

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ POGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİ İLE
İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENLERİ
ETKİLEME DÜZEYİ**

Himmet UYGUN

İzmir

2006

T.C

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ POGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİ İLE
İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENLERİ
ETKİLEME DÜZEYİ**

Himmet UYGUN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ali AKSU

İzmir

2006

TUTANAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İş bu alışma, J¼rimiz Tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netimi ve Denetimi Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ Olarak Kabul Edilmiştir.

¼ye.....

Adı Soyadı (Danışman)

¼ye.....

Adı Soyadı

¼ye

Adı Soyadı

Onay

Yukarıda adı geçen imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr.

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

* **Not:** Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez Yazarının

Soyadı : UYGUN Adı: HİMMET

Tezin Türkçe Adı : İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürleri İle İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyi.

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Elementary School Principals And Inspectors' Infulance Level On Teachters, Acording To Elementary School Eachers Sensatons.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Diğer Kuruluşlar: Enstitüsü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Yılı:** 2006

Tezin Türü:

- X1- **Yüksek** Lisans
- 2- Doktora
- 3-Tıpta Uzmanlık
- 4- Sanatta Yeterlik

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı:145

Referans Sayısı: 124

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç Dr . **Adı:** Ali **Soyadı:** AKSU

Türkçe Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Algısı
Etkileme Düzeyi
Yetki ile Etkileme
Uzmanlık İle Etkileme
Kişilik İle Etkileme
İlköğretim Okulu Müdürü
İlköğretim Denetmeni

İngilizce Anahtar Kelimeler:

Teacher Sensation
Influence Level
Influence With Authority
Influence With Speciality
Influence With Personality
Primary School Principals
Primary School Inspector

Tarih:

İmza

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürleri ile İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyi” adlı çalışma, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığına ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30/01/2006

Himmet UYGUN

TEŞEKKÜR

Bu araştırma ile, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin, öğretmenleri etkileme yeterliklerinin ne düzeyde olduğu araştırılmış ve etkileme düzeyinin artırılması için yapılması gerekenler ile ilgili olarak veriler elde ederek katkı yapmak amaçlanmıştır.

Araştırma konusunun netleşmesine, araştırmanın yürütülmesine ve raporun yazılmasına pek çok kişinin katkısı olmuştur. Bunlardan bazıları burada anılmıştır.

Öncelikli olarak beni her zaman destekleyen ve araştırmanın çeşitli aşamalarında bana yardımcı olan eşim Nazmiye UYGUN'a ve biricik kızım Begüm Sena UYGUN'a yardım ve sabırlarından dolayı teőkür ediyorum.

Anketin dağıtılmasında ve toplanmasında ve çalışmaların yürütülmesinde desteklerini esirgemeyen Canan Can, Nevin CAN, Yelda YALÇIN, İsmail ÖZDEMİR, Ahmet ARDUÇ, Arif ULAŐ, Hüseyin ÇAMCI, Ziya CAN, Naci UYGUN'a teőkür ediyorum.

Araştırmanın istatistiksel çözümlemesinin yapılmasında, yazılmasında, düzenlenmesinde ve diğer çalışmaların yürütülmesinde gayret, sabır, içtenliğini ve katkılarını esirgemeyen Mete KONCA'ya teőkür ediyorum.

Araştırmanın yürütülmesinde ve raporun yazılmasında katkısı tartışılmaz büyük olan danışmanlığı ile dostluğu en içten şekilde bana sunan, danışmanım Yrd. Doç.Dr. Ali AKSU'ya teőkürün az olacağı kanısındayım.

Himmet UYGUN

İzmir

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	iv
KISALTMALAR.....	vİi
ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER.....	viii
ABSTRACT AND KEYFORDS.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
1.1.Etki Süreci	16
1.1.1. Etki Sürecinin Amacı, Önemi ve İşlevleri	20
1.1.2. Etkinin Yasallığı	22
1.1.3. Etkinin Kaynakları.....	23
1.1.3.1. Yetki Yoluyla Etkileme.....	29
1.1.3.1.1. Yetkinin Etkileme Amacıyla Kullanılması... ..	31
1.1.3.2. Uzmanlık Gücüyle Etkileme.....	37
1.1.3.2.1. Uzmanlığın Etkileme Amacıyla kullanılması.....	42
1.1.3.3. Kişilik Yoluyla Etkileme	48
1.1.3.3.1. Kişiliğin Etkileme Amacıyla Kullanılması.....	49
1.2. Problem Cümlesi	58
1.2.1. Alt Problemler	58
1.3. Araştırmanın Önemi	59
1.4. Sayılıtlar	60
1.5. Sınırlılık	60
1.6.Tanımlar	61
BÖLÜM II.....	62
İLGİLİ YAYIN VEARAŞTIRMALAR.....	62

BÖLÜM III..	77
YÖNTEM	77
3.1. Araştırma Modeli.....	77
3.2. Evren ve Örneklem.....	77
3.3. Veri Toplama Aracı.....	82
3.4. Ölçme Aracının Geçerliliği ve Güvenirliği.....	84
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	86
BÖLÜM IV..	90
BULGULAR VE YORUMLAR	91
4.1. Birinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum	91
4.2. İkinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum	97
4.2. Üçüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum	107
4.2. Dördüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum	113
4.2. Beşinci Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum	119
BÖLÜM V..	122
SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER	122
5.1. Sonuç	122
5.2. Yargı	124
5.3. Öneriler	125
KAYNAKÇA	127
EKLER	135
EK I Anket Formu.....	136
EK II Faktör Analizi Tablosu.....	140
EK III Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün İzin Yazısı.....	141
EK IV Yönetim Kurulu Kararı.....	142

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.2.1. Evren Ve Örneklemdeki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	79
Tablo 3.2.2. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	79
Tablo 3.2.3. Örneklem Grubunun Branşlara Göre Dağılımı.....	80
Tablo 3.2.4. Örneklem Grubunun, Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	81
Tablo 3.2.5. Örneklem Grubunun Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine Göre Dağılımı.....	81
Tablo 3.4.1. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları	85
Tablo 3.4.2. Dağıtılan Ve Geri Dönen Anketlere İlişkin Veriler Tablosu.....	86
Tablo 4.1.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Yetki İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.....	92
Tablo 4.1.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Uzmanlık İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.....	93
Tablo 4.1.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Kişilik İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.....	94
Tablo 4.1.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Genel Tablo.....	95-96
Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu	98
Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu	99
Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu	100

Tablo 4.2.3.1. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Yetki İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.....	101
Tablo 4.2.3.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Uzmanlık İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.....	102
Tablo 4.2.3.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Kişilik İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.....	104
Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu	105
Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin, Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.....	106
Tablo 4.3.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin, Yetki İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.....	108
Tablo 4.3.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Uzmanlık İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.....	109
Tablo 4.3.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Kişilik İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.....	110
Tablo 4.3.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Genel Tablo.....	111
Tablo 4.3.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Genel Tablo'nun Devamı.....	112
Tablo 4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.....	114
Tablo 4.4.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri,	

Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.....	115
Tablo 4.4.2.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Uzmanlık İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.....	116
Tablo 4.4.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.....	117
Tablo 4.4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.....	118
Tablo 4.4.5. Öğretmenlerin Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.....	119
4.5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Müdürleri İle İlköğretim Denetmenlerinin Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları Tablosu.....	120

KISALTMALAR

- Okul** : Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okulları.
- Denetmen** : İlköğretim Denetmenleri.
- Müdür** : Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okulu müdürleri.
- Öğretmen** : Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler.
- Etkileme** : İlköğretim Denetmenleri ile ilköğretim okulu müdürlerinin, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenleri okulun amaçlarını daha etkin biçimde gerçekleştirmeye yöneltme davranışlarının yarattığı sonuç.

ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Okulu Müdürleri ile İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri Etkileme Düzeyi (İzmir İli Metropol İlçeleri Örneği)

Bu araştırma, Himmet UYGUN tarafından yapılmıştır.

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin, öğretmenleri etkileme düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, İzmir ili merkez ilçeler belediye sınırları içerisinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir ili metropol ilçeleri (Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karşıyaka, Konak, Narlıdere) ‘nin belediye sınırları içerisinde 353 ilköğretim okulu ve bu okullarda 9397 öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu okullar belirlenirken öğretmenlere, müdürleri ile ilgili soru yöneltileceğinden müdürlerini iyi tanımış olmaları gerektiği için, müdürlerin bir yıldan daha fazla o okulda müdürlük yapma durumları dikkate alınmıştır. Bu da evrenin 258 okul olarak belirlenmesine neden olmuştur. Evreni oluşturan öğretmen sayısı da 6318 olmaktadır. Evrendeki öğretmen grubunun yüzde 15’ine denk düşen denek sayısı ise öğretmenleri temsil edecek örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemine alınan okulların belirlenmesinde araştırmanın problemi göz önünde bulundurularak bazı sınırlamalara gidilmiştir. Böylece, evrendeki öğretmen grubunu temsil edecek örneklem büyüklüğü 947 kişi olmuştur. Örneklem olarak geri dönen ve kullanılma durumu olan anket sayısı 839 olduğundan, bu sayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örnekleme giren okulların isimlerinin belirlenmesinde İzmir Milli Eğitim

Müdürlüğü'nün kayıtlarından yararlanılmıştır. Bu okullarda anket uygulanacak öğretmenlerin saptanmasında ise ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kayıtları esas alınmıştır.

Araştırmada örneklem, oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem grubu sadece öğretmenlerle sınırlanmış yönetici, kadrosuz ve aday öğretmenler örnekleme alınmamıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiksel veriler kullanılmış ve gruplar arasındaki farklılıkların tespiti için "t Testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi" 'den yararlanılmıştır.. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için "LSD Testi" uygulanmıştır. İstatistik çözümler için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan İlköğretim Müfettişi ve ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri " yetki ile etkileme, uzmanlık ile etkileme ve kişilik ile etkileme düzeyleri," bağımsız değişkenleri ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenleri (kıdemleri, cinsiyetleri, branşları, eğitim durumları ve öğretmenliğe temel eğitimleri) arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Yapılan istatistiksel çözümlene sonucunda Şu bulgular elde edilmiştir.

1- Okul m¼d¼rlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik değişkenlerinde, öğretmenlerin kıdem ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre etkileme düzeylerinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzmanlık ile etkilemede bayan öğretmenleri etkileme düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu, öğretmenlerin branşlarına göre, her üç boyutta da etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olduğu, yetki ile etkileme düzeyinde; sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler ve dil bilimleri branşlarında bulunan öğretmenler arasında, uzmanlık ile sınıf öğretmeni ile güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi vb.) branşlarında bulunan öğretmenler arasında, kişilik ile etkileme de ise; sınıf öğretmeni ile bütün branşlar arasında etkileme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

2- Okul m¼d¼rlerinin öğretmenleri etkileme ortalamasına bakıldığında; yetki ve kişilik ile çoğu zaman etkilediği, ancak; uzmanlık ile arasına etkilediği gör¼lmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise çoğu zaman etkilediği gör¼lmektedir.

3- İlköğretim denetmenlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik değişkenlerinde, öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim durumu ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre etkileme düzeylerinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak; uzmanlık ile etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın bulunduğu, bu farkında 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

4- İlköğretim denetmenlerinin öğretmenleri yetki ve uzmanlık ile çoğu zaman etkilediği, ancak; kişilik ile arasına etkilediği gör¼lmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise arasına etkilediği gör¼lmektedir.

5- İlköğretim denetmenleri ile m¼d¼rlerin, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre yetki ile etkileme düzeyi karşılaştırıldığında; okul m¼d¼rlerinin, sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler ve dil bilimleri branşlarında bulunan öğretmenler arasında etkileme düzeyleri anlamlı bir

farklılık göstermekte iken ilköğretim denetmenlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

6- Uzmanlık ile etkileme düzeyleri karşılaştırıldığında; okul müdürleri cinsiyet değişkeninde bayan öğretmenleri, branş değişkeninde sınıf öğretmeni ile güzel sanatlar ve diğer başlıklı öğretmenleri etkileme düzeyinde anlamlı bir farklılık varken, ilköğretim denetmenleri kıdem değişkeninde 6-10 yıl kıdemde bulunan öğretmenleri etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

7- Kişilik ile etkileme düzeyleri karşılaştırıldığında; okul müdürleri branş değişkeninde sınıf öğretmeni ile tüm branş öğretmenlerini etkileme düzeyi arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunun dışında etkileme düzeyi ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

8- İlköğretim denetmenlerinin öğretmenleri yetki ve uzmanlık ile çoğu zaman etkilediği, ancak; kişilik ile arasına etkilediği görülmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise arasına etkilediği görülmektedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Öğretmen Algısı, Etkileme Düzeyi, Yetki ile Etkileme, Uzmanlık İle Etkileme, Kişilik İle Etkileme, İlköğretim Okulu Müdürü, İlköğretim Denetmeni

SUMMARY AND KEY WORDS

**Influence level of the primary school principals and inspector on teachers
according to the perceptions of primary school teachers**

(Sample of İzmir's metropolisdistricts)

This research is conducted to determine primary schools principals and inspectors' influence level on teachers, according to elementary school teachers' perceptions.

Teachers, who are working in the official primary schools in municipality frontiers of İzmir's central districts, from the scope of research. There are 353 primary schools and working 9397 teachers are found in municipality frontiers districts. (Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gazimir, Güzelbahçe, Karşıyaka, Konak, Narlıdere). But, while these schools are designated, only the schools that have principals working more than a year in the same school, were taken into consideration, because teachers must know their principals well and answer the questions about him/her. For this reason, the scope was determined as 258 schools. The number of teachers are 6318 that group in the scope and represent teachers, were determined as the size of example. The subject number that corresponds to 15 percent of teachers group number is determined as the sample size which would represent the teachers. Considering the research's problems, in designating the schools, which were taken into research example, some limits were set. So, the size of example, which will represent the teachers' group were 947 people. Due to the number of public survey that turned as an example and in useful situation were 839, this number had formed the example of research.

To designate the names of schools, that joined to the example, İzmir National Educations Manager's registrations were utilized. To determine teachers, who were

applied to the public survey, districts' national education manager's registrations were used.

The example was determined with the proportional heap example method. The example group was limited with teachers; managers, temporary permanent staffs and candidates were not taken into the example.

To analyze the taken data in this research; statistical methods like frequency, percentage, arithmetical mean and Standard deviation, and to establish differences among groups; "T Test" and "Single Sided Variance Analysis" were used. "LSD Test" was applied to determine the source of differences among groups. SPSS statistics program was used for Statistical Analysis.

The relation between Primary School Inspectors, who the dependent variables of the research and influence Primary School Teachers with their authority, speciality and personalities, and Primary School Teachers, who are the independent variables of the research with their seniority, sexuality, branch, educational position and fundamental tendencies to teaching was considered.

Findings that are the results of the statistical analysis can be listed as follows.

1- According to teachers' seniority and fundamental tendencies to teaching, there is no great difference in influence level of School principals' authority, speciality and personality variables, but according to teachers' gender, there are great differences in influence level with speciality towards ladies, and also great differences in terms of teachers' branches in three dimensions, influence levels show great difference between class, sociology and language teachers in influencing with authority; between class and fine arts teachers in influencing with speciality; and between class and all the other teachers in influencing with personality.

2- When it's looked to principals' influence mean, principal on teachers, it's seen that principals would usually influence with authority and personality, but sometimes with speciality, and if it's looked to general influence you should see him/her usually influencing the others.

3- There is no great difference in influence levels toward authority, speciality and personality variables of primary school inspectors according to gender, branch, educational position and fundamental tendencies to teaching of teachers, but there is a great difference between influencing and the reason of this are the teachers who have the length of service for 6-10 years.

4- It is seen that inspectors usually influence teachers, with authority and speciality, but sometimes with personality, and if it's looked to general influence he/she does it sometimes.

5- When it's compared that inspectors and principals influencing teachers with authority according to gender, length of service, branch, educational position and

fundamental tendencies to of teachers', great difference can be seen between principal and class, sociology and language teachers, but this could not be seen between primary inspectors.

6- When the influence leves with speciality is compared, principals influence, in gender variable to ladies, in branch variable to class, fine arts and otherteachers and there is an expressive difference in influence level of length of service within 6 and 10 years teachers.

7- When the influence levels with personality is compared, principal shows a great difference in brance variables between class and all other teachers. Instead of this there is not a difference between influence level and variables.

8- Primary School inspectors influence teachers usually with authority and speciality, sometimes with personality, and sometimes in general influence position.

KEY WORDS

Teacher Sensation, Influence Level, Influence With Authority, Influence With Speciality, Influence With Personality, Primary School Principals, Primary School Inspector

BÖLÜM I

GİRİŞ VE AMAÇ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, önem, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Bu bölümde problem durumu ortaya koyulurken öncelikle eğitim, eğitim ortamı olarak okul, işgörenler olarak öğretmenler, yönetim, yönetici, etkili yönetici, denetim, denetmen, eğitim denetimi, etkili denetim, etkililik, etkililiğin eğitime yansımaları ve gerekliliğine bağlı olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin etkilenmesi üzerinde durularak; eğitimin en etkin üyesi olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim denetmeni ve okul müdürlerinin ilköğretim okulu öğretmenlerini etkileme düzeyleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin temel sorumluluklarından birisi okulu verimli ve etkili kılmaktır. Bunun sağlanması ise öğretmenlerle karşılıklı güven, işbirliği ve anlayış içinde oluşturulacak ve sürdürülecek bir etkileşim sistemi ve ortamı ile olanaklıdır. (Aydın, 1986: 146). Bu nedenle okul müdürleri ile denetmenlerin etki sürecindeki yeterliliği okuldaki verimliliği artırmanın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bir başka açıdan değerlendirildiğinde yönetimde ve denetimde başarı sağlama yolunun etki sürecinden geçtiği söylenebilir. Bu düzeydeki ilişkinin varlığı yönetici ve deneticilerin etki sürecinde yeterli olmalarını gerekli ve zorunlu kılmaktır. Bu nedenle yöneticilerin ve denetmenlerin etki sürecinde yararlandıkları “etkileme yollarının” çözümlenmesi önemli ve gerekli görünmektedir.

Toplumsal kalkınmanın en temel dinamiği olarak nitelenen eğitim, küreselleşme sürecindeki dünyada önemini gün geçtikçe arttırmaktadır. Çok hızlı değişimin yaşandığı günümüzde, toplumların gündeminde olan ve onu etkilemede birincil öneme sahip olarak görülen eğitim, ekonomik ve sosyal gelişmeyi, demokratikleşmeyi sağlayan (Kaya, 1993:

1) stratejik bir etkidir. “Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1972: 12) olarak tanımlanan eğitim, kalkınma için gerekli insan gücü kaynaklarının yetiştirilmesinde etkili bir araçtır. Eğitim, "bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimidir" (Aydın 1993:169).

Eğitim genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği gelişir ve davranışı farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 1996: s.4). Eğitim insana yönelik bir etkinlik olması nedeniyle tüm toplumsal grupların çekim merkezi durumundadır (Aydın, 1998: 170).

Good eğitimi, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür" şeklinde tanımlanmaktadır (Fidan, 1996: 8). Oğuzkan (1974: 61) ise eğitimi "yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayış elde etmelerine, kişiliklerin gelişimine yardım etme etkinliği" olarak tanımlamaktadır.

Eğitimin bu denli önemli olması eğitimin bütün yönleri ile okulda gerçekleştiği gerçeğinden yola çıkarak okulun önemi ortaya çıkmaktadır. Okul, toplumun eğitim kavramını eğitim hizmetiyle özdeşleştirdiği kurumdur. (Açıkalin, 1995: 2). Fidan (1996: 4)' a göre, günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturmaktadır.

Okul eğitimin formal örgütüdür. "Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammadenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur" (Bursalıoğlu, 1994: 32). Bu yönüyle okul bütün toplumsal sistemleri önemli ölçüde etkiler. Bir toplumda sosyal ve ekonomik çevrenin ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sistemi içinde en iyi öge olarak değerlendirilir (Taymaz, 1995: 1).

Açıkalin (1994:1)' a göre okul eğitim sisteminin:

1.En işlevsel parçasıdır.

2.Eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler.

3.Sistem sınırında, uçta, ilk düzeyde üretim amaçlı somut örgütlenmesidir.

Bursalıoğlu (1994: 32-35)' na göre okul örgütünün özellikleri şöyle özetlenebilir:

- 1.Okul örgütünün üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşu,
- 2.Okulda çeşitli değerlerin bulunması ve bunların çatışması,
- 3.Okul denilen örgütün ürününün değerlendirilmesinin güç oluşu,
- 4.Okulun özel bir çevre oluşu,
- 5.Okulun çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği yahut etkilediği örgüt oluşu,
- 6.Okulun, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelişi,
- 7.Okulun bürokratik bir kurum oluşu,
- 8.Her okulun kendine göre bir ikliminin bulunması.

Okul, değişik grupların beklentilerinin ve baskılarının yoğunlaştığı bir örgüttür. Üyeleri, müşterileri ve çevresi ile değişik dinamiklerin olduğu bir ortamdır. Bu ortamda informal ilişkiler yoluyla tarafların birbirlerine karşı güç gösterileri ve sosyal yönü daha sınırlı örgütlere göre daha yoğundur. Bu anlamda okullarda müdürler ve öğretmenler arasında, diğer örgütlere nazaran daha canlı etkileme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Erçetin, 1993: 186).

Okullarda, eğitim-öğretim süreci de etkileşime dayandığından ve insan ağırlıklı örgütler olduğundan, yöneticilerin personel üzerindeki etkisi, daha da önem taşımaktadır. Bunun için de okul yöneticileri etkili bir lider olmak durumundadır. Yöneticilerin, çalışanlar üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili olabilmeleri için etkileme gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Etkileme sürecinin başlatılmasının ve sürdürülmesinin kaynağı, örgütsel önder(yönetici)de bulunan erk(güç)tür (Başaran, 1992: 99).

Diğer toplumsal kurumlar gibi okul da toplumun bütün özelliklerini yansıtır (Varış, 1991: 13). Ayrıca okulda denetmenler ve öğretmenler arasında da etkileme faaliyetlerinin olduğu yok sayılamaz. Bu nedenle toplumsal hayatta etkili olan okul örgütünün kendi içinde birbirini etkileyen birimleri olduğu görülmektedir. Bu etki süreci ise okul örgütünün en etkin parçası ve motor gücü olan öğretmenler üzerinde toplanmasını sağlamaktadır. Çünkü eğitimin niteliği ve verimliliğini en çok üzerinde taşıyan öğretmenlerdir.

"Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir" (Bursalıoğlu, 1994: 4). Bu yönüyle görevi oldukça karmaşık ve sisteme en önemli katkıyı yapan kişi öğretmendir (Kabadayı, 1982: 2). Hatta sistemin en temel ögesinin öğretmen olduğu (Adem, 1995: 39) da ileri sürülmektedir.

Yönetmeliklerde öğretmenlik mesleği aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır: 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' nun 43 üncü Maddesinde "öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" denilmektedir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler" (Tekişik, Karabıyık, 1992: 230).

Öğretmen rolleri dikkate alındığında, görev ve rollerini yerine getirebilmesi ve okulun amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleşmesi öğretmenin çok iyi yetişmesine, ayrıca öğretmenin istekli ve güvenli bir biçimde çalışmasına bağlı olduğu görülmektedir.

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plâna çıkarmaktadır (Açıklın, 1997: 2). Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1994: 72). Okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997: 50). Örgütsel etkinliği sağlamak için insan ve diğer kaynakları amaçları gerçekleştirecek biçimde düzenlemek, yöneticinin görevidir (Çalık, 1997: 55). Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan ögelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak

yönetimi sürdürmek durumundadır(Kaya, 1986: 94). Bunun için de yönetici, belirlenen normlara bağlı kalarak uygun davranışlar göstermek zorundadır.

Okul örgütünün önemli ögesi okulun yönetiminden sorumlu olan okul müdürüdür (Kabadayı, 1982: 2). Bursalıoğlu (1994: 32,38) ise, okul müdürünün yönetim görevinden dolayı, okulun belirlenen amaçlarını gerçekleştirmesi için insan ve madde kaynaklarına yön vererek bunları kullanan kişi olduğunu belirtmekte ve okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak öğelerin liderinin okul müdürü olması gerektiğini vurgulamaktadır. Kaldı ki eğitim yönetimi diğer yönetim alanlarından ayrılır. Eğitim yönetiminin en önemli konusu insandır (Kaya, 1996: 45); bu nedenle tüm kamu yönetiminin en önemlisidir denilebilir. Öte yandan eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri bürokratik ve formal özellikler gösterirken, okul gevşek yapılanma ve insan ilişkilerinin yoğunluğu ile informal bir özellik de göstermektedir. Okulun birey boyutu, kurum boyutundan daha duyarlıdır.Yöneticinin yetkiden çok etkileme yollarına başvurabilmesi için davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Bu bakımdan okul müdürü; hiyerarşik konumu, statüsü, rolü ve yeterlilikleri bakımından diğer eğitim yöneticilerinden ayrılmaktadır (Bursalıoğlu, 1994: 32; Açıkalın, 1998: 4).

Eğitim sistemimiz içinde okul müdürleri atanmış yöneticilerdir. Bu nedenle de formal yetkilerden güç alan bir statü lideridir. Ancak liderlik becerilerini göstermesi ile örgüt içi ögeler tarafından doğal liderlik kazanmaktadırlar (Bursalıoğlu, 1994: 38). Bu anlamda okul müdürünün liderlik statüsü, okuldaki insanlarla iletişim örüntüsünün sıklığına, süresine, niteliğine, örgüt üyelerinin saygısının derecesine, hatta okul müdürünün davranışının benimsenip kabul görmesine bağlıdır (Aydın, 1998: 197, Bursalıoğlu, 1994: 38).

Eğitim örgütlerinde, informal yan kendisini daha güçlü hissettirir. Davranış bilimlerinde iyi yetişmiş bir eğitim yöneticisi informal yandan örgüt adına büyük yararlar sağlar (Gürsel, 1994: 31).

Okul yöneticisinin görevleri ilköğretim okulu müdürlerinin görev tanımlarının

yapıldığı yönetmelikte aşağıda verildiği gibi sıralanmıştır. Bu yönetmeliğe göre her eğitim yöneticisi aşağıdaki görevleri yerine getirmelidir.

- 1.Kurum ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak.
- 2.Öğretmen, personel ve öğrenci uyum problemlerini çözmek,
- 3.Personel ve öğretmenin mesleki gelişmelerine ve ilerlemelerine yardımcı olmak,
- 4.Kurumu ve çevresini geliştirmek,
- 5.Eğitim ihtiyaçlarını tam ve doğru olarak belirlemek,
- 6.Çevresindeki diğer yöneticilerle işbirliği yapmak,
- 7.Diğer eğitim kurumlarının çalışmalarını izleyip değerlendirmek,
- 8.Kurum ile çevre arasında sağlıklı iletişim, ilişki ve etkileşim sağlamak,
- 9.Okulun amaçlarını belirlemek ve açıklamak,
- 10.Eğitim öğretim programlarını sürekli değerlendirmek,
- 11.Program ve amaçlara uygun görevlendirme ve işbölümü yapmak,
- 12.Milli Eğitim politikalarımıza uygun çalışmalara girmek,
- 13.Eğitim kurumlarında yürütücü olduğu kadar danışman olarak da hizmet etmektir (M.E.B. 1987: 20).

Görüldüğü gibi okul örgütünün etkili olabilmesinin de okul müdürünün bu becerileri göstermesine bağlı olduğu ileri sürülebilir. Bursalıoğlu (1994: 39)' na göre okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, müdürün bir örgüt mühendisi kadar bir sosyal mühendis olmasını gerektirir. Bu bakımdan okul yöneticisinin etkili bir liderlik rolü oynamasının önem kazandığı görülür.

Yönetimin amacı, en az kaynak kullanarak en çok verimi elde etmektir (Tortop 1983: 7). Eğitim yönetimi ve onun özel bir alana uygulanmış biçimi olan okul yönetiminin amacı ise eğitim örgütünü, eğitim siyasaları ve okulun amaçları doğrultusunda yaşatmak ve etkili bir biçimde işler kılmaktır (Kaya, 1979: 37; Bursalıoğlu, 1976: 7).

Yönetim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından değişik işlevler içeren bir dizi süreçten oluşan bir bütündür (Aydın, 1986: 64). Yönetimi oluşturan süreçlerden birisi de etki sürecidir.

Yönetimin formal ve informal olmak üzere iki yanı vardır. Formal yanı, örgütün yapısı ve işleyişini ortaya koyan normlar, informal yönü ise iletişim ve etkilemeyi ön plana çıkaran durumlardır. Bu da kişiler arası ilişkileri ön plana çıkarır.

Yönetici davranışı; birey ve grupları eyleme geçirip, önceden saptanmış hedeflere yöneltebilmek davranışıdır. Bu davranış, aslında bir liderlik sorunudur (Bursalıoğlu 1987: 268). Yönetici-lider davranışının iki boyutu; yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak; kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek, örgütün kalıplarını, kanallarını ve prosedürlerini koymaktır. Anlayış boyutu ise; arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği (samimiyet) kapsar. Bunlar, liderin nitelikleri değil, belirli bir durumda çalışırken gösterdiği davranışlardır (Bursalıoğlu, 1987: 306). Sosyal bilimlerin yönetime girmesi ile, yönetici davranışının grup davranışı olduğu anlaşılmış ve emretme yerini etkileme, uzlaştırma gibi taktiklere bırakmıştır (Bursalıoğlu, 1987: 311).

Yönetici yetiştirme sorununa gereken önem verilmemiş olan ülkemizde, özellikle yönetim bilimi ve insan ilişkileri alanlarında yetişmiş olan yöneticilerimiz, kazandıkları bilgi ve becerileri, kavramsal becerilere çevirip uygulamaktadırlar. Böylece yöneticiler, insancıl ve teknik beceri noksanlarını kapatmaya çalışmaktadırlar (Bursalıoğlu, 1979: 373).

Bir organizasyonun işleyişinin temelinde etkileme olayı bulunmaktadır. Yönetici kendisine verilen sorumluluğu, başkalarını etkileyerek, onların belirli davranışları göstermelerini sağlayarak yerine getirmektedir. Yani yöneticilik, insanları belirli davranışlara sevk edebilme sanatıdır (Koçel, 1998: 382).

Yönetim süreçleri içerisinde özel bir önem taşıyan, yönetimin merkezinde yer alan ve liderliğin özünde bulunan etkileme süreci, eğitim yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir (Aydın, 1994: 273). Yönetim bilimleri alanyazınında, örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirici yönde harekete geçirilmesi, bu yönde isteklendirilmesi, daha etkili bir biçimde hedefe yöneltilmesi işgörenlerin vurgulandığı görülmektedir. Yönetimin, işgörenlerin davranışları üzerinde, örgütsel amaçlar çerçevesinde belirleyici, değiştirici, düzeltici, iyileştirici yönde bazı yaptırımlarda bulunmayı öngördüğü söylenebilir. Bu

işlevler, yöneticinin astları etkileyebilme yeterliğinde olmasını gerektirmektedir (Aydın,1986: 21).

Yöneticiyi etki sürecinde başarı veya başarısızlığa götüren faktörlerden birisi, yönetilenleri örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltici istek, eylem, beklenti ve davranışların içerdiği etkileyebilirlik düzeyidir. Yönetim sürecinde gösterilen her türlü eylemin aslında bir etkileme davranışı olduğu, başarılı yöneticiliğin etkileme yeterliğiyle yakından ilgili olduğu ve yönetimin esasında etkilemeye dayandığı söylenebilir (Sarıtaş, 1991: 3).

Etkileme yeterliği çerçevesinde değerlendirildiğinde de başarılı yöneticiliğin; rehberlikte bulunmayı, güdülemeyi, yöneltmeyi, ortak hedefleri gerçekleştirmeye ikna etmeyi ve eşgüdümlemeyi içerdiği söylenebilir (Dawis, 1984: 141).

Okul müdürlerinin etkileyebilme yeterliğine ulaşabilmesi; iyi bir bürokrat, iyi bir uzmanın sahip olması gereken idarî ve meslekî nitelikleri ve kişilik özelliklerini, öğretmenleri görevlerini daha istekle yerine getirmeye sevk edebilecek biçimde davranışlarına yansıtılabilmekle olanaklıdır. Okul müdürünün geniş kapsamlı bir etkileme gücüne sahip olması, onun etkililiğini ve verimli olmasını artırır (Sarıtaş, 1991: 77).

Okul müdürleri okullarında sürekli farklı kişiliklerle karşı karşıya bulunmalarından dolayı; bunların yol açtığı sorunları çözümlenmek, istek ve beklentilerine cevap vermek, farklı kişilikleri okulun etkililiği ve verimliliği yönünde bir bütün olarak harekete geçirmek, ortak hedefler etrafında birleştirmek, istek ve beklentileri arasında bir ortaklık saptamak, kısaca bütün öğretmenleri okulun amaçları etrafında toplamak durumundadırlar. Okul müdürleri, bunu çok boyutlu etkileme yollarından en rasyonel biçimde yararlanarak sağlayabilir (Sarıtaş, 1991: 174).

Yöneticinin, astları etkilemede sergileyebileceği etkileme davranışlarından bazıları; hakemlik yapma, önerilerde bulunma, katalizör olma, güvenliği sağlama, temsil etme, ilham verme ve takdir etme (Hicks, 1977: 173-174); övme, dinleme, öncülük etme,

durumsal davranma ve grubun normlarına uyma (Homans, 1971: 311) biçiminde ifade edilmektedir.

Yönetim süreçlerinden birisi de denetim olduğuna göre, yöneticinin görevlerinden birisi de denetlemektir. Yasa ve yönetmelikler de yöneticilere bu yükümlülüğü verir (Eren, 1981: 4).

Fişek' e göre denetim, örgütün amaçlarıyla işleyişi arasında uyum sürekliliğinin temel yaptırımıdır (1975: 9). Bursalıoğlu' na göre kontrol, konulmuş ölçütlere göre başarının ölçülmesi, planın öngördüğü amaçları tehlikeye düşürebilecek sapmaların düzeltilmesidir (1979: 159).

Taymaz' a göre denetim, personelin görev yapış şekillerini gözlemek, yapılması gereken şekilde düzeltmek ya da tamamlamak için önlemler almak, sorunları çözümlenmedeki yenilikleri tanıtmaktır (Taymaz, 1997: 20-25). Türleri de hataları önleyen önleyici denetim, hataları düzelten düzeltici denetim, rehberlik ve eğiticiliği içeren yapıcı denetim ve yenilikleri izleyip sistemi geliştirmede kullanılan bulucu denetimdir.

1.Uygunluk : Görevin yasa, tüzük, yönetmeliklere uygunluğunun araştırılması.

2.Elverişlilik: Hizmet ölçüleri ve görev tanımlamalarına, yapılan denetimin elverişli olup olmadığının araştırılması.

3.Verimlilik: Görevlilerin kullandığı tekniklerin verim ve etkililiğinin araştırılması.

Denetimde ilgili personelin de görüşleri alınmalı, yanlış ve ihmaller kapatılmalı, ama, cezalandırmanın amacının da yanlışın tekrarının engellenmesi olduğu unutulmamalı, iyi çalışmalar değerlendirilmelidir. Küçük kusurlara ceza uygulanmamalı, kişiliğe saygılı olunmalı, önce öğüt denenmelidir. Denetim, uygun aralıklarla yapılmalıdır. Huzursuzluk ve olanak yetersizliği olan örgütlerde personel, işe daha az dönüktür. Yönetici bunu göz önüne alıp, gidermeye çalışmalı, çalışanların neler yapabileceklerini ve kusur paylarını bilmeli, iş dağıtımını dikkatli yapmalıdır (Tortop, 1978: 123-133).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve

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

Denetim; örgütün amaçlarına, örgütü etkili ve verimli kılmaya yönelik olarak ve işgörenlerin mesleki yetersizliklerini, eksikliklerini giderici bir anlayışla kullanıldığında; işgörenlerle birlikte yürütüldüğünde; sonucu ilgili işgörene bildirildiğinde; öngörülen düzeyde başvurulduğunda; zamansız, habersiz, gizli ve sık aralıklarla, keyfiyete dayalı bir işlem olarak algılanmadığında ve cezalandırma amacıyla kullanılmadığında hem örgüt, hem yönetici hemde işgören için daha anlamlı, yararlı ve işlevsel olabilir.

Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır, bu örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur. Denetimin örgüt açısından zorunlu olması örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Aydın, 1993: 1).

Denetleme “Ne oldu?”, “Ne oluyor?”, “Ne olacak?” sorularına cevap arama işlemidir. Denetleme ile ne yapıldığı, nerede bulunulduğu, nasıl yapıldığı, gelinen yere nasıl ulaşıldığı ve bu gidişe göre nereye varılacağı tespit edilir (Aktuğlu,1973: 9). Bu tespitten sonra denetimin asıl amacı olan düzeltme, geliştirme işlevi devreye sokularak daha iyiye ulaşılması, olması gerekenin yapılabilmesi için gerekli çalışmaların neler olduğu belirlenerek uygulamaya geçilir.

Denetim, yönetim kuram ve uygulamalarındaki gelişmelere şart olarak bir değişim göstermiştir. Böylece denetim, bir kontrol mekanizması olarak başlamış, öğüt verme, yol gösterme, öğretmene yardım ve rehberlik yapma aşamalarından geçerek, okuldaki

öğretme- öğrenme sürecini geliştirme amacıyla kişilerle birlikte çalışma ve öğretim liderliği şekline dönüşmüştür (Seçkin,1993: 19). Denetimin ilk hedefi öğretmeni kendisine mesleksel yön verecek bir duruma getirmektir. Denetleme sistemi işlemeden örgütlerin kendi kendilerine tam görev yaptıklarına pek ender rastlanır. Bu nedenle denetleme bir zorunlu gereksinimden doğmaktadır (Çıtır,1987: 12). Denetim sonuçları ile beslenmeyen kurumlar eksikliklerini ve sorunlarını bulup gidermede rastlantılara bağlı kalırlar. Öğretmen de sınıf içindeki etkinliği hakkında açık ve aydınlatıcı bir dönüt alamazsa, kendini yenileme ve çağa uyma konusunda sorunlarla karşılaşacaktır.

Denetim sürecinde;

1- Standartların saptanması

2-Gerçekleşen Performansın Ölçülmesi

3-Gerçekleşen Performans ile Standartların Karşılaştırılması

4-Gerçek Performans ile İstenen Performans Arasındaki Ayrılığın Değerlendirilmesi

ve Doğrulayıcı Eylemler gereklidir.

Performansın düşük olmasının nedenleri:

a-İşgörenin yetersizliği

b-Standartların iyi konmaması veya iyi uygulanmaması

c-Örgütsel koşulların elverişsizliği olarak sayılabilir.

Yukarıdaki durumlarda denetmenin rolü çok önemlidir. Çünkü denetmen sadece sapmayı bulup çıkararak bir kişi olarak değil, aynı zamanda bu sapmaların nedenlerini ortaya koyan ve bir daha ortaya çıkma olasılığını azaltan kişidir. Ayrıca denetmenin sadece sapmaları rapor etmesi, hedefe ulaşmayı sağlamaz. Denetmen eleştirmeden çok birlikte sorun çözme, geliştirme ve yenileştirmeyi göz önünde bulundurmalıdır. Bütün bunlar içinde işgörenleri etkilemesi gerekmektedir.

Öğretmenin etkililiğinin ve yeterliliğinin artırılması da öğretmenler öğretmeni olarak algılanan denetmenlere düşmektedir.

Bugüne kadar eğitimde odak noktası “öğretmek” olmuştur, İlgi odağı giderek öğrenmeden yana kayacaktır. Okulların ve eğitimin ilerde önemli değişiklikler geçirecekleri kesindir. Eğitim alanında gelecek değişiklikleri öğretmene iletecek kişi denetmen olacaktır. Denetim sisteminin kendini yenileyerek çağa ayak uydurması ve içinde mantıklı, zeki Denetmenler barındırması sonucunda daha verimli ve etkili olacaktır. Denetim sürecinde denetmen, öğretmenin güçlü yönlerini daha etkin, zayıf yönlerini zararsız ve pasif hale getirmeye çalışarak başarının arttırılmasını sağlayacaktır.

Denetim örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1993). Örgütte varolan her türlü kaynağın amaca uygun biçimde kullanıldığına ve amaca yönelik olduğuna ilişkin dönütü, denetim alt sistemi sağlamaktadır. Denetim sistemi örgütün girdilerini, süreci ve çıktılarını düzenli olarak izler. Yönetime bu yönden dönütler sağlar. Denetim bu işlevi ile örgütün sürekli izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi yönetim açısından son derece önemli bir etkinliği gerçekleştirir.

Günümüzde denetim, örgütsel amaçlara ulaşma derecesinin belirlenmesi ile ilgilenmekle birlikte asıl uğraşı alanı geniş anlamda eğitim sürecini geliştirme amacını gütmektedir. Bu amacı gerçekleştirirken, varolan insan kaynaklarını geliştirme, öğretme ve öğrenmeyi etkileyen etmenleri değerlendirme dikkate alınmaktadır (Aydın,1993: Goldhammer,1980).

Eğitim denetiminin en önemli amacı, eğitim sürecini bütün öğeleri ile geliştirmektir. Bu amaçla denetmenin öğretmene yardım ve rehberlik etmesi beklenir. Bu yardım ve rehberliğin verimli olması içinde denetmenin öğretmeni etkilemesi gerekmektedir.

Denetmenin öğretmenleri etkilemesi içinde çağdaş denetim ilkelerine uygun davranmalı ve klinik denetim esaslarına uymalı bunun içinde çağdaş denetim ve klinik denetimden bahsetmek gerekmektedir.

Çağdaş denetim, öğretimle ilgili olan herkesle işbirliği içindedir. Çıkabilecek

sorunların çözümü için bilimsel yöntemlere başvurarak nesnel olgulara ve gerçek verilere dayalı araştırmalar sonucu değerlendirmeler yapar ve öneriler geliştirir. Öğrenme ve öğretme ortamını etkileyen her öge dikkate alınarak değerlendirilir.

Öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmen öğrenci ilişkilerinin boyutu incelenir, öğretmenle değerlendirilir ve gerekirse düzeltmeler yapılır. Çağdaş denetimin öğretimle ilgili olması, sınıf içi etkinliklerin niteliklerini ön plana çıkarmıştır. Öğretmene bu etkinliklerin niteliğini arttırmasında gereken yardımı ve rehberliği yapmak çağdaş denetimin özünü oluşturmaktadır.

Klinik denetim, çağdaş denetim anlayışı ile geliştirilmiş ve denetimde etkili sonuçlar alınmıştır. Klinik denetimde, denetim etkinlikleri birbirini izleyen basamaklardan oluşturulan bir döngü ile gerçekleştirilir. Klinik denetimin odak noktası öğretimdir. Amaç öğretimin niteliğini arttırmaktır. Öğretmenle yapılan gözlem öncesi ve sonrası görüşmeler, denetmen-öğretmen arasında yakınlık ve güven duygusunu arttırır. Bütün etkinliklerde birlikte çalışılır. Değerlendirme ve analiz sınıf ortamından alınan verilere dayandırılır. Bu denetim çeşitleri daha sonra ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Klinik denetimde hedef, en iyi ve en etkili öğretimin gerçekleştirilmesinde karşılaşılabilecek güçlükleri ortadan kaldırmaktır. Bir başka hedef de tarafların işbirliğini sağlamak ve böylece aralarında güven ortamı yaratmaktır. Öğretmenin, denetmenin ve öğrencinin kendilerini tanımlama, rollerini tam olarak oynamalarına olanak sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşmak için öğretimle ilgili bireylerin özelliklerini, yeterliklerini bilmek ve buna göre etkinlikler göstermek gereklidir. Adım adım yapılabilecek bu etkinlikler denetimin sürekli ve bir önceki bilgilere dayalı olmasını gerektirir. Klinik denetim döngüsü böyle bir olanağı sağlamakta ve taraflara güven vermektedir. Etkili olabilmesi için uygulamanın bilinçli ve inançlı yapılması da önemli bir durumdur.

Eğitim sistemimizde denetim hizmetleri, bakanlık denetmenleri ile ilköğretim denetmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Sistemde denetmenlerin görevleri dört başlıkta toplanmıştır.

Bunlar;
 Rehberlik ve işbaşında yetiştirme,
 Teftiş ve değerlendirme,
 İnceleme,
 Soruşturma görevleridir.(İlköğretim Müf. Kurulu Yönetmeliği)

Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması, eğitim kurumlarında etkililik ve verimliliğin sağlanması için etkili bir denetim sistemine, etkili bir denetim sisteminin de denetimleri belirlenmiş ilke ve kuramlara göre yapılması beklenir.

Gelişen teknoloji her gün çoğalmakta olan sosyal ve ekonomik sorunlar, eğitimi büyük ölçüde etkilemektedir. Eğitimin bu değişimlere göre şekillendirilmesi zorunlu olmaktadır. Bunun için öğretmenlerin çevredeki değişimlerden zamanında haberdar olmaları büyük önem taşımaktadır. Günümüzde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin de yeterli olduğu söylenemez (Öz, 1972: 6). Son yıllarda farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf öğretmeni olarak atanmaları ve programlarda sık sık yapılan değişiklikler, öğretmenlere rehberliği gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunların çözümünde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir hale gelmesinde birçok yönlere yardıma ihtiyaçları vardır. Çağdaş denetim anlayışına göre bu yardım ve rehberliğin denetmenler tarafından yapılması temel ilke olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu,1972: 1).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurum ve kuruluşların denetimi birbirleri ile organik bağı bulunmayan iki teftiş örgütü tarafından yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı denetmenleri ortaöğretim kurumlarının teftiş, soruşturma, inceleme, araştırma ve bakanlıkça verilen diğer görevleri yaparlar. İlköğretim denetmenleri il bazında görev yaparlar. Yönetimsel olarak Milli Eğitim Müdürlüğüne, görevsel anlamda valiye bağlı olarak çalışırlar. Buldukları ildeki ilköğretim kurumları ve bu düzeydeki eğitim ve öğretim kurumlarının denetimi, İl İdaresi Kanunu' na göre valilikçe verilen soruşturma ve incelemeleri yapmaya yetkilidirler. İlköğretim denetmenlerinin yetiştirme, atanma, görev-yetki ve sorumlulukları, çalışma usul ve esasları 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

ve ilgili yönetmeliklerle düzenlenmektedir.

Türkiye dışında denetmenlerin yeterlilikleri konusunda yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır; denetmenlerin sınıf içi öğretimsel sorunları anlayamadıkları, öğretmenlerin denetmenlerden oldukça seyrek olarak yapıcı öneriler aldıkları, öğretmenlerin rehberlik kaynağı olarak diğer öğretmenleri gördükleri, öğretmenlere dersi planlama sunma, öğrenciyi güdüleme ve öğrenci başarılarını değerlendirme konularında yapılan rehberliğin yetersiz olduğu, denetmenlerin programla ilgili sorunları öğretmenlerle birlikte saptamadıkları ve çözmedikleri, öğretmenlerin uygun denetimsel yardım almadıkları, denetmenlerin mesleki rehberlik ve yardım rolünün yanı sıra değerlendirme rolünde de değerlendirme amaç ve ölçütlerinin belirsiz olduğu, bireysel gereksinimleri, özellikleri, gelişimleri, öğretim yöntemleri, sınıf hedefleri farklı olan öğretmenlerin aynı değerlendirme formu ile değerlendirildikleri, değerlendirmenin objektif olmadığı, değerlendirmede öğretmenlerin kişiliği ve okul ilişkilerinin etkili olduğu, değerlendirme sonuçlarının denetmenlerin niteliklerine bağlı olduğu, sonuçlar hakkında öğretmenlere bilgi verilmediği, pekiştirme yapılmadığı, değerlendirme sonrasında somut açıklama ve öneriler geliştirilmediği, değerlendirme süresince öğretmen katılımının yetersiz olduğu, değerlendirmenin öğretmen davranışını geliştirici bir süreç olarak görülmediği, bu yetersizliğin bir sonucu olarak öğretmenlerin değerlendirmeden istenen doyumu sağlamadıkları ve öğretmenlerin değerlendiren kişilerin önerilerine güvenmedikleri saptanmıştır (Burgaz, 1992: 5-6).

Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması, eğitim kurumlarında verimliliğin sağlanması için etkili bir teftiş sistemine, etkili bir teftiş sisteminin de kuramlara ve belirlenmiş ilkelere göre plan ve programlanmasına bağlıdır aksi halde kurama dayanmayan örgütsel davranışlar, deneme yanılma olacağından maliyetleri çok yüksektir (Bursalıoğlu, 1987: 28). Öğretmen ve denetmenler, ilköğretimdeki denetim sisteminin eğitim ve öğretimde verimi arttırmak, öğretmenlere rehberlik ve yardım hizmetlerini sağlamak amacı ile çağdaş denetim ilkelerine göre yeniden düzenlenmesi görüşündedirler (Karagözoğlu-1977; Kapsuzoğlu-1988: 292). Sağlamer de denetim alt sisteminin işlevleri, görev, yetki ve sorumlulukları ilkeleri yeniden gözden geçirilerek günün gereklerine uygun

hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Sağlam, 1986: 6).

Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı, öğretmenler bir çok yönlerden yardıma gereksinim duymaktadırlar. Öğretmenlere bu yardım ve rehberliğin, çağdaş denetim anlayışına göre denetmenler tarafından yapılması temel ilke olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 1972: 1). Ancak bu yardım ve rehberliğin daha etkin ve verimli olabilmesi içinde denetmenlerin öğretmenleri etkilemeleri gerekmektedir.

Denetmenlerle öğretmenler arasında eğitim-öğretim konusunda yapılan yardımlarla ilgili olarak görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Öğretmenler, denetmenlerin eğitim öğretim konusunda kendilerine yeteri kadar yardımcı olamadıklarını söylerken, denetmenler aksi görüş bildirmişlerdir (Karagözoğlu, 1972).

Öğretmenler denetimlerde insan ilişkilerine daha fazla yer verilmesini isterken, denetmenler teknik yardıma önem verilmesi görüşündedirler (Karagözoğlu, 1972).

Okul yöneticileri ve öğretmenler denetimlerde yeterli rehberlik yapılmaması, çok uzun aralıklarla ve kısa sürede yapılan denetimlerin etkisiz olması, denetmenlerin istek ve önerilerinde ortak düşüncede olmaması, okulun koşullarının önemsenmemesi ve kendilerine fazlaca eleştiri yapılması gibi olumsuzlukların denetimden istenilen sonucun alınmasını önlediğini öne sürmektedirler. Denetmenler bu konuda sadece rehberliğe yeterli zamanın ayrılmasında ortak görüş bildirmişlerdir (Yalçınkaya, 1992).

Buradan da anlaşılmaktadır ki, gerek denetmenler, gerekse okul müdürlerinin denetimden istenilen verimi elde etmeleri için ve öğretmenlerin rehberliğe önem verilmesi konusundaki isteklerinin temelinde, denetmen ve okul müdürlerinin etki süreci tam olarak uygulayamadıkları ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülebilir.

1.1. Etki Süreci

Şimdi de etki, etki süreci ve etkileme yolları ve eğitimde etkileme yollarını bakacak olursak; etki sözlük tanımı olarak, başkalarını etkileme yeteneğidir (Duyar ve Marewether 1997: 7-4). Erçetin (1993: 35)'e göre etki, başka bir insanın davranışlarını farklılaştıran herhangi bir eylemdir. Etkileme ise; işgöreni istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir (Başaran,1996: 55). Yine Başaran(1992: 99)'a göre etkileme, bir insanın başka bir insanı eylemde bulunmaya geçirme sürecidir. Etkileme; yöneticinin, astların etkinliklerine yön verme, onları çalışmaya sevk etme süreci (Massie,1983: 96); kişinin gücünü kullanırken yararlandığı süreç (Koçel, 1998: 384); kişiler arası ilişkilerde gerçekleştirilen bir iletişim süreci (Erçetin, 1993: 35) olarak tanımlanmaktadır.

Etkilemeyi, bir kimsenin, başka birinin öneri, talimat veya emirlerini yerine getirmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu durumda, öneride bulunan veya emir-talimatı veren kişi güçlü sayılacaktır. Dolayısıyla, etkileme bir kişinin davranışları ile (talimat vermek vs.) başka bir kişinin davranışlarını değiştirdiği (talimata göre hareket etmek vs.) sürecin adıdır (Koçel, 1998: 384). Etkileme; yöneticinin, altındaki insanlar tarafından kabul edilmesi, rehberlik ve yön almak için aranması, onlar tarafından ihtiyaç ve amaçlarını karşılamada yardımcı olabilecek birisi olarak algılanması anlamına gelir. Etkileme sürecinin merkezinde, bir insanın bir başka insan ya da bir grup üzerinde yaptığı etki yatar (Werner, 1993: 17-18).

Buradan hareketle *etkileme*; bir iletişim süreci, kişiler arası ilişkilerde kaynak ve alıcının birbirlerinin davranışlarını, tutumlarını, değerlerini, inançlarını değiştirmesi, farklılaştırması; *etki* ise bu sürecin amacı ve sonucu olarak ele alınabilir (Akçay, 2000: 6).

Etki sürecinin önemi, örgüt içinde bireyler arası etkileşimi başlatma ve sürdürme niteliğinden kaynaklanmaktadır. Özde insan ögesine ve ona hizmet etme anlayışına dayanan ve toplumsal özelliklerin daha yoğun bir biçimde görüldüğü okul sistemlerinde etki süreci daha çok önem taşımaktadır. Okul, etkileşim ilişkileri çerçevesinde işleyen bir örgüt türüdür. Etkileme, örgütlenmiş hareketi başlatan yönetim sürecidir.Bu aşamadan

sonra yöneticiye düşen görev, astları görevlerini gerçekleştirmeye yöneltmektir. Yönetici, örgüt içinde yer alan ve psiko-sosyal yapıları birbirinden farklı olan insanları yönetmek durumunda olan kimsedir. İşte etki sürecinin önemi, farklı nitelik ve özelliklere sahip olan işgörenleri ortak değerler etrafında birleştirme özelliğinden kaynaklanmaktadır (Haimann, 1978: 116).

Yönetim bilimleri alanyazında, örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirici yönde harekete geçirilmesi, bu yönde isteklendirilmesi, daha etkili bir biçimde hedefe yönltilmesi işgörenlerin vurgulandığı görülmektedir. Yönetimin, işgörenlerin davranışları üzerinde, örgütsel amaçlar çerçevesinde belirleyici, değiştirici, düzeltici, iyileştirici yönde bazı yaptırımlarda bulunmayı öngördüğü söylenebilir. Bu işlevler, yöneticilerin astları etkileyebilme yeterliğinde olmasını gerektirmektedir (Aydın, 1986: 21 ; Massie, 1983: 8; Bursalıoğlu, 1976: 19; Kaya, 1979: .34; Doll, 1972: 14; Tümer, 1975: 10).

Etki süreci açısından okul yönetiminin görevi, öğretmenlerin görevsel eylemlerini eşgüdümleyip, potansiyel mesleki güçlerini örgütsel amaçlara yönelterek, öğretmenlerin okul içi etkileşimlerini düzenlemektir. Yönetimin böyle bir görevi yerine getirebilmesi, okul müdürünün , öğretmenler üzerinde bir etkileme gücünün olmasını gerektirmektedir (Başaran, 1982: 82).

Alanyazında, etki süreci değişik tanımlarla ifade edilmektedir. Yönetime ilk kez bilimsel bir anlayışla yaklaşan Fayol etki sürecini “emir verme” kavramıyla tanımlamıştır (Kaya, 1979: 53). Gulick ve Urwick ise yönetim süreçlerini POSDCORB olarak formüle etmişlerdir. Bu sınıflamada yer alan “directind” kavramı etki sürecini ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 1978: 21).

Etki sürecinin aynı zamanda harekete geçirme, işe yöneltme, ikna etme, iş görmeye isteklendirme gibi kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Bazı yazarlar yöneltme yerine etkileme kavramını kullanmayı tercih etmektedir. Örneğin, Simon (1957: 38) ve Gregg (1957: 269) yönetim süreçlerinden birisini etkileme olarak ifade etmişlerdir. Etki eylemleri davranışlar, tutumlar, tavırlar, yazılı, sözlü ve simgesel iletişim yollarıyla sergilenebilir.

Etki, bir kimse, küme yada örgütün başka bir kimse, küme yada örgütün davranışları üzerindeki yaptırım gücü (TDK, 1977: 197) davranışları belirleme süreci olarak da ifade edilmektedir (Tosun, 1981: 167).

Etki, nesnelere arası ve bireyler arası etki olmak üzere iki tür altında belirlenebilir. Nesnelere arası etki, fiziksel veya kimyasal bir etkileşimi; bireyler arası etki ise sosyal bir ilişkiyi ifade eder. Bireyler arası etkileşim, genellikle planlı, bilinçli ve bir amaca yönelik olarak gerçekleşir. Okul müdürü ile öğretmenler arasındaki etkileşimin temelinde okulun amaçları çerçevesinde gerçekleştiği söylenebilir.

Etkileme yeterliliği çerçevesinde değerlendirildiğinde başarılı yöneticiliğin; rehberlikte bulunmayı, güdülemeyi, yönlendirmeyi, ortak hedefleri gerçekleştirmeye ikna etmeyi ve eşgüdümlemeyi içerdiği söylenebilir (Carvell, 1975: 98; Dawis, 1984: 141; Doll, 1972: 14; Massie, 1983: 97).

“Etkileme” A’nın, B’nin davranışı üzerinde etkili olabilmesi (Aldemir, 1983: 62); örgütlenmiş hareketi başlatan yönetim süreci (Aytekin, 1978: 108); yöneticilerin, astlarına emir veya diğer yollarla ne yapmasını bildirmesi (Koçel, 1982: 224); örgütün amaçlarına ulaşma doğrultusunda astların gösterdikleri çabalara yol çizme ve bunları gözetim altında tutma işlemi (Kazmier, 1979: 38); astlara, görevlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için rehberlikte bulunma (Başaran, 1984: 31); astları yönlendirme ve onlara görevlerini gerçekleştirmede nezaret etme (Tümer, 1975: 307); örgüt içi düzeni sağlayan güç (Yozgat, 1983: 312); yöneticinin, astların etkinliklerine yön verme, onları çalışmaya sevk etme süreci (Massie, 1983: 96); örgütçe dağıtılan ödüllerin elde edilmesinde yararlanılan başlıca araçlardan birisi (Tosun, 1981: 167) şekillerinde tanımlanmaktadır.

Plan yapılıp, örgütlenme gerçekleştirildikten sonra örgüt harekete geçirilmeye hazır demektir. Etkileme, örgütlenmiş hareketi başlatan yönetim sürecidir (Haimann, 1978: 108). Bu aşamadan sonra yöneticiye düşen görev, astları görevlerini gerçekleştirmeye

yöneltmektir. Yönetici, örgüt içinde yer alan ve psiko-sosyal yapıları birbirinden farklı olan insanları yönetmek durumunda olan kimsedir.

Yönetsel etkilenin tanımlarında dört ögenin ağırlıkla vurgulandığı söylenebilir. Bunlar; gerçekleştirilecek olan amaç, bu amacı gerçekleştirmekle görevi yönetici, amacı gerçekleştirmeye katkıda bulunacak olan işgörenler ve etkileme yol açan yöntemler biçiminde belirtilebilir. Etki, amaç, yönetici, yönetilen ve yöntemden meydana gelen bir sistemdir. Yönetici, etkinin diğer öğeleri arasında koordinatör rolü oynamaktadır. Etki süreci ile ilgili kavramlardan birisi de güç'tür. Güç, yöneticinin, astların davranışlarını etkileyebilme (Stoner, 1978: 226; Aldemir, 1983: 161; Can-Tuncer-Ayhan, 1984: 225); onları istenilen yönde davranışa sevk edebilme (Koçel, 1982: 243); örgütsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda eyleme geçirebilme yeteneği (Başaran, 1982: 83) olarak tanımlanmaktadır. Yönetsel güç, yetenek kavramı ile yakından ilgilidir. Gücü kullanabilme, ondan yararlanabilme, kendine özgü bir durum, bir yetenek gerektirmektedir.

Güç, başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle, güç bir kimsenin başkalarını, kendi istediği yönde davranışa sevk edebilme yeteneğidir. Dolayısıyla güç, ilişkisel bir kavramdır. Yani, güç kavramı daima kişiler arasındaki ilişkileri ifade eder (Koçel, 1998: 385). Güç, örgüt içindeki konumun değil, daha çok yöneticinin başka kişi ve grupları etkileme yeteneğinin bir ürünüdür. Yöneticinin başkalarını yönetme yetkisi olabilir, ama onları iş yapmada etkileyemediği sürece güç sahibi olamaz (Werner, 1993: 85). Görüldüğü üzere güç ve etkileme kavramları birbiriyle yakından ilgilidirler. Yönetsel güce sahip olan yönetici, astlarını daha çok ve daha kolaylıkla etkileyebilir. Buna karşın, etkileme yeteneği yüksek olan yöneticinin gücü daha çok artar (Sarıtaş, 1991: 5).

Görüldüğü üzere güç ve etkileme kavramları birbirleriyle yakından ilgilidirler. Yönetsel güce sahip olan yönetici, astlarını daha çok ve daha kolaylıkla etkileyebilir. Buna karşın, etkileme yeteneği yüksek olan yöneticinin gücü daha çok artar. Bu nedenle etkileme ve güç kavramları birbirinden ayrı değerlendirilmemelidirler. Bu iki kavram

birbirinin hem nedeni, hem de sonucudur denilebilir. Bu yakın ilişki nedeniyle etkileme ve güç kavramlarının çoğu zaman benzer amaç ve anlamlarda kullanıldıkları görülmektedir. Bu araştırmada yönetsel gücün ve etkinin kaynağı aynı anlamda ele alınmıştır.

1.1.1. Etki Sürecinin Amacı, Önemi ve İşlevleri

Etki sürecinin amacı; örgütsel etkileşim ilişkilerinin düzenlemek, bu ilişkilerin amaçlara uygun bir biçimde işlenmesini sağlamak, örgüt üyelerinin performanslarını örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik biçiminde ifade edebilir (Tümer, 1975: 307).

Etki sürecinin önemi; örgüt içinde bireyler arası etkileşimi başlatma ve sürdürme niteliğinden kaynaklanmaktadır. Özde insan ögesine ve ona hizmet etme anlayışına dayanan ve toplumsal özelliklerin daha yoğun bir biçimde görüldüğü okul sistemlerinde etki süreci daha çok önem taşımaktadır. Okul, etkileşim ilişkileri çerçevesinde işleyen bir örgüt türüdür. Toplumsal örgütlerde yönetim, etkileşimin başladığı noktadan başlamaktır denilebilir (Pettigrew, 1973: 25).

İşte etki sürecinin önemi, farklı nitelik ve özelliklere sahip olan işgörenleri ortak değerler etrafında birleştirme özelliğinden kaynaklanmaktadır. Etki sürecine kadar yönetici nesnelere ve olaylarla uğraşırken, bu süreç içinde, doğrudan ve sürekli olarak insan ögesi ve bu ögeden kaynaklanan sosyal durumlarla karşı karşıyadır. Örgüt üyeleri mesleki, psikolojik ve toplumsal özellik ve niteliklerini uygun zaman ve ortam bulduklarında yavaş yavaş ortaya koyarlar. Durum böyle olunca, örgütte çözümlenmesi gereken birçok sosyal sorun ortaya çıkar. Bu açıdan etki sürecinin, örgütü sürekli sorunlarla uğraşan bir yapı olmaktan kurtarıcı bir işleve sahip olduğu söylenebilir (Haimann, 1978: 116).

Etki sürecinin bir işlevi de astların kendilerine düşen görev ve sorumlulukları tam, doğru ve zamanında yerine getirmelerini sağlamasıdır. İşgörenlerin kişilikleri ile

görevlerinin uyumlulaştırılması etki sürecinin bir diğer işlevi olarak belirtilmektedir (Etzioni, 1969: 86).

Korman'a (1978, 281) göre etki sürecinin temel işlevi, istenmeyen tutumların silinmesi, bunların örgüt amaçlarına uygun düşecek yenileri ile değiştirilmesi, bunun uygun bir düzeyde sürdürülmesidir. Etki sürecini önemli kılan işlevlerden bir diğeri yöneticiyi amirlik pozisyonundan gerçek liderlik durumuna yaklaştırmasıdır. Yöneticinin lider olarak algılanabilmesi formal düzenleyicilere bağlı kalmanın ötesinde bir etkileme gücüne ve yeterliliğe sahip olması ile yakından ilgilidir (Katz-Kahn, 1977: 343).

Etki sürecinin temel işlevlerinden biriside plan ve programların uygulamaya geçirilmesi olarak ifade edilmektedir (Massie, 1983: 97).

1.2.2. Etkinin Yasallığı

Bürokratik örgütlerde, yöneticinin etkileme gücü genellikle yasal temellere dayandırılır (Başaran, 1982: 82). İşgörenler, örgüt üyeliğini kabul ettikleri andan itibaren, örgüt işleyişine yön veren yasal kural ve ilkeleri kabul etmiş sayılırlar. Böylece yönetici ve denetmenin yaptırım gücü çerçevesinde astlara, astların da yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yönelik davranışlarının yasal çerçeve içinde kalması sağlanmış olmaktadır.

Toplumsal sistemlerde yöneticiler davranışlarını geleneksel, ussal ve hukuksal temellere dayandırılır (Başaran, 1982: 83). Bazı yazarlar bunlara karizmayı da etkilemektedirler (Schein, 1978: 16).

Yasal temellere dayanmadığı halde; disiplin korkusu, yöneticiye duyulan güven, yöneticinin işinde yeterli görülmesi, astın kendisini yöneticiyle ortak değer birliği içinde

görmesi, yöneticinin sağlıklı bir kişilik imajı sergilemesi nedenlerinden dolayı astlar yöneticilerinin emir ve isteklerini yerine getirebilirler (Gournay, 1971: 214; Schein, 1978: 17). Ancak, astlar bu değerlere sürekli olarak aynı ölçüde bağlılık göstermeyebilirler.

Bu nedenle yönetici ve denetmenlerin, astları etkileyebilmeleri bakımından emir, istek ve davranışlarını yasal bir temele dayandırmaları gereklidir.

1.1.3. Etkinin Kaynakları

Örgütün, etkin ve verimli olması bakımından, yönetici ve denetmenlerin bir güce sahip olması yanında, yönetsel gücünü elde ettiği kaynakta önemlidir.

Yöneticinin etki sürecinde, işgörenleri etkilemeye yönelik olarak sergilediği davranışlar alanyazında; güç tipleri (Aldemir, 1983: 63; Can-Tuncer-Ayhan, 1984: 257), güç kaynağı (Koçel, 1982: 247), etkileme yolları (Bursalıoğlu, 1976: 104), etkileme yöntemleri (Aydın, 1986: 147), etkileme araçları (Kaya, 1979: 107) yönetme gücü gibi kavramlarla ifade edilmektedir.

Yöneticinin, astları etkilemede sergileyebileceği etkileme davranışlarından bazıları; hakemlik yapma, önerilerde bulunma, katalizör olma, güvenliği sağlama, temsil etme, ilham verme ve takdir etme (Hicks, 1977: 143-144); övme, dinleme, öncülük etme, durumsal davranma ve grubun normlarına uyma (Homans, 197: 311) biçiminde ifade edilmektedir. Hicks'e göre (1977, 45), yöneticinin etkileme yeteneği aynı zamanda onun ekonomik gücü, sosyal ve politik pozisyonu ve kişiliği ile de ilgilidir.

Haimann (1978: 116) yöneticilerin, astlar üzerinde etkili olabilmeleri için; danışmalı yönetim, bağımsız yönetim ve otokratik yönetim ilkelerinden

yararlanabileceklerini belirtmektedir.

Bir başka sınıflamada (Kaya, 1979: 108) etkileme yolları; insan ve pozisyonu bağdaştırma, astları tanıma, personeli aydınlatma, iş değerlendirmesi, denetleme, grup çatışmaları ve personeli geliştirme başlıkları altında ifade edilmektedir.

Mary Parker Follet'e göre personeli etkilemenin üç yolu; hükmetmek, uzlaşım ve bütünleşmedir. Harbert Shephard'da, bu görüşe paralel bir yaklaşımla etkilemede şu yöntemleri önermektedir: Baskı, pazarlık ve problem çözmedir (Hicks, 1977: 235).

Watters (1961: 17-35)'e göre, işgörenleri işe yöneltmenin yollarından birisi baskıya, diğeri uzlaşmaya dayanır. Etkinin üçüncü bir yolu ise korumacılıktır.

Mcgregor (1970: 19-20), etkileme yollarını; yetki, inandırma ve bilgi kavramlarıyla ifade etmektedir.

Schein (1978: 73) etkileme yollarını; işgörenlerin gereksinimlerini dikkate alma; onların kabul edilme, ait olma ve kimlik duyguları ile ilgilenme; bireysel isteklendiriciler yanında, grup isteklendiricileri üzerinde de durma; işgörenlerle üst makamlar arasında aracılık yapma; işgörenlerin ihtiyaç ve duygularını dinleyip anlamaya çalışma, onlara anlayış gösterme biçiminde belirtmektedir.

Tümer'e göre (1975: 307), iki temel etkileme yolundan birisi iletişim, diğeri ise oryantasyondur.

Tarihsel süreç içerisinde, örgütlerde insan davranışlarını denetlemenin temel yollarından birincisinin, fiziksel ve zora dayalı güçten formal yetkiye geçiş dönemini

içerdiği ifade edilmektedir. Yetki yerine kullanılacak bir değil, birçok almaşıklar bulunmaktadır (Mcgregor, 1970: 28).

Penfield'de (1969: 10-18), Mcgregor'a paralel bir yaklaşımla etkinin iki temel ögesinden birisinin zorlama, diğerini telafi yöntemi olarak ifade etmektedir.

Penfield'e göre, işgöreni işe yönlentmenin en geçerli yollarından biriside önemli işlerin işgörene yüklenmesidir.

Dawis (1984: 559-582), danışmanlık rolü çerçevesinde, bir yöneticinin uygulayabileceği etkileme eylemlerinden bazılarını; örgütleme, güven verme, duygusal gerilimin giderilmesi, iletişim, düşüncenin açıklık kazanması, yeniden yönlendirme biçiminde belirtmektedir.

Bursalıoğlu (1976: 103), etkilemenin yollarını iç ve dış olmak üzere iki başlık altında ifade etmektedir. Etkinin iç yolları, bireysel gereksinmelerin karşılanması, karar sürecine katılma olanağı ve örgütün, üyelere benimsetilmesini içerir. Etkinin dış yolları ise yetki, enformasyon ve hizmetiçi eğitimden geçmektedir.

Aydın (1982: 82) göre yönetici etkileme gücünü; yasalardan, makamından, yeterliliğinden ve yeteneklerinden almaktadır. Ancak sözkonusu etkileme kaynaklarından çoğunlukla kullanılan yasalar ve makamdır.

Başaran (1982: 227), etkileme yollarını; bireysel yaklaşımlar ve örgütsel yaklaşımlar biçiminde ifade etmektedir.

Bireysel yaklaşımlardan sıklıkla kullanılan etkileme yöntemlerinden birisi, işgöreni

yeterli kılma, bir diğeri ise işgörene yönelik danışmanlık hizmetleridir.

Örgütün verimliliği, işgörenlerin bireysel verimliliği yanında, personelin takım halinde verimli olması ile de yakından ilgilidir. Bu bağlamda “grup olgusu”, etkilemenin bir yolu olarak değerlendirilmektedir. Bu yöntemde yönetici, diğerleri ile birlikte takımın bir üyesi rolündedir (Katz-Kahn, 1977: 229).

Carzo ve Yanouzas (1967: 198), yöneticinin kullanabileceği güç kaynaklarını; örgütsel kaynaklar, politik manevralar, kişisel kaynaklar ve grup kaynakları biçiminde ifade etmektedirler.

Dubrin (1978: 172), etkileme yollarından bazılarını; parçala-böl ve yönet, gizli ve önemli bilgilerin sansür edilmesi, sonuca çabuk ulaşmayı sağlayan eylemlerde bulunma, tarafsızlık, aşama aşama ve sonuç elde ederek ilerleme, önce yardım edip, sonra karşılığını bekleme, örgütte güçlü kişilerle ilişkileri geliştirme olarak ifade etmektedir.

Martin ve Simms’e (1956: 25) göre yöneticiler, haberleşmeyi kontrol altına alma, tavizci davranma, kendine güven, daima bir amir gibi davranma, örgütün üst ve alt kademelerindeki üyelerle koalisyon oluşturma güç taktikleri ile astları etkilerler.

Robert Miles’in (1980: 174) belirttiği etkileme yollarından bazıları aşağıda belirtilmektedir:

Yöneticinin etkileme gücünü çözümlen çalışmalardan birisi French ve Raven (1960) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre yönetici örgütün; ödül gücünden, ceza gücünden, yasal gücünden ve kendi kişilik gücü ile uzmanlık gücünden yararlanarak örgütün diğer üyelerini etkileyebilir.

Bazı yazarlar, French ve Raven tarafından belirtilen etki kaynaklarını kendi arasında iki gruba ayırmaktadırlar. Bu ayırma göre, uzmanlık ve çekicilik gücü diğer üç etkileme kaynağının (ödül, ceza ve yasal güç) aksine, kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Örgüt, biçimsel olarak bu iki güç kaynağını yaratma yeteneğine sahip değildir (Katz-Kahn, 1977: 336). Bu açıdan ödül, ceza ve yasal güçler bir bütün olarak makam gücüyle; uzmanlık ve çekicilik güçleri ise kişilik olgusuyla ilişkilendirilmektedir.

Etzioni'ye (1969: 89) göre yöneticinin başvurabileceği iki temel kaynaktan birisi yönetsel güç, diğeri ise mesleki bilgi gücüdür.

Kağıtçıbaşı (1979: 71) ise sosyal etkinin, kuralsal (normatif) ve bilgisel olmak üzere iki temele dayandığını belirtmektedir.

Yetki, bazı yazarlar tarafından (Mcgregor, 1970: 19; Carzo-Yanouzas, 1967: 198; French-Raven, 1960; Etzioni, 1969: 89; Bursalıoğlu, 1976: 103; Başaran, 1982: 82; Aydın, 1986), doğrudan bir etkileme yolu olarak ifade edilirken; bazıları tarafından etki kavramının kapsamında yer alan, hükmetme (Hicks, 1977: 235), baskı altında tutma (Watters, 1961: 17), emir verme (Aydın, 1986: 149), denetleme (Kaya, 1979: 108), örgütsel kaynakları kontrol etme (Miles, 1980: 174), iletişimi kontrol etme (Martin-Simms, 1956: 25), gibi kavramlar yoluyla dolaylı olarak ifade edilmiştir.

Etkileme yollarının bazıları, yöneticinin mesleki bilgisini bir etkileme yolu olarak kullanabilme düzeyi çerçevesinde ifade edilmiştir. Bu anlamda etkileme işlevinin; işgörenleri aydınlatma, geliştirme, yetiştirme, bilgilendirme, oryantasyon, rehberlikte bulunma, yeterli kılma, öncülük etme gibi kavramlarla ifade edildiği (Homans, 1971: 143; Kaya, 1979: 108; Mcgregor, 1970: 19-20; Tümer, 1975: 307; Dawis, 1984: 559; Bursalıoğlu, 1976: 103; Aydın, 1986: 147-149; Başaran, 1982: 227; Miles: 1980, 74;

Etzioni, 1969: 89), görülmektedir.

Kaya (1979: 108), tarafından yapılan bir başka sınıflamada etkileme yolları; insan ve pozisyonu bağdaştırma, astları tanıma, personeli aydınlatma, iş değerlendirmesi, denetleme, grup çatışmaları ve personeli geliştirme başlıkları altında ifade edilmektedir.

Schein (1978: 73)'e göre etkileme yolları; işgörenlerin gereksinmelerini dikkate alma; onların kabul edilme, ait olma ve kimlik duyguları ile ilgilenme; bireysel isteklendiriciler yanında, grup isteklendiricileri üzerinde de durma; işgörenlerle üst makamlar arasında aracılık yapma; işgörenlerin ihtiyaç ve duygularını dinleyip anlamaya çalışma, onlara anlayış gösterme biçiminde belirtmektedir. Bursalıoğlu (1987: 175)'na göre etkileme yolları iki grupta toplanabilir:

Dış Etki Yolları : Yetki, bilgi ve hizmet içi eğitimidir.

İç Etki Yolları :Bireysel gereksinmelerin karşılanması, örgütün üyelere benimsetilmesi ve karar sürecine katılma olanağıdır.

Başaran (1982: 82)'a göre yönetici etkileme gücünü; yasalardan, makamdan, yeterliğinden ve yeteneklerinden almaktadır.

Miles (1980: 174)'in belirttiği etkileme yollarından bazıları şunlardır: Bürokratik engeller yaratma, kendisini ve etkinliklerini örgüt için kaçınılmaz olarak kabul ettirme, astlar arasında rekabet yaratma, belirsizlik yaratma, belirli kişi ve bilgilere ulaşmayı engelleme, örgüt kaynaklarını kontrol etme, örgüt içi muhalefeti etkisiz kılma, yıpratılması güç bir kişilik örneği sergileme, yetiştirmeye yönelik etkinlik ve ilişkilere ağırlık verme.

Erçetin (1993: 60), etkilemede kullanılan güçleri; makam, kişilik, ilgi, uzmanlık,

ödül, ceza, güçsüzlük olarak yedi grupta incelemiştir.

Etkilemede kullanılacak yöntemler:İşgöreni yetiştirme, bilgilendirme, destekleme, öğüt verme, katılmayı sağlama, ödüllendirme, emir verme ve plânlamadır (Aydın, 1994: 74-276).

Bu anlayış doğrultusunda etkinin, bir değil birden fazla etkileme yolu içeren geniş kapsamlı bir süreç olduğu görülmektedir. Bu açıdan okul müdürleri ve denetmenlerin; öğretmenleri daha performanslı bir biçimde işlerini yönetebilmeleri için, bilinen bütün etkileme yollarından yararlanmaları ve bunları doğru, yerinde ve en önemlisi bir ahenk ve bütünlük içinde kullanabilme bilgi, beceri ve yeteneğinde olmaları önemli ve gerekli görülmektedir. Bu nedenle müdür ve denetmenler, etkileme işlevini; basit bir tavır, tutum veya davranış olarak algılanmaktan öte; onu sağlıklı ve güvenilir güç temellerine dayanan etkileme yollarının bir bileşkesi olarak görmek durumundadır.

Yönetici ve denetmenlerin yukarıda ifade edilen işlevleri, temelde onun mesleğinde ulaştığı yeterlilik düzeyi ile doğrudan ilgilidir. Bu açıdan, bilgi temeline dayanan etkileme davranışlarının tümünü uzmanlık gücüyle etkileme yöntemi içinde değerlendirmek olasıdır.

Yönetimsel etkinin dayandığı kaynakları betimlemeye ve çözümlemeye yönelik çalışmalarda, sözkonusu kaynakların yetki, uzmanlık ve kişilik öğeleri çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu saptama çerçevesinde, aynı zamanda araştırmanın birinci alt problemine yanıt teşkil etmek üzere, formal örgüt yöneticilerinin kullanabilecekleri etkileme yolları; “yetki yoluyla etkileme”, “uzmanlık gücüyle etkileme” ve “kişilikle etkileme biçiminde ifade edilebilir.

1.1.3.1. Yetki Yoluyla Etkileme

Alanyazında yetki; bir işin yapılmasını isteme hakkı (Hicks, 1977: 339), emir verme ve itaat bekleme hakkı (Scanlan-Keys, 1979: 142), karar verme hakkı (Bursalıoğlu, 1976: 174; Aydın, 1986: 6), belirli görevleri yaptırma hakkı (Can-Tuncer-Ayhan, 1984: 208), telkinde bulunma hakkı (Tannenbaum, 1966: 4), kumanda etme hakkı (Tümer, 1975: 80), etkileyebilme hakkı (Aldemir, 1983: 62) olarak tanımlanmaktadır.

Yetki aynı zamanda; kurumlaşmış güç ve bu gücün dış göstergesi; sözünü geçirme gücü (Kazmier, 1979: 200); yöneticinin, pozisyon ve rütbesinden dolayı sahip olduğu resmi hak (Dereli, 1976, 11); örgütsel eylemin kişisel olmayan yönü; diğerlerini etkileyebilme yöntemi (Can-Ayhan-Tuncer, 1984: 208); itaat ettirme gücü; normlarla yaptırma bağlanmış iktidar sistemi; son ve kesin kararı veren irade (Fişek, 1979: 57) biçiminde de tanımlanmaktadır. Yönetici açısından yetki, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde yararlanılan formal bir hak, bir araç; astlar arasında ise, uymak zorunda buldukları kurallar dizgesi olarak ifade edilebilir.

Tanımlarda yetkinin haklar ve ödevler çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu anlamda yönetici “itaat bekleme hakkına sahip olan”, astlar ise “itaat etme ödevinde olan” kimselerdir (Simon-Smithburg-Thompson, 1967: 167).

Yöneticilerin sahip oldukları yetki türleri ve bunların kaynağı konusunda değişik görüşler bulunmaktadır. Bu konuya ilişkin çalışmalarda bulunan Weber’e göre yöneticiler, geleneksel yetki, bürokratik yetki ve karizmatik yetki olmak üzere üç tür yetkiye sahiptirler (Gros, 1964: 136). Geleneksel yetki, mutlak itaat bekleyen davranışları öngörür. Bürokratik yetki, mantıksal temellere, demokratik ilkelere ve araç-amaç dengesine; karizmatik yetki ise kişisel özellik ve görüşlere dayanır (Bursalıoğlu, 1978: 19).

Simon-Shithburg ve Thompson (1967: 175-176) ise yetkiyi; güvene dayanan yetki, yaptırımlara dayanan yetki ve yasallığa dayanan yetki başlıkları altında ele almaktadır.

Bir başka sınıflamada yetki; komuta yetkisi, kurmay yetkisi ve işlevsel yetki olmak üzere üç grup altında incelenmektedir (Yozgat, 1984: 327). Aydın (1986: 6-7), yetkinin kaynağını; formal yetki kuramı, kabul kuramı ve yetenek kuramı çerçevesinde tartışmaktadır. (Bursalıoğlu, 1976: 37) okul müdürlerinin formal yetki, sosyal yetki ve teknik yetki olmak üzere üç tür yetkiye sahip olduklarını belirtmektedir. Formal yetki, atanmış olmaktan, sosyal yetki, okulun iç öğelerinden, teknik yetki ise müdürün yönetim bilgi ve becerilerinden kaynaklanmaktadır.

1.1.3.1.1. Yetkinin Etkileme Amacıyla Kullanılması

Formal örgüt yöneticisinin yaptırım gücüne anlam, destek ve girişim gücü kazandıran önemli faktörlerden birisi örgütle ilgili yasalardır. Okul müdürünün yetkisi, eğitim yönetimi ile ilgili yasalar, yönetmelikler, tüzükler, yönergeler, kurallar ve ilkelerle belirlenmiştir (Aydın, 1986: 85). İlköğretim denetmenleri ilgili resmi yönetsel düzenleyicilerin öngördüğü kullanım hakkı çerçevesinde yetkilerini bir etkileme yolu olarak kullanmak durumundadır.

Okulu etkili ve verimli kılmakla sorumlu tutulan okul müdürünün etkili davranabilmesi için yetkiye sahip bulunması gerekli görülmektedir. Örgüt adına giriştiği eylemlerin gerekçesini dayandırabileceği bir temel bulunmaksızın okul müdürü, kendisinden beklenen yaratıcılığı ve etkililiği gösteremez. Yetki eksikliği, müdürün okul adına gerekli eylemlerde bulunma hakkını engelleyebileceği gibi, öğretmenleri işe yöneltme yeteneklerini de sınırlayabilir. Bu durumda yönetici, astları üzerindeki yaptırım gücünü yitirmiş olur (Katz-Kahn, 1977: 398).

Yetki, aynı zamanında örgüte canlılık kazandırması bakımından da önemli ve gereklidir. Bu düşünceye göre, sürekli olarak emirler vermedikçe, yol göstermedikçe işgörenler verimli olmamakta, dolayısıyla örgütte birçok işler yerine getirilememektedir (Haimann, 1978: 109). Yönetimsel kararların, eylemlerin ve emirlerin uygulamaya aktarılabilmesi ve bunlara işlerlik kazandırılabilmesi, örgüt kaynaklarının eşgüdümleyebilmesi bakımından yetki önemli bir rol oynar.

Yetki, yöneticiye örgüt adına bazı yaptırımlarda bulunma hakkını sağlamaktadır. Ancak, hangi davranışlar içerisinde sergilerse sergilesin yönetici, örgütü etkili ve verimli kılma amacıyla başvurduğu etkileme işlevlerinin gerekçesini yasal bir zemine dayandırmak durumundadır.

Bazı yöneticiler yetkiyi, her kapıyı açan bir anahtar gibi algılamaktadırlar (Katz-Kahn, 1977: 387). Ancak yetki, çözümü yalnız bu faktörün kullanılmasıyla gerçekleştirilecek durum ve sorunlara yönelik olarak kullanıldığında işgörenleri daha çok işe yöneltebilmektedir. Örneğin bazı öğretmenler, değişik nedenlerden dolayı, beklenen düzeyde verimli olamazlar. Bu durumda, performans yükseltmek amacıyla yetkiye dayanan çözümler bulmaya çalışmak yeterli değildir. Bunun yerine, yüksek performans göstermekten alıkoyan nedenlerin ortadan kaldırılması, öğretmenleri geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi daha uygun olur.

Her durumda yetkiye öncelik başvurulması, bu yaklaşımı gerektirmeyen sorunların çözümünü daha da güçleştirebilir. Yetki, temel çözüm alternatifi olarak kabul edildiğinde; olası diğer alternatiflerin, sorunun çözümüne getirebileceği katkı ortadan kalkabilir. Bu durumda okul müdürü, okuldaki her sorunu tek başına çözümlenmek, bu arada meydana gelen sorumlulukları yalnız başına yüklenmek zorunda kalabilir.

Aslında, okul müdürünün öncelikle yetkisini kullanarak, yerine getirebileceği görev ve sorumluluklar zannedildiği kadar fazla değildir. Müdürden yerine getirmesi beklenen

görev ve sorumlulukların büyük bir bölümü eğitim-öğretimin etkili ve verimli kılınmasıyla ilgilidir ve bunların gerçekleştirilmesi ise öğretmenlerle yardımlaşma ve işbirliği içinde olmaktadır. Hiçbir okul müdürü, öğretmenlerin yardım ve işbirliğini sağlamadan, yalnız biçimsel kuralları işleterek okulda verimliliği yükseltemez. Bu çerçeveden okul müdürünün, yetkiyi öncelikle değil, en son çare olarak başvurulmuş bir etkileme yolu olarak kullanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1976: 104).

Müdür ve denetmenin yetkisine işlevsellik kazandıran bir diğer önemli faktör ise ödüldür. Bu anlamda ödül; örgütsel amaçları gerçekleştirmeye katkılarından dolayı, belli ilkeler çerçevesinde öğretmenlere verilmek üzere, kullanım hakkı müdüre bırakılan, görev güdüleyici etmenleri ifade etmektedir.

Ödülün işgörenleri etkilemesi; yöneticinin ödüllendirici güce, ödül olarak dağıtılabilecek kaynaklara, ödülü etkilemeye yönelik olarak kullanabilme yeteneğine sahip olmasına; ödülün elde edilmeye değer görülmesine ve astların ödüle ulaşmaya istekli olmasına bağlıdır (Aldemir, 1983: 63).

Kuramsal olarak ödüllerin, astların temel gereksinimleri ile birlikte, tanınma, başarı ve statü gibi üst düzey gereksinimlerini karşılayacağı kabul edilir. Ne varki araştırma sonuçları, ödül ile içten ve yöneticiden duyulan doyum ve işe yabancılaşma arasında önemli bir ilişki bulunmadığını göstermektedir (Aldemir, 1983: 75). Bulgular, doyumun salt ödül ile sağlanamayacağı temel ilkesine dayanan Herzberg Motivasyon Kuramıyla paralellik göstermektedir. Shetty'nin de (1978: 180) belirttiği üzere, örgütlerde astlara verilen ödüller sanıldığı kadar fazla değildir. Ödüller de cezalar gibi kısa dönemde uyma davranışı sağlamakta ancak, etkili olabilmesi için sık sık tekrarlanmaları gerekmektedir.

Salt ödül kullanarak etkilenmenin yeğlenmesi durumunda işgörenlerde, üstlere karşı aşırı derecede bağımlılık ve güçsüzlük duygusu gelişebilir. Bu durumda astlar ödüllendirmeyi, örgütsel anlam ve işlevi dışında, üste özgü bir inisiyatif olarak

algılayabilirler (Tosun, 1998: 163).

Formal örgütlerde, yasal bir temele dayandırılan örgütsel işleyiş, yaptırımlar içeren bir sistemle desteklenir ve denetlenir (Katz-Kahn, 1977: 226). Burada yaptırım içerici sistem, yetkinin ödül ve ceza yoluyla ve “etkileme aralığı” içerisinde kullanılmasını ifade etmektedir. Bu anlamda ödül ve ceza, örgütü etkili kılma amacıyla yöneticiye sağlanan yaptırımlar dizgesinin en etkili iki ögesi olarak kabul edilir.

Ceza, başvurulan etkileme aracı ve yarattığı sonuç bakımından ödülünden farklılık gösterir. Cezalandırmanın temel amacı, örgütsel amaç ve ilkelerden sapmayı önlemek, temel aracı ise olumsuz yaptırımlar uygulamaktır. Bu çerçeveden okul müdürü, başvuracağı olumsuz yaptırımların gerekçesini, kabul edilebilir nedenlere dayandırmak zorundadır. Olumsuz yaptırımların gerekçesi, kabul edilebilir nedenlere dayandırılmadığında yetkinin yasallık ilkesi bozulmuş olur. Ödüllendirme, örgüte ve yöneticiye bağlılığı arttırmasına karşın, cezalandırma yönetici ve işten uzaklaşmaya, iş doyumsuzluğuna, verimsizliğe, güvensizliğe, çatışmalara ve düşük performansa neden olabilir. Ceza, istenmeyen davranışların sergilenmesini geçici olarak engelleyebilir ancak, bunların tamamen ortadan kalkmasını sağlayamaz (Dawis, 1984: 85). Cezanın sıklıkla kullanılması bir süre için etkili olmakta ne varki sonradan performansın daha çok düşmesine neden olabilmektedir (Başaran, 1982: 92).

Bürokratik örgütlerde kurallar uyum, sistematize edilmiş bir denetim sistemi yardımıyla sağlanır (Etzioni, 1969: 62). Bu çerçeveden denetleyicilik, yöneticinin önemli sorumluluklarından birisi olmaktadır (Katz-Kahn, 1977: 237). Yönetici. Denetleyicilik işlevini yerine getirirken de yetkisinin sınırları içerisinde davranır.

Denetimin esasını, örgütsel etkinliklerin planlara uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini izleme oluşturur (Massie, 1983: 87; Hicks, 1977: 47). Yönetimsel etkinliklerin düzenli bir biçimde sürdürülebilmesi, işlerin disipline edilmiş bir program ve

ahenk içinde yürütülebilmesi (Tannenbaum, 1966: 54), kısaca örgütün yaşayabilmesi bakımından bir denetim sisteminin varlığı önemli ve gerekli görünmektedir. Bununla birlikte, örgüt açısından benimsenen denetim politikası, uygulanan denetim türü, uygulama biçimi ve sıklığı da o kadar önemlidir.

Araştırma sonuçları, işgörenleri etkileyebilmek bakımından uzaktan ve genel denetimin, sıkı ve özel denetimden daha geçerli olduğunu; öte yandan, yakın ve sıkı denetimden yana olan yöneticilerin, işgörenleri etkileyebilme bakımından, denetleme sorumluluklarını işbirliği ve yardımlaşma ilkeleri içerisinde yerine getiren ve denetim, örgüt ve işgörenleri geliştirici bir işlev olarak algılayan ve bu yönde davranan yöneticilerden daha az başarı elde ettiklerini göstermektedir (Sözen, 1973: 60).

Sıkı ve yakından denetimi benimseyen yöneticilerin bu yolla örgüte sağlamayı düşündükleri yarardan çok, örgütte pek çok sorunun çıkmasına zemin hazırlamış oldukları söylenebilir.

Bu çerçeveden okul müdürlerinin denetim işlevlerini; insan doğasına ve psikolojisine hitap eden, emretmekten çok işbirliğine; kuralcılıktan, cezalandırmaktan çok geliştirmeye yönelik; anlayış, güve ve saygı temellerine dayanan bir denetim anlayışı çerçevesinde sürdürmeleri önemli ve gerekli görünmektedir (Bursalıoğlu, 1976: 103).

Formal örgütlerde, üyeler arasındaki ilişkilerin belirli örgütsel kural, ilke ve normlara dayanması esastır. Bu anlayış doğrultusunda, yöneticiden bir amir gibi davranmaları ve makamın gereklerini tam anlamıyla karşılamaları beklenmektedir. Formal örgütte, informal ilişkilerin sergilenmesi ve ilişkilerin bu çerçeveden sürdürülmesi sınırlandırılmıştır (Simon-Smithburg-Thompson, 1967, s.191). Örgüt içinde informal ilişkileri sınırlayan faktörlerden birisi yöneticinin statüdür. Okul yönetimini düzenleyen yasalar, müdürlerin daha çok bir amir gibi davranmalarını öngörmektedir (Bursalıoğlu, 1976, s.38).

Okulun formal bir örgüt olması, yöneticisinin üst makamlar tarafından atanmış olması ve okul yönetimine işlerlik kazandıran yasalarda, yetkinin fazlaca vurgulanmış olması, müdürü ve denetmeni daha çok bir amir gibi davranmaya zorlamayan faktörlerden bazıları olarak belirtilebilir.

Ancak, bu anlayış ve işleyiş biçimi okul müdürleri ve denetmenlerin yöneticilik tutum ve davranışlarını daha çok olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumda müdür ve denetmenler, göreve yönelik ilişkiler ile meslek arkadaşlarına yönelik ilişkiler arasında sağlam bir denge kurmak zorundadır.

Yöneticinin, işgörenleri etkilemek üzere yetkisi içerisinde yararlandığı etkileme araçlarından bir diğeri ise emir vermektir. Formal örgütlerde emir, formal yetkiyle desteklenir. Emirlerin yetki normlarına dayandırılması, emirlere yasallık aynı zamanda da işlevsellik kazandırır (Aydın, 1986: 85).

Emir verme, yöneticinin temel ve vazgeçilmez yönetsel öğelerinden birisidir. Bu açıdan emir verme, yöneticinin en çok başvurduğu etkileme yollarının başında gelmektedir. Diğer etkileme yöntemleri beklenen sonucu vermemesi durumunda emir verme, yönetici için bir zorunluluk olmaktadır. Emir verme, işgörenlerin örgütsel normlara uygun düşmeyen davranışları sıklıkla sergilemesi durumunda daha çok başvurulan bir etkileme aracıdır.

Emir verme gerçekleştirilmek istenen amacın her zaman tam anlamıyla gerçekleştirilmesini sağlamayabilir. Bu durum emirlerin, içerdiği bazı özelliklerle yakından ilgilidir (Haimann, 1978: 110). Emirlerin, astları etkileyebilmesi her şeyden evvel onların görevleriyle doğrudan ilgili olması ve emirde ifade edilenlerin, astlar tarafından yerine getirilebilir olmasına bağlıdır. Yerine getirilmesi olanaksız emirler vermek kadar hiçbir

şey, yönetici-ast ilişkilerine zarar veremez (Homans, 1971: 305). Yerine getirilmesi astların yeteneklerini aşan emirler, onlar açısından bir anlamda cezalandırma olarak algılanabilir. Öte yandan emirlerin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olmaları gerekir. Bu özelliği taşımayan emirler, yasallık çizgisinin dışında kalmış demektir ki, bu tür emirlere uyum gösterme eğilimi oldukça düşük olmaktadır. Ayrıca, emrin veriliş biçimi de etkileyiciliği bakımından önem taşır. Samimi bir ortamda verilen emirler daha içtenlikle kabul edilir. Bunların yanında emrin sade, açık, kısa ve net bir dille açıklanması ve en uygun zamanda verilmesi yöneticinin astları etkileme olasılığını yükselten faktörlerden bazıları olarak belirtilebilir.

Öte yandan ussal olmayan emirlerin astlarda moral bozukluğuna ve örgütsel kontrolün güçleşmesine neden olabileceği ifade edilmektedir (Haimann, 1978: 111). Özellikle kişisel istek ve beklentilerin karşılanması ve bilerek zor durumda bırakma amacı taşıyan emirler verme, yöneticinin tarafsızlık imajının zedelenmesine yol açar ki, bu durumda, işgörenleri bir bütün olarak işe yöneltme çabası amacını yitirebilir. Kötü emirler, en iyi planların dahi uygulanabilirlik şansını azaltarak, örgütün etkililiğini büyük ölçüde tehlikeye sokabilir.

Emirler biçimsel olarak, mükemmel özellikler taşıyabilirler, çok sık kullanılmaları durumunda etkilerini yitirebilirler. Emirlerin çok sıklıkla kullanılması yetkinin aşınmasına, etki gücünün azalmasına yol açabilir (Aydın, 1986: 149). Bu nedenle okul müdürü, emir verme yöntemini kullanırken çok dikkatli olmak durumundadır. Müdürler, öğretmenlere verdikleri emir ve görevlerin ussal bir temele dayanmasına, cezalandırıcı bir amaç taşımasına, öğretmenleri geliştirici yönünün ağırlıklı olmasına ve her şeyden önemlisi yerine getirilebilir olmasına önemle dikkat etmek zorundadırlar.

1.1.3.2. Uzmanlık Yoluyla Etkileme

Uzman, alanında işe yatkın, bilgili, becerileri ve yeteneği çok olan kimse olarak

tanımlanır (Oğuzkan, 1977: 591). Uzmanlıkta temel faktör bilgidir. Sözkonusu olan bilgi daha çok bir alana özgü bilgi birikimidir. Bursalıoğlu'nun da (1976: 160) belirttiği gibi uzman, bir alanda verimli ve etkili olmayı sağlayıcı bilgi ve tekniklere ve bunlardan en iyi biçimde yararlanma yeteneğine sahip olan kimsedir. Bu çerçeveden okul müdürleri ve denetmenlerin de eğitim yöneticiliği alanında uzlaşmış olmaları önemli ve gerekli görünmektedir.

Gelişme ve değişmeler yönetim bilimini de etkilemektedir. Hızlı gelişme ve değişmelere paralel olarak, örgütler de birçok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Söz konusu sorunlar yönetim, dolayısı ile eğitim yönetimi alanında da zaman içinde kendisini hissettirmektedir. Gelişmeler, örgüt yönetiminde yenileşme yönünde bazı değişmeleri zorunlu kılmaktadır. Bu anlayışın aynı doğrultuda etki sürecine de yansıtılması gerekmektedir. Bu çerçeveden, yönetici tarafından başvuru alan eleme yollarının, zorlayıcı yöntemlerin ötesinde, çağdaş yönetim anlayışına ve bilimsel temellere dayanan mesleki bilgiye dayandırılması yönündeki eğilim gittikçe yaygınlaşmaktadır. Örgüt yönetiminde, klasik bürokratların yerini artık mesleğin uzmanı yöneticiler almaya başlamaktadır (Özbaşar, 1980: 113).

Kurumlaşma ve meslekleşme sürecini tamamlayan örgütlerin en belirgin özelliklerinden birisi ehliyetli kimseler tarafından yönetilmesidir. Örgütü başarıya götürecek olan her şeyden önce onun yönetimini üstlenen ehliyetli ve yetenekli kimselerdir (Tosun 1978: 422). Örgütte başarı büyük ölçüde yöneticinin tekelindedir (Bursalıoğlu, 1976: 160).

Örgütün başarısı, yöneticilerinin yönetime ilişkin bilgi, beceri ve yetenekleri ile yakından ilgilidir. Bu açıdan yöneticilik, kapsamlı bir bilgi, beceri, yetenek ve deneyim birikimi gerektirmektedir (Sarıntaş, 1991: 27).

Yöneticilik, birtakım özel rollerin gerektirdiği sorumlulukları karşılayabilmeyi

öngörür. Bu açıdan yöneticilik, herkesin yapabileceği sıradan bir iş olmanın ötesinde, bilimsel eğitim temellerine dayanan ve uzmanlık gerektiren bir alan olarak kabul edilmektedir (Özbaşar, 1980: 127).

Bu anlayışa paralel olarak her örgütün, alanında yetişmiş uzmanlar tarafından yönetilmesi düşüncesi gittikçe benimsenmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bir işi en iyi biçimde yapabilmenin birtakım özgün temelleri ve yöntemleri bulunmamaktır. Bu açıdan uzmanlık, iyi sistematize edilmiş alan eğitimi programlarından geçerek elde edilebilir (Dawis, 1984: 454).

Uzmanlık gücü, yöneticinin bilgi, beceri ve deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Yönetici alanında ne düzeyde bilgi, beceri ve deneyim sahibi olursa, yönetime ilişkin uygulamalarında o derecede başarılı olur. Bu nedenle astlar, uzman ve prestij sahibi olan kişilerin görüşlerini daha kolaylıkla kabul ederler. Bilgi, beceri ve deneyim sahibi bulunmak, uzmana çevresindekilerin güven ve saygı duymalarını yol açmaktadır. Güven ise işgörenleri uyuma yönelten önemli bir faktördür (Kağıtçıbaşı, 1979: 65).

Örgütte, etkililiği-verimliliği sağlayabilmek ve sürdürebilmek bakımından yöneticinin yönetim alanında iyi bir uzman olması önemli ve gereklidir. Bursalıoğlu'nun da (1976: 163) belirttiği üzere, örgütsel başarımda yöneticiye düşen sorumluluk büyüktür, bu nedenle, örgütü yönetecek kimselerin, alanında mesleki eğitim görmüş olanlar içerisinde seçilmesi örgüt açısından hayati önem taşımaktadır.

Uzmanlık genel anlamda ele alındığında yeterliliği ifade eder. Ancak bir bilim dalı içerisinde daha özel uzmanlık alanları da yer alabilmektedir. Bu açıdan uzmanlık, alana ilişkin genel yeterlikle birlikte, alan içindeki daha özgün alanlarda da yeterli olmayı gerektirmektedir. Alanında yetişmişlik düzeyine, dolayısıyla geniş bir bilgi birikimine ve pratik uygulama yeteneğine sahip olan uzman; hem eğitim politikası ve yürütme yollarını, hemde bunların nasıl uygulanacağını iyi bilmesi bakımından aynı zamanda bir

metodolisttir denilebilir. Metodolist ise, kuramı uygulamaya en iyi biçimde aktaran kimsedir. Bu açıdan okul müdürü, eğitim yönetiminin genel çerçevesi içinde yeterli olmanın yanında; politika ve amaçların belirlenmesinde; bunların yorumlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde; planlama ve programlama eylemlerinde; danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde; prosedürlerin saptanmasında; örgütlenme ve eşgüdümleme işlevlerinde; denetim sürecinde ve güdülemede yeterli olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 1976: 71).

Yukarıda belirtilen alanlarda yeterlilik göstermeyen okul müdürü, makamın gerektirdiği daha büyük görev ve sorumlulukları yerine getirmede yetersiz kalabilir. Özetle okul müdürü, yönetim alanında iyi yetişmiş bir generalist, eğitim yönetiminin belli alanlarında kendisini çevresindekilere kabul ettirmiş iyi bir specialist olmak durumundadır (Bursalıoğlu, 1976).

İş uzmanlaşmasının en iyi örneği olarak sanayi işçiliği gösterilmektedir. İşin uzmanlaştığı örgütlerde verimlilik yüksek olmasına karşın iş doyumu fazla yüksek değildir (Thompson, 1968: 25-33).

Bireyin uzmanlaşması sosyal oluşumdur. Bu açıdan uzmanlık aynı zamanda yapım ve süreç uzmanlığı biçiminde de sınıflandırılmaktadır (Bursalıoğlu, 1976: 162). Yapım uzmanlığı, iş uzmanlaşması ile büyük ölçüde benzerlik gösterir. Süreç uzmanlığı ile sosyal bir nitelik arz etmesinden dolayı bireyin uzmanlaşmasıyla uyum sağlamaktadır denilebilir. İş yürütenlerin uzmanlaşması durumunda, işin kendisi de uzmanlaştığı halde, iş uzmanlaşması durumunda işgörenler aynı düzeyde uzmanlaşmamaktadırlar. Bir örgütte iş ve işlemler ne kadar sistematize edilirse edilsin, bu işlemlere işlerlik kazandıracak olan insan ögesidir. Bu nedenle süreç uzmanlığı, örgüt için daha önemli ve gerekli olmaktadır. Bu ayırım çerçevesinde eğitim yöneticiliği, süreç uzmanlığı olarak kabul edilmektedir. Sosyal örgütlerde, özellikle bireylerarası etkileşimin, işbirliği ve yardımlaşma ilkelerine dayandığı okul örgütlerinde uzmanlığın süreç uzmanlığı yönünde gelişmesi beklenir

(Sarıtaş, 1991: 28).

Uzmanlığın etki sürecindeki yeri ve önemini daha iyi anlayabilmek bakımından, yukarıda belirtilenlere ilave olarak uzmanların ve uzmanlığın diğer bazı özellikleri aşağıda belirtilmektedir (Sarıtaş, 1991: 30).

Üst düzeyde kavrama ve yaratıcı özelliklere sahip olan uzmanların konuya ilişkin görüş, düşünce ve önerileri orijinal temellere dayanır (Özbaşar, 1980, s.26). Uzmanlar; görüş, önerileri kimden geldiği bakımından değil, örgüt için taşıdıkları değer ve önem açısından göz önünde bulundurur; soruna yol açarlardan çok sorunun nedeni ile ilgilenir; yargıya varırken, erken karar vermekten kaçınır; daha az otoriter olup, değerlendirmede esnek davranır; olayları, gerçekleri yakından izlemeye çalışırlar (Aytek,1984: 33-46).

Uzmanlık, alanlarına özgü bir terminoloji kullanırlar. Ancak, iletişimi tamamlama rolleri nedeniyle yöneticilerin ortak kavramlar içeren bir dille iletişim kurmaları gerektiği belirtilmektedir (Dawis, 1984: 459).

Uzmanlar, meraklı ve çok amaçlı kişilerdir. İşlerine içtenlikle bağlıdırlar. Düşüncelerini açıklıkla ve rahat bir biçimde ifade ederler. Anlaşmazlık ve ayrıcalıklara karşı ilgisiz davranırlar (Hicks, 1977: 268).

Zamanlarının büyük bir kısmını analiz, eşgüdümleme, araştırma, politikaları izleme ve fikirlerini aktarmakla geçirirler. Yetiştirilmeleri daha fazla zaman ve maddi yatırım gerektirir. Mesleki gelişmelerine yardımcı olacak sorumluluk ve büyük ölçüde özerklik isteyen işleri yürütmekten hoşlanırlar. Çalışmalarının dışardan denetlenmesinden hoşlanmazlar (Dawis, 1984: 455-456).

Uzmanlaşmanın, gerek uzmanın kendisi gerekse örgüt açısından bazı üstünlükleri olmanın yanında birtakım dezavantajlarının da olabileceği ifade edilmektedir. Aslında bunları uzmanlığın dezavantajları olarak nitelemekten çok geliştirilmesi gereken özellikler olarak değerlendirmek daha yerinde olur (Sarıtaş, 1991: 30).

Uzmanlaşma-iş doyumu konusunda yapılan araştırmalardan bir kısmında uzmanlaşmanın işe karşı hoşnutsuzluğu arttırdığını, iş doyumunu azalttığını, sosyal yalnızlık ve güvensizlik yarattığını vurgulamasına (Bursalıoğlu, 1976: 162) karşın bazı araştırmalar, ileri düzeyde uzmanlaşmanın sakıncalı olduğu konusunda kesin bir yargıya varmanın doğru olacağına ifade etmektedir.

Öte yandan uzmanların; örgütün genel amaçlarına kayıtsız oldukları; deneyim ve bilgilerini sürekli olarak vurguladıkları; sorunlara kendi alanları merkezinde yaklaştıkları; kendilerini çevresindekilerden farklı ve üstün gördükleri; hakemlik yapmaları gereken durumlarda meslektaşlarına yöneldikleri; dar görüşlü oldukları; işbirliğinden kaçındıkları belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 1976: 63;Etzioni, 1969: 90).

Diğer taraftan uzmanlaşmanın eğitim girişimine halkın katkısını azalttığı, yönetici-anababa-öğretmen ilişkilerini zayıflattığı belirtilmektedir. Çünkü, insanın uzmanlaşması arttıkça uzmanın bilgisi fazlalaşmakta, buna karşın çevredekilerin bu alana özgü bilgilerinde aynı düzeyde bir ilerleme olmamaktadır (Bursalıoğlu, 1976: 171).

Yöneticinin görevine ilişkin bilgi, beceri, yetenek ve daha başka uzmanlık özelliklerine sahip olması astları etkileyebilmek bakımından bir anlamda yeterli değildir. Bunların yanında, yöneticinin uzmanlığını sergilemede başka faktörlerde bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları; uzmanlığı sergilemeye elverişli bir örgütsel ortam, gerçekten uzman kişilerin sistem içinde ve örgüt yönetimindeki yaygınlığı, üst yöneticilerin uzmanlık düzeyleri ve örgüt yönetiminde uzmanlığın önemi ve gereğine ilişkin algıları; astların yöneticiden gelen önerileri yerine getirebilme düzeyi ve yeterliliği biçiminde belirtilebilir

(Özbaşar, 1980: 134).

1.1.3.2.1. Uzmanlığın Etkileme Amacıyla Kullanılması

Yönetici ve denetmenlerin uzmanlık özelliklerine sahip olması kadar, bu özellikleri etkileme sürecinde kullanabilmesi de önemlidir. Uzmanlığın etki sürecindeki yeri, önemi ve rolü, yöneticinin bu faktörden bir etkileme aracı olarak yararlanabilme düzeyine bağlıdır. Bu açıdan uzmanlığın, astları etkileyebilmek amacıyla nasıl kullanıldığında bakmak gerekmektedir.

Uzmanlık, işlerin kendine özgü bir yöntemle yapılmasını öngörür. Bu durumda uzman, işi başkalarına göre daha iyi yapabilecek bir üstünlüğe sahip bulunmaktadır. Uzmanın işine ilişkin olarak sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekleri ona aynı zamanda bir etkileme fazlalığı” yaratmaktadır (Katz-Kahn, 1977: 335-340). Etkileme fazlalığı, örgütte uzmana duyulan gereksinimi arttırmanın yanında, onun statüsünü de pekiştirmektedir. Örgütte, uzmana duyulan gereksinme arttıkça, onun görüş ve önerilerini benimseme, ondan etkilenme eğilimi de artar (Hicks, 1977: 14). Etki pekiştirici özelliklere sahip bulunmak, aynı zamanda özerk davranabilmeyi de sağlamaktadır. Özerk davranabilme gücüne sahip olma yöneticiyi astlarını etkilemede büyük ölçüde yardımcı olabilir (Özbaşar, 1980: 125).

Müdür ve denetmenlerin, uzmanlık yetenekleri çerçevesinde öğretmenleri etkileyebileceği yollardan birisi yetiştirmedir. Yönetimin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar, üyelerin, görevlerine ilişkin yeteneklerinin sürekli olarak geliştirilmesini; eksikliklerinin tamamlanmasını; mesleki gelişmelerden düzenli olarak haberli kılınmasını içeren çalışmaların örgüt yönetimi tarafından yürütülmesini öngörmektedir.

Müdürler, okulundaki öğretmenlerin mesleki alanda daha çok yeterli olmalarını sağlayıcı; bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirici; gelişmelere uyum sağlayıcı

önlemleri almakla sorumludur (Erdoğan, 1983: 264; Sözen, 1997: 41). Bu sorumluluk, öğretmenlerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümüne yardımcı olmanın yanında, onları daha üst görevlere hazırlamayı da içerir. Bu bağlamda müdürün, öğretmenleri yetiştirmeye yönelik sorumluluğun süreklilik arz ettiği söylenebilir.

Okul müdürünün, okul içindeki öğretmenleri geliştirmeye yönelik sorumluluğu, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamı içerisinde yetiştirilmesini öngörmektedir. Okul müdürü, öğretmenleri mesleklerinde geliştirmek amacıyla, okul içinde kendisine düşen sorumlulukları yerine getirmenin yanında onların, okul dışında öğretmenleri topluca geliştirmeye yönelik etkinliklere katılabilmelerini sağlayıcı önlemleri almak durumundadır. Bu bağlamda müdüre düşen sorumluluk, öğretmenlerle, ilgili kurumlar arasındaki iletişim ve eşgüdümlemeyi gerçekleştirmektedir (Sarıtaş, 1991: 32).

Okul müdürünün, öğretmenleri geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık vermesi durumunda; öğretmenler, görevini daha bilinçle, istekle ve güvenle yerine getirmeye çalışır; öğretmenlerin müdürlerine olan güvenleri artar; öğretmenlerle müdür arasında daha sağlıklı bir etkileşim ilişkisi başlar ve devam edebilir. Okul müdürünün, öğretmenleri meslekte geliştirici etkinliklerde bulunması, kendisinin yöneticilik başarısını, diğer taraftan okulun etkililik ve verimlilik düzeyini arttıracak önemli faktörlerden birisidir. Bu çerçeveden okul müdürü, öğretmenlerin meslek içi eğitim etkinlikleri yoluyla bilgi, beceri ve yeteneklerinin artırılmasından, gelişmelere uyum sağlayabilmelerinden ve bunların eğitim-öğretime aktarılmasından görevli ve sorumludur (Aydın, 1986: 113). Öğretmenleri geliştirmeye yönelik etkinlikler arttıkça, öğretmenlerin okul müdüründen ve denetmenlerden yararlanma istekleri ve ondan olumlu yönde etkilenme durumu da artar.

Öğretmenleri uzmanlık gücüyle etkilemenin önemli yollarından bir diğeri bilgilendirmedir. Enformasyon, örgüt üyelerinin önde gelen gereksinimlerinden birisi olarak kabul edilir. Çalıştığı ortamda olup bitenlerden haberdar olmayı her üye kendi açısından doğal bir hak olarak görür ve gelişmelerden bilgili kılınmayı bekler (Perry, 1952:

56). Bu anlayış içerisinde işgörenler, amaçların ne olduklarını bildiklerinde daha çok verimli olmak için çaba harcayabilirler (Hicks, 1977: 43).

Modern yönetim anlayışı, işgörenlerin iş politikası ile ilgili gelişme ve değişmelerden mümkün olduğu kadar önce ve ayrıntılı bir biçimde haberdar edilmesini önemli bir yönetim ilkesi olarak kabul eder. Özetle söylemek gerekirse, okulu dengede tutabilmek için okul yönetimi bir iletişim ve eşgüdüm merkezi gibi çalışmak durumundadır (Bursalıoğlu, 1976: 39). Araştırma sonuçları, iletişim sürecinde başarılı olan okul yöneticileri ve denetmenlerin astları etkilemede daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Okul müdürünün uzmanlık gücüyle etkileme yöntemi çerçevesinde yararlanabileceği bir diğer etkinlik türü ise danışmanlık ve rehberliktir. Yöneticilik rolünün süreklilik arzemesi nedeniyle, öğretmenlerle sürekli ve yakından etkileşim içinde bulunmak durumunda olan okul yöneticileri açısından etkileşimin önemi daha çok artmaktadır. Bu sorumluluk dolaylı olarak müdürlere, danışmanlık ve rehberlik rolünü de yüklemektedir. Yöneticilik, birlikte çalıştığı kişilerin niteliklerini iyi bilmeyi gerektirir (Carvell, 1975: 106). Örgütte, bireylerarası ilişkiler ne kadar iyi yürütülürse yürütülsün, yine de çeşitli nedenlerle sorunlar meydana gelebilir. Bunları çözümlenmenin yollarından birisi ilgililere danışmanlık yapmaktır. Öğretmenlerle yakın ilişkileri dolayısıyla okul müdürlerinin özellikle rehberliğe ağırlık vermeleri beklenir (Dawis, 1984: 559).

Amaca ulaşabilmek için etkili hareket etmek zorunludur. İşgörenler, yöneticilerinin, işlerini iyi bilen ve en iyi biçimde yapan kimseler olduklarından emin olmak isterler (Perry, 1952: 50). Yöneticinin başarısı, bir bakıma örgüt içindeki davranışlarının güvenilir ve eylemlerinin örgüt amacına yönelik olmasına bağlıdır (Tannanbaum, 1966: 8). Yöneticinin yetersiz, anlaşılmaz ve güvenilmez görüldü bir örgüt ortamında verimlilik sağlanamaz. Yönetici, işini daima en iyi biçimde yapabilen kimse olmak zorundadır (Doll, 1972: 14). İşinde en iyi olmak, müdürü öğretmenlerin gözünde yüceltir. Bu çerçeveden okul müdürünün iyi bir planlamacı, eşgüdümleyici, eğitici ve iletişimi sağlayıcı olması

gerekir. Öte yandan okul müdürü, değişmeyi sağlayıcı, ileriye dönük eylemlerde bulunarak, etkililiğini sürdürmek zorundadır. Etkili lider, birlikte çalıştığı kimseler için daha iyi koşullar yaratabilen kimsedir. Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, örgütte var olandan daha iyisini ve daha fazlasını sağlamaktır (Doll,1972).

Okul müdürü bunu ancak, tüm öğretmenlerinden yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları, öğrenim süreçlerini saptayarak gerçekleştirebilir (Taymaz ,1987: 23).

Okul müdürünün uzmanlık çerçevesinde öğretmenleri etkileyebileceği bir diğer yol ise karara katmaktır. Okul müdürünün yönetimde karar vermeye ilişkin sorumluluğu, yeteneği ve algısı okul için hayati bir öneme sahiptir (Sözen, 1973: 36). Karar verme yönetimin özünü, çekirdeğini oluşturur. Örgütün tüm işlev ve etkinlikleri karar verme işlevi çerçevesinde gerçekleştirilir (Aydın, 1986: 69).

Karar verme bakımından önemli olan bir diğer özellik, karardan etkilenenlerin, kararın oluşumunda söz sahibi olmalarıdır. Üyeler, kendilerine sunulan bir karar örneğinden çok, oluşturulmasına katkıda buldukları kararları daha istekle uygularlar (Schein, 1978: 118). Fikirleri değerli görülen ve fikirlerine başvuru alan işgörenler daha verimli olmaktadır.

Karar vermeye katılım astlar açısından bazı olumlu sonuçlar yaratabilmektedir. Karar vermeye katılım işgörene; bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirebilmekte; işlerini daha pratik ve verimli yapmalarına sağlayıcı yeni yöntemler kazandırabilmekte; ilgisizliği azaltmakta, örgüt içinde tanınmalarını sağlamakta örgüt ikliminin yumuşamasına katkıda bulunmakta; fikirsel tartışmalara olanak sağladığı için fikirsel çelişmeleri azaltmakta (Tannenbaum, 1966: 98-100); örgütle ilgili gelişmeleri yakından izleme olanağı sağlamakta; güven vermekte; örgüt için önemli ve gerekli olduğu imajını kuvvetlendirmekte; örgütle bütünleşmeyi en yüksek düzeye çıkarabilmekte (Katz-Kahn

,1977: 429); istek ve önerileri daha çok dikkate alınmakta; ilginç konuları tartışarak, entelektüel ve sosyal becerileri geliştirmekte; yönetici ile astlar arasında psikolojik bir yakınlaşmaya yol açabilmektedir (Massie, 1983: 144).

Yukarıda belirtilen genel ilkeler yanında, okulda karara katılım, eğitim programlarına daha içten ve istekle katılmayı özendirilmekte, öğretmenleri okula karşı daha olumlu düşünmeye sevk edebilmektedir (Aydın, 1986: 69-74).

Karara katılım, örgüt üyelerini amaca yöneltmede etkili olabilecek önemli yollardan birisidir. Bu açıdan okul müdürleri ve denetmenlerin, öğretmenleri yakından ilgilendiren kararların oluşturulması ve bunların uygulamaya geçirilmesi sürecinde karara katılım en yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Planlamanın, işgören tarafından işe yönetici bulunması, işgörenin planlama etkinliği içinde aktif olarak yer alması ile yakından ilgilidir. Bu çerçevede okul müdüründen beklenen, formal yöneticilik rollerini sergilemekten çok, destekleyici ve cesaret verici rolleri çerçevesinde davranmasıdır. Destekleme ve cesaret verme, öğretmenlerin ileriye yönelik hedefleri belirleme ve planlamadaki etkinliklerini artırır (Gregg, 1957: 284-285).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin ussal bir biçimde düzenlenmesi amacına yönelik planlamada, öğretmenler bilinçli ve istekli olarak planlamaya katılırlar. Bu durumda öğretmenler müdür ve denetmenler tarafından etkilendiklerinin farkındadırlar.

Müdür ve denetmenler, öğretmenleri planlama etkinliklerine doğrudan katarak, planlamadan doğrudan bir etkileme yolu olarak yararlanabileceği gibi, öğretmenlere hissettirmeden de bu yöntemden bir etkileme yolu olarak büyük ölçüde yararlanabilir. İkinci durumda planlama, öğretmenlere hissettirilmeden yürütülmekte ve öğretmenler

farkında olmadan bu durumdan etkilenmektedirler.

Ekolojik kontrol olarak ta adlandırılan bu yöntemde, işgörenin toplumsal ve fiziksel çevresinde değişiklik veya düzenleme yapılarak etkileme yoluna gidilmektedir. Kasıtlı olarak düzenlenen çevrenin öğretmeni etkilemesi beklenmektedir (Aydın, 1986: 149).

Bu yöntemin, doğrudan etkileme yöntemlerinin yetersiz kaldığı, işgörenin doğrudan etkileme yöntemlerinden hoşlanmadığı durumlarda daha uygun bir etkileme yolu olarak kullanılabileceği söylenebilir. Örneğin, eğitici kol çalışmalarına inanmayan bir öğretmenin, diğer sınıflarda bu çalışmaların daha aktif bir biçimde yürütülmesi yoluyla bu yönde değişmeye gitmesi sağlanabilir.

Formal örgütlerde yöneticinin başarısı ve etkililiği söz konusu olduğunda ilkönce gündeme yöneticinin işine ait teknik yeterliği gelmektedir. Okul müdürünün işine ilişkin teknik yeterliği, onun eğitim yönetimi alanındaki uzmanlık düzeyi ile eşanlıdır. Ancak, iş görenleri görevlerine daha etkin bir biçimde yöneltebilmek açısından teknik yeterliğin yalnız başına yeterli olamayacağı belirtilmektedir. Konu ile ilgili bir araştırmada ise etkileme bakımından sosyal yeterliğin teknik yeterlikten daha önemli olduğu belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 1976: 45).

1.1.3.3. Kişilik Yoluyla Etkileme

Kişilik kavramı; Latince’de klasik Roma Tiyatrosu oyuncularının, temsil ettikleri karakteri en iyi yansıtacak biçimde, yüzlerine taktıkları ve “persona” adı verilen maskelerden geldiği ileri sürülmektedir. Persona ile kişilerin karakteristik özellikleri anlatılmak isteniyordu (Erdoğan, 1983: 235).

Kişilik, bireye özgü, onu çevresindekilerden farklı kılan ve süreklilik gösteren duygu, düşünce ve davranışlar örüntüsü (Köknel, 1982: 21; Tezcan,1987: 17 ; Ataman,1971: 1) ; bireyin çevresine uyumunu sağlayan psiko-sosyal sistem (Tolan-İsen-Batmaz, 1985, s.109) ; bireyin süreklilik gösteren davranış özellikleri (Başaran, 1982: 153) ; bireyin psikolojik özelliklerinin bütünü (Hellriegel, 1976: 97) ; toplumsal yaşam sürecinde kişinin diğerlerine göre tanımlanması ; bireye özgü yaşam biçimi ; fiziksel ve zihinsel özelliklerden kaynaklanan farklılıkların bireyin tutumu, davranış ve düşüncelerine yansımaları (Erdoğan, 1983: 237) olarak tanımlanmaktadır.

Kişilik, yalnız davranışsal özellikleri değil, aynı zamanda : beden yapısını, zekayı , yetenekleri, karakter özelliklerini, ilgileri, tutumları da içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (Garrett, 1969: 224). Kişilik aynı zamanda bireyin ; dış görünüşünü, benliğini kullanma biçimini, ölçülebilir iç ve dış özelliklerini, kendi davranışları arasındaki uyumu, dış etkilere uyarlanmasını, durağanlaşmış davranışlarını kapsar ve anlatır (Başaran, 1982: 153).

Kişilik kavramı , bireye ait , farklı ve genellenebilir özellikleri içerir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde kişiliğin, birisi bireysel ayırıcı özelliklere , diğeri ise genelle-yici özelliklere dayanan iki yönünün bulunduğu söylenebilir. Yukarıda ifade edilen tanımlar çerçevesinde kişilik , bireyi çevresindekilerden ayıran, onlardan farklılaştıran özgün davranışlar örüntüsü olarak tanımlanabilir

1.1.3.3.1. Kişiliğin Etkileme Amacıyla Kullanılması

Kişiliğin, etki süreci açısından yeri, önemi ve işlevi yöneticilerin, bu faktörü astları etkileyebilmek amacıyla uygun bir biçimde kullanabilmesi ile yakından ilgilidir. Kişilik, astlar üzerinde olumlu etkilenmeye yol açabildiği düzeyde yönetim için gerekli olmaktadır. Kişilik, olumsuz etkilenmeye yol açacak biçimde kullanıldığında astların, yöneticiden, yönetimden hatta örgütten uzaklaşmalarına yol açabilir. Bu çerçeveden kişilik faktörünün

yöneticiler tarafından bir etkileme yolu olarak nasıl kullanıldığına bakmak gerekmektedir.

Kişiliğin, bir etkileme yolu olarak geçerliliği her şeyden evvel etkiye yol açabilecek bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bunun için, yapılacak işlerden birisi okul müdürünün önce kendisinin, sonra birlikte iş görmek durumunda olduğu diğer üyelerin psikolojik kimliklerini iyi analiz etmesidir (Hicks, 1977: 165).

Okul müdürü, kendisinin ve öğretmenlerinin kişilik özelliklerini birbiri ile çatışmayacak biçimde okulun başarısı yönünde harekete geçirmeyi bilmek durumundadır. Örgüt ortamında sorunlara yol açan ve yöneticinin etkililiğini sınırlayan olumsuz etkenlerden biriside kişilik çatışmasıdır (Aydın, 1986: 138). Bu noktada okul müdürü iyi bir kuramcı ve uygulayıcı olduğu kadar, iyi bir sosyal bilimci ve aynı zamanda iyi bir psikolog olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 1976: 46).

Kişiliğin en önemli özelliklerinden birisi olan tutarlılık; yönetici ve denetmenin sergilediği davranışların birbirleriyle bir ahenk ve bütünlük içinde olmalarını, paralellik ve uyum göstermelerini, bütünlüyci, tamamlayıcı olmalarını, çelişmemelerini ifade eder. Uygulamada ilkeli, ölçülü, dengeli, adil ve kararlı davranışlar, sergilemek; benzer durumlarda, yapılması gerekenin her zaman ve herkes için aynı sonucu sağlayacak biçimde, kararlılıkla uygulamaya konulması tutarlılığın en güzel örneğini sergiler.

Tutarlılık, davranışlarda ölçülü olmayı, uygulamada ise kararlılığı öngörür. Bu bağlamda yönetim ve denetimde yetkiyle tutarlılık, buna paralel olarak da yetki ile kişilik arasında bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Davranışlarında geniş ölçüde tutarlılık özellikleri gözlenen yöneticilerin, yönetimin gereklerini yerine getirmeye yönelik işlevlerinde de tutarlı davrandıkları söylenebilir.

Yönetici davranışlarında gözlenebilen tutarlı özellikler, astlarla yöneticiler

arasındaki ilişkilerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmasına; astların, yöneticilerden etkilenmelerine yol açmasına karşın tutarsız davranışlar, astların yöneticiden uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Tannenbaum, 1966: 25). Bu nedenle okul müdürleri ve denetmenlerin, öğretmenlerini etkileyebilmeleri bakımından, görev ve sorumluluklarını yöneticiliğin gerekli çerçevesinde yerine getirmeye, tutarsız davranışlardan kaçınmaya önem ve özen göstermeleri gerekmektedir.

Örgüt içinde, üyeler arasında iyi ilişkiler geliştirebilme ve bunları sürekli bir biçimde devam ettirebilmenin temeli, yönetimin üyelere yönelik anlayış boyutuna dayanır (Doll, 1972: 15). Örgütiçi etkileşimlerde yönetimin anlayış temeline dayanan davranışlara ağırlık vermesi, iş görenlerin benlik duygusunu pekiştirmekte ve yöneticilerine karşı örnek davranışlar sergilemeye yöneltebilmektedir. İtibar görme gereksinmesinin karşılanması, bireyde memnuniyet ve güven duygusu yaratmaktadır (Tannenbaum, 1966: 6).

İş görenler, fikir ve düşüncelerinin yöneticileri tarafından kabul ve takdir edilmesini; mesleki yeteneklerini; mesleki yeteneklerini geliştirici etkinliklere ağırlık verilmesini; kendilerine karşı içten, samimi ve dostça davranılmasını; dikkate alınmalarını; görüşlerine başvurulmasını kendileri açısından önemli kabul etmektedirler (Etzioni, 1969: 63). Benimseme ve anlayışa yönelik yönetici ve denetmen davranışları iş görenlerin yöneticiye ve denetmene, dolayısıyla örgüte bağlılıklarını pekiştirip; daha sıcak ilişkilerin kurulmasına zemin hazırladığı için örgüt ikliminin yumuşamasına yardımcı olur.

Araştırma sonuçları, astlara hoşgörü ve anlayışlı davranma ile onların morali ve örgütsel verimliliğe sağladıkları katkı arasında yakın bir ilişki bulunduğunu; anlayış boyutuna yönelimli yöneticiyle çalışan iş görenlerin, yalnız üretime önem veren yöneticilerle çalışan iş görenlerden daha verimli olduklarını göstermektedir (Schein, 1978: 78).

Yönetime davranışsal açıdan yaklaşan yönetim kuramları da iş görenleri örgütün

temel ögesi olarak kabul etmekte ve yönetici ile astlar arasındaki ilişkilerin karşılıklı anlayış ve hoşgörü ilkeleri çerçevesinde sürdürülmesini öngörmektedir (Dawis, 1984: 154).

Yönetici ve denetmenlerin, iş görenlere yönelik davranış ve tutumlarında anlayışa dönük ögelere ağırlık vermeleri, iş görenler tarafından ödül olarak algılanabilir. Sevgi, anlayış ve hoşgörü içeren davranışlar bir anlamda, dünyadaki en güzel ödül olarak nitelendirilmektedir. İş görenler içten, güvenilir, cana yakın bir yönetici ve denetmenin yanında çalışmayı kendileri açısından bir ödül olarak değerlendirebilirler. Ancak, iş görenlere anlayışlı ve hoşgörülü davranılması görüşü, örgütsel amaçların daha az önemli olduğu biçiminde yorumlanmamalıdır. Bu bağlamda okul müdüründen beklenen, okulun amaçlarını, anlayış ve hoşgörü ilkeleri çerçevesinde sürdürülecek bir ortam içinde gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Aydın, 1986: 40). Müdürlerin, okul içi ilişkilerde, anlayışa ağırlık vermeleri durumunda, öğretmenleri etkileyebilmenin daha kolay olabileceği söylenebilir.

Kişilik özelliklerinden kaynaklanan farklılıklardan dolayı, her iş görenin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkısı farklı olmaktadır. Örneğin, aynı mesleki eğitimden geçmelerine, geniş bir mesleki deneyime sahip olmalarına ve mesleki yeteneklerini sergileyebilecek uygun eğitim ortamında bulunmalarına karşın yinede bazı öğretmenler beklenen düzeyde başarılı ve verimli olamayabilirler. Bu durumda okul müdürünün, öğretmenlerin özgüvenlerini ve cesaretli davranmalarını pekiştirici etkinlikleri yaygınlaştırması ve öğretmenlerin bu etkinliklerde aktif bir biçimde görev almalarını sağlaması gerekir. Yöneticinin, astları en etkili biçimde örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik eylemlerde bulunması, örgüte girişim gücü kazandırır. Örgüte girişim gücü kazandırma müdürün, öğretmenleri daha yüksek performansla iş görmeye isteklendirebilme yönünde ulaştığı sonucu (Başaran, 1982: 65) ifade eder. İlköğretim denetmenleri, öğretmenleri daha etkili kılacak görevler verdiğiğinde, yapılacak işleri açıkladığında, çalışmalarını programladığında beklentilere açıklık kazandırdığında onları girişimde bulunacak biçimde etkilemiş olacaktır. Örgüte girişim gücü kazandırabilmenin

temel koşullarından birisi iş görenin başarısını ön plana çıkarmak olabilir. Bu açıdan müdür ve denetmenler, öğretmenlerin zayıf ve yetersiz yönlerini vurgulamak yerine, başarılı ve güçlü oldukları yönleri saptamalı ve plana çıkarmaya özen göstermesi daha doğru olacaktır. Öğretmenlerin, müdürleri ve denetmenlerinden gördükleri onay ve destek, onları uyuma sevk eden önemli bir etkileyici faktör olacağı, sosyal sistemlerde psikolojik ödüllerde en az maddi ödüller kadar çalışanları güdülemeye yöneltebileceği unutulmamalıdır. Bu çerçeveden okul müdürleri ve denetmenlerin, öğretmenleri mesleklerinde daha etkili kılacak eylem ve davranışlarda bulunması önem taşımaktadır.

Kişilikle etkileme yönetimi çerçevesinde yöneticinin yararlanabileceği bir diğer etkileme davranışı ise tarafsızlıktır. Örgütsel kural ve ilkeler, her bir iş görenin diğerlerinde ayrıcalıksız görülmesini, bunların uygulamaya geçirilişi sürecinde böyle davranılmasını öngörmektedir (Katz-Kahn, 1977: 57). Örgüte işlerlik kazandıran ilkelerin, kullanılması gerekli görülen durumlarda, konu ile ilgili üyenin kim olduğuna bakılmaksızın, öngörülen biçimde uygulamaya konulması, yönetimin tarafsızlık imajını pekiştirdiği gibi, üyelerin örgüt yönetimine güven duymalarına da yol açar. Buna karşın örgütsel kuralların, örgütün bazı elemanları için farklı biçimde uygulanması; üyeler arasında gruplaşmalara, yöneticiye karşı güvensizliğe, örgüt ikliminin sertleşmesine, işe karşı ilgisizliğe, verimsizliğe ve sonuç olarak örgütsel etkililiğin zayıflamasına neden olabilir (Hicks, 1977: 408).

Yönetici ve denetmen, tarafsızlık rolünü kurallar uygun biçimde oynamaması durumunda, örgütün tüm üyelerini istekle işe yöneltme girişimlerinde tam anlamıyla başarı sağlayamaz.

Bu nedenle okul müdürü “ortadaki adam” rolünde olmak durumundadır (Lane-Corvin-Manahan, 1968). Ortadaki adam rolü, bütün iş görenlerin görev ve sorumluluklarını, örgütün işleyişine yön veren kurallara uygun biçimde yerine getirmelerini sağlamayı öngörmektedir. Ortadaki adam; örgütsel amaçlarla, üyelerin örgüte yönelik istek ve beklentilerini birlikte gözetmek, bunları birbiriyle uyumlaştırmak, tüm

üyelerin örgütsel ilkelere azami ölçülerde uymalarını sağlamak, üyeler arasında etkileşimi başlatmak, sürdürmek, işbirliği sağlamak durumundadır (Hall, 1964: 19).

Yönetici ve denetmenin tarafsızlık iş görüşü, objektif bir değerlendirmeyi gerektirmektedir. Tarafsızlık, örgütte üyeler arasında denge kurabilmek açısından önemli ve gereklidir. Tarafsızlık müdüre ve denetmene okulda sosyal ilişkileri düzenlemede büyük yararlar sağlayabilmektedir.

Bu nedenle, müdür ve denetmen yöneticilik rolü çerçevesinde, her üyenin örgütsel verimliliği yükseltme etkinliklerine aynı ağırlıkta katılmalarını sağlamak, örgütsel kuralları herkes için aynı düzeyde ve gerektiği biçimde harekete geçirmek durumundadır. Özetle okul müdürü, öğretmenleri ilgilendiren konularda eşitlik ilkesine titizlikle uymak durumundadır. Araştırma sonuçları, astlar tarafından farklı biçimlerde algılanan yönetici davranışlarının, etki sürecinde yöneticiye önemli ölçüde engel teşkil ettiğine işaret etmektedir (Schein, 1978: 117).

Öğretmenlerin, müdür ve denetmeden etkilenmelerine yol açabilecek bir diğer faktör ise güvendir. Öğretmenlerin, müdüre ve denetmene güven duymaları veya aksi yönde davranmaları, müdür-öğretmen, denetmen- öğretmen ilişkilerine bağlıdır. Güven duygusu, örgüt içinde birey açısından oldukça önemli görülür. Birey açısından örgütte bulunmanın en önemli nedenlerinden birisi bireysel gereksinmelerini karşılama isteğidir. Okulda, güve verici nitelikte bir ast-üst ilişkisinin bulunması öğretmenleri görevlerini daha duyarlılıkla yerine getirmeye isteklendirebilir (Doll, 1972: 2). Buna karşın öğretmenler, okulda kendi gereksinmelerinin karşılanmasını fiilen engelleyici eylem ve davranışlarla karşılaştıklarında veya bu yönde gerçekleşebilecek durumların olabileceğini algıladıklarında, okul müdürüne ve denetmene yönelik güven duyguları zayıflar. Yönetici ve denetmene güvensizlik ise öğretmenleri verimsizliğe yöneltebilir.

Okulda, güven duygusunun yaratılması sorumluluğu başta okul müdürüne

düştüğünden müdürler, okullarında güven verici bir ortamın oluşmasına ve pekişmesine yardımcı olacak bazı faktörleri dikkate almak zorundadır (Aydın, 1986: 154-156).

Öğretmenlerin, müdür ve denetmenlerden güven duymalarına yol açan bu etkenlerden birisi, müdür ve denetmenler tarafından yaratılan atmosferdir. Okulda, müdür ve denetmen tarafından yaratılan atmosferin niteliği müdür ve denetmenin öğretmenlere yönelik temel tutumları ile değerlendirilir. Öğretmenler açısından güven, müdür ve denetmenlerin samimi, içten ve dostça onaylarını kazandıklarında söz konusu olabilir. Güven verici bir ortamda öğretmenler, müdür ve denetmenlerden büyük ölçüde etkilenebilirler. Güven verici, içten ve onaylayıcı bir ortamın bulunmaması durumunda öğretmenler, müdür ve denetmenlerin davranışlarını kuşku ile karşılarlar. Böyle bir ortamda etki ve disiplin olanaksızdır.

Öğretmenlerde, güven duygusu uyandıran bir diğer etken ise bilgidir. Astarlar her şeyden önce kendilerinden neler beklendiğini bilmek isterler. Öğretmenlerin, okul ve görevleriyle ilgili olarak bilmek durumunda oldukları bilgi türleri; okuldaki işlemlere, kurallara ilişkin bilgiler; öğretmenlerin kendi görevlerine, sorumluluklarına ve örgütteki konumlarına ilişkin bilgiler; okul müdürünün ve denetmenin kişilik özelliklerine ilişkin bilgiler; müdür ve denetmenin, öğretmenlerin performanslarına ilişkin algı ve düşünceleri biçiminde ifade edilebilir.

Öğretmenleri, müdür ve denetmenlere güven duymaya yöneltten bir başka etken ve kararlı bir disiplin anlayışı ve uygulamasıdır. Öğretmenler kendilerinden beklenen davranışları gösterdiklerinde, buna karşın sorumluluklarını yerine getirmeyenlerin kesinlikle yaptırımlarla karşılaşacaklarından emin olmak isterler. Bunu bilme öğretmene güven verir. Kararlı bir disiplin onaylayıcı bir havada uygulandığında daha etkili olmaktadır. Onaylayıcı olmayan bir atmosferde, en katı disiplin kuralları bile istenilen sonucu veremeyebilir. Okul müdürleri ve denetmenlerin yaratabilecekleri güven duygusu, özde onların kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir. Güven verici kişilik özelliklerine sahip

olmayan yönetici ve denetmenlerin etkilemeye yönelik davranışları büyük ölçüde sonuçsuz kalabilir.

Müdür ve denetmenlerin, öğretmenleri kişilik gücüyle etkilemede yararlanabileceği bir diğer yöntem ise öğüt vermedir. Bazı iş görenler, iş ortamında karşılaştıkları sorunları kendi çabalarıyla aşma gücünü kendilerinde bulamazlar. Bu durumda iş gören, sorunlarına çözüm bulabilmek için gereğinden fazla zaman ayıracağından; bunun yanında moral gücünün zayıflaması nedeniyle, hem örgüt içi bireyler arası ilişkilerde, hem de görevlerini yerine getirmede beklenen düzeyde verimli olamaz.

Öğüt verme yöntemi; iş görenin örgütsel ortam ve koşullardan, örgüt içi ilişkilerden ve yöneticilerinden hoşnut olmadığı; bunları sağlamaya ise gücü ve yeteneğinin elvermediği durumlarda daha etkili olabilir (Aydın, 1986: 148). Bu yöntemin etkileme açısından geçerliliği, iş görenin sorununu açık, doğru ve samimiyetle ortaya koymasına bağlıdır. İş görenin bu yönde davranması ise yöneticinin yaratacağı ortam ve havaya bağlıdır. Öğüt verme yönteminde önemli olan karşılıklı güven duygusudur. İş görenler özel sorunlarını ancak örgütün diğer üyeleri tarafından öğrenilmemesi koşuluyla yöneticiye aktarabilirler. Bu çerçeveden yönetici ve deneticinin ağzı sıkı biri olması ve sır saklamayı bilmesi yönetim ve denetim açısından önemli bir kişilik özelliği olmaktadır.

Müdür ve denetmenin sergilediği davranışların, öğretmenleri göreve yöneltebilme durumu büyük oranda davranışlarının inandırıcı temellere dayanmasına bağlıdır.

Müdür ve denetmen, okulun yönetimim veya diğer konularda şüphe ile karşılanan, yanlış veya eksik öğrenilen, yada algılanan durumların, müdür-öğretmen, denetmen-öğretmen ilişkilerine, örgütün diğer üyeleri arasındaki ilişkilere ve okulun etkililiğine ve verimliliğe zarar vermesinin engelleyebilmek bakımından geniş ölçüde bir ikna etme ve inandırma yeteneğine sahip olmak zorundadır. müdür ve denetmen, açıklama bekleyen konularda öğretmenleri ikna edemediğinde, onları bu konularla ilgili çalışmalarda harekete

geçirmede yetersiz kalabilir. Müdür ve denetmenin ikna etme işlevinin aynı zamanda bilgilendirme, yetiştirme ve iletişim de içerdiği söylenebilir. Mesleğin daha iyi icra edilmesine katkı sağlayıcı yeni yöntem ve tekniklerle desteklenen bir ikna etme yöntemi; öğretmenlerin yeni gelişmeleri izlemelerine, aynı zamanda mesleklerinde daha iyi yetişmelerine yardımcı olabilir. Bu yöntem öğretmenlere aynı zamanda, örgüt içinde olup bitenlerden haberdar olma fırsatı da yaratabilir.

Bu çerçeveden değerlendirildiğinde inandırmanın, yönetici ve denetmen için önemli bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir. İnandırma, ikna etme davranış ve eylemleri kabul edilebilir kişilik özellikleri ile birlikte kullanıldığında daha etkili olmaktadır.

Bir etkileme yolu olarak kişiliğin etki sürecindeki yeri ve önemi, kişilik faktörü çerçevesinde sergilenen yönetici davranışlarının, iş görenleri görevlerini yapmaya yöneltebilme düzeyinde artmakta veya azalmaktadır.

Kişiliğin yönetsel anlamda bir etki aracı olabilmesi hiç kuşkusuz ondan yararlanmayı iyi bilmekle olanaklıdır. Bu bağlamda Korman (1978: 128) tarafından belirtildiği gibi, bazı yöneticiler izleyenleri örgüt amaçlarına yönlendirme kişilik özelliklerini diğerlerine göre daha ustaca kullanabilmektedir.

Buna karşın bazı araştırma sonuçları ise, önderlik için kişilik özelliklerinin evrensel bir modelinin olmadığını göstermektedir (McGregor, 1970: 130). Gerçek anlamda yöneticiliğin ne olduğunu anlayabilmek için kişilik özelliklerinin ötesine bakmak gerektiği ifade edilmektedir. Lane-Corvin ve Monahan (1968: 315) tarafından ifade edildiği gibi, yöneticiyi önemli yapan onun kişiliği değildir. Yönetici, işinde eşgüdüm sağlamasından, Üyelerle ilişkilerinden, siyasa oluşturmasından ve temsil etme işlevlerinden dolayı önemlidir. Öte yandan görsel bulgular da doğuştan lider aramanın yarasız olduğuna dikkat çekmektedir. Ohio ve Michigan üniversitelerinde yapılan araştırmalarda, yöneticilikte, kişilik özelliklerinden çok içinde bulunulan ortamın önemli olduğu sonucuna varılmıştır

(Başaran, 1982: 66). Massie'ye göre (1983: 136) ise, bazı yöneticiler diğerlerine göre daha iyi lider olsalar bile liderlik, kişinin özelliklerinin değil, örgütün bir işlevidir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, kişilik özelliklerinden çok küçük bir kısmının yönetim açısından önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir. Ancak bu bulguları kesin kabul ederek, kişiliğin yönetim açısından tamamen gereksiz olduğu sonucuna gidilmemesi gerekir. Bu bağlamda önemli olan kişiliğin, bir perspektif içinde yönetimde yerine oturtulabilmesidir. Böyle bir perspektif içinde kişiliğin uç örnekleri dışında kalan özellikleri yöneticilik için önemli ve gerekli kabul edilmektedir (Lane-Corvin-Monahan, 1968).

Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin performansları üzerinde onları denetleyen ilköğretim denetmenlerinin ve okul müdürlerinin öğretmenleri çeşitli yollarla etkileme düzeyi bulunmaktadır. Bu nedenle ilköğretim denetmenleri ve okul müdürlerinin öğretmenleri hangi yollarla, ne kadar etkilediğinin bilinmesi öğretmenlerin performanslarını artırmada önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri etkileme düzeyi nedir? Bu etkileme düzeyleri öğretmenlerin bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.1. Alt Problemler

1-İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?

2- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları onların;

a. Cinsiyetlerine,

- b. Öğretmenlikteki Kıdemlerine,
 - c. Branşlarına,
 - d. Eğitim Durumlarına,
 - e. Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine,
- göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?

4- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları onların;

- a. Cinsiyetlerine,
 - b. Öğretmenlikteki Kıdemlerine,
 - c. Branşlarına,
 - d. Eğitim Durumlarına,
 - e. Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine,
- göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5- İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, yönetim ve denetim açısından önemli kabul edilen etki sürecini eğitim yönetimi ve denetimi alanında ele alması nedeniyle önemli görülmektedir.

Alanyazın taramasında ilköğretim denetmenleri ile ilköğretim okulu müdürlerinin etki, sürecine ilişkin yeterlikleri konusunun şimdiye kadar doğrudan herhangi bir araştırmaya konu edilmediğine rastlanmamıştır. Araştırma bir bakıma bu eksikliği gidermeye sağlayacağı katkı, diğer taraftan araştırmacıları bu alanda yeni araştırmalar yapmaya

güdülemesi bakımından da önem taşımaktadır.

Araştırma ile elde edilecek sonuçları: ilköğretim denetmenleri ile ilköğretim okulu müdürlerinin denetim, yöneticilik, eğitim gereksinim ve önceliklerinin belirlenmesinde; denetmen ve yöneticilik davranış ve özellikleri kazandırmaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının, eğitim denetmeni ve yöneticisi yetiştirme program ve siyasalarının belirlenmesinde; mevcut olanların iyileştirilmesinde de bir işleve sahip olabileceği için önemlidir.

Araştırma aynı zamanda ilköğretim denetmenleri ile ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri denetmen ve yöneticilik davranışlarının, uygulamada gerçek anlamda öğretmenleri ne düzeyde etkileme geçerliliğine sahip olduklarını göstermesi, ilköğretim denetmenleri ile ilköğretim okulu müdürlerini, kendi kendilerini bir öz değerlendirmeden geçirmeye yöneltmesi ve eğitim denetmeni ve yöneticilerini, deneticilik ve yöneticilik davranış ve tutumlarını yeniden ve daha etkileyici bir biçimde düzenlemeye sevk edebileceği açısından önem taşımaktadır.

Araştırma ile ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, ilköğretim denetmeni ve okul müdürlerinin etkileme düzeyleri düşünülerek, ilköğretim denetmeni ve müdürlerin olumlu davranışlarının, öğretmenlerin daha istekli ve verimli çalışmasına, dolayısıyla eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilerden uygulamada yararlanılacağı göz önünde bulundurularak araştırma önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1.Örneklemdaki öğretmenler ölçeklerle kendilerinden istenilen bilgileri doğru olarak vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1.Araştırma İzmir ili metropol ilçeleri (Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karşıyaka,Konak, Narlıdere) belediye sınırları içerisinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır.

2.Araştırmada okul ve öğretmen sayıları için 2004-2005 yılına ait istatistikler kullanılmıştır.

3.Araştırma, öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri etkileme düzeyi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada geçen özgün kavramlardan bazıları geçtikleri yerde tanımlanmıştır.Araştırmanın değişik bölümlerinde sık sık kullanılan kavramlardan bazılarının işlevsel anlamları aşağıda verilmektedir.

Okul	: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okulları
Denetmen	: İlköğretim Denetmenleri
Müdür	:Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okulu müdürleri,
Öğretmen	:Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler.
Etkileme	:Denetmenler ile müdürlerin, öğretmenleri okulun amaçlarını daha etkin biçimde gerçekleştirmeye yöneltme davranışlarının yarattığı sonuç.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Alanyazında etki sürecinin yönetim ve denetim içindeki yeri, önemi, yararları ve işlevleri önemle vurgulanarak belirtilmesine karşın , gerek yurt dışında gerekse Türkiye’de doğrudan bu alanla ilgili olarak yapılan araştırma sayısının yeterli düzeyde olduğu söylenemez.

Çağdaş denetim ve yönetim anlayışına paralel olarak, örgüt içinde , çalışanları gönüllü olarak ve istekleri doğrultusunda daha etkin bir biçimde iş görmeye yöneltme işlevinin gittikçe önem kazanması, etki sürecinin değişik açıdan ele alınıp çözümlenmesi ve bu konuda daha çok araştırma yapılmasını gerekli ve zorunlu kılmaktadır.

Bu bölümde, etki süreciyle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olan araştırmalar üzerinde durulmaktadır.

Sosyal uyum konusundaki araştırmalardan birisi Sherif (1936) tarafından yapılmıştır. Laboratuvar ortamı ve koşullarında gerçekleştirilen bu araştırmada “otokinetik etki” olarak adlandırılan bir görsel algı yanılmasından yararlanılmıştır.

Bu araştırmada, bireyi doğrudan etkileyecek bir araçtan yararlanılmıştır. Birey gerçeği tanımlayabilmek için grubun kararına bağlıdır. Daha açık bir ifade ile bireyin kendisine yöneltilen tutum,tavır,davranış ve diğer araçlardan etkilenme düzeyi, grupta denek olarak bulunan üyelerin bu faktörlerden etkilenme düzeyini kendisinden beklenen biçimde yansıtabilmesi ve bireyin bunları kendi perspektifi içinde değerlendirmeye bağlı olarak değişmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, birey grubun fikrine, doğruyu yansıttığına inandığı için uyum gösterir. Uyum davranışının altında, fikren kabul etme veya tutumun grubun görüşüne göre değiştirme gerçeği bulunmaktadır. Uyum, etki davranışının yerinde bulunması durumunda daha çabuk gerçekleşmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979: 54-55).

Etkinin analizine ilişkin açıklamalardan birisi French Raven (1960), tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada yönetsel etkilemede yararlanılabilecek beş faktör üzerinde durulmaktadır. Bunlar cezaya dayalı etki; ödüle dayalı etki; yasal etki; uzmanlık etkisi ve karizmatik etkidir.

Araştırmacılara göre yukarıda belirtilen etkileyici faktörlerden ilk üçü (Ödül, ceza ve yasal etki) nün temeli örgütün formal yapısına dayanır. Buna karşın uzmanlık ve kişilikle ilgili temellere dayanan etkileme girişimlerinin kaynağı bireyin kendisidir. Yönetici ve deneticinin, uzmanlık ve kişilik çerçevesinde gerçekleşen etkileme davranışları örgüt tarafından formalleştirilemez. Halbuki ödüllü yaptırımcı ve yasal etki türleri örgütün formal rol yapısı içinde sergilenirler. Bu açıdan ödül, ceza ve yasal araçları kullanarak işgörenleri etkileme bakımından yöneticiler eşit fırsatlara sahiptir. Oysa, uzmanlık ve kişilik özelliklerini kullanabilme bakımından hiçbir yönetici bir diğeri ile aynı olanaklara sahip değildir.

Bu araştırmanın en çok eleştirilen yönü, etkileme yollarının gruplandırılması olmuştur. Eleştiride bulunan yazarlara göre ödül, ceza ve yasal düzenleyiciler kullanılması yöneticinin yetkisi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle ilk üç sırada belirtilen etkileme yollarını yetkiyle ifade edebileceği belirtilmektedir.

Etkileme yolları konusundaki araştırmalardan birisi de Bachman (1966), tarafından yapılmıştır. Bu araştırma 685 profesör, 12 dekanı değerlendirmiştir. Araştırmada yöneticiden duyulan doyum (ölçüt) değişken olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim üyeleri için en uygun etkileme, uzmanlık ve kişilik güçleri temeline dayanan etkileme yollarıdır. Ceza ve ödül gücü ile

etkileme,mesleklerinde en yüksek düzeyde profesyonelleşmiş bulunan öğretim üyeleri için önemli etkileme yolları olarak kabul edilmemiştir. Diğer taraftan dekan ve bölüm başkanlarının yasal güçleri de öğretim üyeleri için fazla bir anlam ifade etmemektedir.

Öğretim üyeleri ders programları, bunların içerikleri, zamanlaması, okutulacak eserler, araştırma ve geliştirme etkinlikleri gibi kendi işleriyle ilgili konularda,yönetici durumunda bulunan dekanların fazla bir etkisi olamayacağını belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, dekan ve bölüm başkanları yalnızca yönetim sorumlulukları olması açısından kendilerinden farklı görmektedirler. Bulgular astların, üstlerin isteklerine daha onların sahip oldukları üstün kişilik ve uzmanlık niteliklerinden dolayı uyum davranışı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Öte yandan, eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin uzmanlığa daha fazla önem ve değer verdikleri belirlenmiştir.

Okul Müdürlerinin liderlik yeterlilikleri konusunda araştırmalardan birisi, Halpin ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Lider Davranışlarını Belirleme Anketidir.(LBDQ) Bu araştırmada başlangıçta liderliğe ilişkin çok sayıda öge belirlenmiştir. Önderliğin temeli olarak kabul edilen bu öğeler; işe yönelme,yapıyı kurma,etkileme,temsil etme,üste bağlılık, rol yüklenme, uzlaşma, özgürlük hoşgörüsü, belirsizlik hoşgörüsü, anlayış, doğru kestirim, bütünleştirme biçiminde ifade edilmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalar sonucunda, önderliğe ilişkin olarak belirlenen davranışlar birleştirilerek, iki temel öge altında toplanmıştır. Bunlar yapıyı kurma boyutu ve anlayış boyutudur.

Yapıyı kurma boyutu yönelimli yöneticilerin etkinliklerinin temelinde,öncelikle verimin artırılması düşüncesi vardır. Diğer bir ifade ile yapı boyutuna önem veren yöneticilerin etkinliklerinin merkezi ve hedefi, belirlenen hedefleri gerçekleştirmektir.

Bu bağlamada yönetici, iş görenlerini formal yetkisi çerçevesinde yerine getiri. Yapı boyutunda öncelik ve ağırlık işin tamamlanmasına verilmektedir.

Anlayış boyutu ise,üst ile ast arasındaki ilişkilerde sıcaklık, saygı, güven, dostluk, arkadaşlık gibi davranışları içermektedir.

Yöneticinin anlayış boyutundaki davranışların temeli informal ilişkilere dayanmaktadır.

Anlayış boyutuna yönelimli yöneticilerin,astları işe yöneltmede sergiledikleri davranışların, formal yetkiden çok,kişilik özelliklerine dayandığı belirtilmektedir.

Anlayış boyutuna ağırlık veren yöneticiler ast gereksinimlerinin karşılanmasına büyük önem verirler.

Bu araştırmaların sonuçları,anlayış boyutuna yönelimli üstlerle çalışan işgörenlerin, çalışmalarında daha çok doyum sağladıklarını ve grup üyeleri arasında işbirliği ve yardımlaşma duygularının yüksek olduğunu,diğer bir ifade ile bireye önem veren yöneticilerin astları işe yöneltmede,yapıya önem veren yöneticilerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Her ne kadar bulgular,anlayış boyutunda yeterli görünen yöneticilerin işgörenleri etkilemede daha başarılı olabileceğine işaret etmekte ise de, bu iki temel ögeyi kesin olarak birbirinden ayırmak güçtür (Halpin 1966: 88-89).

Bachman- Smith ve Slesinger (1966), tarafından yürütülen bir araştırmada; grup performansı, grubun yöneticiden duyduğu doyum, işgören performansı ve işgörenin yöneticiden duyduğu doyum değişken olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmada söz konusu değişkenlerin, güç tipleri olarak kabul edilen ödül, ceza, yasal düzenleyiciler, uzmanlık ve kişilik ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada 656 işgören, yöneticilerini onların kullandıkları etkileme yolların ve bunun sonucunda davranışlarda meydana gelen değişimleri değerlendirmişlerdir.

Bulgular,grup performansı ile ödül kullanımı arasında çok anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Grup performansı ile uzmanlık ve kişilik arasındaki ilişkilerde anlamlı bulunmuştur. Buna karşın, ceza ve yasal araçlar grup performansı bakımından önemli görülmemiştir. Grubun yöneticiden duyduğu doyum bakımından kişilik özellikleri çok önemli görülmüştür. Yöneticinin işine ilişkin uzmanlığı, grubun ondan doyum sağlamasına yol açabilmesi açısından, kişilik gücüyle etkilemeden sonra ikinci sırada önemli görülmüştür. Cezaya başvurmak, grubun yöneticiden doyum sağlamasını engelleyici bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların çoğu, cezanın performans yükseltmede süreklilik gösteremeyeceğini ortaya koymuştur.

Ödülü bir etkileme aracı olarak kullanan yöneticilerle çalışan astların, yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir. İşgören düzeyinde, yüksek performans için, yöneticinin kişilik özellikleri ve uzmanlık düzeyi önemli görülmüştür. Ceza grup düzeyinde performans sağlamada olduğu gibi, işgörenin performansı açısından da etkili olamamaktadır. İşgörenin yöneticiden duyduğu doyum bakımından astlar, yöneticinin kişilik gücünün çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada astları, yöneticiden doyum sağlayabilmeye yöneltebilmesi bakımından, yöneticinin uzmanlık gücü, kişilik gücünden sonra önemli görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; yöneticinin uzmanlık ve kişilik güçlerinin, astarın gerek bireysel gerekse grup düzeyindeki performansları, aynı zamanda yöneticiden doyum sağlama bakımından önemli olduğu görülür.

Örgütsel etki ile ilgili bir araştırma ise Kurt R. Student (1968), tarafından yürütülmüştür. Araştırmada bir fabrikanın iki ana atölyesinde çalışan 486 işçi 39 ustabaşını değerlendirmişlerdir. Araştırmada etkileme yolları ile ölçüt değişken (kazalar, izinsiz devamsızlık ve işten ayrılma) arasındaki ilişkilerin yönü üzerinde durulmaktadır.

Araştırmada tavır, düşünce ve davranışların algılanış biçimi anketle belirtilmiştir. Bu araştırmanın en belirgin özelliklerinden birisi etkileme yollarına “ artan etki” adı ile yeni bir etki türü eklenmesidir. Artan etki, kişilik ve uzmanlık etkisinin katkısız bir bileşimi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın önemli bulgularından birisi,yüksek performansın artan etki ile ilgili bulunmasıdır. Diğer taraftan, uzmanlık etkisinin, diğer etkileme yolları,kaza oranını önemli ölçüde düşürebilme özelliğine sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan mazeretsiz devamsızlıkla ödül arasında olumlu yönde; işten ayrılma ile yöneticinin kişilik özellikleri arasında,benzer biçimde işten ayrılma ile ödül arasında ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, artan etkinin, işlevsel örgüt ilişkilerinde olumlu bir değer taşıdığı görülür.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin etkililikleri ile ilgili araştırmalardan birisi Neal Gross ve Robert Herriot tarafından yapılmıştır (1965). 175 İlköğretim okulu öğretmeninin denek olarak kullanıldığı araştırmanın denencesi şu şekilde belirtilmiştir. Bir ilköğretim okulu müdürünün etkililiği, öğretmenlerin moraline, yöneticinin uzaktan uzmanlık performansına ve öğrencilerin öğrenme durumlarına bağlıdır.

Elde edilen bulgular,bu üç ölçüt ile liderlik arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bulgulara göre okul müdürlerinin profesyonelce yöneticilik yapmaları durumunda, okullar daha üretici olmakta, öğrencilerin morali yükselmekte ve performansları artmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri de doğal olarak bu durumda olumlu yönde etkilenmektedir. Okul Müdürünün profesyonel liderliğini arttırıcı stratejilere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler.

İvancevich (1970), tarafından yapılan bir araştırmada statü/ doyum ve özerklik/ doyum değişkenleri ile yöneticilerin güç kaynakları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, 232 satış elemanınının 34 şube yöneticisini değerlendirmesi ile elde edilmiştir. Bulgular statü/doyum açısından uzmanlık ve kişilik gücünün çok önemli olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan statü/doyum ile ödül arasında bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.Yasal güçlerin ve cezanın doyum üzerinde nasıl etkiye sahip olduğu ise belirlenememiştir.

Bu araştırmada,astların özerklikten duydukları doyum ile yöneticilerin uzmanlık ve

kişilik güçleri arasında önemli, bir bağ olduğu,diğer taraftan ödül ve yasal araçların da özerklikten duyulan doyum açısından önemli olabileceği saptanmıştır.

Özellikle ortaokul müdürlerinin makama ve mesleğe yönelme durumlarını belirlemeye yönelik bir araştırma Hoy ve Aho (1973) tarafından yılında yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen en önemli bulgulardan birisi, mesleğe yönelik okul müdürlerinin öğretmen-müdür ilişkilerini ve okulun iklimini yumuşatmada etkili olmanın yanında, aynı zamanda bir değişme ajanı olarak da yönetimde önemli rol oynadıklarına ilişkindir.

Araştırmaya renk katan bir diğer yön ise mesleğe yönelimli müdür üstünlüklerini sıralanışıdır. Mesleğe yönelimli müdürlerin üstün yönleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1 Öğretmenler tarafından genellikle değişme ajanı olarak kabul edilirler.
- 2 Öğretmenlerden büyük ölçüde bağlılık beklerler.
- 3 Okulda morali yükseltecek eylem ve etkinliklerde bulunurlar.
- 4 Hem astlarını hem de üstlerini büyük ölçüde etkileyebilirler.
- 5 Daha az otoriterdirler.
- 6 Olaylara karşı dirençli davranırlar.
- 7 Daha çok yansız davranırlar.
- 8 Liderlik görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çok önem verirler ve bunun için çok zaman harcarlar.

Sanders ve Morritt (1973), tarafından yapılan bir araştırmada,yöneticinin uyguladığı denetim biçimi ve öğretmenlerin görevlerini algılaması sırasında ki ilişkilere bakılmıştır.

Araştırma, dört tip denetim biçiminin öğretmen tavırları üzerindeki etkileri temeline odaklanmaktadır. Araştırmada bulgular anket uygulanarak elde edilmiştir. Anket uygulanan örneklem, öğretmen adayları arasında seçilmiştir. Öğretmen adaylarından, okul müdürlerinin davranış biçimlerini sınıflandırmaları istenmiştir.

Bulgulara göre, müdürün yönetsel davranışları ile öğretmenlerin tavırları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka anlatımla öğretmenler, tavır ve davranışlarını okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlara göre belirlemektedirler. Bu çerçeveden, öğretmenlerin etkili ve verimli olmaları, okul müdürlerinin onlara davranış biçiminin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin bu tavır ve davranışlarındaki değişimin zaman içinde yön değiştirebileceği belirtilmektedir.

H. Thambian ve G. Gemmil (1974), tarafından yapılan bir araştırmada beş tür etkileme yolunun (ödül, ceza, yasal, uzmanlık ve çekicilik) yöneticiler tarafından kullanılması ile astların işe bağlılık performansları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma bir proje grubu ve yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 66 proje personeli, 22 proje yöneticisini değerlendirmiştir. Ast pozisyonunda bulunan proje personeli, yöneticilerinin kendilerini işe yöneltme amacıyla kullandıkları etkileme yollarının işe, yöneticiye bağlılık ve performansları üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Yazarlar iş görenlerin performanslarını yükseltme açısından uzmanlığın yetkiden daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada, gerek proje tipi örgütlerde ve gerekse matrix tipi örgütlerin özelliklerini gösteren üniversitelerdeki yöneticilerin çeşitli ve farklı uzmanlık alanları arasında eşgüdümleyici bir rol oynadıkları sürece, astlarının hem moralini hem de performanslarını artıracaklarını gösteren bulgular içermektedir.

Gutidus ve Zirkel (1979), tarafından, okul müdürlerinin denetimsel güçlerinin temelleri konusunda yapılan bir araştırmada, bu okulların müdürleri ile diğer kamu örgütlerinde yöneticilik yapanların, yönetsel güçlerinin ana temelleri karşılaştırılmıştır.

Bulgular, her iki grubunda astlarını etkilemede yararlandıkları yönetsel güç kaynaklarının genellikle benzer temeller dayandığını göstermektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin, müdürlerin uygulamalarını, yürürlükteki işleyiş ve

uzman gücüne tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu çerçeveden okul müdürlerinin, yönetsel güçlerini, öğretmenlerinin güvenleri ile birleştirdiklerinde çok daha başarılı ve etkili olabilecekleri vurgulanmaktadır. Bu araştırmada ayrıca, orta öğretim kurumlarındaki yönetsel gücün yapısı, öğretmen-müdür ilişkileri, öğretmenlerin denetlenmesi gibi konular üzerinde durulmaktadır.

Aldemir (1981), tarafından yapılan bir araştırmada, yöneticilerin etkileme yolları ile işe yabancılaşma ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretim üyelerinin bölüm başkanlarını ve dekanlarını yararlandıkları etkileme yolları bakımından değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırma yöneticilerin başvurdukları etkileme yollarının (ödül, ceza, yasal, uzmanlık ve kişilik) astların işten ve yöneticiden duydukları doyum ve işe yabancılaşmaya etkisi üzerinde odaklanmıştır.

Araştırmada Bachman (1966), tarafından kullanılan soru formu uygulanmış ancak, uygulamada değişiklik yoluna gidilerek, likert tipi beşli bir ölçek kullanılmıştır.

Bu araştırmada şu bulgular elde edilmiştir;

Astlar; üstlerinin isteklerine, onların sahip oldukları yetkiden değil, kişilik ve uzmanlık güçlerinde dolayı daha çok uyma davranışı göstermektedirler. Bu bağlamda, eğitim derecesi yüksek olan kişilerin, daha çok uzmanlığa ve üstün kişilik özelliklerine değer vereceği belirtilmektedir.

Öte yandan, etkileme yollarının tek tek boyutlar olmadıkları, aksine birbirine önemli derecede bağlı oldukları ifade edilmiştir. Kişilik ve uzmanlık güçlerinin birbirleri ile çok önemli düzeyde; ödül ile ceza güçleri arasında ise önemli düzeyde bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir.

Araştırmada, ödül ile yasal güç arasındaki ilişkinin de önemli olduğu ifade

edilmektedir. Buna karşın, ceza ile yasal güç arasında bir ilişki olmasına karşın, bu ilişki önemli görülmemiştir. Ceza gücü ile kişilik gücü arasındaki ilişkide önemli görülmüştür.

Diğer taraftan uzmanlık ile gerek işten gerekse yöneticiden duyulan doyum arasında önemli düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu çerçevesinde, uzmanlık güçlerini bir etkileme yolu olarak kullanan yöneticilerle çalışan astlarda, işe yabancılaşma düzeyinin daha düşük olacağı ileri sürülmektedir.

Diğer taraftan yetki kullanımı ile gerek işten ve gerekse yöneticiden duyulan doyum arasında bir ilişki olmadığı, benzer biçimde yetki kullanımının yabancılaşma üzerinde önemli bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Öte yandan, kişilik gücüyle her iki doyum türü arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. bu bağlamda yöneticilerin, kişilik ve uzmanlık güçlerini kullandıkları sürece astlarının işlerine yabancılaşmayı önleyebilecekleri ifade edilmektedir.

Bir başka bulgu ile, yasal güç kullanımında olduğu gibi ödül ile işten ve yöneticiden duyulan doyum arasında önemli bir ilişkinin olmadığı ortaya konmuştur.

Ergun (1981), tarafından yapılan bir araştırmada, kamu yöneticilerinin önderlik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, çeşitli bakanlıklardaki üst düzey ve orta düzey yöneticileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma, Türk kamu yöneticilerinin yetki kullanma eğiliminde oldukları, genel olarak iletişimde bulunma ve etkileşim yeteneklerinin zayıf kaldığı denencelerine dayandırılmıştır.

Elde edilen bulgular, üst düzey yöneticilerin; yeniliklere karşı ilgisiz olduklarını, astlarına hiç danışmadan iş gördüklerini, astlarından yüksek performans beklemekle birlikte, beklentilerini açık seçik olarak astlarına belirtmediklerini, örgütsel amaçlarla üyelerin amaçları arasında uyum sağlamada başarılı olmadıklarına işaret etmektedir.

Kabadaı (1982), tarafından yapılan bir araştırmada ise, okul m¼d¼rlerinin liderlik davranışları ile ¼ğretmenlerin g¼d¼lenmesi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, ¼ğretmenlerin kendi m¼d¼rleri tarafından g¼sterilen liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile yine ¼ğretmenlerin kendi mesleki gereksinmelerinin karşılanma d¼zeylerine ilişkin algıları olmak üzere iki ayrı konu üzerinde odaklanmaktadır. Bu nedenle araştırmada iki ayrı ¼lçek kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular içinde, okul m¼d¼rlerinin liderlik davranışları bakımından ¼ncelikle belirtilmesi gereken, okul m¼d¼rlerinin ¼rg¼te daha çok y¼nelimli olduklarını g¼steren verilerdir. ¼te yandan m¼d¼rlerin liderlik boyutlarındaki davranışları ile ¼ğretmenlerin mesleki gereksinimlerinin karşılanma d¼zeyleri arasında anlamlı ve ters y¼nde bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Bir başka bulguya g¼re, m¼d¼rlerin liderlik davranışları ile ¼ğretmenlerin iş doyumunu arasında dolaysız bir ilişki bulunmaktadır.

Alıç (1985), tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim okulu m¼d¼rlerinin liderlik davranışları ile ¼ğretmenlerin morali arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırmada, ¼nderlik ve moral konusunu içeren iki ayrı ¼lçek kullanılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına g¼re, ¼ğretmenlerin, m¼d¼rlerinin liderlik davranışlarına y¼nelik algıları, m¼d¼rlerin sergiledikleri liderlik biçimine g¼re değişmektedir. Bu çerçeveden ilköğretim okulu m¼d¼rlerinin yapı boyutuna ve stat¼koyu korumaya y¼nelik oldukları saptanmıştır. Bu bulgu ilköğretim okulu m¼d¼rlerinin, bir etkileme yolu olarak yetkiyi daha fazla kullandıkları vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu ise, m¼d¼rlerin liderlik davranışları ile ¼ğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulması ile ilgilidir. ¼yle ki, bayan ¼ğretmenler, erkeklerin s¼z konusu liderlik davranışlarını daha olumlu algıladıklarını

belirtmişlerdir.

Öte yandan öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile müdürlerin davranışlarını algılama arasında da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin davranışlarını algılama bakımından, genç öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu buldukları görülmüştür. Araştırmanın sonunda, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerinin morali arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.

Okullarda, müdürlük davranışı yalnız öğretmenleri değil aynı zamanda doğrudan veya öğretmenler yoluyla öğrencileri ve verimliliği de etkilemektedir. Freed Shepard (1983), tarafından yürütülen bir araştırmada okul müdürlerinin sergilediği liderlik biçimi ile etkinlik arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada etkililik, müdürlerin öğretmenlere yönelik etkileme davranışlarının, öğrencilerin verimli olmalarına nasıl yansıdığını ifade etmektedir. Araştırmada, öğretmenlere yönelik, etkileme davranışlarının, öğrencilerin verimli olmalarına nasıl yansıdığı ifade etmektedir. Araştırmada, öğretmenlere yönelik etkileme yollarının sonuçları, öğrencilerin başarısı ölçüt olarak ele alınıp belirlenmek istenmiştir. Bir başka deyişle öğrenci başarısı, etki sürecinde bir tür feed-back olarak kullanılmıştır. Bu yöntemle, okullarda liderliğin daha etkili ve verimli kılınacağı, daha kolay geliştirileceği ve kontrol edilebileceği belirtilmektedir.

Pitner ve Charter (1984), tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin davranışlarının öğretmen davranışlarına etkisi üzerinde durulmaktadır. Araştırma, liderlikle ilgili literatür taraması ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi çerçevesinde yürütülmüştür. Bunların yanında aynı zamanda korelasyon tekniği uygulanmıştır.

Çalışma, Oregon ve Washington bölgesindeki ilköğretim okulların müdür ve öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada daha önce Kerr tarafından geliştirilen bir anket, ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda Kerr'in bulunduğu sonuçlara

paralellik göstermektedir. İki araştırmanın bulguları arasındaki farklılık anketin geçerliliği çerçevesinde yorumlanmıştır.

Araştırma ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri işe güdüleme ve etkileme potansiyeline sahip oldukları ancak, bunun genel bir kural olarak yorumlanamayacağı; etkinin durumsal bir olgu olduğu ve bu konuda daha fazla araştırma yapılmasına gereklilik olduğu belirtilmektedir.

Fauska ve Ogawa (1985), tarafından yapılan bir araştırmada, okul müdürlerinin mesleki başarılarına etkide bulunan faktörler üzerinde durulmaktadır. Araştırmada, müdürün okul içindeki etkililiği bakımından önemli görülen dört faktöre dikkat çekilmektedir. Gözlem ve görüşme sonuçlarına dayanarak elde edilen söz konusu faktörlerden birisi güçlü bir örgütsel işleyiş düzenidir. Bir diğeri ise öğretmenlerin yalnızlığa terk edilmesi ile ilgilidir. Üçüncü bir faktör ise öğretmenlerin okulda beklenen düzeyde bir ilgi görmemeleri olarak belirtilmektedir. Son olarak, öğretmenlerin okula yönelik beklentilerine işaret edilmektedir.

Bulgular çerçevesinde, okul müdürlerinin okulundaki öğretmenleri dikkate alma ve önem verme düzeyi ile okulda etkili ve başarılı olabilmeleri arasında yakın bir ilgi olduğu ortaya konmuştur.

Lawrence (1987), yüzeli öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında, yönetsel süreçte öğretmenlerin güvenini geliştiren veya yok eden faktörleri incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenin okul müdürüne duyduğu güvenin; müdürün sorunlarla uğraşmaya yaklaşımı, işbirliği ve öğretmenin yönetim düzlemi içinde kendini yakından ilgilendiren konularda karar verme, planlama, değerlendirme ve yönetime katılma durumu ve düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Lawrence, öğretmenlerin bu ve benzeri konulardaki gereksinmelerine müdürlerin olumsuz yönde yaklaşmaları durumunda, öğretmenlerde göreceği destek ve güvenin azalacağını belirtmektedir.

Öte yandan, otoriteyi sıklıkla vurgulayan okul müdürlerinin, vurgulamayanlara göre,

güven uyandırmada yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Bu araştırma, yönetimde güveni geliştirmek için işbirliğinin temel faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Sarıtaş (1991), tarafından Hacettepe Üniversitesi'nde, Ankara İl Merkezi evren alınarak yapılan doktora tezinde, ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri araştırılmıştır.

Bu araştırma da okul müdürleri hem öğretmenler hemde kendi kendilerini değerlendirmeleri araştırma kapsamına alınmış ve okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmadaki en önemli sonuçlardan birisi; müdürlerin öğretmenleri yetki, uzmanlık ve kişilik ile çoğuzaman aralığında etkiledikleri, en yüksek düzeyde ise kişilik ile etkiledikleri görülmektedir.

Akçay (2000), tarafından 18 Mart Üniversitesi'nde, Çanakkale İl Merkezi evren alınarak orta öğretim kurumlarında yapılan yüksek lisans tezinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları araştırılmıştır. Bu liderlik davranışları yapıyı kurma, anlayış gösterme ve iş doyumunu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın önemli sonuçlarından birisi de okul müdürlerinin hem yapıyı kurma hem de anlayış gösterme boyutlarına birlikte aynı derecede önem verdiklerinde öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yarba (2003), tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, İzmir Metropol Alan Örneği evren kabul edilerek yapmış olduğu Yüksek Lisans Tez'inde; "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri" konusunu araştırmıştır.

Araştırmanın en önemli sonuçları; okul yöneticilerinin genel yönetim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, okul yöneticilerinin genel yönetim, kavramsal, teknik ve insansal becerilerine ilişkin algı ve beklentiler, öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim düzeyine, beklenti değişkeni

öğretmenlerin çalıştığı okulların sos-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmenlerin okullardaki hizmet sürelerine ve okul yöneticilerinin atanma biçimine göre, kıdemlerine ve okul yöneticisinin atanma biçimine göre anlamlı farklılık gösterdiği olarak görülmüştür.

Gülbahar (2003), tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yapmış olduğu “Etkili Okul Müdürlüğü” konulu Yüksek Lisans Tez’inde; aynı bölgede aynı şartlara sahip okullar baz alındığında, demokratik yöneticinin idare ettiği okullarda başarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Karallı (2003), tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yapmış olduğu “Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri” konulu Doktora Tez’inde; öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ve istekleri ile okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark saptandığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının özellikleri, aracın geçerlik ve güvenilirlik sonuçları, aracın uygulanması ve elde edilen bulguların istatistiksel çözümlemesinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler ve yorumu yer almaktadır.

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma problemin ilgili olduğu alan ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılan teknikler açısından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İzmir ili metropol ilçelerinde (Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gazıemir, Güzelbahçe, Karşıyaka,Konak, Narlıdere) yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren içerisinde 353 ilköğretim okulu ve bu okullarda 9397 öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu okullar belirlenirken, öğretmenlere, müdürler ile ilgili soru yöneltileceği için, müdürlerini iyi tanımış olmaları gerektiğinden, o okulda bir yıldan daha fazla müdürlük yapan okullar dikkate alınmıştır. Bu da evrenin 258 okul olarak belirlenmesine neden olmuştur. Evreni oluşturan öğretmen sayısı da 6318 olmaktadır.

Evrendeki öğretmen grubunun yüzde 15'ine denk düşen denek sayısı ise öğretmenleri temsil edecek örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir (Sencer-Sencer, 1978, s.751). Araştırma örnekleme alınan okulların belirlenmesinde araştırmanın problemi göz önünde bulundurularak bazı sınırlamalara gidilmiştir. Bu sınırlamalar her ilçede bulunan okul sayısının yüzde 15'i, okulların buldukları yerler dikkate alınarak

belirlenmiştir. Böylece, evrendeki öğretmen grubunu temsil edecek örneklem büyüklüğü 947 kişi olmuştur.

Örnekleme giren okulların isimlerinin belirlenmesinde İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün kayıtlarından yararlanılmıştır. Bu okullarda anket uygulanacak öğretmenlerin saptanmasında ise ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kayıtları esas alınmıştır.

Müdür ve öğretmen guruplarını temsil edecek örneklemelerin belirlenmesinde şu yol izlenmiştir. Evrendeki tüm okulların %15 ine denk düşen 38 okul tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Akhun, 1978, s.31).

Öğretmen grubunu temsil edecek örnekleme belirleyebilmek için daha önceden saptanan 38 okulun her biri bir alt evren olarak kabul edilmiştir. Bu okullardaki öğretmen sayıları, örneklem büyüklüğünde oranlanarak, her bir okulda örnekleme girilecek öğretmen sayıları bulunmuştur. Her bir alt evrende örnekleme katılacak öğretmenlerin seçiminde tesadüfi örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Alt evrenlerde tek tek belirlenen öğretmen sayıları toplanarak araştırma evrenindeki öğretmenleri temsil edecek örneklem büyüklüğü elde edilmiştir. Örneklem grubu sadece öğretmenlerle sınırlandırılmış yönetici, kadrosuz ve aday öğretmenler örnekleme alınmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan okullarda çalışmakta olan öğretmenlerle ilgili veriler aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin evren ve örneklemdeki durumu Tablo 3.2.1' de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Evren ve Örneklemdeki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.

	Evren		Örneklem		İ
	N	%	n	%	
Erkek	2272	35.96	326	38.9	14.34
Bayan	4046	64.04	513	61.1	12.67
TOPLAM	6318	100.00	839	100.00	13.27

Tablo 3.2.1’de görüldüğü gibi evrende yer alan öğretmenlerin % 35.96’ sı erkek, % 64.04’ ü ise kadındır. Bu dağılım örnekleme % 38.9 erkek, % 61.1’ i bayan olarak yansımıştır.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin kıdem durumu sayı ve yüzdeler halinde Tablo 3.2.2.’ de verilmiştir.

Tablo 3.2.2. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı.

Kıdem	n	%
1-5	57	6,8
6-10	202	24,1
11-15	126	15,0
16-20	138	16,4
21 ve yukarısı	316	37,7
TOPLAM	839	100.00

Tablo 3.2.2’de örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin çalışma sürelerine (kıdem) göre dağılım görülmektedir. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin % 6,8’i, 1-5 yıl arası kıdem grubunu, % 24,1’i, 6-10 yıl arası kıdem grubunu, % 15,0’i, 11-15 yıl arası kıdem grubunu, % 16,4’ü, 16-20 yıl arası kıdem grubunu, ve % 37,7’si ise 21 yıl ve

yukarısı kıdem grubunu oluşturmaktadır. Kıdemi çok olan öğretmenlerin % 37.7 gibi yüksek bir oranda olması belli yaşın üstündeki öğretmenlerin İzmir' e atanması ile açıklanabilir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin branş durumları, sayı ve yüzdeler halinde Tablo 3.2.3' de verilmektedir.

Tablo 3.2.3. Örneklem Grubunun Branşlara Göre Dağılımı.

BRANŞ	n	%
Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	134	16,0
Matematik ve Fen Bilimleri	64	7,5
Sınıf Öğretmenliği	519	61,9
Güzel Sanatlar (Resim - Müzik - Beden Eğitimi)	55	6,6
Diğerleri (Bilgisayar, İş Teknik vb.)	67	8,0
TOPLAM	839	100.00

Tablo 3.2.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunda % 61,9'luk oranla sınıf öğretmenliği en büyük grubu oluşturmakta, en az olanı ise % 6.6'lık diğer Güzel Sanatlar (Resim,Müzik,Beden Eğitimi vb.) grubuna giren öğretmenler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği grubunun yüksek oranlı olması ise; Sekiz yıllık zorunlu eğitimin belli yıldan beri devam etmesine rağmen, ilk beş yılda sınıf öğretmenlerinin olması ve bazı okullarda, ikinci kademe (6 - 7 - 8) sınıflarının öğretmen kadrolarının oluşturulmamış olması ile açıklamak olasıdır.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin en son mezun oldukları okullara göre durumu sayı ve yüzdeler halinde Tablo 3.2.4.'te verilmektedir.

Tablo 3.2.4. Örneklem Grubunun, Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.

EĞİTİM DURUMU	n	%
1. Lise	10	1,2
2. Ön Lisans	217	24,9
3. Lisans	495	59,0
4. Diğer	117	13,9
TOPLAM	839	100.00

Tablo 3.2.4.'te görüldüğü üzere örneklem grubunun en son mezun olduğu okulların oransal dağılımında % 59.0'lık oranla lisans grubuna giren öğretmenler oluşturmaktadır. % 1.2'lik oranla ise en az yüzdeyi oluşturan grup liseden mezun olan öğretmenlerin bulunduğu grup oluşturmaktadır. Bu durum; son yıllarda lise mezunu öğretmenlerin ön lisans tamamlamaları, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans tamamlamaları ve son zamanlarda lisans mezunlarının öğretmen olması ile açıklanabilir.

Tablo 3.2.5'de örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin eğitim konusunda hizmet-içi eğitim kursu alıp almadıklarına ilişkin sayı ve yüzdeler verilmektedir.

Tablo 3.2.5. Örneklem Grubunun Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine Göre Dağılımı.

Öğretmenliğe Temel Eğitim	n	%
Öğretmen Yetiştiren Lise, Yüksekokul, Fakülte	689	82,1
Diğer	150	17,9
TOPLAM	839	100.00

Tablo 3.2.5'de Örneklem grubundaki öğretmenlerden % 82.1'sinin öğretmen

yetiştiren lise, yüksekokul ve fakülte mezunu olduğu, %17,9'nun fakültelerin diğer bölümlerinden mezun olarak ğretmen oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştiren lise, yüksekokul ve fakülte mezunun yüksek olması diğer bölüm mezunlarının sisteme bir kez alındığı diğer zamanlarda ğretmen yetiştiren okullardan alınması ile açıklanabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma probleminin çözümüne ışık tutacak kuramsal veriler alanyazın taraması, görüşler ise anket yardımıyla elde edilmiştir.

Grupların konuya ilişkin görüşlerini belirlemede, Sarıtaş (1991) 'ın, doktora tezinde kullandığı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Ancak, veri toplama aracı kullanılmadan önce, öncelikle araştırmanın amacı, önemi, problemi ve bununla ilişkili olan alt problem göz önünde bulundurulmuş olup, anketin içeriğinde yer alması uygun ve gerekli görülen etki kaynakları belirlenmiştir. Anketin hazırlanmasında önemli basamaklardan birisini etkininin temel kaynakları ile ilişkilendirebilmek olan denetmen ve yönetici davranışlarının saptanması işlemleri oluşturmuştur. Bunun için önce, etki konusuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar ve ilgili kuramsal alanyazın taranmıştır. Bu aşamada denetmenlerin ve eğitim yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede sergileyebilecekleri etkileme davranışları tek tek değerlendirilmiştir.

Sarıtaş (1991), doktora tezinde veri toplama aracı olarak kullanılmış olsa da, ilgili uzmanların görüşleri de dikkate alınarak soruların değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda anket sorularının oluşturulmasında; davranışların konuyla doğrudan ilgili olmasına, konuyu bütünüyle kapsamasına, her sorunun kısa, açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmesine, genelleyci davranışlardan kaçınmaya, her sorunun yalnızca bir davranış kapsamına özenle dikkat edilerek, anket sorularının kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Kaptan, 1977: 180). Bunların yanında, ankette yer alacak soruların, yanıtlayacak olanlar tarafından ilgi ve istekle yanıtlanabilecek ve bu türden bir

araştırma için ayrılabilceğinden çok daha fazla zaman almayacak sayıda olmasına önemle dikkat edilmiştir.

Bütün sorular olumlu cümlelerle verilmiştir. Ankette açık uçlu sorulara yer verilmemiştir.

İnceleme ve düzeltme amacıyla uzman kişilerin görüşlerinden geçirilen anket, örnekleme girmeyen okullar içerisinde yeniden tesadüfi örneklem yöntemi ile saptanan okullarda düzeltme ve geliştirme amacıyla uygulayıcılara verildi. Belirlenen öğretmen grubuna verilen veri ölçme aracı biçim ve içerik bakımından da incelemeye tabi tutulmuştur.

Bu uygulamalarda deneklerden; soruların ifade edilmek istenen konuyu ne düzeyde içerdiği, bu davranışların kendileri tarafından ne düzeyde etkileyici bir davranış olarak algılandığı, yazım bakımından soruların ne düzeyde doğru ve anlamlı bulunduğu, soruların ait olduğu etki kaynağı ile ne düzeyde ilgili bulunduğu, anketin tümünü yanıtlamak için harcanan zaman miktarı, ankette yer alan toplam soru sayısının nasıl değerlendirildiği konularında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Denekler bu konulara ait görüşlerini” çok, az, hiç” seçeneklerinden oluşan bir ölçeğe göre belirtmişlerdir. Bu aşamada ön uygulamaya katılan deneklerle anket üzerinde aynı zamanda karşılıklı görüşmelerde de bulunulmuştur.

Ankette yer alan toplam otuz sorudan ilk on tanesi (1-10) yetki yoluyla etkileme, ikinci grubu oluşturan ikinci on soru (11-20) uzmanlık gücüyle etkileme, üçüncü grubu oluşturan on soru (21-30) ise kişilikle etkileme davranışlarını içermektedir.

Ankette yer alan etkileme davranışlarının müdürler ve denetmenler tarafından hangi sıklıkla kullanıldığını belirleyebilmek için “Her Zaman” (1), “Çoğu Zaman” (2), “Ara Sıra” (3), “Çok Nadir” (4), “Hiçbir Zaman” (5), biçiminde sıralanan eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır. Derecelendirme ölçeği anket üzerinde büyükten küçüğe doğru sıralanarak verilmiştir. Bu derecelendirme ölçeği Sarıtaş (1991), tarafından Hacettepe Üniversitesi’nde yapmış olduğu doktora tezinde de kullanılmıştır.

Anket sorularını hazırlama işleminin tamamlanmasından sonra anket formunun geliştirilmesine geçilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin denetmenler ve müdür için yanıtlayacağı iki form olarak düzenlenmiştir (Ek:I).

3.4. Ölçme Aracının Geçerliliği ve Güvenirliliği

Veri toplama aracı olarak; Sarıtaş (1991),’ın doktora tezinde kullandığı anket kullanılmış olup, veri toplama aracı uygulamadan önce uzman görüşlerine başvurulmuş ve Türkçe-Dilbilgisi kurallarına uygunluğu bakımından Türkçe Öğretmenleri’ne incelettirilmiştir.

Daha sonra uzman görüşleri alınarak, ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Bu incelemeden sonra İzmir İli Gaziemir İlçesi’nde bulunan dört okulda 173 anket dağıtılmış geri dönen 122 anket üzerinde anketin güvenirliliği, madde analizi, her maddeye ait faktör analizi ve üç boyutlu olmak üzere onarlı üç grup halinde faktör analizleri istatistiksel veriler haline getirilerek değerlendirilmiştir.

Anketin üç boyutlu olması nedeniyle 10’ar maddelik Faktör Yüküne bakılmış olup 1-10. maddelerin faktör yükü (,38-,83), 11-20. maddelerin faktör yükü (,44-,76), 21-30. maddelerin faktör yükü ise (,50-,76) değerleri arasında bulunmasında sonra faktör yükleri yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Bu uygulama sonunda güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Değerlendirilmeye alınan 122 öğretmene ait anketin güvenirliliği müdürler için Cronbach Alpha katsayısı =,97, ilköğretim denetmenleri için Cronbach Alpha katsayısı=,92 olarak, 30 anket maddesinin güvenirliliği ise Cronbach Alpha katsayısı=,92 ile Cronbach Alpha katsayısı=,92 aralığında dağılım göstermiştir. Anketin her maddesinin ayrı ayrı faktör analizi yapıldığına, en düşük(,59) en yüksek(,86) istatistiksel veri olarak çıkmıştır.

Anketin kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenirliliği sağlandıktan sonra

alanyazında kullanılmıştır.

Aracın güvenilirlik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach Alpha tekniği kullanılarak yapılmıştır. Bunun için denek özelliği gösteren 122 öğretmene ölçekler uygulanmış ve elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 4.3.1.' de verilmiştir.

Aşağıda geçerlik güvenilirlik için yapılan ön uygulama sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.4.1. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Denek Sayısı	Madde Sayısı	Alpha
İlköğretim Denetmenleri	122	30	.93
Okul Müdürleri	122	30	.97

Tablo 4.3.1.' de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre onları ilköğretim denetmenleri ile ilgili olarak Cronbach Alpha katsayısı ,92 Okul Müdürleri ile ilgili olarak Cronbach Alpha katsayısı ,97 bulunmuştur. Bulunan bu Alpha değerleri uzmanlara gösterilmiş ve aracın uygulanabileceği görüşü alınmıştır.

Anketin Uygulanması :

Anket ,İzmir Valiliği'nin izni ve bilgisi dahilinde uygulanmıştır. Anket Formları, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin yardımı ve bizzat okullara gidilerek uygulamaları sağlanmıştır. Öğretmenlere yanıtlanmak üzere sunulan anketlerin denetmenler ve müdürler için hazırlanan bölümlerinin aynı zamanda doldurulması istenmiştir.Yanıtlanan anketler uygulamacı tarafından tek tek okullar gezilerek toplanmıştır.

Dağıtılan ve geri dönen anketlere ait yüzde verileri tablo 3.4.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.4.2. Dağıtılan ve Geri Dönen Anketlere İlişkin Veriler.

Anketlere İlişkin Bilgiler	n / %
Anket Verilen Öğretmen	1183
Geri Dönen Anket	947
Geçerli Anket	839
Anketin Geri Dönüş Yüzdesi	80.05
Geçerli Anket Yüzdesi	88.59

Tablo 3.4.2.' de görüldüğü gibi örneklem grubundaki okullardan uygulamaya katılan öğretmen sayısı 1183' tür. Dağıtılan anketlerden ancak 947 anket (%80.05) geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 106 anket eksik ya da yanlış doldurulmuştur, geçerli anket 839 (%88.59)' tir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmış ve gruplar arasındaki farklılıkların tespiti için “t Testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi” gibi analizlerden yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için “LSD Testi” uygulanmıştır. İstatistik çözümlemeler için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

Anketler yanıtlandıktan sonra araştırmacıya geri dönen müdür ve denetmenler ile ilgili anketinden altmış dışında kalan anketlerdeki görüşler çözümlemeye uygun bulunmuştur. Böylece istatistiksel çözümlemeye elverişli görülmeyip, ayıklananlar dışında kalan ve çözümlemeye alınan müdürler ve denetmenlerle ilgili anketi sayısı 839 olmuştur. Anket uygulanarak elde edilen görüşler araştırmacı tarafından istatistiksel çözümlemeye hazır duruma getirilmiştir.

Araştırmada yararlanılan verilerin çözümlemesi yapılmış ve çözümleme sonucunda frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart hata, standart sapma ve test değerleri elde

edilmiştir.

Grupların konuya ilişkin (Ankette yer alan etkileme davranışlarının,dolayısı ile etkileme yollarının müdürler tarafından kullanılma düzeyi) görüşlerini, değerlendirme ölçeğinde belirtilen seçeneklere göre ifade etme ve bunları birbirleri ile karşılaştırma işlemlerinde aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılmıştır.

Aritmetik ortalamaların seçeneklere uyarlanmasında ve yorumlanmasında göz önünde bulundurulmuş sayısal değerler şu şekilde hesaplanmıştır.

Anketin hazırlanması kısmında açıklandığı üzere,etkileme davranışlarının kullanılma sıklığını belirlemek için bir rakamından başlayıp beşte sona eren eşit aralıklardan oluşan beş seçenekli bir ölçek kullanılmıştır.Bilindiği üzere,eşit aralıklarla bölünmüş dört aralık bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle aralık sayısı oranlanarak 0.80 değerinde bir sayı elde edilmiştir. Derecelendirme ölçeğindeki her seçeneğin kapsayabileceği sayısal değerlerin alt ve üst sınırlarını belirleme işlemlerinde, elde edilen bu değer bir ölçüt olarak kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan derecelendirme ölçeğinde “ her zaman” seçeneğine karşılık gelen görüşler beş üzerinden bir puan olarak kabul edilmiş,bu şekilde değerlendirilmiştir. Bir puanına 0.80 değeri eklenerek”her zaman” seçeneğiyle ifade edilen görüşlerin alt ve üst sınırları belirlenmiştir. Bu çerçeveden “her zaman “ seçeneğinin alt sınırı 1.00 üst sınırı ise 1.80 puan olmaktadır. Bu işlem her zaman seçeneğinin alabileceği en yüksek değer olan beş rakamına ulaşınca kadar sürdürülmüştür.

Bu yöntemle elde edilen sayısal değerler dikkate alınarak, aritmetik ortalamaları:

- 1.00-1.80 arasındaki görüşler “her zaman “
- 1.81-2.60 arasındaki görüşler “çoğu zaman”
- 2.61 -3.40 arasındaki görüşler “ara sıra “
- 3.41- 4.20 arasındaki görüşler “çok nadir”

4.21-5.00 arasındaki görüşler “hiçbir zaman” seçeneği çerçevesinde yorumlanmıştır Sarıtaş (1991).

Grupların görüşleri arasındaki ikili karşılaştırmalarında, fark varsa, söz konusu farkın güven düzeyini belirleyebilmek için t testi sonuçlarından yararlanılmıştır.

Grupların görüşleri karşılaştırılırken 0.05 güven düzeyi aranmıştır. Karşılaştırma sonucunda güven düzeyinin 0.05 olarak gerçekleşmesi durumunda “grupların görüşleri arasında ki fark önemli”dir biçiminde yorumlanmıştır. Görüşler arsında 0.01 fark bulunan yerlerde ise durum ayrıca belirtilmiştir.

Bulguların aktarılmasında şu yol izlenmiştir:

Önce grupların görüşlerinin düzeyi verilmiş, bunu grupların görüş birliği düzeyine ilişkin bulgular izlemiştir. Daha sonra grupların görüşleri arasındaki fark ifade edilmiş ve bulgular ışığında varılan sonuç yorumlanmıştır.

Anket uygulanarak elde edilen yanıtların istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular alt problemlere aittir. Elde edilen istatistiki bulgular yardımıyla araştırmanın alt problemlerinin tartışılması ve çözümlenmesi aşağıda belirtilen sıra içinde yapılmıştır.

Bulguların yorumlanması işlemine ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin bulgular verilerek başlanmıştır. Bunu etkileme yolları ile ilgili bulgu ve yorumlar izlemiştir. Bu birinci alt problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın ilk problemi olarak, okul müdürlerinin etkileme davranışları yetki gücü ile etkileme konusunu içeren (1-10) sorunun yanıtları, uzmanlık gücüyle etkileme konusunu içeren ikinci on sorunun (11-20) yanıtları ve yetki gücüyle etkileme konusunu içeren üçüncü on sorunun (21-30) yanıtları değerlendirilmiş en sonunda da bütün etkileme

konusunu içeren otuz sorunun (1-30) yanıtları değerlendirilerek elde edilen bulgular ve söz konusu bulgulara dayalı yorumlar çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmıştır.

İkinci alt problem olarak ise, okul müdürlerinin etkileme davranışları öğretmenlerin kıdemlerine, branşlarına, eğitim durumlarına, öğretmenliğe temel eğitimlerine ve cinsiyetlerine göre ele alınmış ve bu konuya ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular sergilenmiş ve yorumlanmıştır.

Bu amaçla, müdürlerin etkileme yeterliğine ilişkin olarak gruplar tarafından ortaya konan görüşler karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlar paralelinde yorumlara gidilmiştir.

Daha sonra ise, bulguların yorumlanması işlemine ilköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin bulgularla devam edilmiştir. Bunu etkileme yolları ile ilgili bulgu ve yorumlar izlemiştir. Bu da araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Ankette yetki gücü ile etkileme konusunu içeren (1-10) sorunun yanıtları, uzmanlık gücüyle etkileme konusunu içeren ikinci on sorunun (11-20) yanıtları ve yetki gücüyle etkileme konusunu içeren üçüncü on sorunun (21-30) yanıtları değerlendirilmiş en sonunda da bütün etkileme konusunu içeren otuz sorunun (1-30) yanıtları değerlendirilerek elde edilen bulgular ve söz konusu bulgulara dayalı yorumlar çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak, ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışları öğretmenlerin kıdemlerine, branşlarına, eğitim durumlarına, öğretmenliğe temel eğitimlerine ve cinsiyetlerine göre ele alınmış ve bu konuya ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular sergilenmiş ve yorumlanmıştır.

Bu amaçla, ilköğretim denetmenlerinin etkileme yeterliğine ilişkin olarak gruplar tarafından ortaya konan görüşler karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlar paralelinde

yorumlara gidilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde ise, okul müdürleri ve ilköğretim denetmenlerinin etkileme yeterliğine ilişkin olarak gruplar tarafından ortaya konan görüşler karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlar paralelinde yorumlara gidilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ile söz konusu bulgulara dayanarak yapılan yorumlarla birlikte sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin, etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin, yetki, uzmanlık ve kişilik ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürlerinin, yetki ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Yetki İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.

Okul Müdürünün Yetkisini Kullanarak Etkilemesi	n	\bar{X}	S.s
1.Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.	839	2,31	1,55
2.Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.	839	2,53	1,13
3.Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.	839	2,61	1,17
4.Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.	839	1,67	0,83
5.Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkanı sağlar.	839	1,92	0,93
6.Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.	839	2,23	1,09
7.Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.	839	2,45	1,26
8.Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.	839	2,59	1,04
9.Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.	839	3,28	1,14
10. Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.	839	3,29	1,19
Ortalama	839	2,49	0,64

Tablo 4.1.1. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerine göre, okul müdürlerinin yetki ile etkileme davranışlarını gösterme düzeyleri “çoğu zaman” ($\bar{X}=2,49$)’dır. Okul müdürlerinin yetki ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerinin “çoğu zaman” olmasının nedeni, okul müdürlerinin görevlerini yaparken gerekli gördükleri zaman yasal yetkilerini kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Okul müdürlerinin okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütme davranışı ($\bar{X}=1,67$) “her zaman” aralığında bulunmakta olup; müdürlerin öğretmenleri en yüksek düzeyde etkileme davranışı olarak görülmektedir. Bununla birlikte müdürlerin yetki ile etkileme davranışlarından öğretmenlerin en düşük düzeyde etkilendiği davranış ise; okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırma ($\bar{X}=3,29$) davranışı “çok nadir” aralığında bulunmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin uzmanlık ile etkileme

davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum tablo 4.1.2 'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Uzmanlık İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.

Müdürün Uzmanlığını Kullanarak Etkilemesi	n	\bar{X}	S.s
11. Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.	839	2,57	1,78
12. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.	839	2,56	1,14
13. Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.	839	2,89	1,20
14. Yöneticilik/denetmen görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.	839	2,63	1,14
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.	839	3,38	1,28
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.	839	2,76	1,18
17. Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.	839	2,67	1,13
18. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.	839	2,83	1,84
19. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.	839	3,09	1,28
20. Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alma.	839	3,16	1,25
Ortalama	839	2,85	1,02

Tablo 4.1.2. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin uzmanlık ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerinin “ara sıra” ($\bar{X}=2,85$) olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin uzmanlık ile etkileme davranışlarını gösterme düzeyinin “ara sıra” olmasının nedeni, okul müdürlerinin , okulun genel işleyişine ayırdığı zamanın fazla olmasından, kendini yetiştirmeye yönelik yeterli çabayı gösteremediğinden kaynaklandığı söylenebilir. Müdürlerin, öğretmenleri eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik etme ($\bar{X}=2,56$), “çoğu zaman” aralığında olup; bu davranış ile en yüksek düzeyde etkilediği: en düşük düzeyde ise müdürün her öğretmenin yapacağı çalışmaları o

öğretmenle birlikte planlama ($\bar{X}=3,38$) “ara sıra” aralığında olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin kişilik ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum tablo 4.1.3 ‘de verilmiştir.

Tablo 4.1.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Kişilik İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.

Müdürün Kişiliğini Kullanarak Etkilemesi	n	\bar{X}	S.s
21. Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranıp; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.	839	2,12	1,67
22. Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmaları ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.	839	2,27	1,08
23. Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılar.	839	2,01	1,02
24. Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.	839	2,09	0,98
25. Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.	839	2,04	1,00
26. Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.	839	2,21	1,11
27. Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.	839	2,09	1,06
28. Öğretmenlere karşı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.	839	2,12	1,04
29. Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.	839	2,23	1,13
30. Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini öğretmenler üzerinde kullanır.	839	2,12	0,98
Ortalama	839	2,13	0,88

Tablo 4.1.3. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin kişilik ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerinin “çoğu zaman” ($\bar{X}=2,13$) olduğu görüşündedirler. Okul müdürlerinin kişilik ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerinin “çoğu zaman” olmasının nedeni, okul müdürlerinin öğretmenlerle her zaman birlikte olmalarından dolayı iletişimlerinin daha sık olması ve birbirlerini daha iyi tanımalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılama davranışı ($\bar{X}=2,01$), “çoğu zaman” olup; en yüksek düzeyde etkileme davranışı

olarak görülmektedir. Genelde değerler birbirine çok yakın olmakla birlikte en düşük düzeyde etkileme davranışı olarak görülen ise; öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlama ($\bar{X}=2,27$) ile “çoğu zaman” aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Genel Tablo.

Davranışlar (Müdür)	n	\bar{X}	S. s
1.Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.	839	2,31	1,55
2.Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.	839	2,53	1,13
3.Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.	839	2,61	1,17
4.Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.	839	1,67	,83
5.Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkanı sağlar.	839	1,92	,93
6.Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.	839	2,23	1,09
7.Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.	839	2,45	1,26
8.Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.	839	2,59	1,04
9.Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.	839	3,28	1,14
10. Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.	839	3,29	1,19
11. Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.	839	2,08	1,73
12. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.	839	2,17	1,05
13. Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.	839	2,11	1,06
14. Yöneticilik/denetmen görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.	839	1,94	,94
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.	839	2,55	1,18
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.	839	1,91	,97
17. Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.	839	2,08	1,02
18. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.	839	2,10	1,03
19. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.	839	2,54	1,19

Tablo 4.1.4.'in devamı			
Davranışlar (Müdür)	n	\bar{X}	S. s
20. Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alma.	839	2,30	1,16
21. Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranıp; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.	839	2,12	1,67
22. Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.	839	2,27	1,08
23. Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılar.	839	2,01	1,02
24. Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.	839	2,09	,98
25. Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.	839	2,04	1,00
26. Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.	839	2,21	1,11
27. Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.	839	2,09	1,06
28. Öğretmenlere karşı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.	839	2,12	1,04
29. Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.	839	2,23	1,13
30. Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini öğretmenler üzerinde kullanır.	839	2,12	,98
ORTALAMA	839	2,27	,69

Tablo 4.1.4. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerinin “çoğu zaman” ($\bar{X}=2,27$) olduğu görüşündedirler. Bunun nedeni, okul müdürlerinin her gün öğretmenler ile etkileşim halinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okul müdürlerinin öğretmenleri en yüksek düzeyde etkilediği etkileme davranışı; öğretmenleri yetki ile etkileme değişkeninde “Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür” ($\bar{X}=1,67$) etkileme davranışı ile “her zaman” aralığında görülmektedir. En düşük düzeyde etkileme davranışı olarak ise; “Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır” ($\bar{X}=3,29$) etkileme davranışı olarak da “ara sıra” olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.4.' e göre etkileme değişkenleri düzeyinde genel olarak bakıldığında, müdürlerin en yüksek düzeyde öğretmenleri kişilikleri ile etkilediği ($\bar{X}=2,13$) ve bu etkileme davranışının “çoğu zaman” aralığında olduğu görülmektedir. En düşük düzeyde ise uzmanlık ile etkilemektedirler ($\bar{X}= 2,85$). Bu davranışında “ara sıra” aralığında olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin, etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları onların;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Öğretmenlikteki Kıdemlerine,
- c. Branşlarına,
- d. Eğitim Durumlarına,
- e. Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine,

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin, öğretmenleri, etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre , anlamlı farklılık olup, olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Kaynak	n	\bar{X}	S.s	sd	t	P																																
Yetki ile Etkileme	Kadın	513	2,48	0,64	837	0,483	0,62																																
	Erkek	326	2,50	0,64				Uzmanlık ile Etkileme	Kadın	513	2,12	0,88	837	2,395	0,01*	Erkek	326	2,27	0,91	Kişilik ile Etkileme	Kadın	513	2,10	0,87	837	1,408	0,15	Erkek	326	2,18	0,90	Genel	Kadın	513	2,23	0,67	837	1,774	0,07
Uzmanlık ile Etkileme	Kadın	513	2,12	0,88	837	2,395	0,01*																																
	Erkek	326	2,27	0,91				Kişilik ile Etkileme	Kadın	513	2,10	0,87	837	1,408	0,15	Erkek	326	2,18	0,90	Genel	Kadın	513	2,23	0,67	837	1,774	0,07	Erkek	326	2,32	0,71								
Kişilik ile Etkileme	Kadın	513	2,10	0,87	837	1,408	0,15																																
	Erkek	326	2,18	0,90				Genel	Kadın	513	2,23	0,67	837	1,774	0,07	Erkek	326	2,32	0,71																				
Genel	Kadın	513	2,23	0,67	837	1,774	0,07																																
	Erkek	326	2,32	0,71																																			

* $p < 0,05$

Tablo 4.2.1. incelendiğinde; okul müdürlerinin, uzmanlıkla etkileme düzeyleri $p < 0,01$ bulunduğundan fark önemli görülmüştür.

Araştırma bulgusuna dayanarak, okul müdürlerinin, uzmanlık davranışları kadın öğretmenleri ($\bar{X}=2,12$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2,27$) göre daha fazla etkiledikleri görülmektedir. Bunun nedeni, kadın öğretmenlerin göreve adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olması, okul müdürlerini kaynak kişi olarak görmeleri ve bu nedenden dolayı iletişimlerinin daha güçlü olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre, anlamlı farklılık olup, olmadığı aşağıdaki tek yönlü varyans analizi tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yetki ile Etkileme	Gruplararası	1,198	4	0,300	0,726	0,57
	Gruplariçi	343,944	834	1,198		
	Toplam	345,143	838	343,944		
Uzmanlık ile Etkileme	Gruplararası	6,421	4	1,605	2,011	0,09
	Gruplariçi	665,699	834	0,798		
	Toplam	672,120	838			
Kişilik ile Etkileme	Gruplararası	3,574	4	0,894	1,137	0,33
	Gruplariçi	655,407	834	0,786		
	Toplam	658,982	838			
Genel	Gruplararası	3,089	4	0,772	1,601	0,17
	Gruplariçi	402,380	834	0,482		
	Toplam	405,469	838			

* $p < 0,05$

Tablo 4.2.2. incelendiğinde; öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda $p < 0,05$ 'ten daha küçük bir değer bulunmadığı ve bu sebeple anlamlı farkın olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre , anlamlı farklılık olup, olmadığı aşağıdaki tek yönlü varyans analizi tablo 4.2.3'de verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yetki ile Etkileme	Gruplararası	5,252	4	1,313	3,222	0,01*
	Gruplarıçi	339,890	834	0,408		
	Toplam	345,143	838			
Uzmanlık ile Etkileme	Gruplararası	9,890	4	2,473	3,114	0,01*
	Gruplarıçi	662,230	834	0,794		
	Toplam	672,120	838			
Kişilik ile Etkileme	Gruplararası	12,453	4	3,113	4,016	0,003*
	Gruplarıçi	646,529	834	0,775		
	Toplam	658,982	838			
Genel	Gruplararası	8,271	4	2,068	4,342	0,002*
	Gruplarıçi	397,198	834	0,476		
	Toplam	405,469	838			

* **p< 0,05**

Tablo 4.2.3. incelendiğinde; öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda üç değişkende de $p<0,05$ 'ten daha küçük değerler bulunduğu için, farkın kaynağını öğrenmek amacı ile LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.2.3.1. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Yetki İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.

Branş	Branş	\bar{X}	Anlamlı Farklılık	S.s	Sig.	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	Matematik ve Fen Bilimleri	2,45	-,0538	,09700	,579	-,2442	,1366
	Sınıf Öğretmenliği	2,62	-,1883(*)	,06186	,002	-,3097	-,0668
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik,Beden Eğitimi)	2,33	-,0151	,10223	,883	-,2157	,1856
	Diğer (Bilgisayar,İş Teknik)	2,53	-,0858	,09552	,369	-,2733	,1017
Matematik ve Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,39	,0538	,09700	,579	-,1366	,2442
	Sınıf Öğretmenliği	2,62	-,1344	,08458	,112	-,3004	,0316
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik,Beden Eğitimi)	2,33	,0388	,11738	,741	-,1916	,2691
	Diğer (Bilgisayar,İş Teknik)	2,53	-,0320	,11158	,774	-,2510	,1870
Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,39	,1883(*)	,06186	,002	,0668	,3097
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,45	,1344	,08458	,112	-,0316	,3004
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik,Beden Eğitimi)	2,33	,1732	,09053	,056	-,0045	,3509
	Diğer (Bilgisayar,İş Teknik)	2,53	,1024	,08287	,217	-,0602	,2651
Güzel Sanatlar (Resim,Beden Eğitimi,Müzik)	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,39	,0151	,10223	,883	-,1856	,2157
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,45	-,0388	,11738	,741	-,2691	,1916
	Sınıf Öğretmenliği	2,62	-,1732	,09053	,056	-,3509	,0045
	Diğer (Bilgisayar,İş Teknik)	2,53	-,0707	,11616	,543	-,2987	,1572
Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,39	,0858	,09552	,369	-,1017	,2733
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,45	,0320	,11158	,774	-,1870	,2510
	Sınıf Öğretmenliği	2,62	-,1024	,08287	,217	-,2651	,0602
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik,Beden Eğitimi)	2,33	,0707	,11616	,543	-,1572	,2987

Tablo 4.2.3.1. incelendiğinde; farklılığın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=2,62$) ile sosyal bilimler ve dil bilimleri ($\bar{X}=2,39$) öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bunun nedeni, sınıf öğretmenleri okulda daha fazla bulunduğundan , okul müdürleri ile sürekli iletişim halindedirler. Okul müdürleri ile sınıf öğretmenleri arasında yetkiden çok informal ilişkilerin kullanılabileceği, sosyal bilimler ve dil bilimleri grubunda bulunan öğretmenlerin ders saatlerinin az olması nedeniyle okulda sürekli bulunmamlarından dolayı, okul müdürleri ile informal ilişkileri sınıf öğretmenlerine göre daha az olması, sosyal bilimler ve dil bilimleri grubunda bulunan öğretmenlere karşı yetkilerini kullanma

gereksimi duymasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.2.3.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Uzmanlık İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.

Branş	Branş	\bar{X}	Anlamlı Farklılık	S.s	Sig.	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	Matematik ve Fen Bilimleri	2,18	,0594	,13540	,661	-,2064	,3252
	Sınıf Öğretmenliği	2,33	-,1279	,08635	,139	-,2973	,0416
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,92	,1528	,14270	,284	-,1273	,4329
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,97	,1746	,13333	,191	-,0871	,4363
Matematik ve Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,09	-,0594	,13540	,661	-,3252	,2064
	Sınıf Öğretmenliği	2,33	-,1873	,11805	,113	-,4190	,0445
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,92	,0934	,16384	,569	-,2282	,4150
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,97	,1152	,15575	,460	-,1905	,4209
Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,09	,1279	,08635	,139	-,0416	,2973
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,18	,1873	,11805	,113	-,0445	,4190
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,92	,2807(*)	,12636	,027	,0327	,5287
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,97	,3025(*)	,11568	,009	,0754	,5295
Güzel Sanatlar (Resim, Beden Eğitimi, Müzik)	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,09	-,1528	,14270	,284	-,4329	,1273
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,18	-,0934	,16384	,569	-,4150	,2282
	Sınıf Öğretmenliği	2,33	-,2807(*)	,12636	,027	-,5287	-,0327
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,97	,0218	,16214	,893	-,2965	,3400
Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,09	-,1746	,13333	,191	-,4363	,0871
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,18	-,1152	,15575	,460	-,4209	,1905
	Sınıf Öğretmenliği	2,33	-,3025(*)	,11568	,009	-,5295	-,0754
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,92	-,0218	,16214	,893	-,3400	,2965

Tablo 4.2.3.2. incelendiğinde; farklılığın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=2,33$) ile güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi) branşlarındaki öğretmenler ($\bar{X}=1,92$) ve diğer branş (bilgisayar, iş teknik) öğretmenlerinin ($\bar{X}=1,97$) algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bunun nedeni, güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi) branşlarındaki öğretmenler ($\bar{X}=1,92$) ve diğer branş (bilgisayar, iş teknik) öğretmenlerinin ($\bar{X}=1,97$), okulda az bulunmalarından dolayı okul müdürleri ile ilişkilerinin sınırlı olması nedeniyle müdürlerini yeteri kadar tanımamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ise ($\bar{X}=2,33$) okulda daha çok zaman harcamaları ve okul müdürlerinin genelde sınıf öğretmeni branşında olmasından dolayı müdürlerini daha iyi tanıdıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.2.3.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Kişilik İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.

Branş	Branş	\bar{X}	Anlamlı Farklılık	S.s	Sig.	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	Matematik ve Fen Bilimleri	2,12	,0665	,13378	,619	-,1961	,3291
	Sınıf Öğretmenliği	2,27	-,1788(*)	,08532	,036	-,3463	-,0114
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,86	,0769	,14100	,586	-,1999	,3536
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,83	,1597	,13174	,226	-,0989	,4183
Matematik ve Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,03	-,0665	,13378	,619	-,3291	,1961
	Sınıf Öğretmenliği	2,27	-,2453(*)	,11665	,036	-,4743	-,0164
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,86	,0103	,16189	,949	-,3074	,3281
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,83	,0932	,15389	,545	-,2089	,3953
Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,03	,1788(*)	,08532	,036	,0114	,3463
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,12	,2453(*)	,11665	,036	,0164	,4743
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,86	,2557(*)	,12485	,041	,0106	,5007
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,83	,3385(*)	,11430	,003	,1142	,5629
Güzel Sanatlar (Resim, Beden Eğitimi, Müzik)	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,03	-,0769	,14100	,586	-,3536	,1999
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,12	-,0103	,16189	,949	-,3281	,3074
	Sınıf Öğretmenliği	2,27	-,2557(*)	,12485	,041	-,5007	-,0106
	Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	1,83	,0828	,16020	,605	-,2316	,3973
Diğer (Bilgisayar, İş Teknik)	Sosyal Bilimler ve Dil Bilimleri	2,03	-,1597	,13174	,226	-,4183	,0989
	Matematik ve Fen Bilimleri	2,12	-,0932	,15389	,545	-,3953	,2089
	Sınıf Öğretmenliği	2,27	-,3385(*)	,11430	,003	-,5629	-,1142
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	1,86	-,0828	,16020	,605	-,3973	,2316

Tablo 4.2.3.3. incelendiğinde; farklılığın sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=2,27$) ile güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi) branşlarındaki öğretmenler ($\bar{X}=1,86$), diğer branş (bilgisayar, iş teknik) öğretmenleri ($\bar{X}=1,83$), sosyal bilimler ve dil bilimleri branşındaki

öğretmenler ($\bar{X}=2.03$) ve matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.12$) algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, sınıf öğretmenlerinin okulda daha fazla kalmalarından ve müdürlerin daha çok sınıf öğretmeni branşlı olmasından dolayı müdürlerinin kişiliğini daha iyi tanıyabileceği, güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi) branşlarındaki öğretmenler, diğer branş (bilgisayar, iş teknik) öğretmenleri, sosyal bilimler ve dil bilimleri branşındaki öğretmenler ve matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin ise, az süre okulda kalmalarından dolayı okul müdürlerinin kişiliğini tam anlayamadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, anlamlı farklılık olup, olmadığı aşağıdaki t testi tablo 4.2.4' de verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Kaynak	n	\bar{X}	S.s	Sd	t	P
Yetki ile Etkileme	Öğr. Ye.	689	2,49	0,63	837	0,036	0,97
	Diğer	150	2,49	0,66			
Uzmanlık ile Etkileme	Öğr. Ye.	689	2,16	0,90	837	1,643	0,10
	Diğer	150	2,29	0,85			
Kişilik ile Etkileme	Öğr. Ye.	689	2,10	0,88	837	2,085	0,03*
	Diğer	150	2,27	0,89			
Genel	Öğr. Ye.	686	2,25	0,69	837	1,600	0,11
	Diğer	147	2,35	0,67			

Tablo 4.2.4. incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, kişilikle etkileme boyutu $p<0,03$ olduğundan, $p<0,05$ 'ten daha küçük bir değer olduğu için fark anlamlı bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre farkın nedeni, diğer grupta yer alan yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin, lise, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre

kendilerine duydukları güvenden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin öğretmenliğe temel eğitimlerine göre, anlamlı farklılık olup, olmadığı ile ilgili t testi tablo 4.2.5’de verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine Göre, Okul Müdürlerinin, Öğretmenleri Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yetki ile Etkileme	Gruplararası	0,863	3	0,288	0,698	0,55
	Gruplariçi	344,280	835	0,412		
	Toplam	345,143	838			
Uzmanlık ile Etkileme	Gruplararası	0,570	3	0,190	0,236	0,87
	Gruplariçi	671,550	835	0,804		
	Toplam	672,120	838			
Kişilik ile Etkileme	Gruplararası	0,474	3	0,158	0,200	0,89
	Gruplariçi	658,508	835	0,789		
	Toplam	658,982	838			
Genel	Gruplararası	0,391	3	0,130	0,269	0,84
	Gruplariçi	405,078	835	0,485		
	Toplam	405,469	838			

* $p < 0,05$

Tablo 4.2.5. incelendiğinde; okul müdürlerinin, öğretmen yetiştiren lise, yüksekokul ve fakülteden mezun olan öğretmenleri kişilikle etkileme düzeyleri $p < 0,037$ bulunduğundan fark önemli görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim denetmenlerinin yetki ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Yetki İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.

Denetmenin Yetkiyi Kullanarak Etkilemesi	n	\bar{X}	S.S
1.Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.	839	1,89	0,99
2.Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.	839	2,21	1,04
3.Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.	839	2,33	1,05
4.Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.	839	1,83	1,14
5.Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkanı sağlar.	839	2,50	1,11
6.Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.	839	2,96	1,21
7.Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.	839	3,09	1,23
8.Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.	839	2,26	1,04
9.Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.	839	2,66	1,13
10. Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.	839	2,73	1,14
Ortalama	839	2,45	0,59

Tablo 4.3.1. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin yetki ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ait algılarının “çoğu zaman” ($\bar{X}=2,45$) olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, ilköğretim denetmenlerinin hukuki yetkilerinin geniş olması ve bu yetkilerini de sıklıkla kullanmaları olabilir.

İlköğretim denetmenlerinin; okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütüme davranışı ($\bar{X} = 1,83$) “çoğu zaman” aralığında olup, öğretmenleri en yüksek düzeyde yetki ile etkileme davranışı olarak görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim denetmenlerinin yetki ile etkileme davranışlarından öğretmenlerin en düşük düzeyde etkilendiği davranış ise ; başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirme davranışı ($\bar{X} = 3,09$), “ara sıra” aralığında olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin uzmanlık ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum tablo 4.3.2 ‘de verilmiştir.

Tablo 4.3.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Uzmanlık İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.

Denetmenin Uzmanlığını Kullanarak Etkilemesi	n	\bar{X}	S.S
11. Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.	839	2,08	1,7303
12. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.	839	2,17	1,0572
13. Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.	839	2,11	1,0642
14. Yöneticilik/denetmen görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.	839	1,94	0,9429
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.	839	2,55	1,1841
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.	839	1,91	0,9733
17. Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.	839	2,08	1,0203
18. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.	839	2,10	1,0361
19. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.	839	2,54	1,1946
20. Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alma.	839	2,30	1,1646
Ortalama	839	2,18	0,8956

Tablo 4.3.2. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin uzmanlık ile etkileme davranışlarını gösterme düzeyleri “çoğu zaman” ($\bar{X} = 2,18$) olarak görülmektedir. Bunun nedeni, ilköğretim denetmenlerinin görevleri arasında rehberliğin olması ve alanlarında eğitim almış olmaları olabilir. İlköğretim denetmenlerinin; öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirme davranışı ($\bar{X} = 1,91$) “her zaman” aralığında olup; ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri en yüksek düzeyde uzmanlık ile etkileme davranışı olarak görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim denetmenlerinin uzmanlık ile etkileme davranışlarından öğretmenlerin en düşük düzeyde etkilendiği davranış ise ; her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlama davranışı ($\bar{X} = 2,55$) “çoğu zaman” aralığında görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin kişilik ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum tablo 4.3.3 'de verilmiştir.

Tablo 4.3.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Kişilik İle Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Tablo.

Denetmenin Kişiliğini Kullanarak Etkilemesi	n	\bar{X}	Ss
21. Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranıp; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.	839	2,93	1,20
22. Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.	839	3,08	1,21
23. Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılar.	839	2,83	1,17
24. Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.	839	2,72	1,11
25. Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.	839	2,59	1,10
26. Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.	839	2,91	1,15
27. Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.	839	2,76	1,16
28. Öğretmenlere karşı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.	839	2,93	1,18
29. Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.	839	3,18	1,27
30. Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini öğretmenler üzerinde kullanır.	839	2,66	1,18
Ortalama	839	2,86	0,99

Tablo 4.3.3. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin kişilik ile etkileme davranışlarını gösterme düzeylerinin “arasıra” ($\bar{X}=2,86$) olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, ilköğretim denetmenleri ile öğretmenlerin çok az görüşmeleri ve denetmenin görevi nedeniyle oynadığı rol olabilir. İlköğretim denetmenlerinin; sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı,

uygulamada ise kararlı olmasına dikkat etme davranışı ($\bar{X} = 2,59$) “çoğu zaman” aralığında olup; ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri en yüksek düzeyde kişilik ile etkileme davranışı olarak görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim denetmenlerinin kişilik ile etkileme davranışlarından öğretmenlerin en düşük düzeyde etkilendiği davranış ise ; öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlama davranışı ($\bar{X} = 3,08$) “ara sıra” aralığında görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeyleri tablo 4.3.4.’de verilmiştir.

Tablo 4.3.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, İlköğretim Denetmenlerinin Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeylerini Gösterir Genel Tablo.

Davranışlar (Denetmenler)	n	\bar{X}	Ss
1.Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.	839	1,89	0,99
2.Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.	839	2,21	1,04
3.Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.	839	2,33	1,05
4.Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.	839	1,83	1,14
5.Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkanı sağlar.	839	2,50	1,11
6.Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.	839	2,96	1,21
7.Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.	839	3,09	1,23
8.Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.	839	2,26	1,04
9.Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.	839	2,66	1,13
10. Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.	839	2,73	1,14
11. Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.	839	2,57	1,78
12. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.	839	2,56	1,14
13. Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.	839	2,89	1,20
14. Yöneticilik/denetmen görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.	839	2,63	1,14
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.	839	3,38	1,28

Tablo 4.3.4.'ün Devamı	n	\bar{X}	Ss
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.	839	2,76	1,18
17. Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.	839	2,67	1,13
18. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.	839	2,83	1,84
19. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.	839	3,09	1,28
20. Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alma.	839	3,16	1,25
21. Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranır; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.	839	2,93	1,20
22. Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.	839	3,08	1,21
23. Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılar.	839	2,83	1,17
24. Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.	839	2,72	1,11
25. Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.	839	2,59	1,10
26. Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.	839	2,91	1,15
27. Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.	839	2,76	1,16
28. Öğretmenlere karşı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.	839	2,93	1,18
29. Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.	839	3,18	1,27
30. Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini öğretmenler üzerinde kullanır.	839	2,66	1,18
Ortalama	839	2,72	0,76

Tablo 4.3.4. incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerinin “arasıra” ($\bar{X}=2,72$) olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin denetime karşı olumsuz tutumları ve direnmeleri ile denetmenlerin oynadığı rollerden kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. İlköğretim denetmenlerinin öğretmenleri en yüksek düzeyde etkilediği etkileme davranışı; öğretmenleri yetki ile etkileme değişkeninde “okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür” ($\bar{X}=1,83$) etkileme davranışı “çoğu zaman” aralığında görülmekte olup; en düşük

düzeyde etkileme davranışı olarak ise; “her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar” ($\bar{X}=3,38$) etkileme davranışı olarak “ara sıra” aralığında görülmektedir.

Tablo 4.3.4.’de etkileme değişkenleri düzeyinde genel olarak bakıldığında, ilköğretim denetmenlerinin, öğretmenleri, en yüksek düzeyde uzmanlıkları ile etkilediği ($\bar{X}= 2,18$) görülmektedir. En düşük düzeyde ise kişilikleri ile etkilediği ($\bar{X}=2,86$) görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları onların;

- a. Cinsiyetlerine,
 - b. Öğretmenlikteki Kıdemlerine,
 - c. Branşlarına,
 - d. Eğitim Durumlarına,
 - e. Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine,
- göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti.

Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim denetmenlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre , anlamlı farklılık olup, olmadığı tablo 4.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Kaynak	n	\bar{X}	S.S	sd	t	P
Yetki ile Etkileme	Kadın	513	2,43	0,597	837	0,902	0,367
	Erkek	326	2,47	0,586			
Uzmanlık ile Etkileme	Kadın	513	2,86	1,053	837	0,066	0,947
	Erkek	326	2,85	0,982			
Kişilik ile Etkileme	Kadın	513	2,85	1,0040	837	0,324	0,746
	Erkek	326	2,87	0,9844			
Genel	Kadın	513	2,71	0,7718	837	0,343	0,732
	Erkek	326	2,73	0,7632			

* $p < 0,05$

Tablo 4.4.1. incelendiğinde; ilköğretim denetmenlerinin, üç boyutta da etkileme düzeyleri $p < 0,05$ 'ten büyük bulunduğu için anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim denetmenlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre , anlamlı farklılık olup, olmadığı aşağıdaki tek yönlü varyans analizi tablo 4.4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.4.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Kişisel Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yetki ile Etkileme	Gruplararası	0,909	4	0,227	0,645	0,63
	Gruplariçi	293,947	834	0,352		
	Toplam	294,856	838			
Uzmanlık ile Etkileme	Gruplararası	9,949	4	2,487	2,378	0,05*
	Gruplariçi	872,444	834	1,046		
	Toplam	882,393	838			
Kişilik ile Etkileme	Gruplararası	3,749	4	0,937	0,945	0,43
	Gruplariçi	827,498	834	0,992		
	Toplam	831,247	838			
Genel	Gruplararası	3,861	4	0,965	1,641	0,16
	Gruplariçi	490,483	834	0,588		
	Toplam	494,344	838			

* $p < 0,05$

Tablo 4.4.2. incelendiğinde; öğretmenlerin kıdemlerine göre, ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda uzmanlık ile etkileme düzeyinde gruplar arası $p < 0,05$ bulunduğu için anlamlı fark olduğu ortaya çıkmış olup, farkın kaynağını öğrenmek amacı ile LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.4.2.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin Öğretmenleri Uzmanlık İle Etkileme Düzeylerine İlişkin LSD Sonuçları Tablosu.

Kıdem	Kıdem	\bar{X}	Anlamlı Farklılık	ss	sig	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
1-5 Yılı	6-10 Yılı	3,03	-,2357	,15340	,125	-,5368	,0654
	11-15 Yılı	3,07	,0142	,16326	,931	-,3063	,3347
	16-20 Yılı	2,91	,0071	,16104	,965	-,3090	,3232
	20 Yıl Üstü	3,07	,0278	,14718	,850	-,2611	,3167
6-10 Yılı	1-5 Yılı	2,87	,2357	,15340	,125	-,0654	,5368
	11-15 Yılı	3,07	,2499(*)	,11611	,032	,0220	,4778
	16-20 Yılı	2,91	,2428(*)	,11296	,032	,0211	,4645
	20 Yıl Üstü	3,07	,2635(*)	,09214	,004	,0827	,4444
11-15 Yılı	1-5 Yılı	3,07	-,0142	,16326	,931	-,3347	,3063
	6-10 Yılı	3,03	-,2499(*)	,11611	,032	-,4778	-,0220
	16-20 Yılı	2,91	-,0071	,12603	,955	-,2545	,2403
	20 Yıl Üstü	3,07	,0136	,10776	,900	-,1979	,2251
16-20 Yılı	1-5 Yılı	2,87	-,0071	,16104	,965	-,3232	,3090
	6-10 Yılı	3,03	-,2428(*)	,11296	,032	-,4645	-,0211
	11-15 Yılı	3,07	,0071	,12603	,955	-,2403	,2545
	20 Yıl Üstü	3,07	,0207	,10436	,843	-,1841	,2256
20 Yıl Üstü	1-5 Yılı	2,87	-,0278	,14718	,850	-,3167	,2611
	6-10 Yılı	3,03	-,2635(*)	,09214	,004	-,4444	-,0827
	11-15 Yılı	3,07	-,0136	,10776	,900	-,2251	,1979
	16-20 Yılı	2,91	-,0207	,10436	,843	-,2256	,1841

Tablo 4.4.2.1. incelendiğinde; farkın 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ($\bar{X}=3,03$) ile 11-15 yıl kıdemli öğretmenler ($\bar{X}=3,07$), 16-20 yıl kıdemli öğretmenler ($\bar{X}=2,91$) ve 20 yıl üstü kıdemli öğretmenlerin ($\bar{X}=3,07$), algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bunun nedeni, 6-10 yıl arası kıdemli öğretmenler, 11-15 yıl arası kıdemli öğretmenlere göre denetmenleri daha uzman görmesinin nedeni, gerekli mesleki tecrübe ve donanıma sahip olmamalarından, 16-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin, 6-10 yıl arası kıdemli öğretmenlere göre denetmeni daha uzman görmesinin nedeni, kendilerini yenileme

isteğinden, 20 yıl üstü kıdemli öğretmenlerin, 6-10 yıl arasındaki kıdemdeki öğretmenlere göre denetmeni daha az derecede uzman görmesinin nedeni ise tükenmişliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim denetmenlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre , anlamlı farklılık olup, olmadığı tablo 4.4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.4.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yetki ile Etkileme	Gruplararası	1,668	4	0,417	1,186	0,31
	Gruplariçi	293,188	834	0,352		
	Toplam	294,856	838			
Uzmanlık ile Etkileme	Gruplararası	6,362	4	1,591	1,514	0,19
	Gruplariçi	876,031	834	1,050		
	Toplam	882,393	838			
Kişilik ile Etkileme	Gruplararası	3,758	4	0,939	0,947	0,43
	Gruplariçi	827,489	834	0,992		
	Toplam	831,247	838			
Genel	Gruplararası	3,128	4	0,782	1,328	0,25
	Gruplariçi	491,216	834	0,589		
	Toplam	494,344	838			

- $p < 0,05$

Tablo 4.4.3. incelendiğinde; öğretmenlerin branşlarına göre, ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda $p < 0,05$ ’ten daha küçük bir değer bulunmadığı ve bu sebeple anlamlı farkın olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim denetmenlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre , anlamlı farklılık olup, olmadığı aşağıdaki tek yönlü varyans analizi tablo 4.4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yetki ile Etkileme	Gruplararası 1	0,962	3	0,321	0,911	0,43
	Gruplariçi	293,894	835	0,352		
	Toplam	294,856	838			
Uzmanlık ile Etkileme	Gruplararası 1	4,606	3	1,535	1,460	0,22
	Gruplariçi	877,787	835	1,051		
	Toplam	882,393	838			
Kişilik ile Etkileme	Gruplararası 1	1,694	3	0,565	0,569	0,63
	Gruplariçi	829,553	835	0,993		
	Toplam	831,247	838			
Genel	Gruplararası 1	2,132	3	0,711	1,206	0,30
	Gruplariçi	492,212	835	0,589		
	Toplam	494,344	838			

* $p < 0,05$

Tablo 4.4.4. incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda $p < 0,05$ 'ten daha küçük bir değer bulunmadığı ve bu sebeple anlamlı farkın olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim denetmenlerinin etkileme düzeylerinin, öğretmenlerin, öğretmenliğe temel eğitimlerine göre , anlamlı farklılık olup, olmadığı aşağıdaki t testi tablo 4.4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.4.5. Öğretmenlerin Öğretmenliğe Temel Eğitimlerine Göre, İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Düzeylerine İlişkin t Tablosu.

Kişisel Değişkenler	Kaynak	n	\bar{X}	S.S	sd	t	P
Yetki ile Etkileme	Öğr. Ye.	689	2,45	0,595	837	0,031	0,86
	Diğer	150	2,44	0,571			
Uzmanlık ile Etkileme	Öğr. Ye.	689	2,83	0,990	837	1,819	0,09
	Diğer	150	2,98	1,159			
Kişilik ile Etkileme	Öğr. Ye.	689	2,84	0,9783	837	1,654	0,11
	Diğer	150	2,98	1,0555			
Genel	Öğr. Ye.	689	2,70	0,7502	837	1,516	0,13
	Diğer	150	2,81	0,8425			

* $p < 0,05$

Tablo 4.4.5. incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri etkileme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda $p < 0,05$ 'ten daha küçük bir değer bulunmadığı ve bu sebeple anlamlı farkın olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin etkileme davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Okul Müdürleri İle İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri, Etkileme Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları Tablo.

Etkileme Düzeyleri	Yetki ile Etkileme			Uzmanlık ile Etkileme			Kişilik ile Etkileme			Genel Ortalama		
	n	\bar{X}	S.S	n	\bar{X}	S.S	n	\bar{X}	S.S	n	\bar{X}	S.S
Müdür	839	2,49	0,64	839	2,85	1,02	839	2,13	0,88	839	2,27	0,69
İlköğretim Denetmeni	839	2,45	0,59	839	2,18	0,89	839	2,86	0,99	839	2,72	0,76
Korelasyon (Pearson)		0,62			0,94			0,91			0,53	

Tablo 4.5.1. incelendiğinde; değişkenler ve etkileme düzeylerindeki korelasyonun değerlendirilmesinde, müdür ile ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri yetki (0,62), uzmanlık (0,94), kişilik (0,91) ve genel (0,53) olarak etkileme düzeyleri olduğundan, aralarında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise, müdürün etkililiği arttıkça ilköğretim denetmenin de etkililiği arttığı yönünde değerlendirilebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yargı ve öneriler bulunmaktadır.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürleri ile ilköğretim denetmenlerinin, öğretmenleri etkileme yeterliklerinin ne düzeyde olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, İzmir ili merkez ilçeler belediye sınırları içerisinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir ili metropol ilçeleri (Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karşıyaka, Konak, Narlıdere) 'nin belediye sınırları içerisinde 353 ilköğretim okulu ve bu okullarda 9397 öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu okullar belirlenirken öğretmenlere, müdürleri ile ilgili soru yöneltileceğinden müdürlerini iyi tanımış olmaları için bir yıldan daha fazla o okulda müdürlük yapan okullar dikkate alınmıştır. Bu da evrenin 258 okul olarak belirlenmesine neden olmuştur. Bu nedenle araştırmanın evreni 6318 öğretmen oluşturmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinden, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdemleri, branş,eğitim durumları ve öğretmenliğe temel eğitim durumlarına göre müdürleri ve ilköğretim denetmenlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik boyutlarında kendilerini etkileme düzeyleri istenmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1-Okul müdürlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik değişkenlerinde, öğretmenlerin kıdem ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre etkileme düzeylerinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzmanlık ile etkilemede bayan öğretmenleri etkileme düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu, öğretmenlerin branşlarına göre, her üç boyutta da etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olduğu, yetki ile etkileme düzeyinde; sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler ve dil bilimleri branşlarında bulunan öğretmenler arasında, uzmanlık ile sınıf öğretmeni ile güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi vb.) branşlarında bulunan öğretmenler arasında, kişilik ile etkileme de ise; sınıf öğretmeni ile bütün branşlar arasında etkileme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ortalamasına bakıldığında; yetki ve kişilik ile çoğu zaman etkilediği, ancak; uzmanlık ile ara sıra etkilediği görülmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise çoğu zaman etkilediği görülmektedir.

2-İlköğretim denetmenlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik değişkenlerinde, öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim durumu ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre etkileme düzeylerinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak; uzmanlık ile etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın bulunduğu, bu farkında 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim denetmenlerinin öğretmenleri yetki ve uzmanlık ile çoğu zaman etkilediği, ancak; kişilik ile ara sıra etkilediği görülmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise ara sıra etkilediği görülmektedir.

3-İlköğretim denetmenleri ile müdürlerin, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre yetki ile etkileme düzeyi karşılaştırıldığında; okul müdürlerinin, sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler ve dil bilimleri branşlarında bulunan öğretmenler arasında etkileme düzeyleri anlamlı bir farklılık

göstermekte iken ilköğretim denetmenlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Uzmanlık ile etkileme düzeyleri karşılaştırıldığında; okul müdürleri cinsiyet değişkeninde bayan öğretmenleri, branş değişkeninde sınıf öğretmeni ile güzel sanatlar ve diğer başlıklı öğretmenleri etkileme düzeyinde anlamlı bir farklılık varken, ilköğretim denetmenleri kıdem değişkeninde 6-10 yıl kıdemde bulunan öğretmenleri etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kişilik ile etkileme düzeyleri karşılaştırıldığında; okul müdürleri branş değişkeninde sınıf öğretmeni ile tüm branş öğretmenlerini etkileme düzeyi arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bunun dışında etkileme düzeyi ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İlköğretim denetmenlerinin öğretmenleri yetki ve uzmanlık ile çoğu zaman etkilediği, ancak; kişilik ile arasıra etkilediği görülmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise arasıra etkilediği görülmektedir.

Müdür ile ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri yetki, uzmanlık, kişilik ve genel olarak etkileme düzeyleri olduğundan, aralarında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise, müdürün etkililiği arttıkça ilköğretim denetmenin de etkililiği arttığı yönünde değerlendirilebilir.

5.2. Yargı

Okul müdürleri ve ilköğretim denetmenlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik boyutlarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdemleri, branş, eğitim durumları ve öğretmenliğe temel eğitim durumlarına göre kendilerini etkileme düzeyleri incelendiğinde; okul müdürleri yetki ve kişilik ile “çoğu zaman” etkilerken, uzmanlık boyutunda “ara sıra” etkilemektedir. İlköğretim denetmeleri ise yetki ve uzmanlık

boyutunda “çoğu zaman” etkilerken, kişilik boyutunda “ara sıra” etkilemektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki, okul müdürleri uzmanlıkları ile etkilemede, ilköğretim denetmeleri ise kişilik ile etkileme de yetersiz olduğu yargısına varılabilir.

5.3.Öneriler

Eğitimde etkililiğin ve verimliliğin artması için yönetici ve deneticilerin etkileme düzeylerine bağlıdır. Bunun için okul müdürleri ve ilköğretim denetmenlerinin etkileme düzeylerinin yüksek olması gerekir.

Okul müdürlerinin yetki ile etkileme boyutunda öğretmenleri etkilerken, kararlı bir disiplin ve anlayışı ile sıkı bir denetim altında tutmalı, verimli olmayan öğretmenleri uyarırken, görevini aksatan, okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerini kullanarak, başarılı öğretmenleri ise ödüllendirmek için üst makamlara bildirmelidir.

Okul müdürleri uzmanlık ile öğretmenleri etkileme boyutunda ise; planlamayı öğretmenle birlikte yapmalı, öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirmeli, eğitimle ilgili gelişmeleri yakından izleyip yenilikleri çalışmalarına yansıtmalı, öğretmene eğitimle ilgili çalışmalarında rehberlik etmeli, öğretmenlerin çözüm yolu bulmada zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları aramalı, öğretmenleri gelişmesi için gerekli çalışma ve hizmetiçi eğitimler planlayıp yürütmeli, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi için birleştirmeli, öğretmenlerin çalışmalarının sonucunu öğretmenle birlikte değerlendirmeli, öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karar katarak; onların görüş , öneri ve isteklerini dikkate almalıdır.

İlköğretim denetmenleri ise, yetkileri ile etkileme düzeyinde, öğretmenlerin mesleki yeteneklerini kullanmalarına imkan sağlamalı, öğretmenlik yapmayı çekici hale getirmeli, başarılı öğretmenleri ödüllendirmek için üst makamlara bildirmeli, görevini aksatan,

okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerini kullanarak cezalandırmalıdır.

İlköğretim denetmenleri, uzmanlıkla etkileme boyutu ile ilgili olarak; yapacağı çalışmaları öğretmenle planlamalı, çalışmaların sonucunu birlikte değerlendirmeli, öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların, görüş, öneri ve isteklerini dikkate almalıdır.

İlköğretim denetmenleri, kişilik boyutu ile öğretmeni etkilerken, inandırıcı, öğretmenin kendisini gerçekleştirmesine imkan sağlayıcı, sevgi, anlayış, hoşgörü, içinde davranıp, güvenilir cana yakın, dostça tutumlar sergileyerek, öğretmenin önerilerini saygıyla karşılamalı, davranışlarında bir bütünlük bulundururken, ölçülü ve tutarlı olmalı, uygulamada ise kararlı olmalı, öğretmenin başarılı yönlerini takdir ederken öz güvenlerini pekiştirerek başarı için onları cesaretlendirmeli, adil ve tarafsız olmalı, öğretmene karşı tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutumlardan kaçınmalı, öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ederek takdir etmeli ve uzmanlık konularında onlara danışmalı, inandırıcı ve ikna edici özelliği bulunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akhun, İ. (1978). İstatistiklerin Manidarlığı ve Örneklem. Ankara:
- Aldemir, M. C. (1983).**Yöneticilerin Güç Tipleri İle İş'e Yabancılaşma Arasındaki İlişkiler**. TODAİE Dergisi
- Alıç, M. (1985).**Okul Müdürünün Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**.(Yayımlanmamış Doktora Tezi).Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Arıca, M. N. (2000). **Memur Suçları ve Soruşturma**,Ankara:
- Ataman, I. (1971). **Psikolojiye Giriş** (Ders Notları). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, M. (1986). **Eğitim Yönetimi** (Ders Notları).Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Aydın, M. (1984). **Örgütlerde Çatışma** Ankara:
- Aydın, M. (1984). **Eğitimde Denetimsel Davranış**. Ankara:
- Aydın, M. (1976). **Sınıf İçi Etkinliklerin denetimi**. Çağdaş Eğitim Dergisi, Ankara:
- Aydın, M.. (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Ankara: Pegem Yayınevi
- Aytek, B. (1978). **Yönetimin Görevleri**. Ankara: İ.T.İ.A. Yayın N0. 21
- Aytek, B. (1984). **İşletme Organizasyonlarının Yönetimi** (Seçilmiş Yazılar). Ankara:
- Backman, G. J. (1966). **Faculty Satisfaction And The Dean's Influence**. Journal Of Applied Psychology, 52.
- Backman, C.C. ve Smith, J. S.(1966). **Control, Performance And Satisfaction**. Journal Of Personality And Social Psychology, 4
- Baransel, A. (1978). **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**.İstanbul: İ.Ü. Yayını No: 2684
- Başaran, İ. E. (1982).**Temel Eğitim ve Yönetimi**.Ankara: A.Ü.E.F. Yayını No: 112.
- Başaran, İ. E. (1982).**Örgütsel Davranış**.Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 108.
- Başaran, İ. E. (1982).**Örgütsel Davranışın Yönetimi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 111.

- Başaran, İ. E. (1984) **Yönetime Giriş**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 135.
- Başaran, İ. E. (1994). **Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 135.
- Bursalıoğlu, Z. (1976). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**.Ankara: A.Ü.E.F. Yayını No: 60.
- Bursalıoğlu, Z. (1978).**Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama**.Ankara: A.Ü.E.F. Yayını No: 71.
- Bursalıoğlu, Z. (1995). **Eğitim Denetçisi**. Ankara:Pegem Yayınevi.
- Can, H., Doğan, T. VE Yaşar, A. (1984). **İşletme Ve Yönetim**.Ankara:
- Carlisle, M. H. (1976). **Management Concepts And Situations**. Chicago : Science Research Associates, Inc.
- Carlson, O. R. (1962). **Executive Succestions And Organizational Change**. Chicago : University Of Chicago.
- Carvell, F. J. (1975). **Human Relations In Business**. (2 nd Ed.)New York : Macmillan Pub. Co. Inc.
- Carzo, R. Ve Yanouzan, J. (1966). **Formal Organization** : A Systems Approach. R.D. Irwin, Homewood.
- Dawish, K. (1984). **İşletmede İnsan Davranışı**.(Çev : Tosun, K. ve diğerleri), (İkinci Baskı). İstanbul : İ.Ü. İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını.
- Day, R. C. Ve Hamblin, R. I. (1970). **Some Effects Of Close And Punitive Styles Of Supervision**.Selected Readings On Ceneral Supervision. London : The Mcmillan Company.
- Dimock, E. M. ve Dimock, G. (1953). **Public Administration**.New York:
- Doll, R. C. (1972). **Leadership To Improve School**. Ohio : Charles A Jones Pub. Com., Worthington.
- Dubrin, A. (1978). **Foundamantals Of Organizational Behavior : An Applied Perspective**. (2 nd Ed.) New York : Pergamon Press.
- Erdoğan, İ. (1983). **İşletmelerde Davranış**. İstanbul : Evrim Ofset Matbaacılık.

Ergun, T. (1981). **Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı**. Ankara : TODAİE Yayını No: 191.

Etzioni, A. (1963). **Modern Örgütler**. Ankara : ODTÜ İdari Bilimler Fakültesi Yayını No: 14.

Ertürk, S. (1975). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara : Cihan Matbaası.

Fauske, J. R. Ve Ogava, R. T. (1985). **How A Faculty Made Sense Of The Impendngs Succession Of It's Principal**. New Orleans : American Educational Research Association.(Research Roport).

Fişek, K. (1979). **Yönetim**. Ankara : A.Ü. S. B. Fakültesi Yayını No:437.

Freed, A. M. ve Sheppard, N. A. (1983). **Leadeship Style : 'The Missing Factor' in Developing Instructionally Effective Schools**. Maryland : Review Literature (070).

Frenh, J. R. Ve Raven, P. B. (1960). **The Basis Of Social Power**. In Group Dynamics : Research and Theory. Ads: Darwin. Cartwright, A. F. Zander. New York:

Gailford, J. P. (1989) **Personality**. New York : McGraw-Hill Book Camp.

Garrett, F. H. (1966). **Psikolojiye Giriş**. (Çev: Erdem, F. ve Öncül, R.) İstanbul:

Gournay, B. (1971). **Yönetim Bilimine Giriş**. (Çev: Kuntbay, İ.), TODAİE Yayını No:122. Ankara:

Gregg, R. T. (1957). **The Administrative Process In Adminitrative Behavior in Education**. Ads : Roalds F. Campbell and Russel T. Gregg. New York : Harper and Row Pub. Com.

Gross, B. M. (1964). **Manging Of Organizations**. London : Free Press.

Gross, N. Ve Herriot, R. E. (1965). **Staff Leadership In Public Schools : A Sociological Inquiry**. New York: John Wiley and Sons Inc.

Guditus, C. W. Ve Zirkel, P. A. (1979). **Bases Of Supervisory power Among Public Pricipals**. Administrator's Notebook. S.28,4.

Güvenç, B. (1970). **İnsan ve Kültür**. Ankara:

Haimann, T.W. (1978). **Professional Management Theory And Practise**. Yönetim Görevleri. Ankara : A.İ.T.İ.A. Yayını No:21.

Haimann, T. W. Ve Cornor, S. P. (1978). **Managing The Modern Organization. (3 rd. Ed.)**. Houghton-Mifflin Co.

- Hall, D. M. (1964). **Dynamics And Group Action. Priters and Publishers.** Inc. Danville.İllionois. U.S.A.
- Halpin, A. W. (1966).**Theory And Research Administration.**New York: Mcmillan Com.
- Hellriegel, D. Ve Slocum, J. W. (1975). **Organizational Behavior : Contingency views.** New York : West Pub. Co.
- Hicks, H. G (1975). **Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından Cilt: 1-2.** (Çev: Tekok, O. ve Diğerleri). Ankara:
- Hicks, H. G. Ve Gulet, C. R. (1975). **Organizations : Theory and Behavior.** McGraw-Hill Kogakusha LTD.
- Homans, G. C. (1970). **İnsan Grubu.** (Çev. Onaran, O. ve diğerleri). Ankara: TODAİE Yayını No: 121.
- Hoy, W. K. Ve Cecil G. M. (1982). **Educational Administration : Theory, Research and Practise (2nd Ed.)** New York : Random House.
- Hoy, W. K. Ve Cecil G. M. (1975). **Education Administration** New York : Random House.
- Hoy, W. K. Ve Aho, F. (1973). **Planning and changing.**
- Hrebiniak, L. (1978). **Complex Organizations.** West Public Co.
- (1976). **İlköğretim Denetmenlerinin Rol Algıları.** Ankara: Basılmamış Araştırma Raporu
- Ivancevihc, J. M. (1970). **An Analyses Of Control, Bases Of Control and Satisfaction in an Organizational Setting.** Academy Of Management Journal.
- Kabadayı, R. (1982). **Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülmesi.**(Yayımlanmamış Doktora Tezi).Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). **İnsan ve İnsanlar.**İstanbul:
- Kalkandelen, H. (1986). **Hedeflere Yönelik Sevk ve İdare.** (3. Baskı).Ankara : İM Eğitim Araştırma ve Danışmanlık A.Ş.
- Kaptan, S. (1977). **Bilimsel Araştırma Teknikleri.** (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara:
- Kapusuzoğlu, Ş. (1986).H.Ü. Basılmamış Doktora Tezi.

Karagöoğlu, G. (1972). **Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Denetmenlerinin Rolü-Araştırma Özeti**. MEB,PAK Dairesi

Karasar, N. (1984). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (2. Baskı). Ankara : Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. Şti.

Katz, D. Ve Kahn, R. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. (Çev : Can, H. ve Bayar, Y.). Ankara : TODAİE Yayını No. 167.

Kaya, Y. K. (1979).**Eğitim Yönetimi**. Ankara : TODAİE Yayını No. 184.

Kazmier, L. J. (1979). **İşletme Yönetimi ve İlkeleri**. (Çev . Cem, C. ve Diğerleri). Ankara : TODAİE Yayını No. 178.

Koçer, M. (1970). **İşletme Yönetimi ve Organizasyon Fonksiyonu**. (Ders Notları). Ankara : Güven Matbaası.

Koçel, T. (1982). **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul İ.Ü. Yayını No : 2998. Evrim Ofset Matbaacılık.

Kongar, E. (1978).**İnsanı Yönlendirme ve Sosyal Hizmetler**. Ankara Hacettepe Üniversitesi Yayını No : A-25.

Korman, A. K. (1978) **Endüstriyel ve Organizasyonel Psikoloji**. (Çev .Aktun, İ. Ve Aklan, C.). Ankara : Öğretmen Kitapları ; 141, Milli Eğitim Basımevi.

Kotter, J. (1977).**Power Depandence And Effective Management**. Harvard Business Review, Jul- August 55,4.

Köknel, Ö. (1982). **Kişilik**. İstanbul.

Krasner, L. Ve Ullmann, L. P. (1973). **Behavior İnfluence And Personality**. New York : Holt, Rinehart and Winston İnc.

Lane, W.R., Corwin, R.G. ve Monahan, W.G. (1968). **Foundations Of Educational Administration**.New York : The Macmillan Company.

Lawrence, L. (1986). **Pricipals and Teachers : Collaboration to İmprove Instructional Supervision**.The national Association Of Elementary School Principals. Kansas, America:

Levine, R.A.(1973) **Culture, Behavior and Personality**. Chicago:

Litter, J. (1973) **The Analysis Of Organizations**. New York : John Wiley and sons Inc.

Martin, N. ve Simms, J. (1956). **Power Tactics**. Harvard Business Review, November – Desenber.

Massie, J.L. (1983). **İşletme Yönetimi**. (Çev. Özalp, Ş. ve Diğerleri). Eskişehir : BAYTAŞ Yayıncılık A.Ş.

M.E.G.S.B. (1988). **İlkokul Yönetmeliği**. Ankara:

M.E.G.S.B. (1988). **Hizmetiçi Eğitim Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler** (1960.1987). Ankara : Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.

Mecgregor, D. (1970). **Örgütün İnsan İlişkileri Yönü**. (Çev . Energin, D.). Ankara : ODTÜ, İdari Bilimler Fakültesi Yayını No: 16. Şark Matbaası.

Miles, R. (1980). **Macro Organizational Behavior**. Goodyear Pub. Co.

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Denetmenleri Yönergesi. Ankara:

Newman, W. H. (1972). **İşletmelerde ve Kamu Yönetiminde Sevk ve İdare**. (Çev: Sürgit, K.). Ankara:

Oğuzkan, F. (1977). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özbaşar, S. ve Aksan, Z. (1980). **Türkiye’de Profesyonel Yöneticiler**. İstanbul:

Özkalp, E. **Davranış Bilimleri ve Organizasyonlarda Davranış**. Eskişehir : Eskişehir İ.T.İ. Akademisi Yayını No : 249/169

Penfild, R. V. (1969). **Örgütte Beşeri Münasebetler**. (Çe : Taşcıoğlu, R.). Ankara : Ajans Türk Matbaacılık Sanayii.

Perry, J. (1952). **Sanayide İnsan Münasebetleri**. (Çev : Odabaş, M.), Üçüncü Baskı. Ankara:

Pettigrew, A. (1973). **The Politics Of Decision Making**. Tavistock:

Pinter, N. J. Ve Chaster, W.W. J. (1983). **Principal Influence On Teacher Behavior**. Substirues For Leadership. Oregon : Oregon University.

Scanlan, B. Ve Keys, B. (1985). **Management And Organizational Behavior**. New York: John Wiley and sons, İnc.

Schein, E. (1978). **Örgüt Psikolojisi**. (Çev : Tosun, M.). Ankara : TODAİE Yayını No. 173.

Sencer, M. Ve Sencer, Y. (1978) **Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim**. Ankara : TODAİE Yayını No. 173.

- Shane, H.G. ve Yauch, H. W.A. (1957). **Creative School Administration In Elementary And Junior High Schools**.New York : Henry Halt Company.
- Shetty, Y.K.(1978). **Managiral Power And Organitional Effecttiveness: A Contingency Analysis**.Journal Of Management Studies. May : 15-2
- Simon, H. (1957). **Administrative Behavior**. London: The McMillan Company.
- Sözen, U. (1973). **Yönetici Değerlemesinde Personel Seçiminin bir Faktör Olarak Kullanılması**. Ankara : A.İ.T.İ.A. Yayını No:58. Emel Matbaacılık Sanayii.
- Stoner, J. (1978).**Management**. Prentice Hall Englewood Cliffs, N.J.
- Student, K. R. (1968). **Supervisory Influence And Work Group Performance**. In Selected Readings On General Supervision.London: The McMillan Company.
- Tannenbaum, A. S. (1966). **İşletmede Sosyal Psikoloji**.(Çev :Sağtür, N.). Ankara : Ajans Türk Matbaacılık Sanayii.
- Tannenbaum, R. (1978). **Yönetim Görevleri**.(Çev : Aytek, B.).Ankara : A.İ.T.İ.A. Yayını No:21.
- Taymaz, H. (1987). **Uygulamalı Okul Yönetimi**. Ankara : A.Ü.E. Bilimleri Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi. Teksir No : 8.
- Taymaz, H. (1997). **Teftiş**. Ankara: Pegem Yayınevi
- Tezcan, M. (1987).**Kültür ve Kişilik**. Ankara : Olgaç Matbaası.
- Thambain, G. G. (1974).**Influence Stleys Of Project Managers**. Academy Of Management Journal.
- Thompson, V.A. (1968). **Modern Organization**. New York : Alfred Knopf.
- Thompson,, James D. (1976). **Örgütler Çalışırken (Yönetim Teorisinin Toplumbilimsel Temeli)**. (Çev :Sözen, U. Ve Üçok,T.).Ankara : Kalite matbaası.
- Tolan, B., İsen, N G. ve Batmaz, V. (1983). **Ben ve Toplum** (Sosyal Psikoloji). Ankara : Teori Yayınları, VERSO A.Ş.
- Tortop, N. (1983). **Yönetim Bilimi**. Ankara:
- Tosun, M. (1981). **Örgütsel Etkililik**.Ankara:
- Tosun, K. (1978).**İşletme Yönetimi**. İstanbul : İ.Ü. Yayını, No : 2456.

Tümer, M. (1975). **Yönetim ve Yönetici**. İstanbul : Üçler Matbaası.

Yozgat, O. (1983). **İşletme Yönetimi**. M.Ü. Nihat Soyer Yayın ve Yardım Vakfı Yayınları
No : 383-616, Met/er Matbaası.

EKLER

EK:I

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİ VE İLKÖĞRETİM DENETMENLERİNİN
İLKÖĞRETİM OKULUNDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİ ETKİLEME
DÜZEYİ ANKETİ**

**İZMİR
2005**

Değerli Meslektaşım,

Bu anketin amacı, İlköğretim Denetmenleri ile Okul Müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin davranışları ne sıklıkla gösterdiklerini, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine başvurarak ortaya çıkarmaya çalışmaktır.

Anketle elde edilecek bilgiler 9 Eylül Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'na bağlı Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Yüksek Lisans tezinde yürütülen bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır.

Ekte sunulan ankette, bir ilköğretim müfettişi ve okul müdürünün öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin bazı etkileme davranışları maddeler halinde yer almaktadır. Anketin I. Bölümündeki etkileme davranışlarının değerlendirilmesinde dikkate alınacağınız kişi belirtilmiştir. Etkileme davranışlarının ona göre doldurulması uygun olacaktır.

Her maddeyi dikkatlice okuyarak, size göre ilköğretim müfettişi ve okul müdürünüzün her maddenin ifade ettiği etkileme davranışını, hangi sıklık derecesinde gösterdiğine soruların sağ yanındaki sıklık derecesine bakarak karar veriniz.

Bunun için, soru maddelerinin sağ yanında belirtilen beş sıklık derecesinden kararınıza en uygun olan yalnız bir seçeneği (X) işareti koyarak belirleyiniz.

Anketin hiçbir yerine adınızı-soyadınızı yazmayın.

Hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Himmet UYGUN
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER:**

A.CİNSİYETİNİZ : 1.() BAYAN 2.() ERKEK

B.ÖĞRETMENLİKTEKİ KIDEMİNİZ : 1.() 1-5 Yıl 2.() 6-10 Yıl 3.() 11-15 Yıl 4.() 16-20 Yıl 5.() 20 Yıl üstü

C.BRANŞI :.....

D.EĞİTİM DURUMUNUZ: 1. () Lise, 2.() Ön Lisans, 3. () Lisans, 4. () Diğer

E.ÖĞRETMENLİĞE TEMEL EĞİTİMİNİZ: 1.()Öğretmen Yetiştiren Lise, Yüksekokul,Fakülte
2. ()Diğer

II.BÖLÜM

Hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

SIKLIK DERECESİ

DAVRANIŞLAR MÜFETTİŞLER:	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HİÇBİR ZAMAN
1.Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.					
2.Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.					
3.Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.					
4.Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.					
5.Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkanı sağlar.					
6.Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.					
7.Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.					
8.Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.					
9.Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.					
10. Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.					
11. Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.					
12. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.					
13. Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.					
14. Yöneticilik/denetmen görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.					
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.					
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.					
17. Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.					
18. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.					
19. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.					
20. Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alma.					
21. Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranıp; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.					
22. Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.					
23. Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılar.					
24. Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.					
25. Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.					
26. Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.					
27. Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.					
28. Öğretmenlere karşı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.					
29. Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.					
30. Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini öğretmenler üzerinde kullanır.					

Hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

SIKLIK DERECESİ

30. Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini DAVRANIŞLAR da kullanır.	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HİÇBİR ZAMAN
OKUL MÜDÜRLERİ					
1.Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.					
2.Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.					
3.Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.					
4.Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.					
5.Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkanı sağlar.					
6.Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.					
7.Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.					
8.Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.					
9.Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.					
10. Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.					
11. Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.					
12. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.					
13. Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.					
14. Yöneticilik/denetmen görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.					
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.					
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.					
17. Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.					
18. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.					
19. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.					
20. Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alma.					
21. Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranır; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.					
22. Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.					
23. Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılar.					
24. Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.					
25. Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.					
26. Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.					
27. Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.					
28. Öğretmenlere karşı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.					
29. Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.					

EK:II

FAKTÖR ANALİZİ TABLOSU

EK:III

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NÜN İZİN YAZISI

EK:IV

YÖNETİM KURULU KARARI

