışlarının geçmiş dönemlere göre günümüzde çeşitli açılardan farklılık arz ettiğini ve bunların aşağıdaki gibi sıralanabileceğini ifade etmiştir:

- a. Günümüzde okul müdürlerinin öğretim lideri olarak kabul edilebilmeleri bazı bilgi temel ve becerilerine sahip olmalarına, okullarda pozitif bir ortam ve kültür oluşturabilmelerine bağlıdır.
- b. Okul müdürlerinin yönetici olarak yönetim anlayışını iyi bilmeleri, yönetim alanında yaşanan değişim ve gelişimleri yakından takip etmeleri, liderlik özelliklerini sürekli olarak geliştirebilmeleri ve bunun için de yeniliğe açık bir şekilde kendilerinin her daim eğitebilmeleri gerekir.
- c. Okulun eğitim programı geliştirebilme kabiliyetinde olmalı, okuldaki sistemde aksaklık olan tarafları tespit edebilmeli ve bunları düzeltebilme becerisine sahip olmalıdır.
- d. Yönetim süreci ile okulda bulunan alt sistemleri kontrol altında tutabilmeli, işlerliği de devamlı hale getirebilmelidir.
- e. Okullarda çalışanları destekleyici tarzda etkileşim oluşturmalı. İletişim kabiliyetlerini geliştirmeli, okullarda şeffaf bir idare platformu tesis edebilmelidir.
- f. Problem çözme yeteneklerini geliştirebilmeli. Okulun önceden belirlenmiş olan amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi adına çalışanlar arasında işbirliği tesis etmeli, yönetim ile ilgili kararları çalışanlar ile ortaklaşa almaya çalışmalıdır.

Liderlik, toplumların bekası açısından yetişmiş insan gücünü sağlamakta olan eğitim kurumlarının en önemli kavramları arasında yer almaktadır. Diğer tüm örgütlerdeki gibi eğitim örgütlerinde de önceden belirlenmiş olan amaç ve hedeflere ulaşılabilmesi etkili ve nitelikli liderlik ile çalışanlar son derece önemlidir (Serin ve Buluç, 2012:438).

İnsanların eğitim yaşamlarının en temel yapı taşı ilköğretimdir. Bu dönemde elde edilen kazanımlar yaşam boyu tarafından insanlara fayda sağlamaktadır. Yine bu dönemde edinilen olumsuz davranışlar çoğunlukla kalıcı olup bu açıdan düzelmesi son derece güçtür. Dolayısıyla hem yükseköğretime hem de yaşama hazırlama görevinde en önemli görev ve sorumluluğun ilköğretime düştüğünü söyleyebiliriz. Tüm bu belirtilen hususlar

için de okul müdürleri en önemli konumda olan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakıcı, 2010:2-3).

Tatlıoğlu ve Okyay (2002) öğretim liderliğinin tamamıyla eğitim liderliğine uygun bir şekilde geliştirilmiş olan liderlik tarzı olarak tanımlamıştır. Çiftçi (2009) ise öğretim liderliği ve okul müdürü tanımının farklı olduğunu ifade ederek okul müdürlerinin görevini resmi işleri takip etmemek olduğunu, temel görevinin öğretim sürecine rehberlik etmek olduğunu ifade etmiştir. Çiftçi (2009) aynı zaman okul müdürleri zamanlarının önemli bir kısmını asları ve öğrencileri ile geçirerek bu görevi yerine getirdiğini belirtmiştir.

Eğitim kurumlarında, eğitim hizmetlerinde kaliteyi etkileyen çok sayıda değişken bulunup bunlardan bazıları okul müdürlerinin kontrolünde olan faktörler iken bazıları ise müdürlerin kontrolü dışındaki faktörlerdir. Fakat okul müdürleri insan ve maddi kaynakların koordinasyonu ile sorumlu oldukları için kontrolündeki faktörlerin etkili olarak kullanılabilmesini tesis etmek suretiyle eğitimde kalitenin sağlanmasında son derece etkilidirler (Sağır ve Memişoğlu, 2012:2; Demiral, 2009:10).

2.8.1. Öğretim Programının Uygulanmasının Yönetimi

Öğretim programlarının hedeflerine yönelik gerçekleştirilebilmesi etkili yönetilmelerine bağlıdır. Okullarda öğretim programlarının uygulanması noktasındaki kişi olan okul yöneticilerinin yönetim süreçleri ile ilgili her türlü bilgi ve donanımına sahip olması kendilerinde bulunması gereken en önemli özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Tabancalı ve Cengiz, 2018).

Müfredat yönetimi programın düzenlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve bütün müdahale aşamalarındaki faaliyetlerin tamamıdır. Milli Eğitim Bakanı'ndan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan okul müdürlerine ve öğretmenlere kadar tüm eğitim çalışanları eğitim yöneticisi olarak değerlendirilmelidir (Mercan, 2009: 33; Korkmaz, 2005:240).

Okulların yönetiminin sahip olunan en temel ve önemli özelliği yetki ve sorumlulukların paylaşılarak kararların beraber alındığı, işbirliğini esas alan kişilerin dahil olduğu demokratik liderliği baz almasıdır. Fakat demokratik liderliğin

geliştirilebilmesi için yöneticilerin çok sayıda sorunun üstesinden gelmesi gerekmektedir (Çakıcı, 2010: 12). Demiral (2009) okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okullarda akademik başarının sağlanmasında, öğretmen ve öğrencilerin verimliliğinin artmasında son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda tüm bu belirtilen durumlar için çok sayıda faktörün belirleyici olduğunu, bu faktörler arasında da iyi planlanmış bir müfredat, eğitim-öğretim kalitesi ve kurum içindeki kuvvetli mesleki kültür gibi faktörlerin yer aldığını belirtmiştir. Demiral (2009) aynı zamanda belirtilen bu unsurların tamamının da etkili ve donanımlı okul müdürlerinin çabaları ile şekilleneceğini de vurgulamıştır.

Gökmen (2008) etkili bir şekilde programın uygulanmasında birincil sorumluluğun okul müdürüne ait olduğunu ifade etmiştir. Bu aşamada okul müdürleri;

- a. Öğretim programının hedefleri kurum personeline anlatılmalı.
- b. Öğretim programının uygulanmasına engel olabilecek problemler ortadan kaldırılmalı.
- c. Uygun bir öğrenme ortamı oluşturmalı.
- d. Eğitimde tüm süreçleri değerlendirmeli ve denetlemeli.
- e. Öğrenci başarısını artıran ve esnek öğretim programlarını uygulamalıdır.

Ülkemizde okul programları önceden hazırlanmakta olup bu bağlamda da okullar genel itibariyle eğitim programlarını hazır bulmaktadır. Kaliteli eğitimin ön koşullarından birisi her şeyin önceden planlanıp organize edilmesidir. Bu sebepten ötürü de okul müdürleri eğitim-öğretim yılı ya da yarıyıl başlarında detaylı yıllık ya da yarıyıl faaliyet planları oluşturmalıdır. Okul programlarının tıpkı okulun eğitim amaçlarında olduğu gibi dikkatli ve ideal bir biçimde hazırlanmış olması öğrenci ve okul başarısının üst düzeyde olacağı anlamına gelmez. Programın uygulanması için okullarda gerekli olan diğer şartların ve öğrenme imkanlarının da hazırlanmış olması gerekir. Bunun için de dikkat edilmesi gereken iki önemli husus eşitlik ve mükemmelliktir. Başka bir ifadeyle programın esas amacı bütün öğrencilerin eşit öğrenme ve sürece dahil olma imkanına sahip olması olmalıdır (Yıldız, 2008: 25-26).

Müfredat yönetiminde okul müdürlerinden lider gibi davranmaları beklenmektedir. Bu bağlamda okul müdürü “müfredat lideri” olarak da nitelendirilebilir (Gülbahar, 2013: 109).

Okul idarecileri etkili yönetim için;

- a. Vaktinin büyük kısmını eğitim öğretim çalışmalarına ayırır.
- b. Eğitim-öğretim açısından önem ve öncelik verdiği konuları tespit eder.
- c. Eğitim-öğretimle dair yüksek hedefler belirler.
- d. Okula uygun amaçlar belirler ve uzlaşma ile olmasına dikkat eder.
- e. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için onları destekler ve kararlara katılımlarını teşvik eder.
- f. Okul ve sınıfta zaman yönetimi konusund çalışmalar yapar.
- g. Çevrenin ihtiyaçları ve beklentilerinin farkında olur.
- h. Okul için çevrenin desteğinden yararlanır.
1. Öğrenme ikliminin düzenli olması için gerekli önlemleri alır ve çalışmaları yapar.
- i. Kurumdaki bireylerin ihtiyaçları ile kendi sorumlulukları arasında denge oluşturur (Demiral, 2009: 8).

Okul müdürlerinin program hakkında bilgi sahibi olması, uygulama sırasında öğretmenleri ile işbirliği yapması ve eğitimin programa uygunluğunu denetlemesi program geliştirme çalışmalarında sürekliliği sağlamak, okul yöneticilerinin beklentilerinin gerçekleştirilebilmesi için önemlidir. Ulusal ve uluslararası düzeyde ve en önemlisi okulların amaçlarına ulaşmaktır (Ural ve Aslım, 2013:28).

Okulların önceden belirlenmiş olan hedeflerine ve amaçlarına en yüksek seviyede ulaşabilmeleri ne kadar iyi yönetildikleri ile ilişkilidir. Bu sebepten ötürü de okulları yönetecek olan yöneticilerin öğretim lideri olarak yetiştirilmesi gerekir. Fakat ülkemize

eğitim yönetiminin bir disiplin olarak kabul edilmesi ve yönetici yetiştirmeye yönelik çalışmaların geçmişi çok eskilere dayanmamaktadır. Bu da yöneticilerin yöneticilik eğitimi alma geçmişinin çok yeni olduğunu göstermektedir. Bu da mevcut okul yöneticilerinin ğretim liderliği konusunda tam olarak eğitimi olmadiğını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, rolleri ve yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların artmaya başladığı görülmektedir (Aksoy, 2006:20).

Gelişmiş ülkelerde yöneticilerin ğretim lideri olarak yetiştirilmesi önemlidir. Etkili okul araştırmalarının çoğunda etkili okulları yöneten idarecilerin ğretim lideri olarak hareket ettikleri tespit edilmiştir. Bu sebeple okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerini, rollerini ve davranışlarını tespit etmeye yönelik faaliyetlere ilgi artmaktadır (Aksoy, 2006:20).

Konuya ilişkin çalışmalar incelendiği zaman programın yönetimini planlama, öğretmenler arası işbirliğini tesis etme ve program uygulamalarının koordinasyonunu sağlama, ğretim sürecini ve gerekli olan materyalleri sağlama, öğrencileri değerlendirip başarılarını takip etme şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

2.8.2. Planlama

Öğretim programının amacına ulaşabilmesi adına öncelikli olarak yıl içerisinde yapılacak olan uygulamaların okul imkanlarına ve çevresel koşullara göre planlanması gerekir.

Plan, belirlenmiş olan eğitim hedeflerine ulaşabilmek amacıyla önceden tasarlanarak kağıt üzerinde belirlenmektedir. Öğretim konusunda hangi etkinliklerin seçileceği, bunların öğrenciler tarafından neden ve ne şekilde yapılacağı, hangi tamamlayıcı ve yardımcı kaynakların kullanılacağı ile birlikte başarının nasıl değerlendirileceği gibi konular planda yer alan konulardandır. Eğitim-ğretimin konusu içerisinde yer alan faaliyetler büyük bir özenle seçilmekte olup bu konuların ulaşacağı eğitim-öğretimin hedefleri önceden belirlenmekte olup böylelikle eğitim-ğretim faaliyetleri sonucunda nelerin öğretileceği öğrencilerle birlikte planlanmaktadır. Eğitimde ğretileceklerin öğrenciler tarafından açık bir şekilde bilinmesi ve onlarla beraber planlanması gerekir

(MEB, 2003). Planlama aşamasında yanıt bulunmasına ihtiyaç duyulan iki ana soru söz konusudur;

1) Gerçekleştirilmek ve başarılmak istenen nedir?

2)Gerçekleştirilmesi nasıl sağlanır?

Bu soruların cevaplanması ile planlama yapılabilir (Aydın, 2010; 133).

Okullarda derslere ve eğitim faaliyetlerine hazırlanmak kanunen mecburi ve eğitimsel olarak gereklidir. Eğitim ve öğretim plan ve programlı geliştirme çalışmasıdır. Etkili ve verimli eğitim, planlamaya gereken önem verilirse ve öğretmenler sınıflarına hazırlıklı girerlerse mümkündür. Aynı zamanda okul öncesi, ilköğretim, mesleki ve teknik eğitim ve yaygın eğitim kurumlarının yönetmelikleriyle eğitim faaliyetleri planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi gerektiğine ilişkin hükümler, eğitim programlarında yer almaktadır (MEB, 2003).

Gereken kaynakların tesisi ve ilgililerin koordine edilmesiyle eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Sağlıklı bir planlama ile uygun koordinasyon, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlara uygun bir şekilde yürütülmesi gerçekleştirilebilir. Öğretim planlamasının bütün öğretim sürecinde 3 temel fonksiyonu söz konusu olup bunlar aşağıdaki gibidir (Savaş, 2007):

1. Öğreticilere duygusal açıdan güven duygusu verme,
2. Öğretimde kullanılacak olan unsurların öğrenmeyi etkili bir şekilde sağlayacak biçimde örgütlenmelerini sağlama,
3. Öğreticilerin kendi öğretim faaliyetlerini takip etmelerini, değerlendirmelerini, düzeltmelerini sağlamalıdır.

Eğitim sistemimizde okul müdürü program hazırlama sürecine katılmasa da birçok batı ülkesinde okul programının hazırlanmasına okul müdürü bizzat katılmaktadır. Türkiye’de okul müdürleri program geliştirme aşamasına katılmamakta yalnızca programı yürütmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri okullardaki günlük idari, akademik ve mesleki faaliyetlerini yürütürler (Balyer, 2012: 83-84). Eğitim öğretim

kurumu müdürleri planlama aşamasında öncelikli olarak sene boyunca okulda gerçekleştirilecek olan bütün çalışmaları gösteren bir yıllık plan hazırlamaktadırlar. Okul müdürleri tarafından bu planlamanın yapılmasının ardından öğretmenler de kendi sınıf ve dersleriyle ilgili faaliyetlerinin planlarını hazırlarlar (Sarpkaya, 2010).

2.8.3. Öğretmenler Arasındaki İşbirliğinin Sağlanması ve Öğretim Programı Uygulamalarının Koordinasyonu

Okullardaki etkinliklerin hedefine ulaşabilmesi için kurumda işbirliği ve koordinasyonun tesis edilmesi gerekir. Uygulanan programların uyumluluğu ve koordinasyonu ile okul ve uyguladıkları programın başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Başarılı okullarda okul müdürleri programlar açısından sınıflar ve sınıflar arasındaki eş güdümün sağlanmasında önemli rol oynar ve öğretmenler arası etkileşimi arttırmırlar. Okuldaki farklı eğitim seviyeleriyle sınıflar arasında program bakımından birbirinin tamamlayıcısı yahut devamı olması açısından ilişki söz konusu olduğundan farklı kademelerde ve sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında da işbirliği ve koordinasyon sağlanmalıdır (Yıldız, 2008: 26-27).

Demiral (2009) program ile ilgili bütün konularda yöneticilerin önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Eğitim-öğretim döneminde okul müdürlerinin sınıfları ziyaret etmesi ve müfredatın amacına uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını takip etmelidir.

Eğitim sistemini yapı taşı olarak nitelendirilebileceğimiz eğitim kurumlarında görevli olan öğretmenler ve öğrencilerin koordineli hareket etmeleri kurum kalitesinin en belirleyici unsurlarındandır. Kurumun etkililiği ile işlevselliği yöneticilerin ve öğretmenlerin bilinçli, istekli, profesyonel ve birbiriyle uyumlu olmasıyla mümkündür (Kurt, 2013).

2.8.4. Öğretim Süreci ile Materyal Kullanımı ve Temini

Programın sınıfta uygulanmasından öğretmenler sorumlu olmakla birlikte, kullanılacak materyalleri sağlamaktan ve sınıftaki fiziksel olanakları programın hedeflerine uygun şekilde düzenlemesi okul idaresinin sorumluluğundadır.

Öğrencilerin yetiştirilmesi önemli oranda öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili bir durumdur. Eğitimdeki yeniliklerin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitim programlarında, öğrenme öğretme süreci odak noktası olmalıdır. Eğitim-öğretim sürecini anlamak değişim faaliyetlerinin temelinde de yer alır (Özden, 2005: 13).

Öğrenme ve öğretme deneyimleri öğrenci ve öğretmen rollerini belirleme ve somut olarak ortaya çıkmasını sağlamadaki en önemli aşamalardandır (Boyacı, 2010: 20). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme kişinin zihninde meydana gelen bir süreç olup kişi dış uyarıların pasif bir alıcısı konumunda olmayıp bunları özümseyen kişi konumundadır. Öğrenme ortamlarının bu bağlamda öğrenmeye katkıda bulunacak biçimde düzenlenmesi gerekir (Tay, 2007: 9).

İstenilen öğrenme deneyimlerine dönüştürülmediği müddetçe eğitim amaçlarının iyi tanımlanması çok fazla anlam ifade etmemektedir. İlköğretimin öncelikli amaçları arasında; öğretim faaliyetlerinde kullanılacak olan yöntem ve teknikler, sosyokültürel ve eğitimsel faaliyetler ile öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak vardır. Yöneticiler istenen öğrenme faaliyetlerinin seçilmesi ve devamlı olarak değerlendirilmesi için geçerli olan kriterlerin neler olduğunu bilmeleri ve bu konuyla ilgili olarak tüm ilgililere yol göstermeleri gerekir (Aydın, 2010: 205).

Ders araç-gereçlerinin araştırılması, geliştirilmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanan ders kitapları, yardımcı kitaplar ve incelenip geliştirilmesi ve uygun olanların kararının verilmesi Talim ve Terbiye Kurulu'nun önemli görevleri arasındadır. MEB bünyesindeki diğer ana hizmet birimlerinden birisi de Eğitim Teknoloji Genel Müdürlüğü'dür. Bu birimin görevleri arasında eğitim-öğretimi teknolojik gelişmeler ile desteklemek, kalitesini artırmak, eğitimde kullanılmak için tüm görsel, işitsel, bilgisayar tabanlı eğitim-öğretim araç-gereçlerini üretmek ve geliştirmek adına çalışmalarını devam ettirmek yer almaktadır (Dursun, 2007: 18).

Okulların amaçlarına ulaşabilmesi için uygun fiziksel koşulların tesisi eğitim yönetimi kapsamında yer alan konulardandır. Eğitim programının etkin olarak uygulanabilmesi için gerekli ortam tesis edilmediğinde faaliyetlerden de istendik sonuçların elde edilmesi son derece güç olacaktır (Aydın, 2010: 189). Sınıfı renklendirmek, anlayışla

uyumlu metaforları gerektirir. Öğrenciye niteliği yüksek bir eğitim ortamı sağlamak, motive edici bir nesnenin kullanımını kolaylaştırmak, öğrencinin düşünme ve üretim gücüne katkı sağlayan geçmiş deneyimlerini algılamasını ve ilişki kurmasını kolaylaştırmak gerekir (Dilci, 2012: 169; Öztaş, 2010:53).

Etkili eğitimin sağlanmasında okul müdürlerinin yanı sıra okul binalarının durumu, altyapısı, personel durumu, gerekli araç-gereçlerin sınıflarda bulunup bulunmaması vb pek çok faktör etkili olmaktadır. Fakat ülkemizde eğitim-öğretim standardına tam manasıyla ulaşamamış okulların da olduğu görülmektedir. Böyle okullarda yöneticiler performanslarının önemli bir bölümünü görevlerini yerine getirebilmek için harcayacak ve bu da asli görevlerini tam manasıyla yerine getirmemelerine neden olacaktır. Sonuç olarak da eğitim-öğretim faaliyetleri etkin bir şekilde yürütülemeyecektir (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013; Deniz ve Saylık, 2018; Karakış ve Arslantaş, 2020; Sarpkaya, 2010:327).

Etkili bir eğitim-öğretimde dikkate değer en önemli hususlardan birisi de öğretim materyallerinin güncel ve etkili bilimsel verilerle desteklenmiş olmasıdır. Bu açıdan öğretmenlere materyal geliştirme ve sınıfa uyum sağlama hususunda yeterlik kazandırılması gerekir (MEB, 2010). Bu açıdan kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi adına çok daha fazla duyu organına hitap eden öğrenme ortamlarının kullanılması gerekmektedir (Dursun, 2006:8).

2.8.5. Öğrencileri Değerlendirme ve Başarılarını İzleme

Psikomotor, duyuşsal, bilişsel, alanlarda öğrencilerin bütünsel olarak gelişmelerinin artmasının sağlanması eğitim kurumlarının ana hedefidir. Öğrencilerin değerlendirilmesi, akademik düzeydeki başarılarını artırmaya yönelik gerekli önlemlerin alınması, gelişmelerinin düzenli olarak takip edilmesi öğretmen-yönetici işbirliği ile yapılmaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde öğrenciler akran grubu içerisinde bütünsel olarak yetiştirilip değerlendirilmekte olup öğrencilerin başarısızlıkları sebebiyle elenecekleri bir dönem şeklinde değil de öngörülen derslerin ortak katkıları ile ilgi ve becerileri ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak kabul edilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2013).

Ülkemizde eğitim yönetimiyle ilgili gelişmeler, konuyla ilgili çalışmaların sayısı ve niteliğinde artış ile bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve eğitim alanındaki politika yapıcılarca çıkarılmakta olan kanunlar ve yönetmelikler okul ve öğrenci başarısını etkilemektedir (Korkmaz, 2005: 240).

Çiftçi (2009) okulların etkililiğinin ölçülmek istendiği zaman en somut ölçünün öğrenci başarısı olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı aynı zamanda öğrenci başarısının kişisel becerilerle ilişkili olduğu görülse de başarıyı artıracak olan temel unsurların eğitim programı, fiziksel koşullar ve çevre olduğunu belirtmiştir.

Okul başarısının düzenli aralıklar ile değerlendirilmesi ve bu değerlendirme neticesindeki geribildirimler öğretim ile ilgili yeni kararların alınmasını sağlamaktadır. Etkili okul müdürleri okullarının başarısını düzenli bir şekilde takip ederek okul programlarını hazırlayan ve düzenlenmesini sağlayan okul müdürleridir (Kurt, 2013:45).

Eğitim kurumlarındaki öğrencinin ve öğretimin değerlendirilmesi neticesinde aile, sınıf, okul ve çevrenin öğrenci başarılarını görmesi başarının devamlılığı ve aynı zamanda başkalarının başarısı açısından da önemlidir. Öğrenciler öncelikle başarılarının sınıf ve okul ortamında başarılarının tanınmasını ve bu konuyla ilgili ödüllendirilmeyi beklemektedirler. Bu konuda en önemli görev okul idarecilerine düşmektedir. Başarılı öğrencilerin okul müdürü tarafından ödüllendirilmesi diğer öğrenciler için de bu öğrencilerin rol model olmasını sağlayacak ve başarısız öğrencileri de akademik açıdan teşvik edecektir (Yıldız, 2008:33; Gökyer, 2010:116).

Öğretmenler etkili okullarda öğretim etkinliklerini yukarıda belirtilen amaçlar çerçevesinde planlamaktadırlar. Öğrenciler ayrıca okul hedeflerinin bilincindedir, öğretmenler eleştirel düşünürler, kendi kendine öğrenenler yetiştirir ve öğrenme ve öğretmeye yönelik çeşitli yaklaşımlardan yararlanarak kendi kendini değerlendirir. Öte yandan okul müdürleri etkili okullarda öğrenci durumlarını tartışmak, programların ve öğretimle ilgili uygulamaların kuvvetli ve zayıf taraflarını belirlemek adına öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunurlar. Bu görüşmeler neticesinde okul programındaki zayıf yönlerin giderilmesine yönelik kararlar alırlar (Yıldız, 2008:28; Balyer ve Gündüz, 2013).

2.8.6. Öğretmenleri Değerlendirme

Öğretim programı uygulanırken çok sayıda paydaşın etkisi söz konusu olmakla beraber sınıf ortamına öğretim programını taşıyan kişi öğretmendir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve pedagojik yeterlilikleri programın uygulanmasını etkilemektedir. Okul müdürleri tarafından müfredatı başarılı bir şekilde uygulayan öğretmenlerin ödüllendirilmesi önemlidir. Tıpkı yukarıda da ifade edildiği gibi başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi nasıl ki diğer öğrencileri teşvik edici bir unsursa başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi de diğer öğretmenler için aynı şekilde teşvik edici olacaktır (Tanrıöğen, 2000).

Sürekli olarak değişmekte ve gelişmekte olan dünyada yaşlıları ile rekabet edebilecek insan gücünün yetiştirilmesindeki en önemli kişiler olan öğretmenler görevlerini yerine getirme esnasında kültür, özel alan, pedagojik bilgi vb pek çok özelliklerini de çağın gereklerine göre yenilemek suretiyle görevlerini gerçekleştirmek zorundadırlar. Öğretmenlerin bu görevlerini layıkıyla gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri, eğitim-öğretim sürecinin hedeflerinden sapmalar ve zorluklar söz konusu ise bu durumların minimize edilmesi ya da tamamen ortadan kaldırılması bilimsel ölçme tekniklerinin yanı sıra denetimle mümkün olabilir (MEB, 2003).

Okulların teknik fonksiyonu öğretme ve öğrenme süreci olup bu sürecin işleyişi öğretmenlerin sorumluluğundadır (Hoy ve Miskel, 2010). Denetimin asıl görevi öğrenme-öğretim sürecindeki amaçlara ulaşabilmesi adına üst yönetime görüş bildirilmesi, planlanmış olan faaliyetlerin ve çalışmaların birbiri ile uyum düzeylerinin ve birbirlerinden sapmalarının tespit edilmesi, bunların ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerde bulunulmasıdır (MEB, 2003).

2.8.7. Öğretim Programlarını Değerlendirme

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın belirlediği araştırma, inceleme, değerlendirme gibi süreçlerden geçen öğretim programları uygulamaya hazır olmaktadır. Fakat programlardaki hatalar ya da eksiklikler öğretim sürecinde uygulanırken farkedilmektedir (Olgun, 2005).

Okullar çağımızda akıl almaz bir hızda değişmekte olan toplumsal ihtiyaçları karşılayamayan ve bu nedenle modası geçmiş kurumlar olarak kabul edilmektedir. Bu sebepten ötürü de müdürlerin öncelikli olarak okulların geliştirilmesine yönelik faaliyetlere önem vermeleri zorunluluk haline gelmiş durumdadır. Eğitim kurumları yaşanan değişimin dışında kaldıklarında varlık nedenleri ister istemez sorgulanacaktır. Zira eğitim kurumları girdileri ve çıktıları ile devamlı olarak çevreleriyle etkileşimde olan kurumlardır (Yavuz, 2009:127). Bilgi ve teknolojinin günümüzde devamlı olarak gelişmesi ve artması toplumdaki bütün kesimlerde ve eğitimle ilgili unsurlarda da değişimi beraberinde getirmektedir. Toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilecek nesiller yetiştirme hedefi olan eğitim sisteminde okullardaki eğitim programlarının da çağın gereklerine göre devamlı olarak yenilenmesi ve geliştirilmesi önemlidir (Yüksel,1998: 1).

Değerlendirme süreci bütün örgütlerde nasıl önemli ise eğitim örgütlerinde de son derece önemlidir. Zira eğitimin önceden belirlenmiş hedef ve amaçlar doğrultusunda yapılıp yapılmadığının, hedef ve amaçlara hangi düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi eğitimin kalitesinin artırılması bakımından zorunluluktur. Eğitim kurumlarında değerlendirmeyi önemli kılan bir başka neden de modern gelişmelerin eğitime aktarılması ya da uyarlanmasının zorunluluğudur. Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecindeki bütün faaliyetlerin geliştirilmesiyle ilgili en önemli sorumluluk denetçilere, okul müdürlerine ve öğretmenlere düşmektedir. Denetmenler, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri sonucunda eğitim-öğretim faaliyetlerindeki eksiklikler tespit edilmekte, bunlara yönelik çözüm önerileri getirilmektedir ki bu da eğitim-öğretimin kalitesini artırmaya katkı sağlamaktadır (Oğuz, Yılmaz ve Taştan, 2007:40).

Büyük bir özen ile hazırlanmış olan, deneme ve uygulama çalışmaları da yeteri kadar yapılmış olan eğitim programlarının da düzenli aralıklarla değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaymakamoğlu, 2010:2). Çünkü eğitim programları toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek nesiller yetiştirmeyi amaçlamamın yanı sıra bölge, okul, öğrenci, veli vb pek çok unsurun da ihtiyaç ve beklentilerini de göz ardı etmemektedir. Bu sebepten ötürü genelden özele doğru program geliştirme çalışmaları çeşitli düzeylerde gerçekleştirilmelidir (Yüksel, 1988:2).

Kurum yöneticilerinin okulun amaçlar bakımından gelişim sürecini bilmeleri gerekmekte olup bu durum yönetim sorumluluklarından birisidir. Bu fonksiyon yöneticilerin devamlı olarak araştırma yapmalarını ve böylelikle gerekli olan bilgileri edinmelerini gerektirmektedir. Eğitim sürecine dair gerekli donanım ve bilgi düzeyinde olmayan yöneticiler durumu üst pozisyonlara bildirme konusunda yetersiz kalır ki bu da sağlıklı bir değerlendirme yapılmasının önüne geçer. Bu da gelecekle ilgili sağlıklı bir planlama yapılamamasına neden olur (Aydın, 2010:200).

En fazla göz ardı edilen konuların başında eğitim programlarının geliştirilmesi sorumluluğu yer almaktadır. Okul müdürleri öncelikli olarak kendilerini eğitim programlarını geliştirip açıklayan kişiler olarak görmek zorundadırlar (Sözüeroğlu, 2006:12). Okul müdürleri program değerlendirmelerini etkin olarak yapabilmek için program değerlendirme sürecini eksiksiz olarak bilmelidirler.

Çok sayıda çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının genellikle eğitim programları geliştirme açısından istenilen yeterlilikte olmadığı görülmüş olup bu durumun nedeninin programın yürütülmesinde, okul kültürüne uygulanmasına yahut sürecin yönetilmesindeki sorunlar olabileceği ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin etkili öğretimsel liderlik davranışları müfredatın uygulanması açısından son derece önemlidir (Kurt, 2013:45).

Eisner, öğrencilerin öğrenmesinde her şeyden önce iyi bir programın iyi bir öğretim değil, anahtar faktör olduğunu savunmaktadır. İçeriğin boş, gereksiz ve taraflı olması durumunda en iyi öğretim de etkili olamayacaktır. Eisner eğitim programının değerlendirilmesinde çeşitli kriterler kullanmış olup bunlar aşağıdaki gibidir (Akt. Aydın; 2012:32):

- a. Muhtevanın entelektüel olarak sahip olduğu önem ile sunulmakta olan kavramların geçerliliği,
- b. Anlatım ve sunuşta kullanılan modellerin görsel, işitsel ve kinestetik çeşitliliği ve farklılığı,
- c. Programın öğrencilerin gelişim düzeyine ve geçmiş öğrenme deneyimlerine uygunluğu.

Müfredat değerlendirmesi okullarda idarenin ve öğretmenlerin ortaklaşa çalışmasıyla yapılmalıdır. Değerlendirmeden elde edilen sonuçların da üst merciler ile paylaşılması gerekir.

2.8.8. Öğretim Programlarının Uygulanmasını Denetleme

Okullardaki bütün işler okul yöneticileri tarafından denetlenmektedir. Okul yöneticileri okullardaki öğretim programlarının belirlenen amaçlar çerçevesinde uygulanıp uygulanmadığını ve aynı zamanda dönem başında hazırlanan planlara göre yapılıp yapılmadığını denetlemekle sorumludurlar.

Denetim eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlara göre gerçekleştirilebilmesi açısından en önemli faaliyetlerin başında yer alır. Çalışanlarca hedef ve amaçların eksiksiz bir şekilde anlaşılması, hedef ve amaçların değişen çevresel koşullara uygun bir şekilde düzenlenmesi ve geliştirilmesi, çalışanların görev ve sorumluluklarını uyumlu, verimli ve işbirliği ile gerçekleştirebilmeleri denetimle mümkündür. Bu sebepten ötürü de eğitim kurumlarının varlıklarını devam ettirebilmeleri için etkili denetleme mekanizmalarına ihtiyaçları vardır (Göksoy, Aslanargun, Emen ve Aksoy, 2012:293).

Denetleme kurumun veya bölümün işleyişiyle ilgili detaylı bilgiler elde etmek, elde edilen bu bilgileri analiz etmek, analizlerden elde edilen sorun ve aksaklıklara yönelik çözümler üretme işidir. Denetim yetiştirilmek istenen insan tipine uygun öğretme-öğrenme faaliyetlerinin hazırlanmasına katkı sağlamaktadır (MEB, 2011).

Son dönemlerde okul müdürlerinin denetime özel bir önem verdiğini söyleyebiliriz. Okul müdürlerinin öğretmenleri denetlemeye verdikleri önemin artmasında etkili olan faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yılmaz, 2009:25):

- a. Okul yöneticileri için uygun görülen liderlik rollerinin önemli etkisi,
- b. Denetimin, rehberlik ve geliştirme süreci olarak değerlendirilmesi,
- c. Okulda gerçekleştirilmekte olan tüm faaliyet ve çalışmaların eğitim-öğretim çalışmalarının geliştirilmesi amacıyla yapıldığı gerçeği,

- d. Denetleme ile okul geliştirme arasındaki ilişkinin açık bir şekilde ortaya konulmuş olması,
- e. Okulun etkin olması bağlamında idarecilerin görev ve sorumluluklar,
- f. İdarecilerin okuldaki tüm çalışanların performanslarını artırmalarının gerekliliği,
- g. Aynı örgüt havasını soluyan bireylerin denetimde daha iyisonuçlar alınabileceği düşüncesi,
- h. Denetleyici sayısının azlığı,
- i. Denetim sistemindeki eksiklikler.

Okulun amaçlarının okuldaki ve sınıftaki uygulamalara yansımaları sağlamak ve okulu amaçları doğrultusunda yaşatmak müdürün asli görevlerinden biridir. Denetimsiz sistem yoktur. Ancak, kontrolün yöntemi, formatı ve içeriği farklılık gösterebilir. Kontrol söz konusu olduğunda mutlaka birinin başkalarını dışarıdan kontrol ettiği anlaşılmalıdır, insanlar kendilerini de kontrol edebilirler. Okullarda hem çalışanlar hem de öğrenciler için iç kontrol mekanizmalarını güçlendirmeye yönelik uygulamalara yer verilmelidir (Yıldız, 2008:31).

Okullarda çok da etkili öğrenme-öğretmenin gerçekleştirilebilmesi adına gerekli olan koşulların düzenlenmesine yönelik olan denetimin çeşitli ilkeler çerçevesinde planlanması yapılarak uygulanması gerekir. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir (Aydın, 2011: 23-27):

- a. Denetimin amacı vardır.
- b. Modern denetimlerde liderliğin demokratik olması söz konusudur.
- c. Modern denetimlerde mevcut yapı ve koşullar hareket noktasıdır.
- d. Modern denetimde bir bütün olarak öğrenme öğretme ortamı ele alınmaktadır.

- e. Modern denetim işbirliğine dayalı denetimdir.
- f. Modern denetimde sorumluluk paylaşımı söz konusudur.
- g. Modern denetimde öğretmenlere kendilerini kanıtlama imkanı sunulur.
- h. Modern denetimde süreklilik vardır.
- i. Modern denetimde belirli bir sıra vardır.
- j. Modern denetim bireysel farklılıklara inanır.
- k. Modern denetimde pozitif insan ilişkileri yaklaşımı takip edilir.
- l. Modern denetimde etkileşim son derece önemlidir.
- m. Modern denetimde başarıda görüş birliğinin önemli olduğuna inanılır.
- n. Modern denetimde sürekli araştırmanın önemli olduğuna inanılır.

Okul yöneticileri değerlendirmeyi gerçekleştirirken okulu bir bütün olarak ele almak zorundadırlar. Öğrenme-öğretimde etkili olan bütün unsurlar bu bağlamda değerlendirilmelidir. Yöneticilerin kendi yönetim anlayışları ve yönetsel davranışlarının da değerlendirmeye dahil edilmesi gerekir (Aydın, 2010: 205).

Son dönemlerde okul müdürlerinin rollerindeki değişiklikler denetleme faaliyetlerine çok daha fazla önem vermelerinin gerektiğini de ortaya çıkarmıştır. Yaşanan gelişmeler içerisindeki en büyük göstergelerden biri okul müdürlerinin günümüzde öğretim lideri olarak görülmesidir. Öğretim lideri olarak okul müdürleri öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretim faaliyet ve etkinliklerini denetleme, bunları geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlemekle sorumludur (Yılmaz, 2009:24).

2.9. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler ve yetkinlik ile ilgili olarak, duygusal ve sosyal zeka alanlarında yıllarca detaylı incelemeler yapılmıştır. Yapılan bu incelemelerin sonucunda çok sayıda benzerlik bulunsa da tüm tarafların üzerinde uzlaştığı kesin bir tanım ortaya çıkmamıştır. Sosyal beceriler ve sosyal yeterlilik üzerine yapılan çalışmalardan ilki,

1920'lerde Thorndike'in sosyal zekanın tanımı ve ölçümü olarak ele alınan çalışmalarıdır. Thorndike zekayı, sosyal, mekanik ve soyut olarak üçe ayırıp, sosyal zekayı kişilerarası ilişkiler, kişileri anlama ve yönetme şeklinde akıllıca hareket etme yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt. Bacanlı, 1999: 5).

Thorndike'in çalışmalarında yola çıkarak pek çok araştırmacı tarafından çeşitli zeka alanları ile ilgili sosyal becerilerin belirlenmesine yönelik çalışmalar devam etmiştir. Goleman tarafından sosyal beceriler duygusal zeka bağlamında, Gardner tarafından ise çoklu zeka kavramı bağlamında ele alınmıştır. Goleman'a ise duygusal zekanın önemli unsurları arasında temel sosyal becerilerin yer aldığını belirtmiştir.

Howing ve ark (1990:460) sosyal becerilerin insanların sosyal alanlarda yeterli şekilde davranmasını sağlayan beceriler olduğunu ve gülümseme, etkileşim başlatma ve sorun giderme yeteneklerini kullanma gibi belirli yetenekler olarak tanımlanabileceği ifade etmişlerdir. Liberman (1986) göre sosyal beceri kavramı toplumda yaşamlarını sürdürmek ve uygun kalitede bir yaşam sürmek için gerekli olan sözel ve sözel olmayan kişilerarası, bilişsel davranışlardır.

2.9.1. Sosyal Beceriler Kavramının İlkeleri

Sosyal beceriler üzerine gerçekleştirilmiş olan araştırmalar bunların davranışlara dönüşecek biçimde öğrenilebilen beceriler olduğunu ortaya koymuştur. Bunların en öne çıkanlarından birisi olan sosyal öğrenme kuramları genetiksel ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimin sonucunda davranış kalıplarının şekillendiğini ileri sürmektedir. Bu açıdan Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayanmakta olduğu ilkeler de sosyal beceriler bakımından son derece değerlidir. Bu ilkeler aşağıda verilmiştir (Senemoğlu, 1997: 228-231).

1) Karşılıklı kararlılık: Çevresel ve bireysel unsurlar, birbirlerinin davranışlarını etkiler. Bu etkileşim aynı zamanda kişinin gelecekteki davranışlarını da belirler. Çevre ve davranış birbirini değiştirebilen iki faktördür. Aynı şekilde çevre koşullarının da bireysel nitelikleri farklılaştırabileceği gibi, bireysel niteliklerin de çevreyi farklılaştırabileceği söylenebilir.

2) Simgeleme kapasitesi: Bandura bilişsel temsilcilerle etkileşimin dünyanın kendisiyle olan etkileşimden daha fazla olduğunu ifade etmektedir ve bu temsilciler sayesinde insanların dünyayı simgesel olarak gördüklerini savunur. İnsanlar dil ve düşünme becerileri sayesinde hafızalarında geçmişi canlandırabilir ve geleceği test edebilirler (Bandura, 1994: 34).

3) Öngörü kapasitesi: İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine davranışının nasıl olacağını tahmin edebilmeli, buna göre hedeflerini belirleyebilmelidir. Kısacası, geleceğe dair planlar yapabilmelidirler.

4) Dolaylı öğrenme kapasitesi: Özellikle çocuklar olmak üzere, insanlar etrafındaki kişilerin davranışlarını ve davranışların neticelerini gözlemleyerek öğrenirler.

5) Öz düzenleme kapasitesi: Sosyal biliş kuramında yetenek olarak kabul edilmekle birlikte kişinin kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olması olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda kişilerin işe ayırdıkları zamandan dinlenmesine, uyumasına yemesine, içmesine, konuşmalarından kısacası toplumda nasıl davranacaklarına kadar pek çok açıdan öz denetimleri bu kapsamda değerlendirilmektedir.

6) Kendi kendini yargılama kapasitesi: İnsanlar, kendilerini yargılama, düşünme ve yansıtma kapasitesine sahiptir. Kendilerine dair düşüncelerini de bu kapasite ile kaydedebilirler. Ardından, kendilerine dair fikirlerin yeterliliğini yaptıkları etkinliklerin sonuçlarına bakarak yargılayabilir.

2.9.2. Sosyal Becerilerin Önemi

Sürekli bir şekilde gelişim ve değişim içerisinde olan günümüzde genel yönetim, teknik ve örgütsel becerilere ilaveten kişilerarası ilişkilerine yönelik becerileri de gerektirdiğinden yönetimin manevi, teknik ve sosyal yönlerinin bilinmesi gerekir. Okullarda insan ilişkilerine önem vermeyen yönetim anlayışı bu bağlamda başarılı olamaz (Çelik, 2008). Sosyal becerilerin insan ilişkilerindeki en önemli unsurların başında yer aldığı söylenebilir.

Çocukluk ile başlamakta olan sosyal ilişkiler yaşamında bütün aşamalarında ikili ilişkilerin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Sosyal yaşamı kolaylaştıran ve yaşamın bütün alanlarında gerekli olan sosyal beceriler her alanda çok sayıda fayda sağlamakta olup bunlar aşağıdaki gibi 3 grup altında toplanabilir (Güçlü, 1998):

- a) Sosyal beceriler insanlarla olan etkileşimi olumlu etkileyebilir.
- b) Sosyal beceriler olumsuz durumlar ile başa çıkmada yardımcı olabilir.
- c) Sosyal beceriler çatışmaları ortadan kaldırmayı amaçlar.

Sosyal beceriler hayatta başarılı bir biçimde ilerleyebilmek için oldukça önemli olan becerilerdir. Burger (2004) sosyal becerileri üst düzey olan bireylerin buldukları ortamlarda nasıl davranacaklarını iyi bilen kişiler olduğunu, bu durumun aynı zamanda performanslarını da etkileyeceğini ifade etmiştir. Özdemir (2007) tarafından da ifade edildiği üzere sosyal becerileri yönünden zayıf olan bireyler önemli oranda zarar görmekte iken sosyal becerileri üst düzey olanlar ise önemli avantajlar elde edilirler.

Sosyal becerilerin iletişimle sıkı ilişki içerisinde olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yaptıkları işlerde üst düzey performansa sahip olanların iletişim becerilerinin son derece iyi olduğu görülmektedir (Payne, 2005). Aynı zamanda yüksek performansa sahip yöneticilerin daha fazla sözel iletişim becerisine sahip oldukları ve aynı zamanda iletişim korkularının da daha az olduğu bildirilmiştir (Penley vd., 1991).

Yüksek iletişim becerilerine sahip olmak sadece örgütteki yöneticilerin başarısını artırmakla kalmaz, örgütteki herkes üzerinde de olumlu etki yaratır. Bu olumlu etki ile örgütteki her bir bireyin sorumluluk bilinci ve motivasyonu artar bu da iş performansı ile pozitif bir ilişki sergilemektedir (Becker ve ark., 1996). Yine pek çok araştırmacı iletişim becerilerinin örgüte, getiri olarak değerlendirilebilecek bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Bunlar:

- Maaş, dikey hareketlilik, pozisyon, (Haas ve Sypher, 1991),
- Yönetimsel performans (Penley ve diğerleri, 1991),

- Yeni teknoloji ile üretkenlik (Papa ve Tracy, 1988). Bu kapsamda personelin konsantrasyon düzeyinde sosyal becerilerde segilenen iletişim becerilerinin etkin rol oynayabileceği söylenebilir.

2.9.3. Okul İklimi ve Sosyal Beceriler

Modern yönetim ve okul anlayışında informal ilişkiler öne çıkmaya, bürokratik özellikler minimize edilmeye başlamış olup bu duruma bağlı olarak da okul ikliminde ve kültüründe de dönüşümler gerçekleşmiştir. Bu sebepten ötürü de bürokratik işlemler okullarda yalnızca formalitelerin tanımlanmasında kullanılmaktadır (Okutan, 2010). Bu okul anlayışında okul müdürlerinde bulunması gereken en önemli becerilerin başında sosyal beceriler yer almaktadır.

Yönetici sorumluluğundaki okulun yapı ve işlevsel açıdan farklılaşması okul müdürlerinin rollerinde de değişiklik olduğunu göstermektedir. Çelik (1999) okul müdürlerinin yeniliklere göre yeni roller üstlenmelerinin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan öğretmenler ile devamlı olarak iletişim içerisinde okul ikliminin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine dair hislerini olumlu yönde etkilemek ve öğrencileri yetiştirmek için öğretimin geliştirilip okul kalitesini artırmak müdürlerinin esas görevlerine dönüşmüştür (Okutan, 2003).

Sosyal beceriler çok yönlü bir alanda yer alsa da eğitimde etkin rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve hatta velilerle ilişkilerde informal durumlar formalden çok daha etkili hale gelmiştir (Bursalıoğlu, 1994). Bunun nedeni okulların rasyonel ve rasyonel olmamasıdır (Şişman, 2002). Bu nedenle nerdeyse tüm iletişim süreçleri ve sosyal ilişkilerde karşılaşılan birtakım engellerin önceden bilinmesi ve bu engellerin öğretim sürecinde pasif hale getirilmesi gerekmektedir. Okul ikliminin engellerin kaldırılmasıyla olumlu yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

2.10. İş Motivasyonu

Son yıllarda en fazla araştırılan konuların başında iş motivasyonu kavramı gelmektedir. Çalışma yaşamında birçok unsurla ilişkilendirilen iş motivasyonu olgusu araştırmacılar tarafından çok yönlü incelenmiştir. Bu bağlamda iş görenlerin, iş yaparken ki

motivasyon düzeylerinin performans ve verimlilikleri üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017). Çalışmalardan elde edilen bilgilerden hareketle iş görenlerin iş yerindeki motivasyon düzeyleri ile yaptıkları işin niteliğinin birbiri ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Ertan, 2008).

İletişimin yoğun olduğu iş yerlerinde, iş motivasyonunun düştüğü bilinmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğinde veli, öğrenci ve yönetim birimleriyle yaşanan yoğun ilişkiler, kişinin kaygı ve stres düzeyini arttırmakta bu da öğretmenliğin iş motivasyonu düşmeye elverişli meslek grupları içinde yer almasına sebep olmaktadır (Arık, 2016). Bu nedenle gruba uygun liderlik tarzının seçilmesi iş motivasyonunu arttıracak etkenler arasında sayılabilir. Kişileri motive eden etkenlerin değişiklik göstereceği göz önünde bulundurularak genel motivasyon ilkeleri geliştirmenin kolay olmadığı söylenebilir. Herhangi bir kurumda başarılı bir lider olan kişi, başka bir kurumda başarısız olarak görülebilir. Örgüt kültürü ve yapılarına göre motivasyon araçlarının etkililik derecesi değişiklik gösterecektir (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005). Motivasyon araçlarının istenilen verimliliğe ulaşabilmesinde bu araçların örgüt kültürü ve yapısı ile ilişkisinin önemli olduğu söylenebilir.

2.10.1. Motivasyonunun Tanımı

İnsan davranışlarının temelinde motivasyon (güdü) faktörü yer almaktadır. Güdü terimi Latince “movere” (harekete geçirme, hareket ettirme) sözcüğünden gelmektedir. Bu sebeple güdü kavramı genel olarak “bir amaç doğrultusunda davranışı yöneltten içsel durum” olarak tanımlanmaktadır (Tutar, 2016). Güdülerin altında yatan sebep ise ihtiyaçlardır. İnsanı harekete geçiren her davranış belirli bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu ihtiyaçlar psikolojik ya da fizyolojik sebeplerden meydana gelir (Koç, 2019). Motivasyon kavramı bu ihtiyaçlarla birlikte içinde birçok etken barındıran olumlu veya olumsuz sonuç veren bir süreç olarak tanımlanabilir (Keser, 2018: 59). Motivasyonu organizmayı hareketlendiren, yönlendiren ve sürecin devam etmesini sağlayan bir kuvvet olarak tanımlamak da mümkündür (Riggio, 2014). Amos ve Grace (2016) motivasyonu, bireyi bir hedefe doğru hareket ettiren dahili bir süreç olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanıma göre ise motivasyon, bireyin içindeki ve dışındaki koşulların etkileşim halinde olmasıdır. Bireyin bir amaca yönelmesini sağlayan tüm bu koşullar güdülenme sürecini oluşturur (Bursalıoğlu, 2019). Bu bilgiler ışığında

motivasyon kavramının bireyin ihtiyaçlarından doğduğu ve ancak ihtiyaçlarının karşılanması ile sürecin başarıyla yönetileceği ve bireyin motive olacağı söylenebilir.

Şekil 1’de görüldüğu gibi motivasyonun oluşma sürecinde rol oynayan unsurlar arasında ihtiyaç, uyarılma, davranış ve tatmin yer alır. İhtiyaç, kişiyi belirli bir davranışa sevk eden uyarılar şeklinde ortaya çıkar. Uyarılma, kişinin alışkanlıkları, tutumları ve çevresel faktörler çerçevesinde oluşur. Ardından organizma harekete geçerek davranışta bulunur ve tatmin duygusu duyulur (Keser ve Kümbül Güler, 2016). Tüm bireylerde tatmin edilmeyi bekleyen ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için motivasyon sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi halde birey ihtiyaçlarının oluşturduğu boşluk nedeniyle dengesizlik yaşayacaktır (Toker, 2006). Literatürdeki motivasyon tanımlarından hareketle motivasyonun, öznel bir süreç olduğu ve bu süreçte rol alan etkenlerin etkililik derecesinin ve çeşitliliğinin kişiden kişiye farklılık gösterdiği ifade edilebilir.



Şekil 2. 1. Temel motivasyon süreci (Keser ve Kümbül Güler, 2016: 186)

Baysal ve Tekarslan'a (1996) göre güdüler birincil, genel ve ikincil olmak üzere üç sınıfta ele alınabilir. Birincil güdüler, fizyolojik dengeyi düzenlemeyi amaçlayan, öğrenilmemiş güdülerdir. Bireyinin yaşam fonksiyonlarını düzenleyici etkiye sahiplerdir. Yeme, içme, nefes alma gibi ihtiyaçlar bu güdülere bağlıdır. Genel güdüler, birincil ve ikincil güdüler sınıflandırılmasına uymayan güdülerdir. ğrenilmemiş ancak fizyolojik olmayan ihtiyaçları içerir. Bu güdüler organizmanın çevresiyle olan ilişkisine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin, merak, yetkinlik, sevgi bu güdüler çerçevesinde ele alınır. İkincil güdüler, bireysel farklılıklara göre değişen sonradan öğrenilmiş güdülerdir. G, başarı, başarı korkusu, aidiyet, statü bu güdüler arasında sayılabilir.

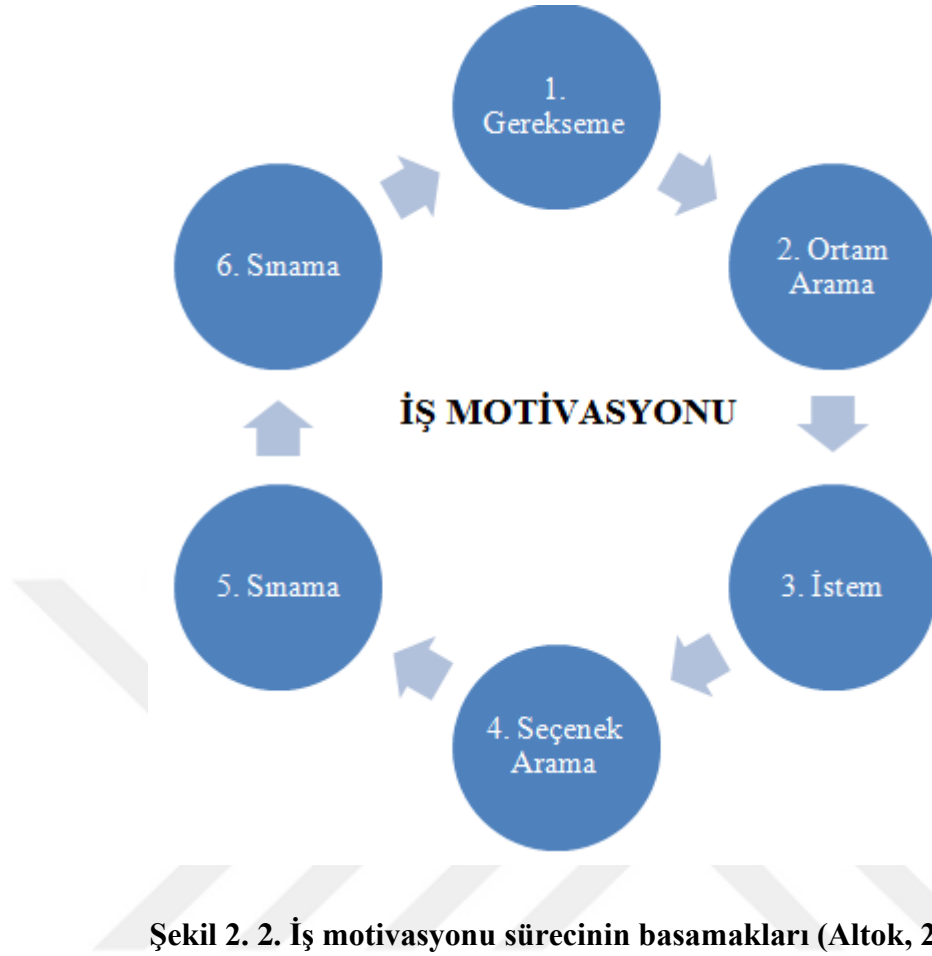
2.10.2. İş Motivasyonunun zellikleri

Sanayi devrimi ve sonraki süreçte yönetim psikolojisi işletmeler açısından önemli bir kavram haline gelmiştir. Yapılan araştırmalarda, motivasyonun iş görenin yaptığı işi ne kadar etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Eren, 2006). İş motivasyonun temel amacı, iş görenler ve işletme arasında aidiyet duygusu yaratma, takım olma isteği oluşturma ve bu sayede verimliliği arttırarak iş görenleri belirli bir amaca yönelik devamlı bir süreyle harekete geçirmektir. Utaş'a (2016) göre, "İş motivasyonu, işgörenlerin bir görev amacına ya da ödüle ulaşmayı amaçlayarak gösterdikleri çaba ve davranışların psikolojik bir süreç olarak ifade edilmesidir". İş motivasyonunun en önemli etmenleri arasında, iş görenleri birbiriyle çalışmaya özendirme ve ortak amaçlar etrafında toplama sayılabilir. Ayrıca iş başarısı yüksek olan bireylerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlama iş motivasyonu açısından yüksek öneme sahiptir (Demirtaş, 2008). İş motivasyonu hem teori hem de uygulama olarak yönetim konusunda merkezi bir rol oynar. Yöneticiler motivasyonu performansın ayrılmaz bir unsuru olarak, örgütsel davranış alanında çalışan araştırmacılar ise motivasyonu etkili yönetim teorilerinin gerçekleştirilmesinde temel unsur olarak görmektedirler. İş motivasyonu yönetim çalışmalarını oluşturan birçok alt alana nüfuz etmektedir; liderlik, ekipler, performans yönetimi, yönetsel etik, karar verme ve örgütsel değişim bu konulardandır (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004). Bu çalışmalardan yola çıkarak iş görenlerin işteki motivasyonlarını yükseltmenin yönetim amaçlarına ulaşmada önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Çalışanların iş motivasyonu sağlamasında yönetimin önemli olduğu ifade edilebilir. Yönetim, çalışanların bir amaç çevresinde toplaması için gereken tüm iş ve işlemleri içine alan kapsamlı bir süreçtir (Eren, 2015). Çalışanların daha verimli ve etik ilkelerine bağlı kalarak çalışmalarını için çabalarını ödüllendirme ve bireysel ihtiyaçlarına ulaşmada yardımcı olmak yönetimin görevlerindedir (Luthans ve Stajkovic, 1999). Güçlendirilen bir davranışın yaşanma sıklığında artış meydana geleceği bilinmektedir. Buradan hareketle çalışan başarılarının takdir edilmesinin çalışanların motivasyonlarını olumlu etkileyeceği düşünülebilir. Yönetici, çalışanını iyi tanımalı, kişisel ihtiyaçlar ve örgütsel amaçlar arasında bir bağ geliştirmelidir. Kişisel ihtiyaçların karşılanması durumunda birey çalışma alanında ilerlemeler kaydedecektir (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2016: 140). Bazı yöneticiler çalışanların yeterince çaba göstermediklerini, yorgunluk ve isteksizlik gibi motivasyonlarını etkileyen problemler yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durumun en çarpıcı sonucu ise, çalışanlar işi yapabilecek yeterliliklere ve yeteneklere sahipken başarıma istek ve arzularının olmamasından dolayı yeteneklerini etkili bir biçimde kullanamamalarıdır (Aksoy, 2006). Tüm bu bilgiler ışığında iş motivasyonunu etkileyen birçok etmen olduğu ancak bireyin ihtiyaçlarının temel alınmasının motivasyonu sağlamada en etkili araç olduğu söylenebilir.

2.10.3. İş Motivasyonu Süreci

İş motivasyonu süreci, temel motivasyon sürecinden farklı olarak örgütsel davranış boyutuyla altı basamakta incelenmektedir (Şekil 2.2). Bu basamaklar gerekseme, ortam, istem, seçenek arama, sınama ve doyum kavramlarından oluşmaktadır (Altok, 2009). Bu süreç şu şekilde işlemektedir: Birey, bilincinde olduğu gereksinimlerini gidermek için uygun bir ortama ihtiyaç duyar. Elverişli bir ortam bulunduğunda gereksinme isteme dönüşür. Birey istemini gerçekleştirmek için uygun seçenekleri arar. Hangi seçeneğin daha elverişli olduğunu belirlemek amacıyla sınama yapar. Seçilen seçeneğin geçerlilik oranıyla bireyin başarı oranı doğru orantılıdır. Başarı ile birlikte sürecin son aşaması olan doyuma ulaşıldığında organizma gerilimden kurtulur (Başaran, 1991).



Motive olma sürecinde, her organizma onu devamlı ve sabırla çalışmaya iten güçlere sahiptir. Bireyin bilinçli yapılan tüm hareketlerini tavır ve davranışları yönetmektedir. Bu tavır ve davranışlar ise güdüler sonucu meydana gelir. Güdülerini harekete geçiren güç ise ihtiyaçlardır. İhtiyaçlar ve bu ihtiyaçların şiddetleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Organizmanın ana amacı gereksinimlerini tatmin etmektir. Tatmin durumu aynı zamanda motivasyon sürecinin sonucudur (Baykal, 1978). Motivasyon sürecinde rol oynayan organizasyonel amaçlar, kişilerin gösterdiği çaba ve kişilerin ihtiyaçları olmak üzere üç temel unsur vardır. Organizasyonel amaçların gerçekleşmesinde çalışanların gösterdiği çaba büyük ölçüde etkilidir. Çalışanların kişisel ihtiyaçlarının giderilmesiyle iş yerinde gösterdikleri çaba doğru orantılıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Çalışan motivasyonunu etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Riggio, 2014):

- *Sistemler ve teknoloji değişkenler:* Çalışanlar, ihtiyacı olan araç ve ekipmanlara ulaşamıyorlarsa, çalışma koşulları kötü ve yetersizse, motivasyonlarından bağımsız olarak iş verimlilikleri düşecektir.
- *Bireysel farklılık değişkenleri:* Çalışanlar, iş hakkında gerekli bilgi birikimine sahip değilse ya da yetenekleriyle uyumlu olmayan bir iş kolunda ise motivasyonları yüksek olsa da iş performansları bu durumdan olumsuz etkilenecektir.
- *Grup dinamikleri değişkenleri:* Grup olarak çalışılan birimlerde gruptaki bir ya da iki üye yeterli motivasyona sahip değil ise grup verimliliğini olumsuz etkileyebilir.
- *Örgütsel değişkenler:* Birimdeki tüm elemanlarının birbiriyle koordineli ve uyumlu çalışması gerekir. Bir birimdeki düşük motivasyon diğer birimleri de etkileyebilir ve iş verimliliği azalabilir.

Bireyleri kişisel olarak değerlendirmek ve bireysel özelliklerini önemsemek, işin özellikleri ile iş gören özelliklerinin aynı düzlemde olması, iş görenlerin amaçları gerçekleştirmede ne kadar yetkin olduğunun belirlenmesi, iş gören performanslarının doğru ve adaletli bir şekilde değerlendirilmesi, ödüllendirmelerin bireysel farklılıkları gözeterak açık ve anlaşılır bir şekilde performansa göre dağıtılması, ücret artışlarının sistemli bir şekilde yapılandırılması iş gören motivasyonunu etkileyen diğer faktörler arasındadır (Robbins, 2005'den akt. Ergül, 2005). Yukarıda ifade edildiği gibi bireylerin iş motivasyonu üzerinde birçok etken rol oynayabilir. Bu etkenlerin etkililik derecesi örgütsel yapı ve çalışanların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterebilir. İş motivasyon sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesinin bu sürecin örgütsel dinamikler göz önünde tutularak yapılandırılması ve çalışan ihtiyaçlarının ön önünde bulundurulmasıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.10.4. Motivasyon ve İlişkili Kavramlar

2.10.4.1. Motivasyon ve Yönetici

İşletme ve işgören arasında dengeyi sağlamada en önemli faktörlerden biri yöneticidir. Yöneticiler, işletme amaçlarını gözettiği gibi işgören amaçlarını da gözetmelidir. İşgören ihtiyaçlarını yakından tanımak motivasyon açısından son derece önemlidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 119). İşgöreni yakından tanıyan ve çıkarımlarda bulunan yöneticilere sahip işletmelerin başarı konusunda daha hızlı ilerleme kaydedeceği beklenmektedir. Ancak söz konusu insan olduğunda belirli bir kalıpta davranmak her durumda olumlu sonuçlar vermemektedir. Durum kontrolünü yapabilen yöneticiler çalışanların ve ortamın şartlarına göre motivasyonu sağlama da farklı yöntemler izleyecektir. Durumsal yönetim anlayışını seçen yöneticiler motivasyon sürecini sağlıklı bir şekilde yürütecektir (Genç, 1990). Ancak her işletmenin motivasyon seçme süreci aynı düzlemde ilerlemeyebilir. Ülkelerin ekonomik düzeyleri örgütlerde çalışanların motivasyon süreçlerini etkilediği söylenebilir.

Genel olarak yöneticilerin iş görenleri motive etme süreci şu şekilde özetlenebilir: Her işletmede iş görenlerden mümkün olabilecek en üst verimi elde etmek amaçlanmaktadır. Ancak her bireyin bencil olduğu ve öncelikli olarak temel gereksinimlerini gidermeyi amaçladıkları kabul edilmektedir. Yönetici, iş görenlerin gereksinimlerini tatmin etmeli ve o gereksinimi sağlayacak yollar sunmalıdır. Böylece bireysel gereksinimlerini gideren birey, örgüt amaçları için daha istekli ve verimli bir şekilde harekete geçecektir. (Baykal, 1978: 32). Eğitim örgütlerinde yöneticilerin kullandıkları etkileme taktikleri öğretmenlerin işine karşı geliştirdikleri tutum ve davranışları olumlu yönde etkileyebilir. Bu taktikler, olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlayabilir ve öğretmenlerin işlerine olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olabilir (Dağlı, 2015). Yöneticilerin ve işletme kültürünün örgütsel motivasyonda ve işgören motivasyonunda önemli ölçüde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple örgütlerin motivasyonel durumlarının yöneticilerin tutum ve davranışları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.10.4.2. Motivasyon ve Amaç

Bireyler, kişisel ihtiyaçlarına cevap verildiği sürece kurumun amacını benimseyerek bu amaca hizmet etmeye istekli olacaklardır (Akçakaya, 2004). Bu durumda yöneticilerin çalışanlarını motive etmeleri hem çalışanların bireysel tatmin duymalarına hem de örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik isteklerinin artmasına katkı sağlayacaktır (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005). Çalışanların örgütsel amaçları gerçekleştirme yönündeki istekleri, yönetimi ve yönetimin uygulamalarını benimsemeleri ve örgüt atmosferini özümsemeleri ile ilgilidir. Yönetimin temel görevi, çalışanları örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye özendirmektir (Ergül, 2005). Bu görev doğrultusunda, örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için iş görenler arasında bir ilişki ağı kurulmalıdır. Bu ilişki ağının amacı, bireyler arası etkileşimi en üst düzeye çıkararak planlanan hedefe en etkili şekilde ulaşılmasının sağlanmasıdır (Başaran, 2004). Özetle örgüt amaçlarının gerçekleşmesinde iş gören ihtiyaçları ve isteklerinin önemli olduğu ifade edilebilir. İşgörenlerin birbiri ile iletişimi de örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir.

2.10.4.3. Motivasyon ve Verimlilik

Motivasyonun en temel amacı, çalışanlardan yüksek verim elde etmektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Bazı örgütlerde bireysel verimin düşük olmasının sebepleri arasında güdülerin yanlış yorumlanması gösterilmektedir. Güdülenmenin bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Karatepe, 2015). Güdülerin doğru analiz edilmesinin verimliliği arttıracığı beklenmektedir. Verimlilik günümüzde çalışma ortamlarının iç durumunun değerlendirilmesi, ücretlendirme, ödüllendirme gibi birçok konuda en temel araçlardan biri haline gelmiştir. Bu sebeple verimliliği geliştirmek adına verimlilik çabasının sürekli değerlendirilmesi ve denetlenmesi gerekmektedir (Akdemir, 2003: 274). Verimliliği artırma konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesinin iş gören verimliliğini arttırmada önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Akçakaya (2004), personelin verimliliğinde motivasyonun etkisi adlı çalışmada, iş birliği ve takım çalışmasının teşviki, takdir edilme, yetki ve sorumluluk verilmesi, işle ilgili fikirlerin alınması ve iyi arkadaşlık ilişkilerinin iş verimliliğini arttıran unsurlar olduğunu belirtmiştir. Kurumlarda iş verimliliğinin artırılmasına

yönelik örgütsel çalışmaların ve uygulamaların gerçekleştirilmesinin süreci olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

2.10.4.4. Motivasyon ve Performans

Çalışanlardaki motivasyon eksikliği iş performanslarının düşmesi, yaratıcılıklarının kaybolması gibi pek çok olumsuz sonuç doğurabilir. Bu durum bireyin psikolojisinin bozulmasına, kendine olan güvenini yitirmesine sebep olabilir. Aynı zamanda kurumun hedefleri doğrultusunda kendini geliştiremeyen birey sistemde bozulmalara yol açabilir (Özer ve ark., 2017: 249). İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olduğundan iş yerinin bir üyesi olmakla birlikte çevresiyle sosyal ilişkiler de kurar. Kurduğu sosyal ilişkilerin niteliği davranışlarını da etkiler. Bireyin kişiliği, çevresi, kültürü davranışların şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu etmenleri tek başına yeterli etkiye sahip değildir. Ancak bir araya geldiklerinde davranışın niteliği hakkında fikir sahibi olmak mümkündür (Aytaç, 2005). Bireyin çevresiyle etkileşiminin motivasyonunu etkileyeceği ve motivasyonun da davranış ve performansı üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

2.10.4.5. Motivasyon ve Stres

Stres, birey ve çevresi bağlamında ele alınan tanımı pek kolay yapılamayan karmaşık bir kavramdır. Stres, birey ve çevresinin uyumunun bir göstergesidir. Aynı zamanda bireyin mücadele etme tutkusunu ve baskıya karşı olan tutumunu da ortaya koymaktadır (Bingöl, 2006: 537). Bireyin stres düzeyi belli bir dereceye kadar işine odaklanmasını ve motivasyonunun yükseltmesini sağlar. Özellikle rekabetin olduğu ortamlarda stres itici bir güç olarak kişiyi motive edebilir (Özkalp, 2013). Ancak stresin yoğun ve aşırı bir şekilde yükselmesi bireyde tükenmişlik sendromuna sebep olabilir ve verimlilikte düşüşe yol açabilir (Eren, 2006). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda stresin optimum düzeyde tutulmasının bireyin motivasyonunda önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2.10.4.6. Motivasyon ve İş Tatmini

Son dönemlerde araştırmacılar iş tatmini üzerine önemli ölçüde durmaktadırlar. Bunun sebebi işinden tatmin olan çalışanın işinde daha verimli ve etkili olduğu düşüncesidir.

İşin niteliği ve içeriği iş tatminini etkileyen en önemli unsurlar arasında sayılabilir (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005). Çalışan açısından iş tatmini ve verimliliğin sağlanması motivasyon sürecinin doğru yönetilmesiyle yakından ilgilidir. Çalışanların istek ve arzusuyla iş yapmaları yöneticilerin işlerini büyük ölçüde kolaylaştıracaktır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2005). Bireyin iş yapmadaki serbestliği ve yöneticisinden aldığı geribildirim ise motivasyonu önemli ölçüde etkileyen etmenlerdendir. Bireyin işe karşı duyduğu olumlu duygular iş tatminini önemli ölçüde etkileyecektir. Bu bakımdan işin ilgi çekici, sürekli tekrar etmeyen bir yapıda olması ve bireyin kariyer basamaklarını tırmanacağı imkanlar tanınması iş tatminini ve motivasyonunu arttıracaktır (Özkalp, 2013). Bireylerin işlerinden tatmin olmaları ve işlerini severek yapmaları ile motivasyon algıları arasında önemli bir etkileşim olduğu söylenebilir.

2.10.4.7. Motivasyon ve İş Başarısı

Örgütsel başarının temelinde insan kaynaklarını etkin ve verimli kullanmak bulunmaktadır. Bireylerin potansiyellerinin örgüt amaçları doğrultusunda kullanılması örgütsel başarıyı arttıracaktır. Ancak bireylerin performanslarının yükseltilmesi ve örgütsel amaçlara hizmet etmesi için maddi ve manevi motivasyon araçlarıyla desteklenmeleri gerekmektedir (Tunçer, 2013). Bireyin başarısı, işin kendine uygunluğu, iş ortamı, işe yeteneği ve işe karşı tutumuyla yakından ilişkilidir. Tüm bunlarla olumlu yönde bir ilişkisi olan çalışan işe karşı yüksek motivasyon sağlayacaktır (Genç, 1990). Bu durumda iş başarısının bireyin motivasyonu ile aynı yönde ilerleyeceği söylenebilir.

2.10.4.8. Motivasyon ve Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü birçok faktörden oluşur ve bireylerin örgütteki davranışlarını büyük ölçüde etkiler. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip sistemlerde, bireyler birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdır ve motivasyonları yüksektir. Çalışanlar hep birlikte örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için seferber olurlar. Ayrıca örgüt kültüründe üretkenlik ve kalitenin ön planla tutulması motivasyonu arttıracak başka bir etmendir (Varoğlu, 2013). Örgüt hedef ve amaçlarıyla tutarlı bir motivasyon sistemi; işletmeyi daha verimli bir hale getirip toplumsal ve ekonomik olarak ilerlemeye dönük bir rekabet ortamına dahil olmasına olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte değişen ekonomik, teknolojik ve

toplumsal koşullara uyum sağlamak için işletmeler “esnek motivasyon” modellerini kabul etmelidir (Genç, 2017). Motivasyonel faaliyetlere önem veren ve çalışanlarını destekleyen örgütsel yapıların sistematik bir örgüt kültürüne sahip oldukları söylenebilir. Bu örgütsel kültür aracılığıyla işletme başarısının yükselmesi ve işgören motivasyonun sağlanması mümkün olabilir.

2.10.4.9. Motivasyon ve İletişim

Yöneticilerin çalışanları motive etmede kullanacağı özel bir iletişim sistemi olmalıdır. İletişim çalışma ortamının fonksiyonel bölümleri arasında birleştirici bir rol oynamaktadır. İletişim aynı zamanda örgüt kademeleri arasında bilgi ve değerlerin aktarılmasını sağlar. İletişimin sağlıklı yürütülebilmesi için etik standartların ve faaliyetlerin geliştirilmesi gerekmektedir (Kırel, 2000: 98). İletişim yöntemlerinin örgüt kültürüne göre farklılık göstermesi beklenir. Bununla birlikte belirli etik standartların gözetilmesinin doğru bir yaklaşım olacağı ifade edilebilir. Örgütteki iletişim kanallarının sürekli açık tutulması ve karşılıklı fikir alışverişi olması örgüt elemanlarının beklentileri arasındadır. Örgütteki yatay ve dikey iletişim kanalları, çalışanları örgütsel amaç etrafında toplayacaktır (Genç, 1990). Örgütlerde en alt kademeden en üst kademeye karşılıklı bir akışın olduğu açık iletişimin tercih edilmesi güvenilirliği artırarak çalışanların birbirini daha iyi tanımalarına ve anlamalarına fırsat tanıyacaktır (Güven, 2004). Aynı amaçlar etrafında toplanmış çalışanların kısa sürede koordineli bir şekilde çalışarak örgüt başarısını artırması beklenilebilir. Ancak işgörenlerin birbiriyle ilişkilerindeki problemlerin örgüt verimliliğini düşüreceği ve örgütteki dengelenimin bozulmasının tüm örgütü etkileyeceği unutulmamalıdır (Başaran, 2004: 17). Bu durumda kişiler arası iletişim boyutlarının aynı zamanda hizmet kalitesini etkilediği de söylenebilir.

2.10.4.10. Motivasyon ve Moral

Bireylerin moral düzeyleri sık sık değişiklik gösteren bir kavramdır. Ancak işletme başarısı düşünöldüğünde çalışanların belirli bir moral seviyesini korumaları için bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. İşletmede yönetici ve iş görenler arasında belirli bir iletişim modölünün oluşması moral seviyesini sabitleme açısından önemlidir (Konur, 2006). Bununla birlikte bireye sürekli moral sağlayacak unsurlar arasında; geleceğe

yönelik umut besleyebileceği bir işyerinde çalıştığına inanma, çalışma arkadaşlarıyla ortak gaye gütmeye ve örgütün personel politikasını etkili bir şekilde uygulaması sayılabilir (Eren, 2006).

2.10.5. Motivasyonun Türleri

2.10.5.1. İçsel Motivasyon

İşin doğasıyla ilgili ve içeriğinden kaynaklanan motivasyona içsel motivasyon denir. Örnekler, işe katılım, sorumluluk, bağımsız olma, yaratıcılık ve yeteneklerini kullanma becerisini içerir. Diğer bir ifadeyle, kişinin görevini iyi yapmasıyla ilgili olumlu duygular içeren motivasyon, içsel motivasyondur. Motivasyonu arttırmak için bireysel farklılıkları gözönünde bulundurmak gerekir. Aynı işte olsa dahi herkesin aynı şekilde içsel motivasyonunu sağlamak beklenemez (Saracel, Taşseven ve Ay, 2015: 18).

İçsel motivasyon, bireyin davranışını dış denetim olmadan düzenlemesi ve işin kendisi ile motive olmasıdır. Söz konusu motivasyon türü, kişinin ihtiyaçlarına verilen yanıttır. Kişisel gelişim isteği, başarı isteği, merak/bilgi ihtiyacı içsel güdüler için örnek olarak verilebilir (Ersari ve Naktiyok, 2012: 83).

İçsel motivasyona sahip kişileri harekete geçiren faktörler; işe ilgi, kişiye verdiği tatmin ve istektir. İyimser insanlarda içsel motivasyon seviyesi, karamsarlar göre daha yüksektir. Çünkü iyimser olan kişi işlerin düzeleceğine inanır (Akbaba, 2006: 346).

2.10.5.2. Dışsal Motivasyon

Kişinin ihtiyaçlarının dolaylı olarak tatmin edildiği ve çevreden gelen etkileri içeren motivasyon türüne dışsal motivasyon denir. Dışsal motivasyon kişilerin isteklerini elde etmek ve hedefledikleri sonuca ulaşmak için motive eder. Dışsal ödül diğer kişiler tarafından verilir ve işin kendisinden gelmez. Maaş, ünvan, ikramiye ve terfi bu ödüllerden bazılarıdır (Saracel, Taşseven ve Ay, 2015: 18).

Bir çalışanın performansı için yöneticiden maaş veya ikramiye, terfi veya takdir alması çalışanların motivasyonunu arttırmada önemli bir rol oynayan dışsal ödüllerdir. Dış etkenler çok önemli olsa da iç etkenler olmaksızın istenilen motivasyon sağlanamayabilir. Dışsal motivasyon araçlarının sosyal motivasyon boyutu iş birliği,

arkadaşlık ve yardımseverlik gibi durumları içerir; Örgütsel boyutu, örgütün iş performansını arttırmak için verdiği ödüller, ikramiyeler ve iş garantisi gibi etkenleri içerir. İçsel motivasyon bireyin kendi kontrolündeyken, dışsal motivasyon ise çevresindedir (Ersari ve Naktiyok, 2012: 83).

2.10.6. Motivasyon Faktörleri

Örgütlerde motivasyonun temel amacı; bireylerin yeteneklerini örgüt amaçları doğrultusunda en verimli şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda her örgüt kendi kültürüne entegre olmuş birçok teknik kullanmaktadır. Ancak bu tekniklerin etkililiği kişilere, yöneticilere ve ortama göre değişkenlik göstermektedir (Ergül, 2005). Bu aşamada örgüt kültürünü hakim olma ve bireysel beklentilerin analizi doğru motivasyon yönetiminin seçiminde önemli rol oynamaktadır (Ersoy, 2017).

Psikoloji biliminde içsel ve dışsal motivasyon araçları olmak üzere çalışanı motive edecek araçlar iki bölümde incelenmektedir. İçsel motivasyonda, bireyin kendi iç dünyasındaki ödüllendirmeler önemliken dışsal motivasyonda, dışarıdan gelen ödüllendirmeler önemlidir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010).

Motive edici en temel araçları birkaç başlık altında toplayacak olursak bunlar:

Psiko-sosyal araçlar: İçsel motivasyon araçlarıdır. Yöneticiler, çalışanları motive ederek çalışmaya özendirerek bazı psiko-sosyal araçlardan yararlanabilir. Ancak bu araçların işe yarama durumu çalışma koşulları, iş görenlerin kişilik özellikleri vb. birçok faktöre göre değişiklik gösterebilir. Eğer yararlanılan araçlar bireyin içsel gereksinimlerini kapsıyor ise yöneticinin bu girişimi olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bireyin içsel motivasyon düzeyini etkileyen en önemli etmenlerden biri de iş yerindeki psikolojik ortamdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Çalışmada bağımsızlık, çevreye uyum, değer ve statü, gelişme ve başarı, sosyal katılma, öneri sistemi, psikolojik güvence, sosyal uğraşlar bu araçlardandır (Selen, 2016).

Ekonomik araçlar: Dışsal motivasyon sağlamada önemli faktörlerdendir. İşletmelerin ve iş görenlerin temelde amaçları ortak ekonomik kazançlara dayanır. İşgörenleri motive eden ekonomik araçlar kendileri arasında dört bölümde incelenebilir.

Bunlar; primli ücret, ücret artışı, ekonomik ödül verme ve kara katılma olarak adlandırılır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Örgütsel ve yönetsel araçlar: Dışsal motivasyon sağlamada yararlanılan araçların bir diğer bölümüdür. Bu araçlar aracılığıyla iş görenleri çalışmaya özendirerek verimliliğin artırılması amaçlanmaktadır. Çalışanların eğitim imkanlarının sağlanması, statülerini arttırmalarına fırsat verilmesi, alınan kararlarda fikirlerinin önemsenmesi, kurum içinde sağlıklı bir iletişim ağının olması, çalışma ortamının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, işin ilgi çekici olması, gerektiğinde çalışanlara rehberlik ve danışmanlık yapılması, iş yerinde adaletli ve disiplinli bir sistemin bulunması bu araçlar arasında sayılabilmektedir (Akçakaya, 2004). Ayrıca çalışanları verimli çalışmaya itecek, sorumluluk almaya istekli hale getirecek, sorunları çözüme harekete geçirecek ve başarılarını takdir edip ödüllendirecek bir ortamın bulunması çok önemlidir. Bu ortamlara sahip kurumlar, bireyi örgüte bağlayacak etkenlerin analizini iyi yapar, çalışanlara bireysel yeteneklerini geliştirme ve yeni kazanımlar edinme fırsatı veren pozitif atmosfer yaratırlar (Öztürk ve Dündar, 2003).

2.11. Konuyla İlgili Çalışmalar

2.11.1. Okul Müdürlerinin Eğitimi Denetleme Davranışı Üzerine Yapılan Çalışmalar

2.11.1.1. Okul Müdürlerinin Eğitimi Denetleme Davranışı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Temiz'in (2018) araştırma sonucunda "İdarecilerin öğretmenleri denetimde en çok onların dokunulmazlık haklarını korumaya ve denetleme sırasında dünya görüşü, dil, din, ırk, cinsiyet, gibi farklılıklar açısından ayırım yapmamaya dikkat ettiğini; en az ise uygulanan yöntem ve tekniği, bilimsel bilgiyi odağa aldığı ve bu denetleme sonuçlarının öğretmenin motivasyonunu arttırmasına katkı sağladığına önem verdiği görülmektedir.

Özyıldırım'ın (2014) araştırma sonucunda "İdarecileri ve denetçiler için denetim yeterliliklerini gelişimsel denetim bakımından arttırma amacıyla etkinlikler gerçekleştirmesi, eğitim fakültesi ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortak çalışmasıyla

öğretmenlere, okul idarecilerine ve maarif müfettişlerine farklı denetim teknikleri ile ilgili tanıtım yapılması ve gelişimsel denetim tekniklerine daha çok odaklanması, denetim teknikleri konusunda olumlu davranış ve farkındalıklarının artırılması” yönünde tavsiyeler ve değerlendirme bulunmaktadır.

Altın’ın (2014) araştırma sonucunda “Okul idarecileri ve öğretmenler, ifade ettikleri düşüncelerinde okullarda eğitim öğretim ortamı, resmi evrak ve ders denetimi, öğrenciye değer verme, rehberlik etme, kişisel özellikler, öğretim durumu bakımından okul idarecileri ve il müfettişinin; özel alan ve içerik bilgisi yeterliği bakımından il müfettişinin denetlemesi gerektiği bir takım noktalarda öğrenci başkanı, öğrenci velisi, zümre başkanının da denetime katılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Karabay’ın (2014) araştırma sonucunda “Öğretmenler kadın ve erkek idarecileri karşılaştırdıklarında erkek idarecilerin ders denetiminin ardından kendilerine daha fazla olumlu dönüt verdiklerini ve rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir.

Kayapınar (2013) araştırma sonucunda “İlk ve Ortaöğretim İdarecilerinin Denetleme Faaliyetindeki Rehberliğe Dair Beklentilerinin Karşılanması Seviyesinin” incelendiği çalışmada, idarecilerin denetim faaliyetindeki rehberlik süreci açısından beklentilerin tüm boyutlarının standart değerlerine ve aritmetik ortalamalarına bakıldığında ilköğretim ve ortaöğretim okul idarecilerinin denetimin kendini geliştirme, kurumun fiziki yapısı, eğitim öğretim ve değerlendirme açılarından karşılanması üst seviyede iken yenilikler, çevre ile iletişimleri, idare ve büro işleri boyutlarının karşılanması en alt seviyede olduğu görülmüştür.

Aküzüm’ün (2012) doktora tezine bakıldığında “Denetmen davranışlarından ders denetim faaliyetindeki tespit etme, düzeltme/geliştirme ve değerlendirme süreçlerine ve bunlarla ilgili diğer bir takım etkinlikler ile alakalı olanlara dair, öğretmen grubu bu davranışlardan orta düzeyde güdülendiğini belirtirken, denetmen grubu ise öğretmenlerin bu davranışlardan azami ölçüde güdülendiğini belirttiği” görülmektedir.

Gelmez’in (2011) yapmış olduğu İlköğretim Kurumlarında Okul İdarecileri Tarafından Yapılan Denetimin bu okullarda çalışan Öğretmenlerin yeterliliklerine ve Mesleki Gelişimlerine olan Etkisinin incelendiği çalışmada “Okullardaki denetimi kurum

idarecilerinin yapmasının öğretmenlerin mesleki yeterliklerine etkisinin büyük oranda olumlu olduğu, bu denetimlerle ilgili yasal düzenlemelerin yapılması ve denetim için standart bir form geliştirilmesi, denetim sürecinde birbirinden etkilenenlerin yaşayacakları anlaşmazlıkları minimuma düşürülmesi için zaruri olan tedbirlerin alınması rehberlik merkezli denetim yapılması ” ifade edilmiştir.

Ilgaz’ın (2011) tarafından yapılan “Denetimin ve İdarecilerin Öğretmen Performansına Etkisinin incelendiği” araştırmada okul içi denetimle ilgili öğretmenlerin bir kısmı müdürün belirli aralıklarla yaptığı, diğer bir kısmı ise müdürün sorumluluğunda yapılan denetimleri dikkate almadığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirmelerin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi açısından, ayrıntılı ve anlamlı bir şekilde planlanan süreç sınırları arasında gerçekleşmesinin tarafsızlığı artıracağını ve bu sebeple değerlendirmenin çok yönlü yapılması gerektiği şeklinde görüş belirtmiştir.”

Bayraktutan (2011) tarafından yapılmış olan “Denetimde Okul idarecilerinin Rolü” incelendiği araştırmada; “Eğitim öğretim etkinliklerinin denetlenme sürecinin metot kullanma ve bilimsel bilgi bakımından öğretmenlerin yöneticilerini “biraz” düzeyinde, idarecilerin ise kendilerini “orta” düzeyde; değerlendirdikleri” görülmektedir.

Ünal ve Ünal (2010) tarafından yapılan araştırmada, “Eğitimde algı farklarının minimuma indirilmesi için; öğretmenler ve idareciler arasında işbirlikçi bir yaklaşım ve tutum yöntemi geliştirilmesi gerektiği” belirtilmiştir.

2.11.1.2. Okul Müdürlerinin Eğitimi Denetleme Davranışı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Eğitim Sisteminde Denetim Süreçleri kapsamında Nijerya’daki ortaokullarda yapılan bir çalışmada “Denetimin, bir okulun amaçlarına erişmesini sağlamak amacıyla okul idarecilerinin ve öğretmenlerin gözlemlenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi ve rehberlik edilmesinin bir lider tarafından yapılması gerektiğini, başarılı bir müfettişin, okul sisteminde gelişmeyi branşlaştıracak dönüşümü gerçekleştirmek için bir görüş ortaya konulmasını, eğitim programlarının geliştirilmesi ve hususi tekniklerle öğretilmesi hedefi ile gelişimsel bir süreç oluşturmanın öğretim denetimi anlamına

geldiği, bu sürecin planlanması ve sürdürülmesinde hassasiyet gösterildiğinde başarının ve üretkenliğin sağlanabileceği” belirtilmiştir (Demirbaş ve Kazak, 2022).

Aktif Denetim ve Etkileşim Ölçütü (MASI), dört davranış yönetimi uygulamasını ele alarak (Aktif Denetim, Davranış Beklentilerine Referanslar, Düzeltme, Övgü) doğrudan sistematik gözlem kullanarak müfettiş ve okul idarecisinin, öğretmenleri denetlemede dikkate alması gereken unsurlardan olduğu“ belirtilmiştir (Demirbaş ve Kazak, 2022).

Williams (2007) “Klinik Denetimde Bir Durum Çalışması: Araştırmasında idarecileri modern yöntemlerle denetleme yapabilmeleri için bu hususta eğitim almaları gerektiği, kendilerini denetim alanında geliştirebilmeleri için bu alana daha fazla vakit ayırmaları gerektiği belirtilmiştir. Yurt dışında bu alanda yapılan benzer araştırmalarda genel olarak denetim sisteminde uygulanacak yeni eğitim yaklaşımlarının ön planda olduğu görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalarda “Daha iyi bir denetim nasıl mümkün olur?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu yönü ile idarecilerin denetim görevlerini yerine getirebilmelerinin önemi belirtilmiştir.

Fosnick’in (2006) “Stajyer Öğretmenlerin Ders İşleyişi ve Denetimi” konulu araştırmasında: Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerine, geliştirmelerine ve öz değerlendirmelerine rehberlik etmeyi, okul idarecilerinin denetim görevlerinin başında gelmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin ders içi etkinliklerinde öğretim ilke ve teknikleri kullanmalarını, okul idarcilerinin denetlemelerinin önemine vurgu yapılmıştır.

Cottrell ve arkadaşlarının (2002) araştırmasında; müfettişlerin ve okul idarecilerinin denetim yöntemi konusunda düşüncelerinin aynı olduğu vurgulanmıştır. Denetimin kuvvetli bir şekilde gerçekleşebilmesi için katılımcılar, müfettişlerin ve okul idarecilerinin işbirliği halinde ve rehberliğin ön planda olması gerektiğini belirtmişlerdir.

2.11.2. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerileri Üzerine Yapılan Çalışmalar

2.11.2.1. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerileri Üzerine Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şahin ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri açısından bazı yönetim becerilerinin öğretmenler tarafından algılanması incelenmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerileri arasında sosyal becerilerin oldukça önemli olduğu görüşüne sahip oldukları bildirilmiştir.

Özdemir (2019) tarafından yapılan çalışmada okul idarecilerinin denetim ve sosyal becerileriyle işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda sosyal beceriler ile işe yoğunlaşma arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Çevik ve Demirtaş (2021) yapmış oldukları çalışmada hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini araştırmışlardır. Çalışmada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri arasında sosyal becerilerin önemli bir yere sahip olduğunu bildirmişlerdir.

Gezer (2021) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada okul müdürlerinin sosyal becerilere sahip olmaları gerektiği yönünde görüş bildirdikleri, sosyal becerilerin ve sosyal ilişkilerin profesyonelleşme için önemli olduğu saptanmıştır.

2.11.2.2. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerileri Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Reza Balaghat ve Azizpour (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin sosyal zeka düzeyleri ve yöneticilik tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada sosyal becerilerin yöneticilik tarzlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Ali (2019) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin iletişimsel becerileri ile okul atmosferi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda sosyal beceriler içerisinde yer alan iletişimsel beceriler ile okul atmosferi arasında pozitif yönde ilişki bildirilmiştir.

Mohadesi (2021)'nin yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin sosyal zeka düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye bakılmış ve araştırma neticesinde sosyal zeka ve buna bağlı olarak da okul müdürlerinin sosyal becerileri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

2.11.3. İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerine Yapılan alışmalar

2.11.3.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerine Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Gürkan ve Demiralay (2017), cerrahların bireysel yenilikçi davranışları üzerinde içsel motivasyonun aracılık rolünü incelemişlerdir. Bu alışma sonucunda elde edilen verilere göre bireyleri yeni fikir ve ürün kaynağı olarak görmek onları fikir öncüleri olarak kabul etmek bireylerde var olan yenilikçilik ve içsel motivasyon özelliklerini ortaya çıkaracak yeni ve kaliteli ürünler geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Tarhan (2018), ilaç endüstrisindeki yöneticilerin motivasyonel kararlılıklarının ve bireysel yenilikiliklerinin iş performansına etkisini araştırdığı çalışmasında fikir önderliğinin iş performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Fikir önderliği yeniliklerin kabul sürecinde önemli bir rolü ifade etmektedir. Buradan hareketle bireysel yenilikçilik özellikleri gösteren çalışanların yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Özel (2018), iş performansının arttırılmasında motivasyonel faktörlerin ve yenilikçilik davranışının aracılık rolünü incelediği çalışmasında, iş görenlerin, iş performansı, motivasyon faktörleri ve yenilikçi davranış düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Buradan hareketle iş görenlerin motivasyon düzeyleri arttıkça iş performansları ve yenilikçi davranış eğilimlerinin de artacağı söylenebilir.

Gezer (2019), gıda sektörü çalışanlarıyla yaptığı motivasyon düzeylerinin, bilgi paylaşımı ve yenilikçi davranışa etkisi konulu çalışmasında, motivasyon düzeyleri ve yenilikçi davranış arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışanların motivasyon düzeylerinin arttırılması yenilikçilik düzeylerini de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmiştir.

Cansu (2019), yenilikçi yönetim özellikleri taşıyan yöneticilerin öğretmen motivasyon ve örgütsel bağlılıklarına etkilerini incelediği çalışmasında, okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliği ile öğretmenlerin motive olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ve etki tespit etmiştir. Yöneticilerin yenilik uygulamalarının, öğretmenlerin de yeniliğin bir parçası haline gelmeleri ve yenilikçilik motivasyonu sağlamaları açısından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş (2019), bireysel yenilikçiliğin iş tatmini ve motivasyon üzerindeki etkisi adlı çalışmasında, çalışanların motivasyonlarını yükseltmeye yönelik etkinliklerin yapıldığı örgütlerde bireylerin yenilikçilik düzeylerinin, bu etkilere yer vermeyen örgütlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca değişme direnç gösteren çalışanların motivasyon düzeylerinin fikir önderliği konumunda olan çalışanlara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tuna (2020), hizmet sektörü üzerinde yaptığı çalışmasında kişilik tiplerinin bireysel yenilikçiliğe etkisinde motivasyon ve personel güçlendirme faktörünün aracı rolünü incelemiştir. Yenilikçilik eğitimi aldığını belirten çalışanların motivasyon düzeylerinin daha önce yenilikçilik konusunda eğitim almadığını belirten çalışanlara oranla daha yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Yenilikçilik düzeylerinin yükseltmek isteyen işletmelerin çalışanların psikolojik durumlarını ve motivasyonlarını yükseltecek uygulamalarla bireysel yenilikçilik yönlerini güçlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Duru (2020), ilkökul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlilik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi adlı çalışmasında, öğretmen olma motivasyonu ve yenilikçilik arasında pozitif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arttıkça yenilikçilik düzeylerinin de buna bağlı olarak artacağını ifade etmiştir.

2.11.3.2. İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Amabile ve Conti (1997), yaptıkları çalışmada iş motivasyonunun yaratıcılık ve yenilikçiliğin çevresel belirleyicilerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Yenilikçiliğin

insani bir yönü olduğunu ve bireylerin yenilikçi davranış göstermesinin ciddi düzeyde motivasyona bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Lu ve Zhang (2007), iş motivasyonu ve bireysel yenilikçilik davranışı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, içsel motivasyonun hem yenilikçi fikir üretme hem de yenilikçi fikir uygulaması üzerinde olumlu etkisi olduğu ve dışsal motivasyonun sadece yenilikçi fikir uygulaması üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Milichovský ve Koudelková (2013), motivasyon ile başarılı inovasyon adlı araştırma sonucunda, başarılı bir inovasyon (yenilikçilik) sürecinde insan sermayesinin önemli bir rol oynadığını ve çalışan motivasyonunun yenilikçilik sürecinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Casebourne (2014), çalışmasında kamu sektörlerinde gerçekleşen yeniliklerde içsel motivasyondan nasıl yararlanılacağını araştırmıştır. Araştırma sonucunda içsel motivasyonun yenilikçilik ile pozitif yönde ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Zhenhong, Kejing, Xuqun ve Huaixing (2010), öğretmen yeterliliği ve iş motivasyonu ve ruh halinin öğretim yeniliğini üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, içsel motivasyonun öğretim yeniliğini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda içsel motivasyon sağlayan öğretmenlerin sınıflarında daha yenilikçi öğretim metotları uyguladıkları söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin sosyal becerileri ile öğretimi denetleme davranışları ve öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. “İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığının belirlenmesini amaçlayan yaklaşımdır. Bu modelde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 akademik yılında Antalya, İstanbul, Ankara, Sinop, Mardin, Erzurum, Konya, Hatay, Elazığ, Muğla, Şanlıurfa illerinde MEB’e bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden kolay örnekleme yöntemiyle rastgele seçilen Antalya, İstanbul, Ankara, Sinop, Mardin, Erzurum, Konya, Hatay, Elazığ, Muğla, Şanlıurfa illerinde MEB’e bağlı resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 953 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem tekniği uygulanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme; bilgi güvenilirlik, zaman, para ve çabadan tasarruf sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Özdamar, 2017)

3.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi ; öğretmenlerin cinsiyet, branş, hizmet süresi, öğrenim durumu, müdür atanma şekli, okul türü ve yerleşim birimi değişkenlerinin bulunduğu formdur. Bu değişkenlerin bulunmasının amacı bu açılardan okul idarecilerinin denetim görevlerini yapma sevdelerini belirlemektir (Ek-1).

Öğretimsel Denetleme Ölçeği: İlğan (2014) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek 5’li Likert tipindeki 23 sorudan oluşmaktadır. Sol taraftan sağa doğru olmak üzere “hiç (1),

ara sıra (2), bazen (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) olarak hazırlanmıştır. Öğretimsel Denetleme Ölçeği, “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” 1-2-7-8-10-11-15-16-17-18-19-21-22-23 ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geribildirim Sunma” 3-4-5-6-9-12-13-14 maddelerinde olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa değeri 0.975, öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu için 0.969, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim altboyutu için 0.932 olarak hesaplanmıştır (Ek 2). Çalışmamızda ise ölçeğin Cronbach’s alfa değeri 0.979, öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu için 0.972, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim altboyutu için 0.965 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. 1. Öğretimsel Denetleme Ölçeği Güvenilirlik Katsayıları

	Cronbach’s alfa	
	Orijinal Ölçek	Mevcut Çalışma
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	0.969	0.972
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	0.932	0.965
Ölçek Toplamı	0.975	0.979

Sosyal Beceri Envanteri: Riggio’nun (1986) geliştirmiş olduğu sosyal beceri envanterinin Türkçe çevrisi Yüksel (1989) tarafından yapılmıştır ve bu envanterin amacı temel sosyal becerileri ölçmektir. Bu ölçek (1) Duyuşsal Anlatımcılık 1-7-13-19, (2) Duyuşsal Kontrol 3-15-21, (3) Duyuşsal Duyarlılık 2-8-20, (4) Sosyal Anlatımcılık 10-16-34-22, (5) Sosyal Duyarlılık 5-11-71-17, (6) Sosyal Kontrol 72-78-84-90 maddelerinde olmak üzere altı altboyuttan oluşmaktadır. Envanteri cevaplayanlar maddelerdeki tanımlamalara ne kadar uyduklarına 5’li likert ölçeğiyle karar verir ve işaretlemelerini buna göre yaparlar. Bu envanter küçük çapta hazırlanmıştır. Ancak kapsam olarak geniş bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu envanter, sosyal iletişim becerilerini sosyal ve duyuşsal iki seviyede ölçen; duyarlık aldıkları mesajları yorumlama, anlatımcılık mesaj gönderme, sosyal iletişim sürecini düzenleme becerisi gibi alt ölçekleri kapsar. Ayrıca global sosyal beceri düzeyini, sosyal becerilerin hepsini kapsayarak hesaplamaktadır (Yüksel, 2004: 9-11). Riggio (1986) Sosyal Beceri Envanteri’nin Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısını 0.94 olarak tespit etmiş olup duyuşsal anlatımcılık altboyutu için bu değer 0.81, duyuşsal kontrol için 0.86, duyuşsal duyarlılık için 0.92, sosyal anlatımcılık için 0.91, sosyal duyarlılık için 0.88, sosyal kontrol için de 0.96 olarak bildirmiştir. Çalışmamızda ise ölçeğin tamamı için Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı 0.91, duyuşsal anlatımcılık altboyutu için bu

değerin 0.85, duyuşsal kontrol için 0.83, duyuşsal duyarlılık için 0.88, sosyal anlatımcılık için 0.92, sosyal duyarlılık için 0.88, sosyal kontrol için de 0.94 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. 2. Sosyal Beceri Envanterine İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

	Cronbach's alfa	
	Orijinal Ölçek	Mevcut Çalışma
Duyuşsal Anlatımcılık	0.81	0.85
Duyuşsal Kontrol	0.86	0.83
Duyuşsal Duyarlılık	0.92	0.88
Sosyal Anlatımcılık	0.91	0.92
Sosyal Duyarlılık	0.88	0.88
Sosyal Kontrol	0.96	0.94
Ölçek Toplamı	0.94	0.91

İş Motivasyonu Ölçeği: Dünder ve ark (2007) tarafından Mottaz (1985), Brislin ve ark (2005) ve Mahaney ve Lederer'in (2006) çalışmalarında kullanılan ölçekler temel alınarak geliştirilmiştir. 5'li likert tipi, iki alt boyutu içsel ve dışsal motivasyon olan 24 maddelik bir envanterdir. Zorlayıcı ve ilgi çekici iş, işe katılım, performansıyla ilgili kişiye tatmin edici dönüt verilmesi, yaratıcılık, işte özerklik, çeşitlilik, işgören için işin önemi, sorumluluk, kişinin becerilerini ve yeteneklerini kullanabilmesi için fırsatların olması İçsel motivasyonun alt boyutunda yer alan faktörlerdir. Ücret eşitliği, yardımseverlik, iş yerinde idarecinin ve arkadaşların desteği, arkadaşlık, iş güvencesi ,yükselme fırsatı, ek yararlar dışsal motivasyonun alt boyutunda yer alan faktörlerdir. Bu envanterde içsel motivasyon boyutu ilk 9 maddede, dışsal motivasyon boyutu 10. maddeden sonraki diğer maddelerde bulunmaktadır (Ertürk, 2014). İçsel motivasyon faktörleri arasında yapılan işte başarılı olup olmama, yapılan işle ilgili sorumluluk sahibi olup olmama, çalışma arkadaşlarının takdirini alıp almama, yapılan işin yapılmaya değer bir iş olup olmadığına inanıp inanmama, işi tam manasıyla yapabilecek yetkiye sahip olup olmadığına inanma, yapılan işin saygın olup olmadığına inanma, kişinin kendisinin okulu önemli bir çalışanı olarak görüp görmeme, yapılan işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahip olup olmama ve yöneticilerin kişinin yapmış olduğu çalışmalardan ötürü kişiyi takdir edip etmemeye yönelik durumları kapsamaktadır. Dışsal motivasyon faktörleri arasında ise çalışma ortamının fiziki koşulları, yiyecek- içecek imkanlarının ücretsiz sağlanıp sağlanmama durumu, kurumdaki araç-gereçlerin

yeterli olup olmaması, çalışanlar arasındaki ilişkiler, kurumdaki seminer, toplantı, konferans gibi eğitimsel faaliyetler, terfi imkanları, ödüllendirme sistemi gibi faktörler yer almaktadır (Ertürk, 2014). Bu ölçekte Cronbach Alfa değerleri içsel motivasyon ölçeği için 0.83 ve dışsal motivasyon ölçeği için 0.84 olarak bulunmuştur (Dündar ve ark., 2007). Çalışmamızda iş motivasyonu ölçeğinin Cronbach alfa değeri 0.91 olarak hesaplanmış olup içsel motivasyon altboyutu için 0.88, dışsal motivasyon altboyutu için de 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. 3. İş Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

	Cronbach's alfa	
	Orijinal Ölçek	Mevcut Çalışma
İçsel Motivasyon	0.83	0.88
Dışsal Motivasyon	0.84	0.83
Ölçek Toplamı	0.91	0.91

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS 21.0 Paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama, standart sapma ve yüzdeler dağılımlara yer verilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile analiz edilmiş olup çarpıklık ve basıklık değerleri de hesaplanmıştır (Tablo 3.4). Parametrik olmayan ikiden fazla parametrelili değişkenlere ilişkin karşılaştırmalar için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda farklılık söz konusu olduğunda Mann Whitney U test kullanılmıştır. Parametrik olan iki parametrelili değişkenlere yönelik karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki Pearson's korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Sonuçlar %95 ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 4. Normalite testi sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	p	Statistic	df	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	-0.190	-0.447	,154	953	,000	,947	953	,000

Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri	-0.126	-.0437	,154	953	,000	,954	953	,000
Sunma								
İçsel Motivasyon	-0.572	-1.107	,204	953	,000	,795	953	,000
Dışsal Motivasyon	0.199	-0.478	,132	953	,000	,968	953	,000
Duyuşsal Anlatım	1.507	4.062	,430	953	,000	,627	953	,000
Duyuşsal Kontrol	0.635	3.228	,406	953	,000	,680	953	,000
Duyuşsal Duyarlılık	1.386	1.603	,440	953	,000	,636	953	,000
Sosyal Anlatımcılık	1.554	3.281	,434	953	,000	,628	953	,000
Sosyal Duyarlılık	0.361	3.847	,386	953	,000	,682	953	,000
Sosyal Kontrol	0.820	4.630	,410	953	,000	,641	953	,000

953 katılımcının analize dahil edildiği öğretimsel denetleme ölçeği , iş motivasyonu ölçeği ve sosyal beceri envanterinin alt boyutlarına ait toplam puanların normal dağılımını test etmek amacıyla çarpıklık basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,00 ile -1,00 arasında olması dağılımın normal olduğu yönünde yorumlanır. Bu katsayıların +1.50 ile -1,50 değerleri arasında olduğu durumlar da normallik varsayımını karşılar. Tablo 3.4’te yer alan Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde Öğretimsel Denetleme ölçeğinde yer alan “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme”, “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri”, “Sunma”; İş Motivasyonu ölçeğinde yer alan “İçsel Motivasyon”, ”Dışsal Motivasyon” alt boyutlarının belirlenen aralıkta olduğu yani normal dağılım gösterdiği ancak “Duyuşsal Anlatım”, “Duyuşsal Kontrol”, “Duyuşsal Duyarlılık”, “Sosyal Anlatımcılık”, “Sosyal Duyarlılık”, “Sosyal Kontrol” alt boyutlarının bu kriteri karşılamadığı yani normal dağılım göstermediği görülmektedir. Normallik varsayımının test edilmesinde bir başka yöntem Normallik testi sonuçlarında yer alan Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro Wilk değerleridir. Katılımcı sayısı (953) $n > 50$ olduğu için Normallik testinde yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Bu testlere ait p değerlerinin .05’ten büyük olması dağılımın normal olduğunu gösterirken p değerinin .05’ten küçük olması dağılımın normal olmadığını belirtmektedir (Büyüköztürk,2011). Normallik varsayımına dair Tablo 3.4.’te yer alan veriler incelendiğinde Öğretimsel Denetleme Ölçeğinde yer alan “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme”, “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri”, “Sunma”; İş Motivasyonu ölçeğinde yer alan “İçsel Motivasyon”, ”Dışsal Motivasyon”; Sosyal Beceri envanterinde yer alan “Duyuşsal Anlatım”, “Duyuşsal Kontrol”, “Duyuşsal Duyarlılık”, “Sosyal Anlatımcılık”, “Sosyal Duyarlılık”, “Sosyal Kontrol” alt boyutlarının hepsinde $p < .05$ olduğu için 953 kişilik grupta bu alt boyutlara ilişkin puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir.($p < .05$). Hem çarpıklık basıklık katsayısı hem de Kolmogorov- Smirnov değerleri birlikte yorumlandığında ölçeklere ait puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölüm araştırmadan elde edilen sonuçlar ve buna bağlı olarak geliştirilen önerilerden oluşmaktadır.

4.1. Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular

Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	Yüzde (%)
Okul Türü		
İlkokul	164	17,2
Ortaokul	382	40,1
Anadolu Lisesi	119	12,5
Meslek Lisesi	141	14,8
Fen Lisesi	85	8,9
Diğer	62	6,5
Cinsiyet		
Kadın	455	47,7
Erkek	498	52,3
Yaş		
20-30	260	27,3
31-40	365	38,3
41-50	226	23,7
51-60	88	9,2
61 ve üzeri	14	1,5
Medeni Durum		
Evli	571	59,9
Bekar	382	40,1
Branş		
Sınıf Öğretmeni	130	13,6
Türkçe Öğretmeni	102	10,7
Matematik Öğretmeni	121	12,7
Fen Bilgisi Öğretmeni	58	6,1
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	11,9
İngilizce Öğretmeni	64	6,7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	7,1
Diğer	297	31,2
Meslekteki Kıdem		
1-5 Yıl	280	29,4
6-10 Yıl	254	26,7
11-15 Yıl	179	18,8
16-20 Yıl	90	9,4
21 Yıl ve üzeri	150	15,7
İş Motivasyonu Eğitimi		
Hayır	619	65,0
Evet	334	35,0

Tablo 4.1'e göre çalışmaya katılanlardan %40.1 ortaokullarda görev yapmakta olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %52.3'ü erkek, %47.7'si kadındır. Katılımcıların %38.3'ü 31-40 yaş arasında iken %27.3'ü 20-30, %23.7'si 41-50, %9.2'si 51-60 yaş arasında, %1.5'i de 61 yaş ve üzerinde idi. Katılımcıların %59.9'u evlidir. Çalışmaya katılanların %13.6'sı sınıf öğretmeni, %12.7'si matematik öğretmeni, %11.9'u sosyal bilgiler öğretmeni, %10.7'si Türkçe öğretmeni, %7.1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, %6.7'si İngilizce öğretmeni, %6.1'i Fen Bilgisi öğretmenidir. Katılımcıların %29.4'ünün mesleki kıdem yılı 1-5 yıl iken %26.7'sinin 6-10 yıl, %18.8'inin 11-15 yıl, %9.4'ünün 16-20 yıl, %15.7'sinini ise 21 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların %35'i daha önce iş motivasyonu eğitimi aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların %73.9 öğretmen iken %26.1 ise okul müdürü ve müdür yardımcısıdır.

4.2. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşünceler

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına yönelik düşüncelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerine Yönelik Betimsel İstatistik Sonucu

	N	\bar{X}	Ss (\pm)
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	953	3,50	,94
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	953	3,26	1,01

Tablo 4.2'ye göre katılımcıların okul müdürlerinin öğretimini denetleme davranışlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek için kullanılan ölçek "öğretimi ve öğretmeni geliştirme" ve "sınıf ziyaretleri ve geribildirim sunma" olmak üzere iki boyutta okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarını değerlendirmektedir. Katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde okul müdürlerinin öğretimi ve öğretmeni geliştirmeye yönelik öğretimi denetleme davranışlarına yönelik algıların daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin düşüncelerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılma Durumunu Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	İlkokul	164	3,41 ^a	,89	13.613	.018
	Ortaokul	382	3,53 ^b	1,01		
	Anadolu Lisesi	119	3,33 ^{b,c}	,87		
	Meslek Lisesi	141	3,66 ^{a,c}	,91		
	Fen Lisesi	85	3,60	,84		
	Diğer	62	3,43	,82		
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	İlkokul	164	3,20 ^a	,96	12.418	.029
	Ortaokul	382	3,19 ^b	1,09		
	Anadolu Lisesi	119	3,17 ^{c,d}	,97		
	Meslek Lisesi	141	3,39 ^c	,93		
	Fen Lisesi	85	3,57 ^{a,b,d}	,84		
	Diğer	62	3,26	,93		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.3'e göre katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin düşüncelerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi neticesinde öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunma alt boyutlarının her ikisinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U test kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılık saptanan gruplar üstel harfler ile gösterilmiştir. Buna göre ilkokullarda görev yapanların öğretimi ve öğretmeni geliştirmeye ilişkin düşüncelerinin meslek liselerinde görev yapanlardan anlamlı şekilde düşük, ortaokullarda görev yapanların Anadolu Lisesi'nde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük, Anadolu lisesinde görev yapanların Meslek Lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Yine yapılan analizler sonucunda ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev

yapanların sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmaya yönelik düşüncelerinin fen lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük bulunmuştur.

4. 4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına yönelik düşüncelerinde farklılaşma olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılma Durumunu Gösteren t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Kadın	455	3,66	,98	4.936	.000
	Erkek	498	3,36	,87		
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	Kadın	455	3,37	1,10	3.280	.001
	Erkek	498	3,16	,90		

Tablo 4.4’e göre katılımcıların cinsiyetine göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına yönelik düşüncelerindeki farklılıkları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonucunda erkelere göre kadın katılımcıları okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yaptıkları sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermelerine yönelik algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

4. 5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin düşüncelerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	20-30	260	3,78 ^{a,b,c,d}	,94	38.420	.000
	31-40	365	3,39 ^a	,96		
	41-50	226	3,42 ^b	,90		
	51-60	88	3,43 ^c	,76		
	61 ve üzeri	14	2,97 ^d	,77		
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	20-30	260	3,45 ^{a,b,c,d}	1,12	19.448	.001
	31-40	365	3,15 ^a	1,01		
	41-50	226	3,22 ^b	,93		
	51-60	88	3,29 ^c	,73		
	61 ve üzeri	14	2,91 ^d	,77		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.5'e göre katılımcıların yaşına göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin düşüncelerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi neticesinde öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunma alt boyutlarının her ikisinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U test kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılık saptanan gruplar üstel harfler ile gösterilmiştir. Buna göre 20-30 yaş arasındaki katılımcıların okul idarilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yaptıkları sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermeye yönelik algılarının diğer tüm yaş gruplarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

4.6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin medeni durumuna göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin algıları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonucu

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Evli	571	3,39	,93	-4.379	.000
	Bekar	382	3,66	,92		
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	Evli	571	3,17	,98	-3.382	.001
	Bekar	382	3,39	1,03		

Tablo 4.6'ya göre katılımcıların medeni durumuna göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin algıları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi neticesinde bekarların öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmaya yönelik algılarının evlilere göre anlamlı şekilde dikkate değer ölçüde yüksek görülmüştür. Başka bir deyişle bekar katılımcıların okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin algıları evlilerden daha olumludur.

4.7. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Branşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin düşüncelerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p	
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Sınıf Öğretmeni	130	3,45 ^{a,b}	,93	26.128	.000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,50 ^c	1,03		
	Matematik Öğretmeni	121	3,67 ^{a,d,e}	,97		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,54 ^f	,89		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	3,24 ^{c,d,f,g,h,i}	,75		
	İngilizce Öğretmeni	64	3,69 ^{g,j}	1,04		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,79 ^{b,h,k}	,90		
	Diğer	297	3,44 ^{e,i,j,k}	,92		
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	Sınıf Öğretmeni	130	3,28 ^a	,98	24.174	.001
	Türkçe Öğretmeni	102	3,20 ^b	1,10		
	Matematik Öğretmeni	121	3,55 ^{a,b,c,d}	1,02		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,25	1,07		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	3,07 ^{c,e,f}	,74		
	İngilizce Öğretmeni	64	3,31 ^e	1,19		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,52 ^{f,g}	,99		

Diğer	297	3,15 ^{d,g}	,98
-------	-----	---------------------	-----

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.7'ye göre katılımcıların branşına göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin düşüncelerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi neticesinde öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunma alt boyutlarının her ikisinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U test kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılık saptanan gruplar üstel harfler ile gösterilmiştir.

4.8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışına yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1-5 Yıl	280	3,88 ^{a,b,c,d}	,89	69.137	.000
	6-10 Yıl	254	3,40 ^a	,91		
	11-15 Yıl	179	3,28 ^b	,99		
	16-20 Yıl	90	3,32 ^c	,86		
	21 Yıl ve üzeri	150	3,35 ^d	,83		
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	1-5 Yıl	280	3,59 ^{a,b,c,d}	1,06	50.301	.000
	6-10 Yıl	254	3,16 ^a	,96		
	11-15 Yıl	179	3,01 ^b	1,05		
	16-20 Yıl	90	3,19 ^c	,87		
	21 Yıl ve üzeri	150	3,14 ^d	,83		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.8'e göre katılımcıların mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışına yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için

yapılan Kruskal Wallis-H testi neticesinde gruplar arasında anlamlı fark saptanmıştır ($p<0.001$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonucunda her iki alt boyutta da farklılığın 1-5 yıldır öğretmenlik yapanlar ile diğer gruplar arasında olduğu, 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yaptıkları sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermelerine ilişkin algılarının anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür.

4.9. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Daha Önce İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına yönelik düşüncelerinin daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almamalarının farklılık yaratıp yaratmadığı bağımsız örneklem t testi ile test edilmiş sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışlarına Yönelik Düşüncelerinin Daha Önce İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

	İş Motivasyonu Eğitimi	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Hayır	619	3,47	,96	-1.577	.115
	Evet	334	3,57	,88		
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	Hayır	619	3,16	1,04	-4.321	.001
	Evet	334	3,45	,90		

Tablo 4.9'a göre çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına yönelik düşüncelerinin daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almamalarının farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi neticesinde daha önce iş motivasyonu eğitimi aldığını ifade eden öğretmenlerin okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmalarına yönelik algılarının iş motivasyonu eğitimi almayan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

4.3. Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistik Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

	N	\bar{X}	ss (\pm)
Duyuşsal anlatım	953	3,14	,54
Duyuşsal kontrol	953	3,12	,63
Duyuşsal duyarlılık	953	3,27	,62
Sosyal anlatımcılık	953	3,19	,52
Sosyal duyarlılık	953	3,01	,57
Sosyal kontrol	953	3,05	,51

Tablo 4.10’a göre okul idarecilerinin sosyal becerilerine dair öğretmenlerin algılarını belirlemede kullanılan veri toplama aracı “duyuşsal anlatım”, “duyuşsal kontrol”, “duyuşsal duyarlılık”, “sosyal anlatımcılık”, “sosyal duyarlılık” ve “sosyal kontrol” olmak üzere toplam 6 boyutta okul müdürlerinin sosyal becerilerini değerlendirmektedir. Öğretmenlerin verdiği yanıtların analizi sonucunda okul müdürlerinin duyuşsal duyarlılık düzeylerine yönelik öğretmen algılarının diğer boyutlardan daha yüksek, sosyal kontrol becerilerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür.

4. 11. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
DUYUŞSAL ANLATIM	İlkokul	164	3,13 ^{a,b,c}	,54	65.161	.000
	Ortaokul	382	3,01 ^{a,d,e}	,35		
	Anadolu Lisesi	119	3,40 ^{b,d,f}	,69		
	Meslek Lisesi	141	3,08 ^{f,g}	,42		
	Fen Lisesi	85	3,52 ^{c,e,g,h}	,83		
	Diğer	62	3,04 ^h	,55		
DUYUŞSAL KONTROL	İlkokul	164	3,07 ^{a,b}	,68	50.595	.000
	Ortaokul	382	3,05 ^{c,d}	,51		
	Anadolu Lisesi	119	3,35 ^{a,c,e}	,71		
	Meslek Lisesi	141	3,01 ^{e,f}	,53		
	Fen Lisesi	85	3,50 ^{b,d,f,g}	,83		
	Diğer	62	2,98 ^e	,57		
DUYUŞSAL DUYARLILIK	İlkokul	164	3,31 ^{a,b,c}	,64	54.646	.000
	Ortaokul	382	3,17 ^{a,d,e}	,51		
	Anadolu Lisesi	119	3,45 ^{d,f,g}	,68		
	Meslek Lisesi	141	3,12 ^{b,f,h}	,53		
	Fen Lisesi	85	3,69 ^{c,e,g,h,i}	,84		
	Diğer	62	3,30 ⁱ	,61		
SOSYAL ANLATIMCILIK	İlkokul	164	3,22 ^{a,b,c}	,59	41.919	.000
	Ortaokul	382	3,13 ^{a,d,e}	,45		
	Anadolu Lisesi	119	3,30 ^{d,f}	,57		
	Meslek Lisesi	141	3,09 ^{b,f,g}	,40		
	Fen Lisesi	85	3,47 ^{c,e,g,h}	,66		
	Diğer	62	3,07 ^h	,48		
SOSYAL DUYARLILIK	İlkokul	164	3,04	,62	6.778	.238
	Ortaokul	382	2,98	,44		
	Anadolu Lisesi	119	2,99	,73		
	Meslek Lisesi	141	3,04	,43		
	Fen Lisesi	85	3,17	,87		
	Diğer	62	2,95	,49		
SOSYAL KONTROL	İlkokul	164	3,07	,46648	2.474	.780
	Ortaokul	382	3,02	,36457		
	Anadolu Lisesi	119	3,01	,77148		
	Meslek Lisesi	141	3,05	,43057		
	Fen Lisesi	85	3,21	,79973		
	Diğer	62	2,99	,43412		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.11'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol dışındaki alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.001$). Hangi gruplarda farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U test neticesinde farklılık saptanan gruplar üstel harflerle gösterilmiştir.

4. 12. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine dair düşüncelerinin cinsiyetleri bakımından farklılık oluşup oluşmadığı bağımsız örneklem t testi ile tespit edilerek sonucu Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
DUYUŞSAL ANLATIM	Kadın	455	3,08	,40	-3.103	.002
	Erkek	498	3,19	,64		
DUYUŞSAL KONTROL	Kadın	455	3,08	,49	-1.783	.075
	Erkek	498	3,15	,73		
DUYUŞSAL DUYARLILIK	Kadın	455	3,18	,52	-4.695	.000
	Erkek	498	3,36	,69		
SOSYAL ANLATIMCILIK	Kadın	455	3,12	,41	-3.942	.000
	Erkek	498	3,25	,59		
SOSYAL DUYARLILIK	Kadın	455	3,05	,41	1.931	.054
	Erkek	498	2,98	,68		
SOSYAL KONTROL	Kadın	455	3,08	,37	1.804	.072
	Erkek	498	3,02	,61		

Tablo 4.12'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine dair düşüncelerinin cinsiyetleri bakımından farklılık oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi neticesinde erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin duyuşsal anlatım, sosyal anlatımcılık ve sosyal duyarlılık becerilerine yönelik algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

4. 13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin yaşına göre okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerindeki farklılık Kruskal Wallis-H testi ile belirlenerek sonucu Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
DUYUŞSAL ANLATIM	20-30	260	3,04 ^{a,b,c}	,31	20.663	.000
	31-40	365	3,12 ^{d,e}	,49		
	41-50	226	3,24 ^{a,d}	,69		
	51-60	88	3,19 ^{b,f}	,73		
	61 ve üzeri	14	3,53 ^{c,e,f}	,65		
DUYUŞSAL KONTROL	20-30	260	3,07 ^{a,b}	,34	14.013	.007
	31-40	365	3,10 ^{c,d}	,62		
	41-50	226	3,23 ^{a,c}	,73		
	51-60	88	2,99 ^e	,87		
	61 ve üzeri	14	3,40 ^{b,d,e}	,97		
DUYUŞSAL DUYARLILIK	20-30	260	3,11 ^{a,b,c,d}	,40	44.358	.000
	31-40	365	3,27 ^{a,e,f}	,61		
	41-50	226	3,43 ^{b,e}	,70		
	51-60	88	3,29 ^{c,g}	,80		
	61 ve üzeri	14	3,73 ^{d,f,g}	,75		
SOSYAL ANLATIMCILIK	20-30	260	3,08 ^{a,b,c}	,31	41.156	.000
	31-40	365	3,17 ^d	,54		
	41-50	226	3,28 ^a	,59		
	51-60	88	3,30 ^{b,e}	,63		
	61 ve üzeri	14	3,57 ^{c,d,e}	,71		
SOSYAL DUYARLILIK	20-30	260	3,03 ^{a,b}	,33	10.180	.008
	31-40	365	3,05 ^c	,55		
	41-50	226	2,92 ^a	,68		
	51-60	88	3,02 ^d	,76		
	61 ve üzeri	14	3,37 ^{b,c,d}	,72		
SOSYAL KONTROL	20-30	260	3,04 ^{a,b}	,31	22.336	.000
	31-40	365	3,10 ^c	,47		
	41-50	226	2,93 ^a	,62		
	51-60	88	3,07 ^d	,66		
	61 ve üzeri	14	3,58 ^{b,c,d}	,77		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.13'e göre katılımcıların yaşına göre okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerindeki farklılığı belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda alt boyutların tümünde yaşa göre dikkate değer ölçüde farklılık saptanmıştır. Hangi yaş gruplarında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U test kullanılmıştır ve anlamlılık saptanan gruplar üstel harfler ile gösterilmiştir.

4. 14. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul idarecilerinin sosyal becerilerine dair düşüncelerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile tespit edilmiş olup sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonucu

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
DUYUŞSAL ANLATIM	Evli	571	3,12	,53	-1.323	.186
	Bekar	382	3,17	,56		
DUYUŞSAL KONTROL	Evli	571	3,06	,65	-3.317	.001
	Bekar	382	3,20	,58		
DUYUŞSAL DUYARLILIK	Evli	571	3,27	,62	-.534	.593
	Bekar	382	3,29	,61		
SOSYAL ANLATIMCILIK	Evli	571	3,19	,55	.398	.691
	Bekar	382	3,18	,47		
SOSYAL DUYARLILIK	Evli	571	3,05	,57	2.247	.025
	Bekar	382	2,96	,56		
SOSYAL KONTROL	Evli	571	3,08	,50	2.668	.008
	Bekar	382	2,99	,52		

Tablo 4.14'e göre okul idarecilerinin sosyal becerilerine dair öğretmen düşüncelerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi neticesinde bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin duyuşsal kontrol becerilerine yönelik algılarının evlilerden anlamlı şekilde daha yüksek ($p<0.05$), sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol becerilerine yönelik algılarının ise evlilerden dikkate değer ölçüde daha düşük ($p<0.05$) olduğu görülmüştür.

4. 15. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Branşara Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerinin branşları bakımından farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile tespit edilerek sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Branşara Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
DUYUŞSAL ANLATIM	Sınıf Öğretmeni	130	3,17 ^a	,55	33.561	.000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,12 ^b	,51		
	Matematik Öğretmeni	121	3,06 ^c	,40		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,18 ^d	,60		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	3,50 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,86		
	İngilizce Öğretmeni	64	3,16 ^e	,46		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,07 ^f	,46		
	Diğer	297	3,02 ^g	,39		
DUYUŞSAL KONTROL	Sınıf Öğretmeni	130	3,10 ^a	,74	40.719	.000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,13 ^b	,61		
	Matematik Öğretmeni	121	3,07 ^c	,50		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,27 ^d	,65		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	3,48 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,94		
	İngilizce Öğretmeni	64	3,09 ^e	,54		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,07 ^f	,48		
	Diğer	297	2,99 ^g	,44		
DUYUŞSAL DUYARLILIK	Sınıf Öğretmeni	130	3,32 ^a	,60	56.085	.000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,24 ^b	,59		
	Matematik Öğretmeni	121	3,17 ^c	,53		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,33 ^d	,68		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	3,67 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,84		
	İngilizce Öğretmeni	64	3,17 ^e	,57		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,20 ^f	,55		
	Diğer	297	3,18 ^g	,52		
SOSYAL ANLATIMCILIK	Sınıf Öğretmeni	130	3,27 ^a	,58	60.987	.000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,21 ^b	,57		
	Matematik Öğretmeni	121	3,13 ^c	,37		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,29 ^d	,59		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	3,47 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,67		
	İngilizce Öğretmeni	64	3,15 ^e	,41		

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,12 ^f	,44	
	Diğer	297	3,08 ^g	,43	
SOSYAL DUYARLILIK	Sınıf Öğretmeni	130	3,11 ^a	,67	37.036 .000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,10 ^b	,38	
	Matematik Öğretmeni	121	3,02 ^c	,52	
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,23 ^d	,62	
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	2,79 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,92	
	İngilizce Öğretmeni	64	3,11 ^e	,40	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,03 ^f	,49	
	Diğer	297	2,95 ^g	,39	
SOSYAL KONTROL	Sınıf Öğretmeni	130	3,13 ^a	,52	38.269 .000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,14 ^b	,53	
	Matematik Öğretmeni	121	3,07 ^c	,43	
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,26 ^d	,57	
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	2,84 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,81	
	İngilizce Öğretmeni	64	3,15 ^e	,44	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,06 ^f	,41	
	Diğer	297	2,99 ^g	,34	

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.15'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerinin branşları bakımından farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi neticesinde branşa göre okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarda anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0.001$). Hangi gruplarda farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U test neticesinde tüm alt boyutlarda farklılığın sosyal bilgiler öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasında olduğu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal becerilerinden duyuşsal anlatım, duyuşsal kontrol, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol becerilerine yönelik algılarının diğer öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

4.16. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile tespit edilerek sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Katılımcıların Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
DUYUŞSAL ANLATIM	1-5 Yıl	280	3,04 ^a	,32	20.530	.000
	6-10 Yıl	254	3,29 ^{a,b,c,d}	,64		
	11-15 Yıl	179	3,15 ^b	,51		
	16-20 Yıl	90	3,12 ^c	,68		
	21 Yıl ve üzeri	150	3,06 ^d	,59		
DUYUŞSAL KONTROL	1-5 Yıl	280	3,07 ^a	,35	20.692	.007
	6-10 Yıl	254	3,27 ^{a,b,c,d}	,66		
	11-15 Yıl	179	3,11 ^b	,71		
	16-20 Yıl	90	3,10 ^c	,75		
	21 Yıl ve üzeri	150	2,96 ^d	,73		
DUYUŞSAL DUYARLILIK	1-5 Yıl	280	3,11 ^{a,b,c,d}	,40	30.374	.000
	6-10 Yıl	254	3,38 ^a	,69		
	11-15 Yıl	179	3,31 ^b	,65		
	16-20 Yıl	90	3,37 ^c	,69		
	21 Yıl ve üzeri	150	3,30 ^d	,69		
SOSYAL ANLATIMCILIK	1-5 Yıl	280	3,08 ^{a,b,c,d}	,34	21.265	.000
	6-10 Yıl	254	3,23 ^a	,49		
	11-15 Yıl	179	3,24 ^b	,58		
	16-20 Yıl	90	3,25 ^c	,70		
	21 Yıl ve üzeri	150	3,23 ^d	,61		
SOSYAL DUYARLILIK	1-5 Yıl	280	3,04 ^a	,35	10.409	.034
	6-10 Yıl	254	2,94	,64		
	11-15 Yıl	179	3,06	,58		
	16-20 Yıl	90	3,15	,66		
	21 Yıl ve üzeri	150	2,96 ^a	,65		
SOSYAL KONTROL	1-5 Yıl	280	3,05	,36	5.889	.208
	6-10 Yıl	254	2,97	,57		
	11-15 Yıl	179	3,12	,48		
	16-20 Yıl	90	3,11	,65		
	21 Yıl ve üzeri	150	3,04	,56		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.16'ya göre katılımcıların mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik düşüncelerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sosyal kontrol dışındaki tüm alt boyutlarda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U test kullanılmıştır ve anlamlılık saptanan gruplar üstel harfler ile gösterilmiştir.

4.17. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul idarecilerinin sosyal becerilerine dair düşüncelerinin daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile tespit edilerek sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Becerilerine Yönelik Düşüncelerinin İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

	İş Motivasyonu Eğitimi	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
DUYUŞSAL ANLATIM	Hayır	619	3,08	,42	-4.718	.000
	Evet	334	3,25	,70		
DUYUŞSAL KONTROL	Hayır	619	3,08	,54	-2.705	.007
	Evet	334	3,19	,76		
DUYUŞSAL DUYARLILIK	Hayır	619	3,22	,56	-3.812	.000
	Evet	334	3,38	,71		
SOSYAL ANLATIMCILIK	Hayır	619	3,14	,47	-3.942	.000
	Evet	334	3,28	,59		
SOSYAL DUYARLILIK	Hayır	619	3,02	,50	.420	.674
	Evet	334	3,00	,68		
SOSYAL KONTROL	Hayır	619	3,05	,42	.279	.780
	Evet	334	3,04	,64		

Tablo 4.17’e göre okul idarecilerinin sosyal becerilerine dair öğretmenlerin düşüncelerinin daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi neticesinde iş motivasyonu eğitimi aldığını ifade eden öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerinden duyuşsal anlatım, duyuşsal kontrol, duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık becerilerine yönelik algılarının iş motivasyonu almadığını ifade eden öğretmenlere göre anlamlı şekilde olumlu olduğu görülmüştür.

4.4. Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarına yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistik Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. Öğretmenlerin İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistik Sonucu

	N	\bar{X}	Ss (\pm)
İçsel motivasyon	953	3,5837	,43360
Dışsal motivasyon	953	2,7821	,40855

Tablo 4.18’de katılımcıların içsel ve dışsal motivasyon ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar sunulmuştur. Tablodan da görüleceği gibi öğretmenlerin dışsal motivasyon seviyelerine göre içsel motivasyon seviyeleri daha yüksektir.

4.19. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H testi ile tespit edilerek sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
İçsel motivasyon	İlkokul	164	3,52 ^{a,b}	,46	31.011	.000
	Ortaokul	382	3,65 ^{a,c,d,e}	,39		
	Anadolu Lisesi	119	3,46 ^{c,f}	,44		
	Meslek Lisesi	141	3,66 ^{b,f,g,h}	,38		
	Fen Lisesi	85	3,48 ^{d,g}	,46		
	Diğer	62	3,45 ^{e,h}	,50		
Dışsal motivasyon	İlkokul	164	2,79 ^{a,b}	,36	27.691	.000

Ortaokul	382	2,86 ^{c,d,e,f}	,43
Anadolu Lisesi	119	2,68 ^{a,c}	,38
Meslek Lisesi	141	2,69 ^{b,d}	,33
Fen Lisesi	85	2,74 ^e	,37
Diğer	62	2,72 ^f	,48

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.19'a göre katılımcıların içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi neticesinde içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür ($p < 0.001$). Farklılığın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U test uygulandı. Farklılık saptanan gruplar üstel harfler ile gösterilmiştir.

4. 20. Öğretmenlerin İçsel Ve Dışsal Motivasyonlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyetine göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde farklılık olup olmadığını bağımsız örneklem t testi ile tespit edilmiş olup sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. Öğretmenlerin İçsel Ve Dışsal Motivasyonlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
İçsel motivasyon	Kadın	455	3,70	,38	8.326	.000
	Erkek	498	3,47	,44		
Dışsal motivasyon	Kadın	455	2,78	,41	.203	.839
	Erkek	498	2,77	,40		

Tablo 4.20'ye göre katılımcıların cinsiyetine göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi neticesinde kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu ($p < 0.001$), dışsal motivasyon açısından gruplar arasında dikate değer farkın olmadığı ($p > 0.05$) görülmüştür.

4. 21. Öğretmenlerin İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin yaşına göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerindeki farklılık Kruskal Wallis-H testi ile tespit edilmiş sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21. Öğretmenlerin İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
İçsel motivasyon	20-30	260	3,75 ^{a,b,c,d}	,32	54.574	.000
	31-40	365	3,57 ^{a,e,f}	,44		
	41-50	226	3,47 ^{b,e}	,45		
	51-60	88	3,44 ^{c,f}	,45		
	61 ve üzeri	14	3,34 ^d	,44		
Dışsal motivasyon	20-30	260	2,80	,43	5.936	.204
	31-40	365	2,80	,41		
	41-50	226	2,75	,37		
	51-60	88	2,72	,38		
	61 ve üzeri	14	2,64	,39		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.21’e göre katılımcıların yaşına göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerindeki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda içsel motivasyon düzeylerinde yaş bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0.001$). Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonucunda farklılık saptanan gruplar üstel harfler ile gösterilmiştir. Buna göre 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin diğer tüm yaş gruplarından, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin de 41-50 yaş arasındakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda yaştaki artışa bağlı olarak içsel motivasyon düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır.

4.22. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin medeni durumuna göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerindeki farklılaşma bağımsız örneklem t testi ile tespit edilmiş sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
İçsel motivasyon	Evli	571	3,55	,44	-2.897	.004
	Bekar	382	3,63	,41		
Dışsal motivasyon	Evli	571	2,77	,41	-.567	.571
	Bekar	382	2,79	,40		

Tablo 4.22'ye göre katılımcıların medeni durumuna göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerindeki farklılaşmayı tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi neticesinde bekar öğretmenlerin içsel motivasyonlarının evli öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

4. 23. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin branşına göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile tespit edilmiş sonuçları Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 23. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
İçsel motivasyon	Sınıf Öğretmeni	130	3,55 ^a	,46	35.020	.000
	Türkçe Öğretmeni	102	3,62 ^b	,39		
	Matematik Öğretmeni	121	3,63 ^c	,42		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	3,61 ^d	,45		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	3,34 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,45		
	İngilizce Öğretmeni	64	3,71 ^e	,36		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	3,61 ^f	,42		
	Diğer	297	3,61 ^g	,41		
Dışsal motivasyon	Sınıf Öğretmeni	130	2,84 ^a	,36	19.117	.008
	Türkçe Öğretmeni	102	2,77 ^b	,40		
	Matematik Öğretmeni	121	2,82 ^c	,41		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	58	2,80 ^d	,42		
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	113	2,66 ^{a,b,c,d,e,f,g}	,37		
	İngilizce Öğretmeni	64	2,82 ^e	,37		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	68	2,80 ^f	,48		
	Diğer	297	2,76 ^g	,41		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.23'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin branşına göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin branşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin diğer tüm branşlardan anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

4. 24. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerindeki farklılık Kruskal Wallis H testi ile tespit edilmiş sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 24. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		N	\bar{X}	Ss (\pm)	χ^2	p
İçsel motivasyon	1-5 Yıl	280	3,75 ^{a,b,c,d}	,33	63.352	.000
	6-10 Yıl	254	3,53 ^a	,45		
	11-15 Yıl	179	3,55 ^{b,e}	,44		
	16-20 Yıl	90	3,45 ^c	,45		
	21 Yıl ve üzeri	150	3,45 ^{d,e}	,45		
Dışsal motivasyon	1-5 Yıl	280	2,83 ^{a,b,c}	,42	25.880	.000
	6-10 Yıl	254	2,70 ^{a,d}	,40		
	11-15 Yıl	179	2,86 ^{d,e,f}	,42		
	16-20 Yıl	90	2,73 ^{b,e}	,36		
	21 Yıl ve üzeri	150	2,74 ^{c,f}	,36		

Not: Aynı üstel harfler arasındaki fark anlamlıdır

Tablo 4.24'e göre katılımcıların mesleki kıdemlerine göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerindeki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi neticesinde içsel ve dışsal motivasyonların mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p < 0.001$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U test sonucunda farklılık saptanan gruplar üstel

harfler ile gösterilmiştir. Buna göre 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların içsel motivasyon düzeylerinin diğer tüm gruplardan, dışsal motivasyon düzeylerinin ise 6-10 yıl ve 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu; 11-15 yıldır öğretmenlik yapanların içsel ve dışsal motivasyonlarının 16-20 yıldır öğretmenlik yapanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

4.25. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Daha Önce İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almamaları bakımından farklılaşma olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile tespit edilmiş sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 25. Katılımcıların İçsel Ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Daha Önce İş Motivasyonu Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

	İş Motivasyonu Eğitimi	N	\bar{X}	Ss (\pm)	t	p
İçsel motivasyon	Hayır	619	3,61	,40	3.260	.001
	Evet	334	3,52	,46		
Dışsal motivasyon	Hayır	619	2,77	,42	-.373	.709
	Evet	334	2,78	,37		

Tablo 4.25'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin daha önce iş motivasyonu eğitimi alıp almamaları bakımından farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi neticesinde daha önce iş motivasyonu eğitimi aldığını ifade eden öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin ilginç bir şekilde iş motivasyonu eğitimi almayanlara göre anlamlı şekilde düşük olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$).

4.5. Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki Pearson's korelasyon katsayısı ile hesaplanmış olup sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 26. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları ve Sosyal Becerileri İle Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonları Arasındaki İlişki

		İş Motivasyonu Ölçeği		
			İçsel motivasyon	Dışsal motivasyon
Öğretimsel Denetleme Ölçeği	Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	r	,468**	,436**
		p	,000	,000
	Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildiri Sunma	r	,308**	,403**
		p	,000	,000
Sosyal Beceri Ölçeği	Duyuşsal anlatım	r	,358**	,189**
		p	,000	,000
	Duyuşsal kontrol	r	,255**	,144**
		p	,000	,000
	Duyuşsal duyarlılık	r	,582**	,200**
		p	,000	,000
	Sosyal anlatımcılık	r	,491**	,148**
		p	,000	,000
	Sosyal duyarlılık	r	,063	,062
		p	,052	,056
	Sosyal Kontrol	r	,154**	,062
		p	,000	,057

Tablo 4.26'ya göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Pearson's korelasyon analizi neticesinde okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışı altboyutlarından öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r = .468$; $r = .436$; $p < 0.001$) sınıf ziyaretleri ve geri bildirim ile öğretmenlerin içsel motivasyonu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ($r = .308$; $p < 0.001$), dışsal motivasyonu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r = .402$; $p < 0.001$) ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişki öğretmenlerin algıları ne kadar olumlu ise iş motivasyonları da o kadar yüksektir. Yine yapılan korelasyon analizi sonucunda sosyal beceriler alt boyutlarından duyuşsal anlatım ile öğretmenlerin içsel motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r = .358$; $p < 0.001$), dışsal motivasyonu arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde ($r = .189$; $p < 0.001$); duyuşsal kontrol alt boyutu ile öğretmenlerin içsel motivasyonu arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ($r = .255$; $p < 0.001$), dışsal motivasyonu arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ($r = .144$; $p < 0.001$); duyuşsal duyarlılık alt boyutu ile öğretmenlerin içsel motivasyonu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r = .582$; $p < 0.001$), dışsal motivasyonu arasında pozitif

yönde ve çok zayıf düzeyde ($r = .200$; $p < 0.001$); sosyal anlatımcılık ile öğretmenlerin içsel motivasyonları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r = .491$; $p < 0.001$), dışsal motivasyonları arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ($r = .148$; $p < 0.001$); sosyal kontrol ile öğretmenlerin içsel motivasyonu arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ($r = .154$; $p < 0.001$) ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algıları ne kadar olumlu ise iş motivasyonları da o kadar yüksektir.

4.6. Regresyon Analizi Sonuçları

Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri öğretmenlerin motivasyonunu yordamaktadır? Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 4. 6. 27- 4. 6. 28- 4. 6. 29 ve 4. 6. 30'da verilmiştir.

Tablo 4. 27. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme Boyutunun Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	R ²	Düzeltilmiş R ²	t	p
	B	Std.H	Beta				
(Constant)	-,131	,224				-,584	,559
İçsel Motivasyon	1,015	,062	,468	0,219	0,218	16,341	,000
Dışsal Motivasyon	1,003	,067	,436	0,190	0,189	14,937	,000

Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları altboyutlarından öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutunun öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda öğretimi ve öğretmeni geliştirmenin içsel motivasyondaki değişimi %21.8 oranında, dışsal motivasyonu da %18.9 oranında yordadığı görülmüştür (Tablo 4.27).

Tablo 4. 28. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Sınıf Denetleri ve Geri Bildirim Sunma Boyutunun Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	R ²	Düzeltilmiş R ²	t	p
	B	Std.H	Beta				

	B	Std.H	Beta				
(Constant)	,694	,259				2,675	,008
İçsel Motivasyon	,717	,072	,308	0,095	0,094	9,977	,000
Dışsal Motivasyon	,996	,073	,403	0,162	0,161	2,387	,001

Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları altboyutlarından sınıf denetimleri ve geribildirim sunma boyutunun öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda öğretimi ve öğretmeni geliştirmenin içsel motivasyondaki değişimi %0,95 oranında, dışsal motivasyondaki değişimi de % 16.1 oranında yordadığı görülmüştür (Tablo 4.28).

Tablo 4. 29. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme Boyutunun Öğretmenlerin Sosyal Becerilerini Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	R ²	Düzeltilmiş R ²	t	p
	B	Std.H	Beta				
Duyuşsal Anlatım	,717	,072	,308	0,095	0,094	9,977	,000
Duyuşsal Kontrol	,996	,073	,403	0,162	0,161	2,387	,001
Duyuşsal Duyarlılık	,333	,048	-,221	,049	,048	-6,974	,000
Sosyal Anlatımcılık	-,336	,057	-,187	,035	,034	-5,886	,000
Sosyal Duyarlılık	-,051	,053	-,031	,001	,000	-,962	,336
Sosyal Kontrol	-,121	,059	-,066	,004	,003	-2,033	,046

Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları altboyutlarından sınıf denetimleri ve geribildirim sunma boyutunun öğretmenlerin sosyal becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda okul müdürlerinin sınıf denetimleri ve geri bildirim sunmalarının öğretmenlerin sosyal becerilerinden sosyal duyarlılık dışındaki tüm becerilerini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.29).

Tablo 4. 30. Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları Alt Boyutlarından Sınıf Denetimleri ve Geribildirim Sunma Boyutunun Öğretmenlerin Sosyal Becerilerini Yordama Durumu

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	R ²	Düzeltilmiş R ²	t	p
	B	Std.H	Beta				
Duyuşsal Anlatım	-,131	,060	-,071	,005	,004	-2,194	,028
Duyuşsal Kontrol	-,086	,052	-,054	,003	,002	-1,662	,097
Duyuşsal Duyarlılık	-,177	,052	-,109	,012	,011	-3,394	,001
Sosyal Anlatımcılık	-,183	,062	-,095	,009	,008	-2,943	,003
Sosyal Duyarlılık	-,025	,057	-,014	,000	-,001	-,434	,664

Sosyal Kontrol	-,075	,064	-,038	,001	,000	-1,169	,243
----------------	-------	------	-------	------	------	--------	------

Okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları altboyutlarından sınıf denetimleri ve geribildirim sunma boyutunun öğretmenlerin sosyal becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda okul müdürlerinin sınıf denetimleri ve geri bildirim sunmalarının öğretmenlerin sosyal becerilerinden duyuşsal anlatım, duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık becerilerindeki değişimi anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır (Tablo 4.30).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin denetleme davranışları öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilmektedir. Bununla birlikte tüm liderlerde olduğu gibi okul müdürlerinde de sosyal beceriler bulunması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Zira sosyal beceri düzeyi yüksek olan okul müdürleri tarafından yönetilen okullarda çalışanların motivasyonlarının yüksek olması beklenir ki bu da öğrencilerin ve okulun başarısını artıracaktır. Bu durumdan hareketle bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında toplam 953 öğretmenden veri elde edilmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışı alt boyutlarından öğretmeni ve öğretimi geliştirmeye yönelik davranışları ve sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermeye yönelik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirmeye yönelik öğretmen algılarının yapılan sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt verme alt boyutundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguyla ilişkili olarak literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuç bir ilk olması bakımından önemlidir.

Çalışmamızda ilkokullarda görev yapanların öğretimi ve öğretmeni geliştirmeye ilişkin düşüncelerinin meslek liselerinde görev yapanlardan anlamlı şekilde düşük, ortaokullarda görev yapanların Anadolu Lisesi'nde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük, Anadolu lisesinde görev yapanların Meslek Lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Yine yapılan analizler sonucunda ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapanların sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmaya yönelik düşüncelerinin fen lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük bulundu. Bu bulguyla ilişkili olarak literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuç bir ilk olması bakımından önemlidir.

Mevcut çalışmada kadın katılımcıların okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yapılan sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermelerine yönelik algılarının erkeklerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Aksoy ve Işık (2008) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden anlamlı şekilde daha olumlu olduğu bildirilmiştir.

Çalışmamızdan elde edilen verilerin analizi sonucunda 20-30 yaş arasındaki katılımcıların okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yapılan sınıf ziyaretleri ve dönüt vermeye yönelik algılarının diğer tüm yaş gruplarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Gündüz (2017) tarafından yapılan çalışmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilikle ilgili görevlerini yerine getirmelerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olduğu, yaş arttıkça olumlu düşüncelerin de azaldığı bildirilmiştir.

Çalışmamız sonucunda bekarların öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmaya yönelik algılarının evlilere göre dikkate değer ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle bekar katılımcıların okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin algıları evlilerden daha olumlu idi. Aydın (2017) tarafından yapılan çalışmada medeni duruma göre okul müdürlerinin öğretim liderliğine yönelik öğretmenlerin algılarında anlamlı fark olduğu, bekar öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu bildirilmiştir.

Çalışmamızda öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin öğretim liderliğine yönelik algılarında dikkate değer ölçüde bir fark olduğu görülmüştür. Ayık ve Şayir (2014) tarafından yapılan çalışmada çalışmamızdan elde edilen sonuç ile benzer şekilde branşa göre okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına yönelik düşüncelerde anlamlı farklılaşma olduğu, sözel branş öğretmenlerin algılarının sayısal öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu bildirilmiştir.

Mevcut çalışmada 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yapılan sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermelerine ilişkin algılarının anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür. Gülbahar ve Özdemir

(2019) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine yönelik algılarının daha olumsuz hale geldiği bildirilmiştir.

Çalışmamızdan elde edilen verilerin analizi neticesinde iş motivasyonu eğitimi aldığını ifade eden öğretmenlerin okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmalarına yönelik algılarının iş motivasyonu eğitimi almayan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulguyla ilişkili olarak literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuç bir ilk olması bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarını belirlemede kullanılan veri toplama aracı “duyuşsal anlatım”, “duyuşsal kontrol”, “duyuşsal duyarlılık”, “sosyal anlatımcılık”, “sosyal duyarlılık” ve “sosyal kontrol” olmak üzere toplam 6 boyutta okul müdürlerinin sosyal becerilerini değerlendirmektedir. Öğretmenlerin verdiği yanıtların analizi sonucunda okul müdürlerinin duyuşsal duyarlılık düzeylerine yönelik öğretmen algılarının diğer boyutlardan daha yüksek, sosyal kontrol becerilerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Argon ve Çelik (2006) tarafından ilkokullardaki okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada sosyal beceri yeterlilik seviyelerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Çalışmamızda ulaşılan verilerin analizi sonucunda Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının diğer okullarda görev yapanlara göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuçla ilişkili olarak literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuç bir ilk olması bakımından önemlidir.

Çalışmamız sonucunda erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin duyuşsal anlatım, sosyal anlatımcılık ve sosyal duyarlılık becerilerine yönelik algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin okul idarecilerinin sosyal becerilerine yönelik daha olumlu algıya sahip oldukları bildirilmiştir.

Çalışmamız sonucunda yaştaki artışa bağlı olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının anlamlı şekilde daha olumlu hale geldiği saptanmıştır. Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde yaş arttıkça okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik öğretmen algılarının daha olumlu hale geldiği bildirilmiştir.

Çalışmamız sonucunda bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin duyuşsal kontrol becerilerine yönelik algılarının evlilerden anlamlı şekilde daha yüksek ($p<0.05$), sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol becerilerine yönelik algılarının ise evlilerden anlamlı şekilde daha düşük ($p<0.05$) olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Akıncı (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda evli öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yönetimine yönelik algılarının bekarlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmamızda ulaşılan verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal becerilerinden duyuşsal anlatım, duyuşsal kontrol, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol becerilerine yönelik algılarının diğer öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçla ilişkili olarak literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuç bir ilk olması bakımından önemlidir.

Mevcut çalışmada 6-10 yıldır öğretmenlik yapanların okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kıdemdeki artışa bağlı olarak genel itibariyle öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının daha olumsuz hale geldiği görülmüştür. Meslekteki görev süresi öğretmenlerin değer yargıları üzerinde etkili olabilmekte, bu durum neticesinde de yöneticilerle arasındaki iletişimi etkileyebilmektedir. Can (2001) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının daha olumlu olduğu bildirilmiştir.

Çalışmamız sonucunda öğretmenlerin dışsal motivasyon seviyelerine göre içsel motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu

(2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Çalışmamızdan elde edilen verilerin analizi sonucunda erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin içsel motivasyon seviyelerinin dikkate değer ölçüde yüksek olduğu ($p<0.001$), dışsal motivasyon açısından gruplar arasında dikkate değer ölçüde farkın olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir. Çalışmamızdan elde edilen sonuç ile benzer şekilde Doğan ve Koçak (2014) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu bildirilmiştir. Deniz ve Erdener (2016) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin iş motivasyonlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Kılıç ve Yılmaz (2019) yapmış oldukları çalışmada erkek öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Sağlam ve Emir (2018) tarafından yapılan çalışma da kadın öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunsa da gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı bildirilmiştir.

Çalışmamız sonucunda 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin diğer tüm yaş gruplarından, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin de 41-50 yaş arasındakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda yaştaki artışa bağlı olarak içsel motivasyon düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır. Ertürk (2016) tarafından yapılan çalışmada yaştaki artışa bağlı olarak öğretmenlerin iş motivasyonlarında düşüş olduğu bildirilmiştir. Demirkol (2019) tarafından yapılan çalışmada yaş ile motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bildirilmemiştir. İhtiyaroğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada da yaşa göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) tarafından yapılan çalışmada yaş ile motivasyon düzeyleri arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır.

Çalışmamızdan elde edilen verilerin analizi sonucunda bekar öğretmenlerin içsel motivasyonlarının evli öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Ertürk (2016) de benzer şekilde bekar öğretmenlerin iş motivasyonlarının evlilerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu bildirmiştir.

Mevcut çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin diğer tüm branşlardan anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Ertürk (2016) de benzer şekilde sözel ders öğretmenlerinin iş motivasyonlarının sayısal dersleri veren öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu bildirmiştir.

1-5 yıldır öğretmenlik yapanların içsel motivasyon düzeylerinin diğer tüm gruplardan, dışsal motivasyon düzeylerinin ise 6-10 yıl ve 21 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu; 11-15 yıldır öğretmenlik yapanların içsel ve dışsal motivasyonlarının 16-20 yıldır öğretmenlik yapanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Ertürk (2016) de benzer şekilde mesleki kıdem arttıkça iş motivasyonlarının azaldığını bildirmiştir.

İş motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Pearson's korelasyon analizi neticesinde okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışı alt boyutlarından öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif yönde, orta düzeyde; sınıf ziyaretleri ve geri bildirim ile öğretmenlerin içsel motivasyonu arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ($r = .308$; $p < 0.001$), dışsal motivasyonu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r = .402$; $p < 0.001$) ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişki öğretmenlerin algıları ne kadar olumlu ise iş motivasyonları da o kadar yüksektir. Yine yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algıları ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algıları ne kadar olumlu ise iş motivasyonları da o kadar yüksektir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ve sosyal becerilerine yönelik algıları ne kadar olumlu ise içsel ve dışsal motivasyonlarının da o kadar yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonuçları incelendiğinde aşağıdaki tavsiyelerde bulunulmuştur:

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışı alt boyutlarından öğretmeni ve öğretimi geliştirmeye yönelik davranışları ve sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermeye yönelik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında okul müdürlerinin öğretmeni ve öğretmeni geliştirmeye ve sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermeye yönelik eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Bunun için de okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarını daha etkin hale getirmek adına hizmet içi eğitimlerin yanı sıra ülke genelinde tüm öğretim kademelerindeki okul yöneticilerini kapsayacak şekilde eğitimler, seminerler düzenlenebilir.
- İlkokullarda görev yapanların öğretimi ve öğretmeni geliştirmeye ilişkin düşüncelerinin meslek liselerinde görev yapanlardan anlamlı şekilde düşük, ortaokullarda görev yapanların Anadolu Lisesi'nde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük, Anadolu lisesinde görev yapanların Meslek Lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Yine yapılan analizler sonucunda ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapanların sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmaya yönelik düşüncelerinin fen lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük bulundu. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda farklı öğretim kademelerinde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarında farklılıklar olduğu söylenebilir ki bu durumu ortadan kaldırmak adına il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından denetleme ile ilgili uzmanlarca okul müdürlerinin eksik yönlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilip elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerekli iyileştirmelerin yapılmasına yönelik adımlar (hizmetiçi eğitim, seminer vb) atılabilir.
- Kadın katılımcıların okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yapılan sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermelerine yönelik algılarının erkeklerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki bu görüş farklılığının nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- 20-30 yaş arasındaki katılımcıların okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yapılan sınıf ziyaretleri ve dönüt vermeye yönelik algılarının diğer tüm yaş gruplarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Genç yaş grubu öğretmenler ile yaşça daha büyük olan öğretmenler arasında okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına yönelik algılarındaki farklılığın temel nedenlerinin ortaya konmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra daha fazla öğretmenin dahil edildiği çalışmalar gerçekleştirilerek elde edilen sonuçların birbiriyle tutarlı olup olmadığı karşılaştırılabilir.
- Bekar katılımcıların okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışlarına ilişkin algıları evlilerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Bekarların daha olumlu algıya neden olmasındaki faktörlerin ekonomik faktörler olduğu kanaatindeyiz. Zira mali açıdan sorumlulukları evli bireylere kıyasla daha azdır. Bununla birlikte evli bireylerin genel itibarıyla yaşça daha büyük ve mesleki kıdem açısından da bekarlara göre daha uzun süredir öğretmenlik mesleği yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin ekonomik olarak refah düzeylerinin artırılmasına ilişkin düzenlemelerin yanı sıra onların mesleklerine karşı motivasyonlarını artırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunma algılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında okul müdürlerinin öğretimi denetleme esnasında branşlara göre farklı davranışlar sergilediği söylenebilir. Okul müdürlerine yönelik olarak denetlemeye ilişkin hizmetiçi eğitimler ile branşlar arasındaki farklılığın ortadan kaldırılması sağlanabilir.
- Mevcut çalışmada 1-5 yıldır öğretmenlik yapanların okul idarecilerinin öğretmeni ve öğretimi geliştirme ve yapılan sınıf ziyaretlerinin ardından dönüt vermelerine ilişkin algılarının anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür. Daha uzun süredir öğretmenlik mesleği yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek

olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle onların mesleklerine karşı motivasyonlarını artırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir.

- Çalışmamızdan elde edilen verilerin analizi neticesinde iş motivasyonu eğitimi aldığını ifade eden öğretmenlerin okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmalarına yönelik algılarının iş motivasyonu eğitimi almayan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında öğretmenlere yönelik iş motivasyonu eğitimleri düzenli olarak bütün okullarda uygulanabilir.
- Okul müdürlerinin duyuşsal duyarlılık düzeylerine yönelik öğretmen algılarının diğer boyutlardan daha yüksek, sosyal kontrol becerilerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olarak hizmetiçi eğitimler, seminerler düzenlenebilir.
- Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının diğer okullarda görev yapanlara göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmüştür. Tüm eğitim kademelerinde okul yöneticilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından düzenli aralıklarla seminerler ve eğitimler düzenlenebilir.
- Çalışmamız sonucunda erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin duyuşsal anlatım, sosyal anlatımcılık ve sosyal duyarlılık becerilerine yönelik algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek ve kadın öğretmenler arasındaki bu farklılığın nedenlerinin belirlenmesine yönelik olarak kurum içinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Çalışmamız sonucunda yaştaki artışa bağlı olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının anlamlı şekilde daha olumlu hale geldiği saptanmıştır. Daha genç olan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarındaki bu olumsuz tutumun nedenlerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

- Çalışmamız sonucunda bekar öğretmenlerin okul müdürlerinin duyuşsal kontrol becerilerine yönelik algılarının evlilerden anlamlı şekilde daha yüksek, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol becerilerine yönelik algılarının ise evlilerden anlamlı şekilde daha düşük olduğu görölmüştür. Bekar ve evli öğretmenler arasındaki bu farklılığın nedenleri belirlenerek gerekli olan iyileştirmelerin yapılması konusunda çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra daha fazla katılımcının dahil edildiği benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal becerilerinden duyuşsal anlatım, duyuşsal kontrol, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol becerilerine yönelik algılarının diğer öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görölmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine kıyasla sosyal becerilere yönelik daha ayrıntılı bilgiye sahiptirler. Bu nedenle okul müdürlerinin sosyal becerilerini değerlendirme konusunda daha etkili olabilirler. Diğer branş öğretmenlerinin de sosyal becerilere ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitimler verilebilir. Mevcut çalışmada 6-10 yıldır öğretmenlik yapanların okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kıdemdeki artışa bağlı olarak genel itibariyle öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal becerilerine yönelik algılarının daha olumsuz hale geldiği görölmüştür. Meslekteki görev süresi öğretmenlerin değer yargıları üzerinde etkili olabilmekte, bu durum neticesinde de yöneticilerle arasındaki iletişimi etkileyebilmektedir. Bu durum dikkate alındığında öğretmenlere iletişim becerilerine yönelik hizmetiçi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.
- Çalışmamız sonucunda öğretmenlerin dışsal motivasyon seviyelerine göre içsel motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin dışsal motivasyonları üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin içsel motivasyon seviyelerinin dikkate değer ölçüde yüksek olduğu görölmüştür. Bu sonuç dikkate

alındığında erkek öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılarak öğretmenler arasındaki bu farklılık ortadan kaldırılabilir.

- Yaştaki artışa bağlı olarak içsel motivasyon düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır. Bu sonuç göz önünde bulundurularak özellikle yaşça daha büyük olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olan faktörler tespit edilebilir. Bunun için de kurum içerisinde veya il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenler ile karşılıklı veya grup halinde görüşmeler yapılabilir.
- Bekar öğretmenlerin içsel motivasyonlarının evli öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında evli öğretmenlerin içsel motivasyonlarının artırılmasına yönelik kurum içi faaliyetler (hizmet içi eğitim, seminer, sosyal faaliyetler) gerçekleştirilebilir.
- Genel olarak mesleki kıdemdeki artışa bağlı olarak öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Daha uzun süredir öğretmenlik yapan öğretmenlere motivasyonlarını artırmaya yönelik olarak ödüllendirme uygulamaları gerçekleştirilerek motivasyonlarının artırılması sağlanabilir.
- Konuyla ilgili Türkiye’den daha fazla ili ve daha fazla sayıda branşı kapsayacak şekilde öğretmenlerin dahil edildiği çalışmalar yapılarak çok daha güvenilir ve ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.
- Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişki daha farklı değişkenler açısından da değerlendirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okulların tüm eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin üzerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında pozitif yönlü bir ilişki olması okul müdürlerinin ğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak özellikle üniversitelerde gerekli eğitimlerin verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.
- Eğitim fakültelerinde sosyal beceriler üzerine eğitimler verilebilir.
- Okul yöneticilerinin sosyal becerilerinin yüksek olması öğretmenlerin öncelikle kendi içsel motivasyonlarını artırarak kurumun amacına ulaşması için gerekli çabayı göstermelerinde etkili olabilir.
- İlkokullarda görev yapanların ğretimi ve ğretmeni geliştirmeye ilişkin düşüncelerinin meslek liselerinde görev yapanlardan anlamlı şekilde düşük, ortaokullarda görev yapanların Anadolu Lisesi'nde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük, Anadolu lisesinde görev yapanların Meslek Lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Yine yapılan analizler sonucunda ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapanların sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmaya yönelik düşüncelerinin fen lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük bulundu. Özellikle bu okul türünde görev yapan okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler verilerek denetim ve sosyal beceri davranışları geliştirilebilir.
- Bekar ğretmenlerin içsel motivasyonlarının evli öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Evli ve bekar öğretmenler arasındaki bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.
- 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin diğer tüm yaş gruplarından, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin de 41-50 yaş arasındakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaştaki artışa bağlı olarak içsel motivasyon düzeylerinin azalmasının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Yay., No:10, Ankara
- Açıkgöz, K. (2010). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın: (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ağaoğlu, S., ve Selim, Y. (2020). Okul Müdürlerinin Okul Denetim Sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Akbaşlı, S., & Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249
- Altay, S. (2006). *Eğitim yönetimi ve yönetici, müfettiş, öğretmen üçlüsü*. Ankara: Yöntem Yayınları
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Argon, T., & Çelik, H. (2006). İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin sosyal beceri yeterlik düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 59-78.
- Aydezer, B. (2020). *Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans projesi, *Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*
- Aydın, M.(2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi
- (1993) *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep örneği)* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

- Ayık, A., Şayir, G. (2014). İlköğretim Kurumlarında Görevli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (60), 15-30
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul. Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Başar, H. (2010). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başaran, İ. E.(2008). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası
- (1982). *Örgütsel Değişme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- (1994). *Eğitim Yönetimi*. Yargı Matbaası: Ankara.
- (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3. Basım). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 111.
- Bayat, B. (2005). Örgüt İçerisindeki Rol ve İşlevleri Bakımından “Orta Kademe” Yöneticileri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1-13.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde işbirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 505-512.
- Boyacı, K. (2010). *2005 İlköğretim 6.7. ve 8.sınıf fen ve teknoloji öğretim programı, programların uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları
- Can, N. (2001). Yönetici adaylarının okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri, *Eğitim Araştırmaları*. 5(1), 36-44
- Celep, C. (1996). Okullarda İşbirlikçi Karar Verme. *Yaşadıkça Eğitim*, 5(44), 49-58
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, V. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemAkademi

- Çevik, A., & Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1512-1543.
- Çiftçi, Ç. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları(Eyüp ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yönetici algularına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirbaş, A. & Kazak, E. (2022). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Ders Denetimleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi . *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 17 (34) , 395-422.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 29-41)*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing
- Deniz, Ü., ve Saylık. N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 67-80.
- Digest, E. (2002). Developing Instructional Leaders. Erişim: <http://www.ericdigests.org/2003-2/leaders.html>
- Dikmen, M. B., & Göksoy, S. (2021). Ortaokul Müdürlerinin Yürüttükleri Ders Denetimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 351-384.
- Dilci, T. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik Algıları. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*.166-182,Bahar 2012
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Drucker, P. F. (2006). *Klasik 'Yönetimi icat eden adam'-businessweek Drucker*. (Çev. Z. Dicleli). İstanbul: Acar Basım ve Cilt San. Tic. A. Ş. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).

- Dursun, F. (2007). İlköğretimde araç-gereç temini. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 3(12),18-19
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, Altıncı Baskı, İstanbul.
- Ergin, A. ve Birol C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Girgin, S., & Vatansever Bayraktar, H. (2017). Öğretmenlerin Yöneticiye Duydukları Örgütsel Adalet Algısının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4): 217-238.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ. insan ilişkilerinin yeni bilimi*. (Çev. O. Ç. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları A. Ş.
- Gökıyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,113-129.
- Gömlersiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve öğretim liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülbahar, B. (2013). İlkokul Öğretim Programının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 2(4),104-127.
- Gülbahar, B. & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201-210.
- (2014). Eğitim ve öğretim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Gündüz, Y. (2017). A Study On Fulfillment Levels Of Supervisory Duties Of School Principals In Primary Schools. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1681-1694.
- Gürbüz, R., Erdem E., Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, (2013) 167-179.
- Harris, B. M., Bessent, W., & McIntyre, K. E. (1969). *In Service Education: A guide to better practice*. Prentice-Hall.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, Üçüncü Baskı, İstanbul.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal Ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Kadıoğlu Ateş, H. ve Vatanserver Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 13 (19): 127-162.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayın Evi
- Kaya, Y. K. (1993). *Yönetim Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara, Bilim Kitap Kirtasiye Limited Şirketi.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar, çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3),237-252.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mercan, B. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarının değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. İzmir: Ümit Yayınevi.
- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin okullarına duygusal bağlılıklarının müdürlerin sosyal becerileri, kullandıkları güç kaynakları ve etik liderlik davranışları

açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 595-618.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztaş, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman

Sağır, M. ve Memişoğlu, S.P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12

Sağlam, A. Ç., & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher*, 6(1), 40-56.

Sarpkaya, R. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (Geliştirilmiş ikinci baskı)*. Ankara: Anı yayıncılık.

Savaş, B. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 3(14), 46-55.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: a redefinition*. USA: McGrawHill, Inc. Sullivan.

Serin, M.K., Buluç, B.(2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.

Tathioğlu, K. ve Okyay, E.O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin öğretim liderliği rolleri(Gaziantep ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7/2 Spring 2012, 1045-1061.

Tay, B. (2007). Sosyal bilgiler programlarında öğrenme stratejileri. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 2(9), 6-11.

Taymaz, H. (2005). *Teftiş: Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*. Pegem Akademi Yayıncılık

----- (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş "Kavramlar, İlkeler, Yöntemler"*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ural, A., ve Aslim, S.F. (2013). Okul müdürlerinin öğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: Öğretmen değerlendirmelerine ilişkin bir

betimleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 26-38.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3): 1079-1100.

Vatansever Bayraktar, H. & Güney, B. (2016). Examination of Job Satisfaction of the Medical Vocational High School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 228-236.

Vatansever Bayraktar, H., & Akın, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Bilimler Akademisi*, 24:37-63.

Vatansever Bayraktar, H. & Girgin, S. (2020). The Examination of Teachers' Levels of Organizational Happiness. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 170-183.

Yıldız, N.N. (2008). *Eğitim yöneticilerinin öğretim programları yönetme yeterliliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, M., & Akıncı, Y. (2022). Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililik Düzeyleri. *Sciences (JOSHAS JOURNAL)*, 8(49), 255-262.

Yüksel, A. H. (1989). İletişim Süreci ve Sistem Yaklaşımı Açısından İletişim Sürecinin İncelenmesi, *Kurgu*, 6(2), 15-63.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri*. Ankara: Asil.

EKLER

Değerli meslektaşlarım;

Bu araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'ndaki yüksek lisans tez çalışmam dahilinde yapılmaktadır. Veri toplamak amacıyla yaptığım bu anket ile okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlenmeye çalışılacaktır. Yapılan çalışmanın hedefine ulaşabilmesi için siz değerli meslektaşlarım tarafından verilecek yanıtların doğru, objektif, samimi olması önem arz etmektedir. Bu sebeple tüm maddeleri özenle okuyarak yanıtlamanız büyük bir önem arz etmektedir. Ölçeklerde kimliğinizi belirtmeye gerek yoktur. Ulaşılabilecek verilerden sadece bilimsel nedenler doğrultusunda yararlanılacak olup başka kurumlarla paylaşılmayacaktır. Katılım gönüllülük esasına bağlı olup dilediğinizde çekilebilirsiniz.

Çalışmama yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Doç.Dr.Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR
Tez Danışmanı

Yücel ÇAKI
Eğt.Yön.Den.Yük.Lis.Öğr.

Ek-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Görev Yaptığınız Okul Türü

- İlkokul
- Ortaokul
- Anadolu Lisesi
- Meslek Lisesi
- Fen Lisesi
- Diğer....

Cinsiyet

- Kadın
- Erkek

Yaş

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61 ve üzeri

Medeni Durumu

- Evli
- Bekar

Branş

- Sınıf Öğretmeni
- Türkçe Öğretmeni
- Matematik Öğretmeni
- Fen Bilgisi Öğretmeni
- Sosyal Bilgiler Öğretmeni
- İngilizce Öğretmeni
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni
- Diğer

Meslekteki Kıdem

- 1-5 Yıl
- 6-10 Yıl
- 11-15 Yıl
- 16-20 Yıl
- 21 Yıl ve üzeri

İş Motivasyonu Eğitimi Aldınız mı?

- Hayır
- Evet

Ek- 2: Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetleme Davranışları Ölçeği

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL DENETLEME DAVRANIŞLARI

<i>“Aşağıda yer alan ifadeleri sırayla okuduktan sonra, bu ifadelerde belirtilen davranışların okul müdürünüz tarafından ne sıklıkta yapıldığına ilişkin görüşlerinizi sağ tarafta yer alan uygun seçeneğe çarpı (x) işareti koyarak değerlendiriniz.”</i>	Sol tarafta yer alan davranışların okul müdürü tarafından yapılma sıklığı				
	Hiç	Ara sıra	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Okul Müdürü;					
1. Öğretmenlerin öğretim problemlerini dinler.					
2. Öğretimde yaratıcılığı teşvik eder.					
3. Öğretime destek sunmak / öğretimi geliştirmek amaçlı olarak sınıf ziyaretleri yapar.					
4. Öğretim yılının başında sınıf ziyaretlerine ilişkin prosedürleri ve sınıf ziyaretlerinin amacını bildirir.					
5. Sınıf ziyareti yapmadan önce dersin hedeflerine ve olası öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmenle görüşme yapar.					
6. Sınıf ziyaretinin ardından yaptığı gözleme ilişkin öğretmenle görüşme yapar geri bildirim sunar.					
7. Somut davranışlarına dayalı olarak başarılı öğretmenleri ödüllendirir.					
8. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.					
9. Mesleki gelişimle elde edilen bilgi ve becerilerin sınıfta kullanılmasını ve öğretmenler arasında paylaşılmasını teşvik eder.					
10. Yaşam boyu öğrenmeyi okul sisteminin parçası haline getirir.					
11. Açıklık ve güvene dayalı bir okul iklimi oluşturur.					
12. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin geri bildirim verir.					
13. Öğretmenlerin birbirlerinin dersini gözlemelerini teşvik eder.					
14. Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin karşılıklı olarak analiz edilmesini teşvik eder.					
15. Öğretmenler arasında işbirliği çabalarını teşvik eder.					
16. Eğitim öğretime ilişkin kararların alınmasında öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
17. Öğrencide öğrenme eksikliği / yetersizliği olduğunda çözmek için gerekli girişimlerde bulunur.					
18. Öğretmenin yapmış olduğu akademik etkinlikleri (eğitim öğretim faaliyetlerini) öğretmenin kendisi ile birlikte değerlendirir.					
19. Görevlendirmeleri öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bilgi birikimlerini dikkate alarak yapar.					
20. Öğrencilerin akademik başarılarını takip eder.					
21. Öğretmen toplantılarında, öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarını sağlar.					
22. Öğretmen toplantılarında öğretmenlerin öğretim problemleri üzerinde tartışmalarını, tecrübe ve bilgilerini aktarmalarını ve bilgi alış-verişinde bulunmalarını teşvik eder.					
23. Meslekte veya okulda yeni olan öğretmenlerin okula uyum sağlamaları konusunda gerekli desteği sağlar.”					

Ek-3: Sosyal Beceri Envanteri

OKUL YÖNETİCİSİNİN SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİ		Tamamen benim gibi	Oldukça benim gibi	Benim gibi	Biraz benim gibi	Hiç benim gibi değil
Duyuşsal Anlatımcılık		5	4	3	2	1
1	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	()	()	()	()	()
7	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.	()	()	()	()	()
13	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.	()	()	()	()	()
19	Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.	()	()	()	()	()
Duyuşsal Kontrol		5	4	3	2	1
3	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.	()	()	()	()	()
15	İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden her zaman fark edebilirler.	()	()	()	()	()
21	Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.	()	()	()	()	()
Duyuşsal Duyarlılık		5	4	3	2	1
2	İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırım.	()	()	()	()	()
8	Çok az insan benim kadar duyarlı v anlayışlıdır.	()	()	()	()	()
20	İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker	()	()	()	()	()
Sosyal Anlatımcılık		5	4	3	2	1
10	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	()	()	()	()	()
16	Sosyal olmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
34	Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımları ben atarım.	()	()	()	()	()
22	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.	()	()	()	()	()
Sosyal Duyarlılık		5	4	3	2	1
5	Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.	()	()	()	()	()
11	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır	()	()	()	()	()
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.	()	()	()	()	()
17	Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
Sosyal Kontrol		5	4	3	2	1
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.	()	()	()	()	()
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.	()	()	()	()	()
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.	()	()	()	()	()
90	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.	()	()	()	()	()

Ek-4: İş Motivasyonu Ölçeği

İÇSEL VE DIŞSAL MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım
1-Yaptığım işte başarılıyım			
2-Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.			
3-Çalışma arkadaşlarım çalışmalarından dolayı beni takdir ederler.			
4-Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.			
5-İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.			
6-Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.			
7-Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.			
8-Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.			
9-Yöneticilerim çalışmalarından dolayı her zaman beni takdir ederler.			
10-Yönetim izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.			
11-Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.			
12-Okulda yemek, çay, kahve gibi yiyecek-içecek imkanları ücretsiz sağlanır.			
13-İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.			
14-Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.			
15-Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.			
16-Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.			
17-Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.			
18-İşimde terfi imkanım vardır.			
19-Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.			
20-Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.			
21-Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.			
22-Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.			
23-Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.			
24-Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.”			

Ek-5: Etik Kurul Karar Formu



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-24416
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Yücel ÇAKI
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları ve Sosyal Becerileri ile Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 24.02.2022 tarihli ve 2022/02 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:39-Yücel ÇAKI Etik Onay Belgesi (1 sayfa)



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	24.02.2022
Sayı	2022/02
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları ve Sosyal Becerileri ile Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonları Arasındaki İlişki</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Yücel ÇAKI
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Metin TOPRAK
Üye

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAĞÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

Ek-6: Ölçeklere İlişkin İzinler

9.05.2022 23:08

Posta - Yücel Çakı - Outlook

Re:

Abdurrahman İLĞAN <[redacted]>

7.12.2021 Sal 11:36

Kime: yücel çakı <[redacted]>

Selam Yücel bey. Ölçek ve ilgili bilgiler eklede yer almaktadır. Takıldığınız yer olursa, çekinmeden yazabilirsiniz.

Tezinizde kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN
İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Karabağlar İZMİR
Tel: 534 [redacted]
İş Tel: [redacted]

Prof. Abdurrahman ILGAN
İzmir Demokrasi University College of Education
Department of Educational Sciences
Karabağlar Izmir TURKEY
Cell Phone: [redacted]
Office Phone: [redacted]

yücel çakı <[redacted]>, 6 Ara 2021 Pzt, 20:49 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Yrd. Doç. Dr.Abdurrahman İLĞAN - Sabahattin Zaim Üniversitesi , Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için "Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeğinin" adlı anketinizi izninizle kullanmak istiyorum. Rica etsem anketinizin aslını gönderebilir misiniz. Saygılar sunarım.

Sayın Yücel ÇAKI,

Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisinde (Sayı 2, s. 105-119, 2007) yayınlanmış olan, "İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme" başlıklı çalışmada kullanılan ölçeği, çalışmayı kaynak göstererek, yapacağınız akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Süleyman DÜNDAR

06.05.2022



Sayın

Yücel ÇAKI

Türkçeye uyarlanmış bulunduğum “Sosyal Beceri Envanteri” tezinizde kullanmak istemenizi memnunlukla karşıladım. Bu aracın bilimsel amaçlarla kullanılması benim de arzu ettiğim bir husustur, çünkü ancak bu yollar araç daha geliştirilebilecektir.

Sonuçlardan beni de haberli kıyorsanız sevinirim.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim. 29.04.2022

Prof. Dr. Galip YÜKSEL

Gazi Üniversitesi.

Gazi Eğitim Fakültesi.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD. Öğretim üyesi

Ek-7: Araştırma Uygulama İzin Formu

İZU Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 29.07.2022 - 11074



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-54296339
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

28.07.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü'nün 31/05/2022 tarihli ve E-34555043-100- 27588 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yücel ÇAKI'nın, "Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları ve Sosyal Becerileri ile Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonları Arasındaki İlişki" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <http://meb.ai/TGmb3h> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (5 Sayfa)
2-Ayşe Başvurusu (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara, Antalya, Elazığ, Erzurum, Hatay, İstanbul
Konya, Muğla, Sinop, Şanlıurfa ve Mardin
Valiliğine (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Rektörlüğüne

ÖZGEÇMİŞ

Yücel ÇAKI

Eğitim:

Lise: Elazığ Lisesi

Lisans: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği – 2005

Yüksek Lisans: T.C. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Çalıştığı Kurumlar:

Bağcılar Ziya Gökalp Ortaokulu -2016

Bağcılar İbrahim Keresteci Ortaokulu-2022