T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN YÖNETİCİ TUTUMLARI

Serçin AKAY TAHMAZ

DENİZLİ-2019

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN YÖNETİCİ TUTUMLARI

Serçin AKAY TAHMAZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Funda NAYIR

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Saadet KURU ÇETİN

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10/07/2018 tarih ve 29/24 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi;
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu;
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu;
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi;
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı;
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Serçin AKAY TAHMAZ



CANIM AİLEME VE

CANIM KELİMESİNİN EN ÇOK ANLAM BULDUĞU BİRİCİK KIZIMA,

TEŞEKKÜRLER

Öncelikle, fikirlerine ve desteğine her ihtiyacım olduğunda yardımlarını esirgemeyen, bu tezin bitmesindeki en önemli destekçim, çok kıymetli danışman hocam Zeynep Meral TANRIÖĞEN'e,

Tüm yaşantım boyunca olduğu gibi lisansüstü eğitimim ve tez yazma sürecimde de var güçleriyle bana destek veren, hep yanımda ve arkamda olan canım anneciğime, babacığıma,

Ayrı şehirlerde bulunduğumuz şu süreçte hep yanı başımızda hissettiren ve tez sürecinde elinden gelen tüm yardımı ve desteği sunan canım hayat arkadaşıma

Onunla geçireceğim süreden kısıp tez yazmaya yoğunlaştığım dönemde yaşından büyük olgunluk gösteren en kıymetlimiz, biricik kızıma sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Lisansüstü Eğitim Alan Öğretmenlere İlişkin Yönetici Tutumları

AKAY TAHMAZ, Serçin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN
Haziran 2019, 113 sayfa

Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmek amacı ile lisansüstü eğitim almaları, yöneticilerin lisansüstü eğitim alan veya almakta olan öğretmenlere bakış açısı ile de ilintilidir. Bu çalışmada yöneticilerin, lisansüstü eğitim gören ve görmekte olan öğretmenlere ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın yöntemi nicel araştırma modellerinden genel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçede görev yapan 1003 okul müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 229 okul müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından 20 soruluk iki boyutlu Lisansüstü Tutum Ölçeği (LTÖ) geliştirilmiş, araştırma verileri bu ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdür ve müdür yardımcılarının genel olarak yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler ile ilgili olumlu düşüncelere ve değerlendirmelere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum düzeylerinin %76,85, Çekimser Tutum düzeyleri %53,46 olarak belirlenmiştir.

Mesleki çalışma süresi, görevi ve yaşı farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Lisans mezunlarının yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik çekimser tutum puanının daha yüksek olduğu, yani daha çekimser yaklaştıkları belirlenirken, destekleyici tutum puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici ve Çekimser Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark vardır. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre destekleyici tutum puanı

daha yüksekken, çekimser tutum puanının daha düşük olduğu yani kadın yöneticilerin yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere daha destekleyici ve daha az çekimser yaklaştıkları sonucuna varılmıştır. Alana göre destekleyici tutum puanları açısından anlamlı bir fark varken, çekimser tutum puanları açışımdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Alanı sınıf öğretmenliği olan yöneticiler, alanı fen bilimleri olan yöneticilere göre yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik daha destekleyici tutuma sahiptir. Alanı fen bilimleri öğretmenliği olan yöneticiler, diğer alanlardaki yöneticilere göre yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik daha destekleyici tutuma sahiptir.
Anahtar Kelimeler: Yönetici, öğretmen, yüksek lisans, doktora, lisansüstü eğitim

ABSTRACT

General Managers' Perceptions and Evaluations of Teachers who are Making Master or Doctoraite.

AKAY TAHMAZ, Serçin

Master Thesis, Department of Educational Sciences, Department of Educational Supervision Planning and Economics
Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN.
June 2019, 113 pages

Teachers' postgraduate education in order to improve themselves is also related to the point of view of the administrators to the teachers who are receiving or receiving graduate education. In this study, it is aimed to determine the perspectives of the administrators towards the teachers who are studying and studying at graduate level. The method of this research is the general screening model, one of the quantitative research models. The population of the research consists of 1003 school principals and assistant principals working in the central district of Antalya province in the 2017-2018 academic year.The sample of the study consisted of 229 school principals and principal successors determined by random sampling method. In order to collect data, the researcher developed a two-dimensional Graduate Attitude Scale (IQS) with 20 questions and the research data was collected through this scale. According to the findings of the study, it was found out that school principals and assistant principals had positive thoughts and evaluations about teachers who were doing graduate and doctoral studies in general. 76.85% of the supportive attitudes of the principals towards the Master / Doctorate Teachers and 53.46% of the abstaining attitudes were determined.

It was observed that there was no statistically significant difference between the administrators who had different working time, duty and age in terms of Attitude Towards Master / Doctorate Teachers. It was observed that there was no significant difference in terms of supportive attitude scores when it was determined that the abstaining attitude score of the undergraduate graduates towards the master / doctorate teachers was higher. There is a statistically significant difference between the male and female administrators in terms of the Supporting and Abstaining Attitudes Towards Master / Doctorate Teachers. It

was concluded that while female supporters had higher supportive attitude score than male administrators, abstaining attitude score was lower, that is, female administrators approached more supportive and less abstaining teachers than master / doctorate teachers. While there is a significant difference in terms of supportive attitude scores according to the field, there is no significant difference in terms of abstention attitude scores. Administrators with a field of classroom teaching have a more supportive attitude towards teachers who have a master's / doctoral degree than those with a field of science. Administrators in the field of science teaching have a more supportive attitude towards teachers doing graduate / doctoral studies than other administrators in other fields.
Keywords: Administrator, teacher, master, doctorate, postgraduate education,

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.iii
ETİK BEYANNAMESİ ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.iv
TEŞEKKÜRLER vi
ÖZET vii
vi
ABSTRACT ixvi
İÇİNDEKİLER xivi
TABLOLAR LİSTESİ xvvi
ŞEKİLLER LİSTESİ xvivi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ 16
1.1.Problem Durumu 26
1.1.1.Problem Cümlesi 56
1.1.2.Alt Problemler 56
1.2.Araştırmanın Amacı 6
1.3.Araştırmanın Önemi 6
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5.Sayıltılar 76
1.6.Tanımlar 76
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 86
2.1.Yönetimin Tanımı 86
2.2.Yönetim Süreçleri 86
2.2.1.Karar Verme 86
2.2.2.Planlama 96
2.2.3.İletişim 106
2.2.3.1.İletişim Süreci 116
2.2.4.Eşgüdüm (Koordinasyon) 116
2.2.5.Örgütleme 126
2.2.6.Denetim 136
2.2.7.Değerlendirme 136
2.2.8.Motivasyon 146
2.2.8.1.Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. 156
2.2.8.1.1.*Fizyolojik (temel) ihtiyaçlar.* 156
2.2.8.1.2.*Güvenlik ihtiyaçları.* 166
2.2.8.1.3.*Sevme-sevilme ve ait olma ihtiyaçları.* 166
2.2.8.1.4.*Saygı (statü) ihtiyaçları.* 166

2.2.8.1.5.*Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları.* 16
2.2.8.2.Herzberg'in iki etken kuramı. 16
2.2.8.3.Lock ve Latham amaç oluşturma kuramı. 17
2.3.Örgüt
..... 18
2.3.1.Örgüt Kültürü 19
2.4.Öğretmen Güçlendirme (Empowerment) 21
2.5.Lisansüstü Eğitimin Tanımı 22
2.6.Lisansüstü Eğitimin İşlevi 23
2.7.Lisansüstü Eğitimin Amacı 24
2.8.Lisansüstü Eğitimin Tarihsel Gelişimi 24
2.8.1.Türkiye'de Lisansüstü Eğitim 26
2.8.2.Dünyada Lisansüstü Eğitim 27
2.9.MEB'in Öğretmenlerin Lisansüstü Çalışmalarına İlişkin Yürürlükteki Kararları 29
2.10.Yönetim Kuramları 31
2.10.1.Klasik Yönetim Kuramı 31
2.10.2.Neo-Klasik Yönetim Kuramı 31
2.10.2.1.Hawthorne deneyleri. 32
2.10.3.Modern Yönetim Kuramı 33
2.10.3.1.Sistem yaklaşımı. 33
2.10.3.2.Durumsallık yaklaşımı. 34
2.10.3.2.1.*Durumsalcılarda liderlik.* 35
2.10.3.2.2.*Durumsalcılarda karar verme süreci.* 36
2.11.Liderlik 37
2.11.1.Özellikçiler 38
2.11.2.Davranışçılar 40
2.11.2.1.Iowa Üniversitesi çalışmaları. 40
2.11.2.2.Ohio State Üniversitesi çalışmaları. 41
2.11.2.3.Michigan Üniversitesi liderlik çalışmaları. 41
2.11.3.Durumsalcılar 42
2.12.Eğitim Yönetiminin Tanımı 42
2.13.Eğitim Yönetiminin Özellikleri 43
2.14.Eğitim Yöneticiliği 44
2.14.1.Okul Yönetimi 44
2.14.1.1.Okul yönetiminin amacı ve önemi. 45

2.14.1.2.Okul yöneticiliği. 45
2.14.1.2.1.*Başarılı okul müdürlerinin özellikleri.* 45
2.14.2.Eğitimde Öğretmenin Yeri 46
2.14.3.Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Beklentileri 46
2.14.4.Okul Yönetiminin Öğretmenlerden Beklentileri 46
2.14.5.Okul Yöneticisinin Öğretmen Başarısına Etkisi 47
2.15.İlgili Araştırmalar 47
2.15.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 47
2.15.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM 53
3.1.Araştırma Deseni 53
3.2.Evren ve Örneklem 53
3.3.Veri Toplama Araçları 55
3.3.1.Lisansüstü Tutum Ölçeği (LTÖ) 55
3.3.2.Açımlayıcı Faktör Analizi 56
3.3.3.Güvenirlik Analizi 56
3.3.4.Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları 58
3.4.Veri Toplama Süreci 59
3.5.Verilerin Analizi 59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR 61
4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 61
4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 64
4.2.1.LTÖ' nün Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 64
4.2.2.LTÖ' nün Görev Değişkenine Göre İncelenmesi 65
4.2.3.LTÖ' nün Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 66
4.2.4.LTÖ' nün Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi 67
4.2.5.LTÖ'nün Alan Değişkenine Göre İncelenmesi 68
4.2.6.LTÖ'nün Mesleki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi 70
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 72
5.1.Tartışma 72
5.2.Sonuç
..... 76
5.3.Öneriler 77
5.3.1.Gelecekte Çalışma Yapacaklara Öneriler 77
5.3.2.Milli Eğitim Bakanlığına ve Yöneticilere Öneriler 78
KAYNAKÇA 79

EKLER
……...906
EK-1: Anket Formu-1..... 906
EK-2 Anket Formu-2..... 936
EK-3 Anket Valilik Oluru 956
ÖZGEÇMİŞ 966

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 *Ülkelerin 2015 Yılı Yüksek Öğretim Öğrencileri İçinde Doktora Öğrencileri Yüzdesi* 29
Tablo 2.2 *MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı* 30
Tablo 2.3 *Yol Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki* 36
Tablo 3.1. *Evrene Göre Okul Müdürü ve Okul Müdür Yardımcısı Oranlarını Gösterir Tablo* 53
Tablo 3.2. *Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler* 54
Tablo 3.3. *Ölçek Maddelerinin Faktör Dağılımı ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları* 57
Tablo 3.4. *KMO ve Bartlett Değerleri* 58
Tablo 4.1 *Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri* 61
Tablo 4.2 *Ölçme Aracının Madde Bazında Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları* .. 62
Tablo 4.3 *LTÖ'ye İlişkin Algıların Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğini Gösteren" T-Testi" Sonuçları* 65
Tablo 4.4 *LTÖ'ye ilişkin Algıların Göreve Göre Değişip Değişmediğini Gösteren "T-Testi" Sonuçları* 66
Tablo 4.5 *LTÖ'ye İlişkin Algıların Yaşa Göre Değişip Değişmediğini Gösteren Tablo*..... 67
Tablo 4.6. *LTÖ'ye İlişkin Algıların Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğini Gösteren Tablo* 68
Tablo 4.7. *LTÖ'ye İlişkin algıların Alana Göre Değişip Değişmediğini Gösteren Tablo* 69
Tablo 4.8. *Alana Göre Destekleyici Tutum Farklılıklarının Karşılaştırılması*..... 69
Tablo 4.9 *LTÖ'ye İlişkin Algıların Mesleki Çalışma Süresine Göre Değişip Değişmediğini Gösteren Tablo* 71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Grafik ve özdeğerlerin saçılımı..... 59
Şekil 4.1 İdarecilerinin yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik tutum düzeyleri ... 61

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Yönetim, belli bir hedefin meydana getirilebilmesi için kişilerin işbirliği sağlamasıyla gerçekleşir. Yönetim, örgütlenmenin yanında örgütün işleyiş kazanmasına fayda sağlayacak farklı aktivitelerin yapılmasını, bilgilerin birleştirilmesini, örgütün gücünü bir bütün olarak hedeflere ilerletilmesini, farklı yöntemleri ile kontrolü içinde bulundurur. Yöneticinin asıl sorumluluğu, örgütün hedefine yönelik uygun bir işleyiş meydana getirmektir. Bu durum örgüt çalışanlarının iş yapma isteğinin var olmasıyla gerçekleşebilir.

Eğitim örgütlerinin en aktif bir şekilde katılan bileşenleri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin fikirlerini bağımsız bir biçimde ifade edebilmeleri, eğitim ile öğretimle birlikte okulun gelişimine yönelik fikirlerini sunabilme şansı yakalamalarına imkân sağlar. Aynı zamanda da bu durum öğretmenleri motive ederken okul yönetimine katılım sağlamalarına destek verecektir.

Okul müdürünün liderliği, okulun hedeflerini gerçekleştirilmesinde ve öğrencilerin eğitim başarılarının yükselmesinde önemli rol oynar. Eğitim ile öğretim, bir grup etkinliğidir. Grubun tüm katılımcıları okulun hedefleri doğrultusunda çalışmak durumundadır. Okul yöneticileri okulu ilgilendiren tüm konularda okul çalışanıyla birlikte hareket etmeli, ortak kararlar almalı ve ortak hedefleri meydana getirebilmelidirler.

Son dönemlerde çalışanların kararları ve yönetime katkıları giderek önem kazanmıştır. Toplumsal ihtiyaçların sağlanması ile sosyal sorunların giderilmesi ihtiyacı, insanların birbirleriyle iş birliği yapmasını sağlar. İş birliği sağlama gereksiniminin sonucunda da örgütler meydana gelmektedir. Demokratik kültürün geliştiği toplumun kurumlarında kurumlarla ilgili kararları genellikle kurum yöneticisi olan kişi değil bir grup verir. Bu sebeple yönetici, örgütte yer alan bireylerin fikirlerini çerçeveleyecek bir şekilde karar alma yoluna gitmelidir. Bu da örgütün hangi şekilde yönetileceği, yönetim aşamasında ne gibi stratejilerin izleneceği, başarıya nasıl ulaşacağını düşünmesi demektir. Yönetim aşamasının, diğer süreçlerinin başarılı olması verilen kararlar ile doğru orantılıdır. Nitelikli ve yapılabilir kararlar alabilmek için karar alma aşamasında örgüt çalışanlarının ortak fikirleri ve katılımları oldukça önemlidir. Alınacak kararlarda, bu kararların uygulayıcıları olan eğitim çalışanları yer alırsa hem sonuca hızlı bir biçimde gidilebilir hem de örgüt başarılı bir biçimde ilerler.

Öğretmenlerin yönetimde yer almaları, sadece örgütte fikir ifade etme ya da alınan kararları gerçekleştirebilme seviyesinde olmamalıdır. Eğitim çalışanlarının karar alma

aşamalarında direk olarak katılım sağlamaları ya da alınan kararlarda etkili olmaları daha iyi bir sonuç sağlayacaktır. Çünkü öğretmenlerin katılımıyla alınan kararlar daha nitelikli ve uygulanabilirlik şansı daha yüksek kararlardır. Öğretmenlerin yönetime katılmaları sürecinde, sadece kurullarda görüş bildirmeyle sınırlı kalan veya alınmasında öğretmenlerin etkili olmadığı bir karar uygulama aşamasında başarısız olacaktır. Okul yönetimlerinde katılımcı yönetim algısı, okulda demokratik bir ortamın meydana getirilmesi ve tüm bileşenlerin taleplerinin giderilmesi ile amaçlarına ulaşabilmesi için örgütün bileşenlerinin daha fazla görev almaları yönünde onları teşvik edecektir.

Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Öğretmenlerin de lisans eğitiminden sonra, gerek kendi imkânlarıyla lisansüstü eğitime devam etmeleri yönünde desteklenmesi, gerekse okul müdürlerince okuldaki hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi gerekmektedir. Bilgi olmadan gerçekler organize edilemez. Öğretmenlerin de sistem içinde etkili karar vericiler olmalarını istiyorsak kendilerini geliştirmelerinin bir yolu olarak lisansüstü eğitime devam etmeleri konusunda idarecilerin öğretmenleri desteklemeleri gerekmektedir. Çünkü gelişim doğuştan gelen psikolojik bir ihtiyaçtır ve ayrım yapmaksızın her bir bireyde tatmin edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim öğretmenlerin güçlendirilmesinin ve gelişme ihtiyaçlarının karşılanmasının bir yolu olarak görülebilir.

1.1.Problem Durumu

Chester Barnard'ın örgüt tanımına göre bir örgüt oluşabilmesi için birbiriyle iletişim kurabilecek nitelikte bireyler, ortak bir amaç ve de bu amacın hayata geçirilebilmesi yönünde isteklilik olmak üzere üç zorunlu öğe bulunmalıdır. Barnard'a göre örgüt, en az iki kişinin bilinçli şekilde eşgüdümlenmiş uygulamalar veya kuvvetlerden oluşan bir sistemdir (Barnard, 1988). Bir örgütün devamlılığını sürdürebilmesi bu örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi ile sağlanabilir. Yani bir örgütün varlığını koruyabilmesi için etkili ve yeterli olması şarttır (Aydın, 1984, s.15)

Etkililik, hedeflenen bir etkiyi gerçekleştirme kabiliyetidir. Etkililik, ortak hedefin gerçekleştirilme derecesiyle alakalıdır. Bir eylem hedefine ulaşıyorsa etkilidir. Eylem hedefine ulaşmıyorsa etkisizdir. Etkililiğin ölçütü hedefin gerçekleştirilme derecesi ile ölçülür (Tanrıöğen, 1988). Eğitim kurumlarının etkili olabilmesinde ve yerleşmiş bir okul kültürüne sahip olmasında en önemli rollerden biri okul yöneticilerine düşer. Okul yöneticilerinin bir diğer göreviyse eğitim-öğretim için etkili ve verimli bir ortam oluşturmaktır (Baştepe, 2009). Yeterlilik ise bir örgütte çalışanların ihtiyaçlarının karşılanma düzeyidir ve Barnard'a göre bir örgüt etkili olmak istiyorsa önce yeterli olmak

zorundadır. Yani bir örgütün amacına ulaşması çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılama becerisi ile ilgilidir. Çünkü yeterlilik etkililiğin ön koşuludur. Liderler örgütü, çalışanlarının sadece fiziksel ihtiyaçlarını değil, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını da karşılayacak seviyeye yükseltebilmelidir. Eğitim kurumlarında yöneticilerin benimsedikleri fikir, tutum ve eylemler okulun etkili olup olmamasındaki etkenlerin en önemlileridir (Born, 1998).

Çağdaş eğitimin amacı, yeniliğe açık, yaratıcılık seviyesi yüksek, üretken ve ürettiği bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaç günümüz bilim ve teknoloji dünyasına ayak uydurabilen, yenilikçi nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi ile sağlanabilir. Bilgi her daim dinamiktir ve sürekli üzerine eklemelerle yenilenmektedir. Çağın koşullarına uygun bilgi ve becerilerle donanmış birey yetiştirmek eğitim sisteminde temel amaçlar arasındadır, bu da onları yetiştirecek öğretmenlerin de çağın bilgi ve teknolojisine uyum sağlayabilecek kişiler olmasıyla gerçekleştirilebilir (Yılmaz, 2007, s.156).

Bu bağlamda eğitim veren örgütlerin, çağa ayak uydurabilen, üretken, yenilikçi bireyler yetiştirebilme amacının gerçekleştirilebilmesinin ön koşulunun yine bu özelliklerdeki öğretmenlerle gerçekleştirilebileceğini söyleyebiliriz. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenin kendini geliştirmesinin gereklilik olduğu söylenebilir. Bunun yanında kendini geliştirme bir ihtiyaçtır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda saygı (statü) ihtiyaçları güç sahibi olma, başarıya erişme, olgunluğa ulaşma, ustalık kazanma, özgüven, özgür olma gibi özsaygı ve ün, meslekte yükselme, kıymet görme ve üstünlük gibi isteklerden oluşan başkalarının saygısı olmak üzere iki alt bölüme ayrılmaktadır (Onaran, 1981, s.15). David McClelland'ın Başarı-Güç Kuramı'nın temelinde yüksek derecede performans gösterme ve başarıya ulaşma arzusu yatar (Yavuzkurt, 2017, s.74). Başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçları olarak üç alt başlığı vardır. Bu ihtiyaçların en kuvvetlisi başarma güdüsüdür. Bu güdü bireyi ve içinde bulunduğu toplumu etkiler (Tan, 2012, s.56).

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı çalışanların doyuma ulaşmasında içsel motivasyon araçlarının etkili olduğunu, dışsal motivasyon araçlarının ise etkisiz olduğunu söyler (Tecer, 2011, s.44). Herzberg'in tanımına göre iş doyumuna ulaşmada etkili araçlar "motivatörler", iş doyumsuzluğuna neden olan sebepler ise "hijyen faktörler"dir (Tan, 2012, s.56).

Motivatörler işte doyumu sağlamak amacıyla kullanılan faktörlerdir (Yavuzkurt, 2017, s.76). Hijyen faktörler dışsal motivasyonu sağlar, yani işte doyum sağlayamaz. Hijyen faktörlerin sağlanmasının ardından motivatörler sağlanmalıdır. Bu çalışanların işte

doyuma ulaşmasını sağlar. İşinde ilerleme, sorumluluk, başarma bu motivatörlerdendir (Tecer, 2011, s.45)

Bu üç teorem incelendiğinde, mesleki gelişim Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde saygı basamağıyla, Başarı-Güç Kuramı'nın yüksek performans gösterme, başarma arzusuyla, Herzberg'in motivatörler kavramıyla ilişkilendirilebilir. Mesleki gelişimin bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik çalışmalardan ilk olarak MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerini incelediğimizde yapılan çalışmalara göre bu faaliyetlerin yetersiz kaldığı görülmektedir.

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması 2010 (TALIS) raporunun bulguları incelendiğinde, ülkemizin öğretmen kadrosu genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının neler olduğuna dair tespitler bulunmamaktadır ve öğretmenlerin çoğu, katılım sağladıkları mesleki gelişim faaliyetlerini etkisiz bulmaktadır. Yine bu raporun bulgularına göre, Mesleki gelişim katılım sağlayan öğretmenlerden yalnızca %25'i civarındakiler bu faaliyetlerin etkililik düzeyinin çok yüksek olduğunu düşünmekte, yaklaşık % 20'si ise bu etkinliklerin mesleki gelişimlerine "hiç" katkı sağlamadığını veya "çok az" katkı sağladığını düşünmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Türkiye'de mesleki gelişimle ilgili doktora tezleri incelendiğinde, mesleki gelişim faaliyetleri hakkında çoğunlukla olumsuz fikirlerle karşılaşılmaktadır (Aydoğan, 2002). Bu bağlamda akla ilk gelen MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinden yeterli doyumu sağlayamayan ve kendini mesleğinde yetiştirmek isteyen öğretmenler için bir diğer kendini yetiştirme yolu lisansüstü eğitim yapmaktır. Ülkemizde lisansüstü eğitim ile ilgili veriler ise pek iç açıcı değildir. Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporu bir milyon 90 kişi olan toplam personelden yalnızca 1.443 kişinin doktora, 89.350 kişininse yüksek lisans yaptığını gösteriyor. Bu verilere göre %81,74 oranında "lisans", %8,93 oranında "yüksek lisans", %0,14 oranında doktora, %3,11 oranında ön lisans, %1,28 oranında enstitü, %2,95 oranında lise, %1,39 oranında ortaokul ve %0,45 oranında ilkokul mezunu personel olduğu görülmektedir. 2018 verilerine göre doktora mezunu personel sayısı, ilkokul mezunu personel sayısından bile azdır (Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporu). Mesleki gelişimleri açısından Türkiye ile diğer ülkeler kıyaslandığında, ülkemizin çoğu ülkenin gerisinde kaldığı görülmektedir. Örnek verecek olursak Avalos (2011)'un yaptığı araştırma sonuçları, son 10 yılda mesleki gelişim ile ilgili araştırma yapan ülkeleri incelemiş, Kanada, İngiltere, Avustralya, Hollanda, ABD gibi

ülkelerin yayın sayılarının fazla olduğu sonucuna ulaşmış, Türkiye'nin ise bu ülkeler arasına hiç giremediği belirtmiştir (Avalos, 2011).

Milli eğitim bakanlığı personeli izin yönergesinde yüksek lisans öğretimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak kaydı ile iki yarım gün izin verilebilir şeklindeki madde, lisansüstü öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak şartıyla izin verilmesi hususunda gerekli kolaylık sağlanır şeklinde değiştirilmiştir. Bu da lisansüstü eğitim yapan öğretmenler üzerinde yöneticilerin insiyatifini arttırmıştır. Yani yöneticilerin yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenleri destekleme yahut engelleme durumunda yöneticilerin yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere bakış açısının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmada yöneticilerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin tutumlarının hangi düzeyde olduğu konusunda alan yazına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Alan yazını incelendiğinde lisansüstü eğitim gören öğretmenlerle ilgili pek fazla çalışma yapılmadığı söylenebilir. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerle ilgili çalışmalara bakıldığında: Başer, Narlı ve Günhan (2005) çalışmalarında öğretmenlerin lisansüstü eğitim alırken yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini, Oluk ve Çolak'ın (2005) çalışması lisansüstü eğitim alan MEB çalışanlarının bu süreçte karşılaştıkları sorunları, Baş'ın (2013) çalışması öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerini, İlhan, Sünkür ve Yılmaz (2012) çalışması öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını, Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) çalışması öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih sebeplerini ve karşılaştıkları zorlukları incelerken, Karakütük (2000) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin yanında idarecilerin de lisansüstü öğretim konusunda fikirlerine yer verilmiştir. Bizim çalışmamız buna ek olarak idarecilerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere bakış açısını da irdelemeyi amaçlamaktadır.

1.1.1.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; "Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin yönetici tutumları" şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma problemine yanıt bulabilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.1.2.Alt Problemler

1. Yöneticilerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin tutumları nasıldır?

2. Yöneticilerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin tutumları yöneticilerin yaş, cinsiyet, kıdem, görev, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı MEB tarafından bakanlık bünyesinde kararname ile öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmeleri hakkında destekleyici ilkelere imza atılırken uygulamada yöneticilerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve aynı zamanda söz konusu tutumların yaş, cinsiyet, eğitim, görev, alan ve kıdem değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Sürekli gelişen ve değişen Dünya'da ülkemizin geri kalmaması, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren bir eğitim sistemi ile sağlanabilir. Eğitim çalışanlarının da kendini sürekli geliştirmeleri şüphesiz ki çok önemlidir. Yapılan araştırmalar, bu amaçla milli eğitim bakanlığı tarafından öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı, kendini geliştirme ihtiyacı içinde olan öğretmenlere gerekli doyumu sağlamadığını göstermektedir. Kendini geliştirme ihtiyacı içinde olan öğretmenler için lisansüstü eğitimin önemi daha da artmaktadır. Öğretmenlerin kendini geliştirme ihtiyacının karşılanması öğretmenlerin doyuma ulaşmış, motivasyonu yüksek öğretmenler olmasını sağlar. Bu da eğitim kurumlarında başarıyı getirir, eğitim kurumlarının hedefe ulaşmaları yönünde pozitif etkiler sağlar. Etkili ve verimli bir çalışma ortamı sağlamakla yükümlü yöneticilerin tutum, düşünce ve davranışları okulun hedeflerine ulaşmasında çok etkili olduğu bilinmektedir. MEB'nın lisansüstü eğitim ile Milli Eğitim Bakanlığı personeli izin yönergesinde son dönemlerde değiştirilen maddeler öğretmenlerin lisansüstü eğitim aldıkları sırada verilecek izinler konusunda idarecilerin insiyatifini daha da arttırmıştır. Bu noktada okul müdür ve müdür yardımcılarının yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlere tutumunu önemi çok fazladır.

Türkiye genelinde lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin yöneticilerce gördükleri destek ile alakalı pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın MEB'in kararları doğrultusunda yöneticilerin lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere yönelik tutumlarına ilişkin durum tespiti yaparak destekleyici tutumlarını arttırmaları özelinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Antalya ili merkez ilçede görev yapan müdür ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.

1.5.Sayıltılar

Araştırma, aşağıda belirtilen varsayımlar üzerine yapılandırılmaktadır.

1.Katılımcılar, veri toplama aracını samimi bir şekilde yanıtlamıştır.

1.6.Tanımlar

Lisansüstü Eğitim: Lisans eğitimini tamamlamış olanlara yüksek lisans yada doktora yapma yoluyla uzmanlaşma imkanı sağlayan eğitimdir.

Yönetici: Yönetiminden sorumlu olduğu kurumda, Milli Eğitim amaçları doğrultusunda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan kişidir. Bu çalışmada yönetici, okul müdür ve müdür yardımcılarını belirtmektedir.

Lisansüstü Eğitim Almış Öğretmen: Çalışmada yüksek lisans veya doktora yapmış veya yapmakta olan öğretmenleri ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda araştırmaya konu olan değişkenlere ilişkin kavramsal çerçeve verilmeye çalışılmıştır.

2.1.Yönetimin Tanımı

Genel itibariyle yönetim kavramının, 18. yüzyılda sanayi devriminin öncesinde üretime dayalı olan büyük kuruluşlar olmadığından bilimsel bir boyut kazanamadığı görülmektedir. Ancak sanayi döneminden önce de yöneten ile yönetilen birey ve toplumların varlığı göz önünde bulundurulduğunda, ilk çağlarda bile yönetim kavramının var olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Topçuoğlu, 2010, s.4). Medeniyetlerin gelişmesiyle, yeni toplumlar yeni coğrafyalarda hedeflerine ulaşmak ve yaşamlarını kolaylaştırmak için çaba gösterdikçe her geçen gün yönetim kavramı önem ve farklı bir boyut kazanmıştır. Eski zamanlardaki medeniyetlerden günümüz modern yaşam şartlarına gelinen yerde yönetimle alakalı farklı disiplinlere göre çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bir sağlık, güvenlik, eğitim ya da işletme yönetiminin tanımları birbirlerinden ayrılmaktadır (Başaran, 2000, s.14). Çeşitli yönetim tanımları incelendiğinde şu gibi örnekler görülmektedir: ekonomi bilimcilere göre yönetimin tanımı; sermaye, emek ve toprakla beraber üretim fonksiyonlarındandır. Toplumbilimciler için yönetim, bir saygınlık ve sınıf sistemidir. Siyasal bilimciler için yönetim, yönetici ve yönetilenden meydana gelen bir otoritedir. Yönetimle ilgili klasik yaklaşımlarda yönetim, başka insanları sevk ve idare etme anlamında kullanılmaktadır. Modern yönetim kuramcılara göre ise yönetim, çalışanların desteğiyle iş üretebilme ilim ve sanatı şeklinde anlam kazanmaktadır (Genç, 2005, s.17).

2.2.Yönetim Süreçleri

Bir amaca ulaşma süreci olan yönetimin, belirlenmiş olan amaca götürürken başarılı olabilmesi için gerekli bir takım işlevleri bulunmaktadır. Bazı yazarlar tarafından yönetim fonksiyonlarına yönetim süreçleri ismi de verildiği görülmektedir. Bu noktada ele alınacak yönetim fonksiyonları genel olarak şöyle sınıflandırılmaktadır: Karar verme, planlama, iletişim, koordinasyon, örgütleme ve denetim, değerlendirme, motivasyon.

2.2.1.Karar Verme

Karar verme hem insan hayatında hem de örgütlerde oldukça zor bir süreçtir. Hemen hemen her kararda memnuniyetsizlik ve çelişkiler olabilmektedir. Örgütün bazı

engelleri aşabilmesi, gelişebilmesi ve büyüyebilmesi için olumlu sonuçları olası kayıplardan daha ağır basan kararlar verebilmesi gerekmektedir. Eğer üzerinde iyi düşünülmüş ve yerinde kararlar verebilirse yönetici, hak edilmiş bir başarı için takımına önderlik edebilir. Bununla beraber yöneticinin sağlıksız kararlar verdiği durumlarda zaman ve takım riske atılmış ve hayal kırıklığına uğranmış olur (Ertürk, 2009, s.205).

Belirsizlik, kararsızlık, yüksek risk sonuçları, karışıklık, toplumsal meseleler, alternatifler gibi karar verme sürecinde bir takım zorluklar mevcuttur. Bütün bu zorluklar altında çok parçalı ve karmaşık bir karar verebilmek için en iyi yöntem, etkili bir süreç kullanmaktır. Belirgin ve açık süreçler genellikle yüksek kaliteli ve istikrarlı sonuçlara yol açmakta ve böyle bir etkili süreç yapılan işlerin neredeyse tamamını geliştirebilmektedir. Sistematik ve mantıklı bir süreçle etkili nitelikte karar vermenin toplamda 6 adımı bulunmaktadır. Bu adımlar organize edilmiş olan bir yaklaşımla bazı faktörlerin gözden kaçma ihtimalini azaltmakta ve daha iyi karar verebilme yaklaşımını planlamayı mümkün kılmaktadır. Söz konusu 6 adım şu şekildedir: yapıcı bir ortam kurmak, iyi alternatifler meydana getirmek, bu alternatifleri incelemek ve değerlendirmek, en iyi alternatifi seçmek, kararı kontrol etmek ve denetimini yapmak, kararı bildirmek ve önlemler almak" (Topçuoğlu, 2010, s.12)

Yöneticilik işinin temelinde yatan problem çözme ve karar verme durumudur. Problem çözme ve karar verme kavramları stratejik düşüncenin sonucudur. Karar verme, yaratıcı düşünme ile birlikte problem çözme kavramının da ortak yönleri bulunmaktadır. Her üç kavramın da etkili düşünmenin birer çeşidi olduğu söylenebilir.

2.2.2.Planlama

Karar verme sürecini takip eden ikinci aşama olarak planlama ile karşılaşılmaktadır. Bunun sebebi, kararların uygulamaya konulabilmesi için yapılacak olan çalışmaların planlanmasının gerekiyor olmasıdır. Geleceğe dönük bir süreç olan plan, gelecekte nelerin gerçekleştirilmek istendiğinin ve nereye ulaşılmak istendiğinin kararlaştırılmasıdır. Geleceği öngörmek ve geleceğe hazırlanmak şeklinde bir planlama tanımlaması da dikkat çekmektedir. Geleceğe yönelik olan sürekli bir faaliyet durumundaki planlamada bir tercih ve karar söz konusudur. Planlama; önceden belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekli olan işlerin kararlaştırılması ve sonrasında amaca ulaşmak için atılacak adımların belirlenmesidir. En nihayetinde planlama; örgütlerin amaçlarını belirleyerek, örgütlerin belirlenmiş olan bu hedeflere ulaşabilmesi için gereken planlamaları yapan, bütün etkinlikleri koordine olduğu ve

bütünleştiği geniş kapsamlı planlar hiyerarşisi meydana getiren bir fonksiyon ve süreçtir (Sertkaya, 2016, s.35-36).

Bireylerin ve bireylerin meydana getirdiği örgütlerin ortak amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için belirli bir yolun takip edilmesi gerekmektedir. Bu durumda söz konusu ortak amaçlara ulaşabilmek için nelerin nasıl yapılması ve hangi yolun izlenmesi gerektiğinin önceden belirlenmesine planlama denilmektedir. Okulun girdileri öğrenciler, eğitim personelleri, araç ve gereçler, teknoloji ve tüketim girdileridir. Planlama bu girdilerin kullanma ve sağlanma yolları ile izlenecek yolların ve yapılacak işlerin belirlenmesi şeklinde de ifade edilebilmektedir (Başaran, 2000, s.215).

Bütün bu tanımlama ve açıklamalardan yola çıkarak planlama fonksiyonunun temel özellikleri şu şekildedir: önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmek için hangi politikaların izleneceğinin saptanması, geleceğe yönelik olan faaliyetlerin tasarlanması, uygulamaya dönüştürülecek olan kararların belirlenmesidir." (Taymaz, 2001, s.35): Planlama, neyin, nerede, ne zaman, nasıl ve kim tarafından yapılacağının önceden belirlenmesidir. Planlama işlevi, örgütsel hedeflerin planlanmasına ve bu hedefleri hayata geçirmek için lazım olan ihtiyaçların tespit edilmesine yönelik etkinlikleri içermektedir (Özalp, 1995, s.34).

2.2.3.İletişim

İletişim, en genel haliyle, gönderici ve alıcı arasında gerçekleşen bilgi aktarımına verilen isimdir. Yönetici, zamanının büyük bir bölümünü düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak aktarmaya harcamaktadır. İfadelerinde sıkça semboller kullanmaktadır. İfadelerini açıklarken şekiller, şifreler ve matematiksel semboller gibi çeşitli araçlardan da faydalanmaktadır. Önemli olan tüm bunları alıcıların doğru şekilde anlamasıdır. Görülmektedir ki iletişim bir süreçtir. Bu süreçte de düşünce ve duygular bir takım semboller aracılığıyla aktarılmaktadır (Tutar, 2003, s.42).

Yönetim süreçlerinin en önemli öğesi olan iletişim, diğer bütün yönetim süreçleri ve fonksiyonları arasında bir bağ kurmaktadır. Örgütler, kişilerin tek başlarına ulaşamayacak oldukları amaçlara kolektif bir çaba neticesinde ulaşabilmektedir. Örgütsel unsurların tamamının ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için bir araya getirilmesi ise iletişim sayesinde mümkündür. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesinde etkili olan bütün süreçlerin başarı göstermesi iletişime bağlı durumdadır. Örgüt içerisinde pek çok amaç için iletişim kullanılmaktadır. İyi ve aktif bir iletişim ağının kurulması, kişiler

arasındaki koordinasyonun sağlanması ve ilişkilerin geliştirilmesi bu amaçlardan birkaçıdır (Bursalıoğlu, 2000, s.110).

İletişim, iş ve sosyal ilişkilerde başarıya kaynaklık eder. Fikir ve deneyimlerimizi paylaşmak, ilgilendiğimiz alanları geliştirmek ve insanlara isteklerimizi açıklamak için iletişim beceri ve stratejilerine gereksinim duyarız. Duygu ve içgüdülerimizi açıklamak için dil ve vücut diline dayalı iletişim yöntemleri geliştirmemiz gerekir. Etkin bir iletişim kurulabilirse, bireyler hayatlarını olduğu gibi yaşamak yerine, kendi dünyalarını şekillendirebilirler (Varol, 2009, s.86).

2.2.3.1.İletişim Süreci. İletişim sürecinin oluşması adına bazı unsurların yerine gelmesi gerekir. Bunlar, gönderici (kaynak), kodlama, mesaj (ileti), iletişim kanalı, gürültü, alıcı ve geribildirimdir.

- Kaynak, bir veriyi, bilgiyi veya düşünceyi semboller kullanarak kodlayan ve gönderen kişi veya kaynağa verilen addır.
- Kodlama, bir düşüncenin veya bilginin sözlü veya sözel olmayan semboller yoluyla ifade edilmesidir.
- Mesaj, göndericinin alıcıya gönderdiği sözlü veya sözel olmayan simgeler, semboller, sesler ve eylemlerdir.
- İletişim kanalı, göndericinin mesajı göndermek için kullandığı araç veya ortamdır.
- Gürültü, mesajın alıcıya ulaşmasını engelleyen her türlü etkene verilen addır.
- Alıcı, iletiyi alan ve ayrıştıran bireyler yada ekiplerdir.
- Geribildirim, alıcının kaynaktan aldığı iletiye karşın kaynağa geri gönderdiği bilgilerdir. Geribildirim, alıcıdan alınan mesajın kişi ve gruplarda nasıl değerlendirildiği hakkında önemli ipuçları verir (Özdemir (Ed.), 2012).

2.2.4.Eşgüdüm (Koordinasyon)

Organizasyonların temelinde, her organizasyon koordinasyona ihtiyaç duymaktadır şeklinde bir dayanak noktası bulunmaktadır. Koordinasyon, ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için, organizasyonda yer alan farklı birimlerin birbirine bağlanarak entegre bir hale getirilmesi anlamına gelmektedir. Bu yönüyle düzenleştirme,

uyumlaştırma ve eş güdümleme gibi isimler de almaktadır. Koordinasyon, organizasyonun varlığını ve bütünlüğünü sağlayan etmenlerin başında gelmektedir (Memiş, 2006, s.57).

Yönetimin koordinasyon fonksiyonunda, ortak amaçların faaliyetlere ve faaliyetlerin de bireysel veya grup halindeki aktörlere, kullanılacak kaynakların aktörlere ve bilginin, ortak amaçları gerçekleştirebilmek için farklı aktörlere nasıl dağıtılacağı ve paylaştırılacağı gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemlere bakıldığında görülmektedir ki bu fonksiyonun temel kaygısı; amaçlar ve bu amaçlara ulaşmakla yükümlü olan aktörler ile bu aktörlerin kullanacak oldukları bilgi ve kaynağın düzgün bir biçimde koordine edilmesidir (Memiş, 2006, s.57).

Bir işletme veya kurum, etkili örgüt olma niteliğini, gerçekleştirdiği eşgüdüm ölçüsünde kazanır. Koordinasyonun zayıf olduğu bir işletme veya kurum bu zayıflık derecesinde gücünden ve varlığından kaybeder. Böyle bir durumda işletme, rastgele bir araya gelmiş üretim etmenleri yığınından başka bir anlam ifade etmez (Şimşek, 2002, s.48). Koordinasyon; planlama ve organizasyondan sonra gelen, işi yapacak kişilerin harekete geçirildiği bir süreçtir. Planlama ve yapı her ne kadar iyi yapılmış olursa olsun, çalışanların doğru seçilmemesi, iyi yönetilememesi, verimli çalışamaması, hedeflenen amaçlara etkili ve verimli bir şekilde ulaşmayı zorlaştırır. Bu nedenle iyi bir yöneticinin seçilmesi, hedeflenen amaçlar doğrultusunda performanslarının arttırılması ve böylelikle gerekli motivasyonun sağlanması ile etkili bir iletişim gerçekleştirilmesi amaçlanır (Ülgen ve Mirze, 2007, s.24).

Koordinasyon, örgütsel unsurları(fiziksel, mali, beşeri) birbirleriyle ilişkilendirme fonksiyonudur. Koordinasyon, yöneticinin önemli görevlerinden biridir. Örgütün amacına ulaşabilmesi için örgütsel unsurlar arasında anlamlı ilişkilerin kurulması yani eşgüdüm gereklidir. Eşgüdümleme örgütün tasarımlama aşamasında yapılmaya başlar. Birbiri ile ilişkili işler yapan birimler bir araya getirilip, ortak bir otoritenin denetimi altına toplanır. Olağan eşgüdüm yöntemi hiyerarşik bir işleyiş içinde gerçekleşir (Genç, 2007, s.51).

2.2.5.Örgütleme

Örgütleme, yönetim unsurlarının temel özelliği olarak bilinir. Fayol'a göre örgütleme, yapılacak bir faaliyet için ihtiyaç duyulan veya işe yarayan (insan kuvveti, sermaye, malzeme, makine gibi) örgütün insan ile makine boyutuna bağlı pek çok gereksinimin karşılanması şeklinde ifade etmektedir. Bir diğer ifade ise örgütlenme, kimlerin ya da neyin nerede olacağının tespit edilmesi ile ilgili onay verilmesi şeklinde

açıklanabilir. Örgütlenme, kısa bir ifadeyle birey ile maddenin en doğru yerinde ya da uygun bölümünde kullanılmasını sağlar (Taymaz, 2001, s.92).

Planlamadan sonraki yönetim fonksiyonu örgütlemedir. Örgütleme, görevlerin ayrılması, birimlerin görevlerin gruplandırılması ve departmanlara kaynakların tahsis edilmesi demektir (Daft, 1997, s.9). Örgütleme her idarenin sürekli olarak gerçekleştirdiği faaliyettir. Örgüt yapısı oluşturulduğunda bu yapının sürekli olacağı manasına gelmez. Örgütler mevcudiyetlerini devam ettirebilmek adına kendilerini günün ve ortamın şartlarına uyarlamalıdırlar. Değişen şartlar kurumun yapısını değiştirmeyi zorunlu hale getirebilir. Bu manada örgütleme her idarecinin sürekli üstünde durması gerekir (Genç, 2004, s.53). Organize etme ya da diğer bir değişle örgütleme faaliyeti organizasyonun varlığı açısından oldukça önemli bir süreçtir. Örgütleme istemli bir süreçtir. Organize toplum tanımlı toplumdur. Toplumun organizasyonunda ne kadar çok tanım varsa o denli düzenli bir toplumdan söz edilebilir (Koçel, 2003, s.64).

2.2.6.Denetim

Eğitim sisteminde okul yönetimleri hedeflerine nasıl ulaşabileceklerini anlayabilmeleri ya da bir üst kademeye geçebilmeleri için denetime gereksinim duyarlar. Denetim sağlanmadığında bu durum örgütteki işlerin karışmasına sebep olur. Bütün örgütlerde çalışanların hangi konuda çalıştıklarının bilinmesi, işlerin nasıl devam ettiğinin veya hedefe yönelik faaliyetlerin ne derecede yapılmış olduğunun bilinmesi yönetimsel bir zorunluluktur. Denetim, gerçekleşen yapı içerisindeki eylemlerin hedeflere uygunluğu bakımından kontrol edilmesi ya da gerekli olan önlemlerin alınma aşamasıdır (Yıldırım, 2001, s.214).

2.2.7.Değerlendirme

Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasındaki etkileşimdir. Amacı ise uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Örgütün etkililiğini pozitif yönde destekler. Değerlendirme örgütün, koyduğu hedeflerin ne kadarına ulaştığını tespit etmesine olanak verir (Aydın, 2007, s.172). Yönetim sürecinde değerlendirmenin amacı; uygulamanın hedefe ulaşma yüzdesini yansız şekilde tespit edebilmektir (Bursalıoğlu, 2002, s.45). İşletmenin belirlediği amaçlar ne düzeyde yerine getirilebilmiştir sorusuna cevap verme süreci değerlendirme aşaması kapsamına girmektedir. Yönetim sürecindeki değerlendirmeden bahsedildiği zaman akla örgütte yapılan etkinliklerin durumunun ne düzeyde olduğunun belirlenmesi gelir. Planlanmış olan örgütsel hedeflerin

ne denli yerine getirildiği, sapmaya uğramış olan hedeflerin yeniden düzenlenmesi değerlendirme sürecinde ele alınan konulardandır. Kısaca değerlendirme, örgütün işleyişini takip eden, hedeflerin ne derece yerine getirildiğini ortaya çıkaran yönetim aşamasıdır.

Düzgün planlanmış doğru işleyen yönetim sistemlerinin bulunduğu yerlerde, denetimin de kendinden istenen faaliyetleri yerine getirmesini kolaylaşmaktadır (Tortop, 1998, s.15). Denetim sistemi eğer düzgün işletilirse, yönetime pozitif katkı sağlayacaktır. Yani kısaca değerlendirme diğer bir deyişle denetim yönetimin rehberidir diyebiliriz.

Değerlendirme süreci içinde farklı kavramları da barındırmaktadır. Bu nedenle değerlendirmenin unsurları (denetim, ölçüm vb.) bazen yanlış kullanılmakta ve değerlendirmeden bağımsız olarak ele alınmaktadır. Değerlendirme yönetim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Değerlendirme, amaçları gerçekleştirebilmek için daha iyi plan ve kararlar sunabilir. Değerlendirme örgütün yöneticisine, örgütün amaçlarına göre karar vermede yardımcı olur, rehberlik eder. Dönüt sağlama aracılığıyla örgütün yönetimine katkıda bulunan değerlendirme gelecekte işletme için atılacak adımların da kararlaştırılmasına büyük ölçüde katkı sağlar. Aynı zamanda verilen kararların ne derece uygulanıp uygulanamadığının dönütünü de verir.

2.2.8.Motivasyon

Motivasyon Latincede, harekete geçme, teşvik etme, hareket etme anlamlarında kullanılan movere kelimesinden gelmektedir (Eren, 2007, s.494.). Motivasyon kavramı istek, ihtiyaç, ilgi ve dürtüleri içine alır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi temel ihtiyaçları kapsayan güdüler olduğu gibi; başarma, doyum, mutluluk gibi fizyolojik olmayan güdüler de vardır. Bir organizmanın güdülenebilmesi için öncelikle güdülerle uyarılmış, harekete geçmiş olması, sonra da belirlenmiş hedefe yönelmesi gerekmektedir (Cüceloğlu, 1999, s.228.).

Bireylerin ihtiyaçlarının tatmini gereklidir, bu da bireyde ihtiyaçları karşılama isteği uyandırır. Bu da ihtiyaçların organizmayı işe koşacaktır. Bunu da güdüler gerçekleştirir. İhtiyacın eyleme geçmiş haline psikolojide güdü denir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001). Motivasyon, bir şeyi yapmaya hevesli olmaktır. Yapılacak şeyin bireyin ihtiyacını giderme derecesi motivasyonun belirleyicisidir. Temel güdüleme süreci şöyle işler: tatmin edilmemiş ihtiyaç gerilimi ortaya çıkarır, gerilim dürtüleri ortaya çıkarır, dürtüler araştırma davranışını ortaya çıkarır, araştırma davranışı ihtiyacın tatminini sağlar ve sonuç olarak gerilim azalır (Öztürk, 1994, s 40)

2.2.8.1.Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Maslow 1954 yılında yaptığı çalışmaların neticesinde ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını oluşturmuştur. Bu çalışmalar iki varsayımla ilerlemiştir. İlki bireyin davranışlarının, ihtiyaçlarını karşılamayı amaçladığı, ikincisi ise ihtiyacın önem ve öncelik sırası ile ilgili olduğudur. Bu varsayımlara göre mevcut ihtiyaçlar düzenli bir öncelik sırası dahilindedir ve ön sırada bulunan ihtiyaç karşılanmadan bir üst sıradaki ihtiyaç karşılık bulamaz (Koçel, 2003).

Maslow'a göre ihtiyaçlar motivasyonun temelidir. İhtiyaçların ve bu ihtiyaçların giderilmesi isteğinin motivasyonu etkilediği ve davranışlara yön verdiğini vurgular. Gelişim sürecinin devamı için bireyin temel ihtiyaçlarının ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının giderilmesinin gerekliliğini belirten Maslow, temel güdüleri bireyin yaşam devamlılığı için karşılanması gereken ihtiyaçlar; diğer güdüleri ise bireyin toplumsal çevrede geliştirdiği güdüler olarak tanımlar (Onaran, 1981).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının 3 temel ilkesi aşağıdaki gibidir.

1. İnsanlar daima bir şeyler isteyen canlılardır.
2. Bir ihtiyacın hissedilebilmesi için bir önceki ihtiyacın giderilmesi gereklidir.
3. İhtiyaçlar öncelik seviyesine göre düzenlenmelidir (Reid-Cunningham, 2008)

Bir ihtiyacın vuku bulabilmesi açısından kendinden önceki ihtiyaç karşılanmalıdır ancak yine Maslow'a göre bir sonraki ihtiyacın oluşması için, bir önceki ihtiyacın tamamı ile giderilmesi gerekmemektedir (Onaran, 1981). Ayrıca Maslow bazı durumlarda bazı ihtiyaçların hiyerarşi düzeyine uymaksızın öncesindeki ihtiyaçlar karşılanmadan ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Maslow'un teorisine göre bireyleri motive eden etmenler çeşitlidir. Maslow, aynı olaya farklı bireylerin, farklı tepkiler göstermesinin nedenlerini açıklar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Maslow çalışmalarından yaptığı çıkarımlarla bireylerin bireysel algıları sonucu ortaya çıkan davranışların temelinde bulunan ihtiyaçları belirleyip, önem sırasına göre bir hiyerarşi oluşturmuştur (Hodgetts, 1999; Büyükgöz, 2008).

2.2.8.1.1.*Fizyolojik (temel) ihtiyaçlar.* Beslenme, solunum, uyku, boşaltım ve cinsellik gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Maslow'a göre temel ve önceliği olan ihtiyaçları belirtir. Temel ihtiyaçların karşılanmaması halinde bu durum organizmayı etkisi altına alır ve birey o anki başka bütün ihtiyaçlarından önce bu ihtiyacı gidermeye dönük davranışlar gösterir (Göksu, 2002; Maslow, 1943).

2.2.8.1.2.*Güvenlik ihtiyaçları.* Bu ihtiyaçlar fiziksel güvenlik, finansal güvenlik, zarardan kaçınma ve hayatını devam ettirmek için lazım olan araçlara ulaşabilmeyi anlatır. Temeli bireyin güven içinde olduğunu hissetmesi olan bu ihtiyaçlar; kendini koruma, devamlılık, korku, kaygı ve karmaşıklıktan uzak durma, plan intizam, sınır, kural gereksinimi ve korunaklı durumda olmak gibi ihtiyaçlardan oluşur (Hart, 1983; Topaloğlu, 2013).

2.2.8.1.3.*Sevme-sevilme ve ait olma ihtiyaçları.* Sevme-sevilme ve ait olma ihtiyacı; bireylerin pozitif sosyal bağlar oluşturma, başkaları ile ilişki içerisinde olma, bir sosyal grubun elemanı olma, işbirliğine istekli olma gibi ihtiyaçları içerir (Maslow, 1943; Onaran, 1981).

2.2.8.1.4.*Saygı (statü) ihtiyaçları.* Saygı ihtiyacı, toplumda dikkat çekme ihtiyacı ile ilintilidir. Güçlü, başarılı, yeterli, beceri sahibi, bağımsız, ,özgür, tanınmış, özen, önem ve takdir gören, statü, şan, şöhret sahibi bireyler olma ihtiyacını içeren ihtiyaçlar saygı ihtiyacı içinde değerlendirilir (Omay, 2010; Topaloğlu, 2013). Saygı ihtiyacı kişinin kendine duyduğu saygısı (özsaygı) ve başkaları tarafından kişiye duyulan saygı olmak üzere ikiye ayrılır. Bunlardan, güç elde etme, başarma, olgunluğa erişme, ustalık kazanma, bağımsız, özgür olma gibi ihtiyaçlar bireyin kendine duyduğu saygıyı (özsaygı), ün, şan, şöhret sahibi olma, önemli olma, üstün olma gibi ihtiyaçlar başkaları tarafından duyulan saygıyı ifade etmektedir. (Onaran, 1981, s.15).

2.2.8.1.5.*Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları.* Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, bireyin becerilerini en üst seviyede kullanma dürtüsüdür. Gelişmeyi, bireyin kendi kapasitesinin en üstüne çıkması ve kendini ifade edebilmesidir (Öztürk, 1994, s 42).

2.2.8.2.Herzberg'in iki etken kuramı. Herzberg çift faktör kuramında işgörenlerin, çalışma ortamından beklentilerini, işgörenlerin motivasyonlarının nelerle arttığını, işgörenlerin iş tatminini düşüren ve işte isteksizliğe sebep olan çalışma koşullarının neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Kurama göre doyum ve doyumsuzluk birbirini dengeler. Bu iki kavram iş ortamında birbirine zıt iki kavram değildir. Çalışanın, iş doyumu sağlayamaması, doyumsuz olduğu anlamına gelmez (Başaran, 2000, s.217.).

Herzberg çalışmaları sonucunda bir takım faktörlerin eksikliğinin mutsuz ettiği, ancak bu faktörlerin varlığının da fazladan bir doyum sağlamadığı sonucuna varmıştır. Fazladan doyuma ulaştırmayan bu faktörleri dışsal (hijyen) faktörler olarak isimlendirmiştir. Çalışma ortamındaki bazı faktörlerinse, eksikliğinde net bir şekilde doyumsuzluk yarattığını, varlığında ise işgörenlerin iş performansını belirgin şekilde arttırdığını fark etmiş ve bu faktörleri içsel (motive edici) faktörler olarak isimlendirmiştir (Yıldız, 2010, s.28). İçsel (motivasyonel) faktörler: Başarma, tanınma, sorumluluk alma, terfi imkanı verme, işin kendisi gibi faktörlerdir (Onaran, 1981, s.46). İçsel faktörler işgörenin motivasyonunu kendi kendine arttırabilen ve iş doyumu sağlayan faktörlerdir (Murat ve Çevik, 2008, s.1-18). Dışsal (hijyen) etmenler ise işin fizyolojik, güvenlik ve sosyal ihtiyaçları gideren özelliklerle şirket politikası ve yönetim, teknik denetim, kişiler arası ilişkiler, maaş, statü, iş güvenliği, özel hayat, çalışma koşulları gibi ihtiyaçları karşılayan tatminsizliğin önüne geçen etmenlerdir (Yıldız, 2010, s.30-31).

Hijyen faktörlerin yokluğu iş doyumsuzluğu yaratır, varlığı doyumsuzluğu önler ancak motivasyon sağlamaz. İş doyumunu ve motivasyonu motive edici faktörler sağlar. Hijyen faktörler bir kurumda sağlanması gereken asgari şartlardandır, var olması doyum sağlamaz, yokluğu doyumsuzluk yaratabilir. Hijyen faktörlerin önemi şudur ki, hijyen var olması durumunda içsel motivasyonun tamamlayıcısı olur (Yıldız, 2010, s.31-32).

2.2.8.3.Lock ve Latham amaç oluşturma kuramı. Amaç oluşturma kuramı esas olarak Locke ve Latham'ın endüstriyel ve organizasyonel psikoloji dahilinde çalışma çevrelerine yönelik tavsiyelerle oluşturduğu bir kuramdır (Pagliaro, 2002). Edwin Locke 1968'da geliştirdiği bu kuramda, bireyler etrafındakileri fark edip irdeler, ardından da bu algılarını bireysel inançlarına göre yorumlarlar. Bireyler iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlışı "değer anahtarı" çerçevesinde belirler. Bireyler kendilerine hedefler belirler ve bu hedefler bireyin hareketlerinin yönlendiricisi olur (Onaran, 1981, s.139). Kurama göre amaçlar iç ve dış olacak şekilde çift ögelidir. İç ögeler düşünceleri, dış ögeler ise elde edilmek istenen ortam veya maddeleri açıklar.

Lock, bireyin amaçlarına ulaşması için fikirlerinin ona yol gösterdiğini düşünür. Kurama göre, hedeflerin üç ana özelliğinin olduğu iddia edilir. Bunlar: amacın zorluk düzeyi, amacın ayrıntı düzeyi ve amaca bağlılıktır (Locke, 1996). Bu farklı özelliklerin arasında bireyin motivasyonuna katkı sağlayacak hususi bir takım ilişkilerin bulunduğu belirtilmiştir. Hedefin zorluk düzeyi arttıkça, verilen emek ve başarma hissi de artar (hedeflerin kolay olması başarma hissinin ortaya çıkmasını engeller). Hedefin net şekilde

ortaya konulması, performansın da net sergilenmesini sağlar. Keblawi'ye göre, en etkin başarı hedeflerin daha detaylı ve daha ulaşılması güç olduğu durumlarda elde edilir. Hedefe sadakatin en üst noktada olduğu durumlar, hedeflerin daha detaylı ve daha ulaşılması güç olduğu durumlardadır. Kişiler hedefin ciddiyetini anladığı ve yapılabilir olduğunu inandığı durumlarda, hedeflere yüksek düzey sadakat gösterirler (Locke, 1996; Locke ve Latham, 2002).

2.3.Örgüt

Chester Barnard'ın örgüt tanımında, birbiriyle iletişim kurabilecek nitelikte bireyler, ortak bir amaç ve de bu amacın hayata geçirilebilmesi yönünde isteklilik olmak üzere üç zorunlu öğe bulunmalıdır. Barnard'a göre örgüt, en az iki kişinin bulunduğu, bilinçli şekilde eşgüdümlenmiş uygulamalar veya kuvvetlerden oluşan sistemdir (Barnard, 1988). Schein'in (1978) örgüt tanımına göre, çalışma ve uygulamaların parçalara ayrılarak, bir yönetim ve sorumluluk hiyerarşisi kapsamında ortak amaca ulaşabilmesi için bir kısım bireyin etkinliklerinin zihinsel koordinasyonudur. Etkinliklerin koordinasyonu, bireylerin koordinasyonundan önemlidir. Buna göre örgüt teriminin temel dayanaklarından biri, karşılıklı bir şekilde ulaşabilmesinde öncelikle gerekli olan faaliyet ve rollerinin belirtilmesi gerekmektedir (Schein, 1978). Etzioni (1964) örgütlerin kaderini ve tabiatını, diğer sosyal birimlerden daha çok kontrol altında tutabildiğini belirtmiş ve bunun sebebini örgütte amaca yönelik olacak şekilde gücün, iş bölümünün ve iletişim sorumluluklarının gelişigüzel şekilde değil tersine planlı şekilde belirlenmesi olarak göstermiştir (Etzioni, 1964).

Örgütler, içinde bulundukları çevrenin ve teknolojinin etkisi altında kalan, belli girdiler alarak bunları kendi içlerinde işledikten sonra değiştirip yeniden çevreye veren yapılardır (Öncü, 1982, s.35). Bir örgütün devamlılığını sürdürebilmesi bu örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi ile sağlanabilir. Yani bir örgütün varlığını koruyabilmesi için etkili ve yeterli olması şarttır (Aydın, 1984, s.15). Barnard'a göre yeterlilik bireysel güdülerin doyuma ulaşmasıdır (Aydın, 1986, s.124). Yine Barnard'a (1966) göre etkililik ise, ortak hedefin gerçekleştirilme derecesiyle ilintilidir. Hedefine ulaşan eylemler etkilidir. Eylem hedefine ulaşmıyorsa etkisizdir. Etkililiğin ölçütü hedefin gerçekleştirilme derecesi ile ölçülür (Tanrıöğen, 1988).

2.3.1.Örgüt Kültürü

Örgütler, var oldukları toplumun kültürel yansımasının bir ürünüdür. Her örgüt, kendi çevresi ve koşullarına göre kendine özgü bir kültür yaratır. 1980'den beri yoğunlaşan araştırmalarda, kurumların kültürel özellikleri ile başarıları arasında kuvvetli bir ilişki vardır (Erdem ve İşbası, 2001, s.34). Örgüt kültürü, örgütün dış dünyaya aralanan bir penceresidir (Starr-Glass, 2004, s.368). Örgüt kültürüne ait değişik kuramsal yaklaşımlar ve tanımlar, kültürün açıklanmasındaki farklılıktan kaynaklanır (Erdem ve İşbası, 2001, s.34). Örgüt kültürü ile ilgili tanımlardan birkaçı şu şekildedir.

- Örgüt kültürü, kurum çalışanlarının davranışlarına yön veren normlar, değerler ve alışkanlıklar bütünüdür (Hasanoğlu, 2004, s.47).
- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştıkları anahtar değerler, standartlar normlar, inançlar ve anlayışlar topluluğudur (Eren, 2000, s.391).
- Örgüt kültürü, bir topluluğu veya kurumu oluşturan bireylerin ortaklaşa paylaştıkları, bireylerin davranışlarını yönlendiren normlar, tutumlar, değerler, görüşler ve alışkanlıklardan oluşan ana görüşler, simgeler ve faaliyetler bütünüdür (Karcıoğlu, 2001, s.268).

Araştırmacılar tanımlarda olduğu gibi farklı sınıflamalar da yapmışlardır.

a) Diana Pheysey'in sınıflaması (Rol, güç, başarı, destek kültürü)

Diana Pheysey'in sınıflamasına göre örgüt kültürünü dört başlık altında incelenmiştir.

- Güç kültürü; yönetici bu örgüt yapısının merkezinde yer alır (Estienne, 1997). Güç, hiyerarşi, denetleme, emirlere uyma gibi esaslar önemlidir. Örgütte dikey iletişim, yatay iletişimden daha ön plandadır (Şişman, 2002). Yöneticiler çabuk karar alır ve reaksiyon gösterirler (Gürgen, 1997).
- Rol kültürü; ilişkilerde karşılıklı olarak tarafların pozisyonudur. Rol, bir pozisyondaki bireylerden, bu pozisyona yaraşır şekilde ön görülen faaliyetleri belirtir (Erçetin, 1995). Rol, kişilerin, sosyal hayatta bulundukları mevkileri uygun faaliyetler bütünüdür (Bennett, 1994). Rol kültürü, mantık ve rasyonellikle çalışan, bürokratik örgütün bir diğer adıdır. "Klasik bürokrasi" diye tanımlanan rol kültürünün varolduğu örgütlerde rasyonel ve hukuksal oluşumlar görülür (İpek, 1999). İşgörenler bakımından rol kültürü, güvence olarak görülmektedir. İdarecilerin bireysel huysuzluk ve gelişigüzel faaliyetleri minimalize edilmiş olur (Gürgen, 1997).

- Başarı kültürü, bürokratik oluşumlardan ziyade esnek örgütlenme ve esnek bürokrasi temeldir. İhtisası ve kişisel görev bilincini öne çıkarır (Şişman, 2002). Uzun dönemli olmayan kararlar çalışma ekiplerince alınır. Bireysel geliştirici motivasyon önceliklidir. Liyakata kıymet veren bir kültürdür (Ölçüm, 1996).
- Destek kültürü; karşılıklı bağ, etkileşim, yardımlaşma, güven ve karar verme sürecinde etkin olma gibi kavramları ön plana çıkarır (Şişman, 2002). Karşılıklı etkileşimde güven önemlidir ve işgörenler yapabilecekleri en iyi performansı ortaya koymaya çalışır. Formal yapıdan çok informal yapı önemlidir (İpek, 1999).

b) Edward Deming'in Toplam Kalite Kültürü

Deming, nitelikli işe ulaşmak adına, işin yapılmasına mani olan zorlukları bitirme hedefiyle, işi sadeleştirerek yönetimin işlevini artırmayı amaçlamıştır. Deming imalatı nitelikli hale getirmek için biran önce sürecin niteliklerinin düzeltilmesi gerektiğini söylemiş. Deming'in yaptığı çalışmalardaki hedef, nitelik ve verimliliği arttırırken kurumların daha uzun soluklu yaşamasıdır. Deming, kurumun başka kurumlarla yarış halinde olabilmesi için niteliğin arttırılması gerektiğine inanır. Deming işgörenlerin hepsinin nitelikli iş teknikleri hakkında bilgi sahibi olmasını ister. Deming, kalite ve kalite yönetimi üzerine fikirlerini 14 ilke üzerinden iletmiştir. Bu ilkeler şöyledir (Peşkircioğlu, 1999, s.17):

1. Kurumlar arasındaki rekabeti arttırmak için, kurumları ileriye taşımak için, ürün ve hizmetlerde ileriye taşıma hedefinin devamlılığını sağlayın.
2. Dünyada gelişen yeni akıma katılın. Kurumlar yüksek özür, gecikme, hatalı ürün ve özürlü işçilikle ayakta kalamaz.
3. Nitelikli hizmet ve ürünün tahsis edilmesinde grupsal analizi artık kullanmamaya çalışın. Kaliteyi, imalatın her anında kademe kademe tahsis edin.
4. Fiyatlara göre malı üreten ve satan kurumları irdelemeyi bırakın. Kaliteyi yansıtmayan etiket fiyatları manasızdır.
5. Girdileri kısmak, nitelik ve randımanı artırmak adına devamlı üzerine koyarak gitme fikrini süreçlerin tamamına yayın.
6. Eğitimi kurumsallaştırın. Modern eğitim yöntemleri oluşturun.
7. Günümüz şartlarına uygun gözlem yöntemleri belirleyin. Bunu sağlarken liderlikten faydalanın.
8. Korkunun yarattığı kısıtlamaları bitirin.

9. Limitleri kaldırın. Grup çalışması fikrini aşılayın.

10. İşgörenleri, gelişi güzel konan sayısal amaçlara ulaşmaları için uğraşmayın.

11. Bilimsel verilerle desteklenmeyen iş standartlarını ve kotaları kaldırın.

12. İşgörenlerin, yaptıkları işlerden gururlanmalarının önüne geçen durumları sona erdirin.

13. Bireysel gelişim eğitimlerini teşvik edin.

14. Yukarıdaki 13 ilkeye ilintili olarak, örgüt kültürünüzde lüzumlu değişime izin verecek şartları sağlayın.

Deming, idarenin de yapılan işlere iştirak etmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır. İdare, lüzumlu teklif, vakit, kolaylık ve özendirici öğeleri kurumun tüm bölümlerinde gerçekleştirerek kurumu, niteliği arttırmayla alakalı çalışmalara sevk eder (Akın, 2001, s.93).

2.4.Öğretmen Güçlendirme (Empowerment)

Globalleşmeyle yarışın süratle artması sebebiyle yeniliklerin ve verimliliğin fazlalaşması adına idarecilerin, işgörenleri alınan hükümlere daha çok dahil etme mecburiyetinden olmuştur (Short, 1993). Yetkilendirme Darling' e göre, müşterek bir his ile işgörenlerin sorumlu oldukları üsttün müsaadesine gerek duymadan kendileri doğrudan müşterilerin gereksinimlerini gidermektir. Weaver'e göre işgörenlerin müşterilerin gereksinim ve beklentilerini gidermek için gerek duyulan donanımı bulundurmalıdır. Maeroff göre, yetkilendirme bireylerin mesleklerini icra etme ve şekillendirme kabiliyetidir (Mete, 2004).

Öğretmenler açısından yetkilendirme, kişisel ilerlemelerinin mesuliyetini alma yeterliliklerini geliştirdikleri, sorunlarına çözüm üretebildikleri ve böylece özerklik, mesuliyet, seçim ve otoriter güce sahip olmalıdır. Eğitim kurumunda yetkilendirme kavramının uygulanması için en başta öğretmenler yaptıkları görevin hedefinin ve tesirinin farkında olmalıdırlar. İdarecilerine ve diğer iş arkadaşlarına güvenmeli, kendilerinin neler yapabileceğini bilmeli ve yetenekleriyle alakalı fırsatları kullanmalıdırlar (Mete, 2004). Eğitim kurumlarındaki yetkilendirmelerin, öğretmenin başarısına, iş doyumuna ve öğrencilerin verimine pozitif katkı sağladığı görülmüştür (Short, 1993).

İdarecinin eğitim kurumunda yetkilendirmeyle alakalı değerlendirebileceği hususlar şunlardır (Mete, 2004);

- Öğretmenlerin, görevlerini kendi kendilerine yapmalarını ve kendilerini idare etmelerini desteklemek,

- Öğretmenin örnek kişi olmasını sağlamak,
- Öğretmenlerin kendi çalışmalarının denetimini yapmasını sağlamak,
- Toplumsal kuvvetini, ikna etme ve inandırma da kullanmak,
- Kişisel iştiraki yukarılara taşımak için, onure etme, motive etme ve sözel geri dönüşleri kullanmak,
- Duygusal yönden desteklemek.

Short ve Rinehart'ın çalışmaların sonucunda öğretmen yetkilendirmesinin altı unsuru tespit edilmiş. Bunlar (Mete, 2004);

- Karar verme; yetkilendirmenin şeklinde öğretmenlerin kendi görevlerini direkt ilgilendiren önemli kararlara katılımlarıyla ilişkilidir. Bu yetki devrinde öğretmenlerin sürece dahil olmasını sağlamak için kendilerine yetki devrinin yapıldığını hissedebilmeleri lazımdır. Bu da öğretmenlerin ortaya koydukları fikirlerin uygulamada etkisinin esastan var olduğunu gördüklerinde ve buna inandıklarında olur. Yetkilendirilmiş öğretmenler karar verme katılımı olmayan öğretmenlere göre sorunları daha çok benimser ve onlara çözümler üretmeye çalışırlar (Short ve Greer, 1989).
- Profesyonel gelişim; yetkilendirmenin bu şekli öğretmenlerin algılarıyla alakalıdır. Bu algı öğretmenleri devamlı yeni bir şeyler öğrenmek ve çalışma ortamına göre meziyetlerini arttırmak için olanaklar sunan bir eğitim kurumunda çalıştıklarına dair algıdır.
- Statü; öğretmenlerin okuldaki çalışma arkadaşlarından kendilerine değer verildiğini hissetmeleriyle alakalı algıdır.
- Kendi etkililik; öğretmenlerin meslektaşlarına iş yerinde destek olmak için gerekli donanım da oldukları, öğrencileri için gerekli müfredatı yapmada yeterli ve öğrenmelerinde farklılık yaratabildikleri algısıdır.
- Otonomi; öğretmenlerin kendi çalışma hayatlarının bazı kısımlarını düzenleyebilme algısıdır. Otonominin etkinliğini belirleyen kati hükümler verebilmek için öğretmenlerde bulunması gereken en önemli duygu özgürlüktür.
- Etki; öğretmenlerin okul hayatı üzerinde etkiye ve baskıya sahip oldukları algılarıyla ilgilidir.

2.5.Lisansüstü Eğitimin Tanımı

Lisansüstü eğitime ilişkin birçok benzer tanım bulunmaktadır. Lisansüstü Eğitimin

tanımı Üniversitelerarası Yüksek Kurul'un Lisansüstü Eğitim Yönetmeliğinde Tezli, tezsiz yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik çalışması olarak verilmiştir. YÖK, Türkiye yükseköğretim kurumlarında yürütülen lisansüstü eğitim, 2547 Sayılı Yasa gereğince, 1975'de kurulan YÖK'e bağlı akademik bir birim olan Üniversitelerarası Kurul tarafından hazırlanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğince düzenlenir. Yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarını kapsayan lisansüstü çalışmalar üniversitelerin akademik birer birimi olan enstitülerce yürütülmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 1981, s.5348). Çakar (2001)'a göre lisansüstü öğretim lisans eğitiminden daha öte düzeyde bilim ve faaliyetle donanmış yüksek uzmanlık kuvvetini oluşturan bir eğitim programıdır (Çakar, 2001, s.65-75). Oğuzkan (1981)'a göre lisansüstü eğitim, lisans eğitiminde başarı sağlayanlara ilgilendikleri bölümde yüksek lisans yada doktora yaparak uzmanlaşma imkanı sunan eğitimdir (Oğuzkan, 1981, s.102).

2.6.Lisansüstü Eğitimin İşlevi

Lisansüstü eğitimin işlevleri, üniversitelerin işlevleriyle denk şekildedir. Bilim ve sanat yapmak, dağıtmak, toplumsal problemlerin neler olduğunun farkına varmak ve problemleri ortadan kaldırmak amacıyla fikir üretmek ve potansiyelini etkin kullanan bireyler yetiştirilmesine destek olacak şekilde sıralanabilecek işlevler lisansüstü eğitimin işlevleridir ve her geçen gün bu işlevler daha büyük önem arz etmektedir (Arıcı, 1997, s.32).

Lisansüstü eğitimin, ülkelerin hedeflerine ulaşmasında çift yönlü faydası vardır. Bu faydalardan ilki, yükseköğretim kurumlarının ilerideki öğretim elemanlarını ve bilim insanlarını yetiştirmesidir. Bu özgür araştırmacılar geleceğin örnekleri ve eserlerini verebilmek adına ihtiyaç duyulan temeli inşa edecek ve yarınların öğretim elemanlarını ve bilim insanlarını yetiştireceklerdir. Lisansüstü eğitimin ikinci faydasıysa, ülkelerin teknolojik, iktisadi ve kültürel ilerlemeleriyle alakalı problemleri ortadan kaldırmak adına fikirler üretmesidir (Tosun, 2001, s.12). Sönmez, 2003'e göre yüksek öğretim kurumları kitlesel eğitimindeki ilerlemeleri yakalayabilmek adına, işlevlerinin çoğunu teknolojiden faydalanarak hayata geçirmek durumundadır. Bu bağlamda üniversitenin gerçekleştirmesi hedeflenen ana işlevler şunlardır: İlmi çalışma yapmak, insanlığın ve ülkenin problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik fikirler üretmek, ülkenin ihtiyacı olan iş gücünü sağlamak, öğrendiklerini başka bireylere öğretmek, yayın yapmak ve tüm yönleriyle örnek olmak (Sönmez, 2003, s.4-12).

2.7.Lisansüstü Eğitimin Amacı

Tezli yüksek lisansın hedefi; bireyin ilmi araştırma yapabilecek ve bilgiye ulaşabilecek, kullanabilecek ve değerlendirebilecek yeteneklerinin güçlendirildiği süreç şeklinde tanımlamıştır. Tezsiz Yüksek Lisans Programının hedefini ise öğrencinin mesleki yönde gelişmiş bilgiye ulaşmasını ve bu bilgiyi değerlendirme becerisi kazandırmaktır. Doktora programının hedefiyse geniş ve derin bilgi birikimine sahip kişilerin karşılaştıkları durumlarla alakalı yorum yapabilme ve yeni sentezlere ulaşarak bağımsız ve özgün araştırma yapabilme becerisi sağlamak şeklinde tanımlamaktadır (YÖK, 1981, s.5348).

Karakütük (1989) lisansüstü eğitimin amacının ülkenin gereksinimi olan yükseköğretim, kamu ve sanayi sahasındaki yüksek eğitimli iş gücünü karşılamak ve bulunan sorunları ortadan kaldıracak, ülkenin kalkınması için lazım teknolojiyi geliştirebilecek kişilerin eğitilmesidir şeklinde yorumlamıştır (Karakütük 1989, s.506). Varış (1972) lisansüstü eğitimin hedefini, yeterliliklerini, işlevini şöyle açıklamıştır: Yüksek lisans öğreniminin hedefi; akademik ve mesleki sahada yeterli, çalışmaların kalitesini arttıracak yardımcı elemanı yetiştirerek sonraki eğitim kademesi olan doktora için kişinin ihtiyacı olan yeterlilik ve donanımı sağlamak şeklinde açıklamıştır. Doktora eğitiminiyse ana ve uygulamalı bilimlerde disiplinler arası bilgi geçişini sağlayarak, iktisadi ve teknolojik kalkınma amacıyla araştırmaları düzenleyip literatüre eklenecek pedagoji bilgisiyle donanmış öğretim elemanları yetiştirmek olarak tanımlamıştır. Ayrıca doktora düzeyinde eğitim alan kişilerin bilimsel araştırmaları ve bilimdeki gelişmeleri yakından takip etme ve araştırma yapabilen bilgi birikimini yükseköğretimin farklı bölümlerinde karşılaşılan problemleri ortadan kaldırılma yeteneğinde olan bilim adamlığı, öğretim üyeliği ve araştırmacılık gibi kriterleri bulunması gerektiğini vurgulamıştır (Varış, 1972, s.72).

Buna göre, lisansüstü öğretim programları ve özellikle doktora programlarının hedefleri, bireylere özgür araştırma yapabilmek, bilimsel vakaları makro, yoğun bakış açısı ile araştırarak yorumlayabilmek, yeni sonuçlara ulaşmak için olması gereken basamaklara karar verebilmek, yeni teknolojilere ayak uydurabilmek amacıyla gerekli bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazandırmaktır (Tosun, 1997, s.7-8).

2.8.Lisansüstü Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Yükseköğretimde yapılan en önemli reformlar 1933, 1946 ve 1980 Yükseköğretim Reformlarıdır. 1933 yılında yapılan reformla Kısakürek'in (1976, s.17) de belirttiği gibi, Türk eğitim sistemi içinde üniversite kavramı ilk kez 1933 yılında kullanılmıştır. İstanbul

Darülfunun'u yasayla İstanbul Üniversitesi ismini almış ve işleyişi de değişmiştir. Yine bu yasayla Milli Eğitim Bakanına, rektörü, dekanları ve öğretim üyelerini atama yetkisi verilmiştir. Bu dönemde üniversitenin işlevlerden bazıları, "kaliteli iş gücünü oluşturmak, kabiliyetli ve bilimsel çalışmanın kıymetini anlamış bireylere akademik kariyere giriş imkanı vermek, daha tesirli bir mekanizma ve bilimsel çalışma, araştırma ve öğretim elde etmek" şeklinde belirlenmiştir (Kısakürek, 1976, s.18).'' Bu reformun ardından kabul edilen İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi'nde "Üniversite eğitimi, tıpta doktora ile diğer fakültelerde lisans veya doktora ile son bulur" ve " iki lisans bir doktoraya eş sayılır" kararları bulunmaktadır (Karakütük, 2002, s.65-75)

1944 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci ve üçüncü üniversiteleri olarak Ankara Üniversitesi ile İstanbul Teknik Üniversitesi kurulmuştur. İstanbul Teknik Üniversitesi, Avrupa'daki teknik yüksekokullara benzer özelliklere sahiptir. 1946 reformu olarak adlandırılan 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Yasası'nda üniversiteler, "fakültelerden, enstitü, okul ve bilimsel kuruluşlardan oluşmuş, özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri" şeklinde tanımlanmıştır. Yasada, üniversitelerin asistan yetiştirme amacıyla doktora ve tıpta uzmanlık programları düzenleyebileceklerine değinilmiştir (Kısakürek, 1976, s.18)

1959 yılında çıkarılan 7334 sayılı yasada akademilerin kurulması ve bu akademilere de üniversiteler gibi lisans ve lisansüstü öğretim ve araştırma yapma görevi verilmesi maddeleri bulunmaktadır. 1960'lı yıllara kadar Türkiye'de yükseköğretim lisans ve tıpta uzmanlık veya doktora olmak üzere iki kademe şeklinde olan lisansüstü eğitim, bu dönemde, direkt doktora programına dahil edilerek lisansüstü öğretim yapılabileceği şekliyle tek basamaklı hale dönüştürülmüştür. (Kısakürek, 1976, s.18).'' Arıcı'ya (2001) göre, 1960 öncesi dönemde üniversitelerde usta–çırak uygulaması görülmektedir. Hoca (usta) istediği öğrencisine (çırak) doktora derecesi vermektedir. Yüksek lisans derecesi bulunmamaktadır. Bu dönemde lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci gönderilmeye başlanmıştır (Arıcı, 2001, s.53-62). Arıcı, 2001'e göre 1960-1980 arası dönemde yükseköğretimin hedefi, felsefesi ve işlevleri farklılaşmaya başlamış bu farklılaşmalardan lisansüstü öğretim de etkilenmiştir. Bu dönemde ilk kez düzenli ve yazılı lisansüstü öğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır (Arıcı, 2001, s.53-62).

1981 yılında toplanan onuncu Milli Eğitim Şurası'nda ilk kez öğretmenlerin lisansüstü öğretimi üzerinde durulmuş, öğretmenlerin lisansüstü öğretim programlarıyla yetiştirilmeleri, bu programların bilim uzmanlığı (master) düzeyinde olması ve zamanla doktoraya kadar gidebileceği belirtilmiştir. Böylece MEB lisansüstü öğretim gereksinimini

üniversitelere devretmektedir (Karakütük, 2002, s.65-75). 1981 tarih ve 2547 sayılı yükseköğretim kanununa göre yükseköğretim, önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora basamaklarında oluşur. Kanunun 50. maddesi lisansüstü öğretimin yöntem ve koşullarını tanzim etmektedir. Buna göre, lisans düzeyinde öğrenim sonrasında, yükseköğretim kurumlarında yüksek lisans, doktora ya da tıpta uzmanlık öğrenimi yapmak isteyenler, yükseköğretim kurumlarınca uygun şekilde açılacak sınavla ve Üniversitelerarası Kurulca belirlenecek kurallara göre seçilirler. Bu kanun uyarınca çıkarılan Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği lisansüstü öğretimi düzenler (YÖK, 1984, s.2547).

2.8.1.Türkiye'de Lisansüstü Eğitim

Günümüzde en çok fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri olacak şekilde enstitüler uzmanlaşmaya yönelmiştir. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, Üniversiteler Arası Kurul tarafından hazırlanmıştır. Bu yönetmeliğin 1. Maddesi Lisansüstü Eğitimi, "Yüksek Lisans, Doktora ve sanat dallarında yapılan Sanatta Yeterlilik programlarından oluşur" şeklinde tanımlamıştır. 2547 sayılı Kanunun 3/t1 ve 2. maddesi Yüksek Lisans ve Doktora basamaklarının tanımını şöyle ifade etmiştir (Resmi Gazete, 1981):

Yüksek Lisans: "(Bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master): Bir lisans öğretimi ile ilişkili, eğitim-öğretim ve araştırmanın neticelerini sunmayı hedefleyen bir yükseköğretimdir"(Akt, Çapuk, 2014, s.39).

> Doktora: Lisansla ilişkili minimum altı yıllık eğitim veya yüksek lisans veya eczacılık veya fen fakültesini başarıyla tamamlayanlarca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen kurallarca bir laboratuvar bölümünde kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarıyıllık programı içine alan ve özgün bir araştırmanın neticelerini sunmayı hedefleyen bir yükseköğretimdir (Akt, Çapuk, 2014, s.39).

Lisansüstü eğitim en az dört yıllık lisans eğitimini bitirmeye hak kazanan bireylerin ana bilimlerde "yüksek lisans", "doktora", tıp alanında "tıpta uzmanlık" ve sanat dallarında "sanatta yeterlik" olarak verilen derecelerdir. Yüksek Lisans derecesi belirli sayıda ders ve bir araştırma çalışması ortaya koyarak hak edilen bir derecedir. Üniversiteler Arası Kurul tarafından hazırlanan lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği ile amacı, öğrenci kabulü, süresi, ders sayıları danışmanlık, yeterlilik sınavları ve araştırma ile ilgili ana standartlara sahip olmuştur. 2013 yılında üniversitelerin lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliklerinde farklılaşmalar gözlemlenmiştir. Yönetmeliklerde lisansüstü programlarının açılması, hazırlık programları, öğrenci kabulü, derslerin açılması, danışman belirleme, programların kaç yıllık olduğu, tez ve tez savunma işlemleri ile ilgili yeni kararlar alınmıştır. Yine YÖK

tarafından AB yükseköğretim alanı oluşturma çerçevesinde Bologna Deklarasyonu kapsamında lisans ve lisansüstü basamaklarında Avrupa Kredi Transfer Sitemi çerçevesinde Türkiye genelinde yeterlilikler ortaya konulmuştur. Bu da lisansüstü eğitimin belirli bir düzeye gelerek, Avrupa yükseköğretim sistemi ile bütünleşmesi yönünde avantaj sağlamıştır (Akt, Çapuk, 2014). Aralık 2018 sonu itibariyle yükseköğretim kurumları 129 devlet 72 vakıf ve 5 vakıf meslek yüksekokulu olacak şekilde toplamda 206 tanedir (YÖK, 2019).

Günay'ın (2018) ÖSYM ve YÖK verilerini derlediği çalışmasındaki verilere göre ülkemizde lisansüstü eğitim alan öğrenci sayılarına bakacak olursak, 2017-2018 öğretim yılına ilişkin verilere göre 454.673 yüksek lisans öğrencisi, 95.100 doktora öğrencisi olmak üzere toplam 549.773 lisansüstü öğrenci bulunmaktadır. Bu da göstermektedir ki yükseköğretim öğrencilerinin %7,2lik kısmı lisansüstü öğrenim görmektedir. Lisansüstü öğrenci sayılarına bakıldığında 2009 itibariyle daimi bir artışla birlikte, 2011 ve 2018 yıllarında lisansüstü öğrenci sayılarında hafif bir azalma bulunmaktadır (Günay, 2018, s.71-88).

Ülkemizde lisansüstü öğrenimini tamamlamış öğrenci sayılarına bakacak olursak 2016-2017 öğretim yılında 48.683 yüksek lisans ve 6.045 doktora olmak üzere 54.728 öğrenci lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Lisansüstü mezunu öğrenci sayıları yıllara göre iniş çıkış göstermektedir. Yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğrenciler 2008, 2011, 2012 ve 2016 yıllarında azalmışken, doktora öğrenimini tamamlamış öğrenciler 2001, 2004, 2006, 2011, 2012 ve 2014 yıllarında azalmıştır. Ülkemizde üniversiteler dahilinde 54 çeşit olmak üzere toplamda 526 enstitüde lisansüstü eğitim alınabilmektedir. Ülkemizde lisansüstü program sayısı 18.468 iken bunlardan 15.528'i devlet, 2.940'ı vakıf üniversitelerindeki programlardır. En fazla lisansüstü öğrenciye sahip üniversitelerde ilk ondaki tüm üniversiteler devlet üniversitesi iken ilk beş üniversite İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi şeklinde sıralanmaktadır (Günay, 2018, s.71-88).

2.8.2.Dünyada Lisansüstü Eğitim

Dünyada yükseköğretime baktığımızda, yükseköğretimde örnek niteliği taşıyan Batı ülkeleri Anglo-Sakson ülkeleri (Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere) ve Kıta Avrupası ülkeleri (Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda) şeklindedir. Bu ülkelerin örnek niteliklerde olmasının sebepleri bu ülkelerce yüzerce yıldır devam eden bilimsel,

teknolojik, kültürel gelişmeler, sosyo-ekonomik düzeyleri olarak görülebilir (Akt Erdem, 2006, s.299-314).

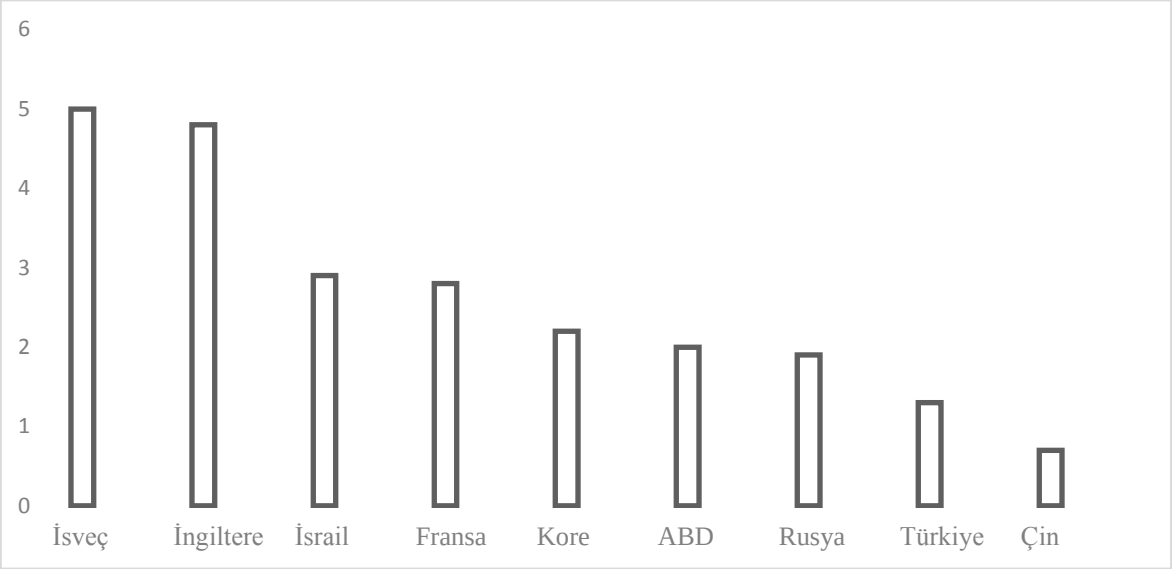
Anglo-Sakson Modeli Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada Avustralya, İrlanda Cumhuriyeti ve İsrail'de uygulanmaktadır. Bu ülkelerde eğitim bakanlıklarının üniversiteler üzerindeki etkileri yok denecek kadar azdır. Yüksek öğretim eğitim kurumları ara kuruluşlarca yönetilmektedir. Bu ara kuruluşlar ülke (yada eyalet) veya kurumsaldır. Yükseköğretim kurumları üniversite bünyesinde çalışmayan bireylerin bulunduğu yönetim kuruluyla idare edilmektedir. Ara kuruluşun atadığı rektör yönetim kurulunca belirlenen geniş yetkilerle hem akademik liderlik hem de icra organı görevlerini yürütür. Üniversitenin yıllık çalışma çizelgesi, bu çizelgeye göre harcamalar, akademik ve idari yöneticilerle, öğretim üyelerinin görevlendirilmesi yönetim kurulunda kararlaştırılır. ABD'de ve özellikle İngiltere'de ciddi bir kriz ve ayrışma olmadıkça yönetim kurulu akademik işlere müdahale etmez Kıta Avrupası Modelinde üniversiteler direkt eğitim bakanlığına veya dengi bakanlığa bağlıdır. Almanya gibi eyaletleri olan devletlerde ise o eyaletin eğitim bakanlığına bağlıdır. Nispeten sınırlı yetkilerle donatılmış rektör, alakalı bakanlıkça yada devlet başkanınca atanır. Bakanlığın üniversiteler üzerinde geniş yetkileri vardır. Bunlardan bazıları: bütçe hazırlama, atamalarda son kararı verme, ülkesine göre farklı düzeylerde denetim, genel koordinasyon, standart oluşturma gibi yetkilerdir (Akt Erdem, 2006, s.299-314).

Lisansüstü eğitimin yüksek lisans basamağında derece alma süresi çoğu ülkede 1-3 sene arasında farklılaşmaktadır. Bu ülkelerden bazılarında yüksek lisans basamağında öğretim süreleri şöyledir: İngiltere, İrlanda ve Malta'da yüksek lisans basamağı 1 yıllık ve 3 yıllık olmak üzere 2 seçeneklidir. Danimarka, İsveç ve Norveç gibi İskandinav ülkelerinde yüksek lisans programı iki yıllıktır. Estonya ve Letonya gibi Baltık ülkelerinde yüksek lisans programı 2 çeşittir, bunlardan ilki lisansa bağlı ve 1 yıl, diğeri lisanstan bağımsız ve 2 yıldır. Amerika ve Kanada'da yüksek lisans tezli ve tezsiz şeklinde iki türlü ve 2 yıllıktır. Japonya'da yüksek lisansın süresi 2 yıl, Avustralya'da 1,5-2 yıldır.

Lisansüstü eğitimin doktora basamağındaysa eğitim süresi, programdan programa ve ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bu ülkelerden bazılarındaki doktora basamağı öğretim süreleri şöyledir: Genel olarak doktora süresi 3-5 yıl arasında değişmektedir. İspanya, Finlandiya, Letonya, İsveç'te doktora basamağı 4 yıldır. Amerika ve Kanada'da 3 yıl ve üzerinde, Japonya'da 5 yıl, Avusturya'da 3-5 yıl arasındadır (Akt Dilci, 2009)

Bazı ülkelerin 2015 yılında yüksek öğretim öğrencileri içinde doktora öğrencilerinin yüzdesi Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1 *Ülkelerin 2015 Yılı Yüksek Öğretim Öğrencileri İçinde Doktora Öğrencileri Yüzdesi*



Tablo 2.1'e göre yüksek öğretim görenler öğrenciler arasında doktora öğrencilerinin yüzdelerini büyükten küçüğe sıralayacak olursak İsveç, İngiltere, İsrail, Fransa, Kore, ABD, Rusya, Türkiye ve Çin şeklindedir. Türkiye bu 9 ülke sıralamasında sondan 2. Sıradadır.

Günay'ın (2018) çalışmasının verilerine göre 2016 yılı itibariyle doktora öğrencilerinin yüksek öğretim gören öğrenciler içindeki oranı Türkiye'de %1,3, İsveç'de %5, İngiltere'de %4,8, İsrail'de %2,9, Fransa'da 2,8, Kore'de 2,2, ABD'de %2, Rusya'da %1,9, Çin'de 0,7 şeklindedir (Günay, 2018, 71-88).

2.9.MEB'in Öğretmenlerin Lisansüstü Çalışmalarına İlişkin Yürürlükteki Kararları

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 yılı idare faaliyet raporuna göre toplam öğretmen sayısı bir milyon 90 kişidir. Öğretmenler içinde doktora yapmış 1.443 kişi, yüksek lisans yapmış 89.350 kişi bulunuyor. MEB personelinin eğitim düzeyine göre dağılımı personel sayıları ile birlikte gösterilmiştir ve oransal olarak da 1.000.090 personel içerisinde en çok yüzdeye sahip olunan eğitim düzeyinin %81,74 oran ile "lisans" ve sonrasında %8,93 oranla "yüksek lisans" olduğu görülmektedir (Tablo 2.2).

MEB'in 2017 yılına ait idare faaliyet raporundaki verilerle 2018 yılı verileri karşılaştırıldığında ise yüksek lisans yapmış öğretmen sayısında yaklaşık 3 bin artış bulunmaktadır. 2017 ve 2018 verilerine bakıldığında ilkokul mezunu MEB personel sayısının (4641) doktora mezunu olan (1326) sayıdan yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 2.2. *MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı*

Eğitim Düzeyi	Mevcut	Yüzde (%)
Doktora	1.443	0,14
Yüksek Lisans	89.350	8,93
Lisans	817.432	81,74
Ön Lisans	31.093	3,11
Enstitü	12.773	1,28
Lise	29.551	2,95
Ortaokul	13.912	1,39
İlkokul	4.536	0,45
Toplam	1.000.090	100

MEB'in 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde öğretmenlerin yüksek lisans yapmasına ilişkin projeye vurgu yapılmıştır. MEB 2023 Vizyon Eğitim Programı ve Öğretmen Meslek Kanunu çerçevesinde öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve çağa ayak uydurmaları için adımlar atılmasını planlanmaktadır. Bu planlardan ilki pedagojik formasyon eğitiminin kaldırılması ve yerine tezsiz yüksek lisans programının getirilmesidir. Tezsiz yüksek lisans ve yüksek lisans eğitimi yapan öğretmen sayısının arttırılmasının planlandığı MEB 2023 Vizyon Eğitim Programında öğretmenlerin statülerinin de aldıkları lisansüstü eğitimlerle belirlenmek istendiğini anlıyoruz.

Tezsiz ve tezli yüksek lisans yapan öğretmenlerin ücretlerinin artırılması yolu ile öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi planlanmaktadır. Mevcut uygulamada lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin ek ders ödemeleri yüzde beş, doktorasını tamamlamış öğretmenlerin ek ders ödemeleri ise yüzde on beş fazla ödenmektedir. Lisansüstünü tamamlayan öğretmenin aylığında bir fark görülmez. Derece artışından dolayı değişen gösterge değişikliği aylığa artış olarak yansımaz, yani lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenin aylığında değişiklik olmaz. Lisansüstü eğitimini bitiren öğretmen 1 derece alır, 8/2 iken lisansüstünü bitirince 8/3 olur.

MEB, yüksek lisans eğitimi teşvik ederken diğer taraftan mevcut haklara tırpan vurmaktadır. Önceki yıllarda yüksek lisans öğrenimine devam edenlere, tayin hakkı verilirken ilk olarak bu hak öğretmenlerin elinden alındı. Sonrasında lisansüstü eğitim alan öğretmenlere izin hakkı, vazifelerinde aksama olmamak şartı ile haftanın iki yarım günü

izin alabilir şeklinde değiştirildi. En son olarak da lisansüstü eğitimlerini sürdürebilecek imkânı sağlayacak şekilde diye düzenlendi.

Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme taslak yönetmeliğinin 28. maddesinin 4. fıkrasında bir defaya mahsus olmak şartıyla ve lisansüstü eğitimlerden yalnızca en yüksek öngörülen puan dikkate alınmak üzere doktora öğrenimini tamamlayanların hizmet puanlarına 90, tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayanların hizmet puanlarına 44, tezsiz yüksek lisans öğrenimini tamamlayanların hizmet puanlarına 36 puan eklenir şeklinde geçmesine rağmen hala kesinleşmiş bir yasal metin yoktur.

Yakın bir zamanda çıkması planlanan "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile öğretmenlik mesleği kanunlaşacak. Bu öğretmenlik mesleğinin kaybettiği saygınlığın biraz olsun telafi edilerek tekrardan kazanılmasını sağlayacak adımlardan biri olacak. Bugüne kadar hedef ve taslaklarda olup ancak kesinlik kazanmayan durumlar öğretmenler için beklenti değil önlerindeki amaç olacaktır.

2.10.Yönetim Kuramları

19. yüzyılın sonlarına doğru yönetim bir bilim olarak ele alınmıştır. Örgüt yöntemi ile ilgili pek çok farklı ifadeler ya da kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar Klasik yönetim kuramları, neoklasik yönetim kuramları ile modern yönetim kuramları olarak üç bölüme ayrılır.

2.10.1.Klasik Yönetim Kuramı

19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan klasik yönetim kuramları, 1900'lü yılların başında ilerleme kaydetmiştir. Bu kuram insanların karşılıklı bağlantılarından daha çok kurumsal yapıya önem verir. Bu kuram bilimsel yönetim, yönetim süreci ve bürokrasi kuramı olmak üzere üçe ayrılır (Çelik, 2011, s.112).

2.10.2.Neo-Klasik Yönetim Kuramı

Neo-klasik yaklaşım, insan ilişkileri olarak ifade edilebilir. Neo-klasik yaklaşım, 1930 döneminde klasik yaklaşımın yeterli bulunmamasıyla meydana gelmiştir. Klasik yönetimin, 1930'lu yıllarda yüksek seviyeye ulaşmasıyla "insan ilişkileri" ismi altında yeni bir yaklaşımı meydana getirmiştir. İnsan ilişkileri, yönetim ile örgüte değişik açıdan bakmasıyla ikinci Dünya Savaşından sonra yönetim algısında "okul" yönetim faaliyetlerinde de "akım" halini almıştır.

Neoklasik yaklaşım, yönetime yeni kurallar getirmekten ziyade, klasik yaklaşımındaki kişileri boşlama halini ya da klasik yönetim yaklaşımındaki yetersiz yanları tamamlayan bir yaklaşım olarak bilinir. Neoklasik yönetim kuramının, klasik yönetim kuramına etki olarak meydana geldiği belirtilir. Neoklasik yönetim anlayışı insan değerlini ön planda tutan ve insanın gereksinimlerine önem veren yönetim şeklidir. Aynı zamanda da bu yaklaşımda çalışanların morallerinin yüksek tutulması ya da sosyal gereksinimlerinin giderilmesi önemli olarak görülür. Bu anlayışta yönetim çerçevesinde sağladığı en önemli farklılık, örgüt yapısı dahilinde bireylerin tutumlarının ve davranışlarının sebebini izah etmek, örgütsel yapı ile birey tutumlarının karşılıklı ilişkisini tespit etmektir. Neoklasik kuram, örgütteki temel unsuru belirleyenin insan olduğunu açıklar (Aydın, 1994, s.90).

2.10.2.1.Hawthorne deneyleri. Hawthorne deneylerinde Elton Mayo binlerce işçi üzerinde uzun süre devam eden araştırmalar sonunda iş ortamının düzenlenmesi düşüncesinin gerçek hayatta yeri olup olmadığını test etmiştir. Sonuçlar klasiklerde görülenden çok farklı olup tenkit şeklindedir, kurumlarda olan her şeyin dokümante edilemeyeği, informal ilişkilerin de önem arz ettiği belirlenmiştir (Fişek, 1979, s.40). Örgütlerde ana öğe insandır ve örgüt bir ilişkiler yumağıdır. Bu karşılıklı ilişkilerin verimliliği arttırdığı ve idareci tutumlarının önemli olduğu yapılan vurgular arasındadır. Fiziki parametrelerin dışındaki unsurların çalışanlara etkisi çok fazladır. Çalışanın, moral ve motivasyonun, ortamın sıcaklığı, aydınlanması ve odanın rengi gibi fiziki şartlarından daha önemli olduğu, maddi olmayan mükafatların da personelin motivasyonunu arttırdığı, onları mutlu ettiği tespit edilmiştir. Deneyler çalışanların örgütte grubun doğal bir parçası gibi davrandıklarının tespit edilmesine destek vermiştir (Fişek, 1979, s.40).

Hawthorne çalışmaları; işgörenlerin klasik dönemde ortaya konan mekanik anlayıştan farklı olarak, psikolojik özelliklerin ön planda olduğu ve motivasyon dışındaki argümanların kullanılması fikrini doğurmuştur. Ayrıca oluşumun, teknik özelliklerinden ziyade, psikolojik ve toplumsal ilişkilerin var ettiği psikososyal bir varlık olduğu fikri ortaya çıkmıştır (Tosun, 1992, s.24). Hawthorne çalışmalarıyla çalışanların küçük gruplara ayrılarak çalıştıklarında verimliliğin arttığı bulunmuştur. Çalışanların katı kurallar ile sınırlandırılmadığı çalışma ortamlarında verimlilikleriyle beraber iş doyumları da artmıştır. Böyle bir iş yeri ortamında çalışan çalışanların birbirlerine daha çok yardım ettikleri kendi liderlik sistemlerini oluşturdukları görülmüştür. Hawthorne deneyleri 1930'larda Elton Mayo'nun insan ilişkileri diye isimlendirdiği çalışmalarına dayanak olmuştur. Bu anlayışın hedefi esnek ve ekip temelli kurumların oluşmasıydı (Fukuyama, 2000, s.246).

Organizasyonu bu şekilde planlanan kurumların işgörenlerinin idareye daha çok güvenmeleri umut edilen sonuçlar arasındadır.

2.10.3.Modern Yönetim Kuramı

Modern yönetim kuramına göre örgüt, hayatını devam ettirmek adına etrafındaki farklılıklara ayak uydurmak mecburiyetindeki bir modeldir. Bu kurama göre örgüt toplumsal modeldir ve örgütte kural koymak anlamsızdır, tersine yarar sağlamak üzerinden ilerlemenin daha gerçekçi olduğuna değinilmiştir. Modern yönetim teorisi kendi içerisinde iki bölümde ele alınır bunlar; sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımıdır (Genç, 2012, s.128).

Modern yönetim yaklaşımı, 1960'larda neo-klasik yaklaşıma paralel olarak ortaya çıkmıştır. Esasını sistem ve durumsallık yaklaşımları oluşturur. Klasik yönetim yaklaşımı sadece örgütü, neo-klasik yaklaşım ise sadece insanı ele almıştır. İki etmenin karşılıklı ilişkisini inceleyen yaklaşım yoktu. Ancak modern yönetim teorisi tamda bu karşılıklı ilişkinin varlığını incelemiştir. Bu kuramda örgüt tüm hatları ve özellikleriyle irdelenir. Modern Yönetim teorisine göre örgüt varlığını sürdürebilmek için etrafındaki değişimlere uyum göstermesi gereken bir sistemdir (Kast ve Rosenzweing, 1975, s.325).

Modern örgüt ve yönetim teorilerine göre örgütü anlayabilmek için; örgütü, parçaları arasındaki ilişkileri ve sistemdeki değişikliklerin birbirine bağımlı olduğu bir bütün olarak incelemek gerekmektedir. Sistemin dört adet ana unsuru bulunmaktadır. Bunlar girdi, çıktı, süreç ve geri bildirimdir. Yönetimde sistem yaklaşımı iç ve dış faktörlerin etkilerini bir bütün olarak göz önünde tutmayı esas alır. Bu yaklaşımın ağırlık noktası örgüt elemanları veya alt sistemler arasında yer alan ilişkilerdir (Birdal ve Aydemir, 1992, s.68).

Modern yönetim teorilerinin en önemlisi Sistem Kuramıdır, ilk defa 1920 yıllarında Bertalanffy önderliğinde öne sürülmüştür. Bu dönemde yer alan çalışmalar bütün sistemler için geçerli olan genel ilke ve prensipleri oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik matematik ve biyoloji ağırlıklı bir alanda gerçekleştirilmiştir.

2.10.3.1.Sistem yaklaşımı. Örgütsel oluşumların tedricen karışması sebebiyle yönetim kapsamında yeni yaklaşımların oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda sistemsel yaklaşıma ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Sistem yaklaşımıyla örgüt hizmetlerinin kaliteli olarak ilerletilmesinde iç ve dış çevre faktörlerinin komple ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Sistemi dış çevreden etkileyen unsurlar; girdiler,

aşamalar, çıktılar, kontrol ile sınırlamalar şeklinde ifade edilmiştir. Modern yönetim kuramlarında insana yönelik öngörülerde de farklılıklar meydana gelmiş ve insan anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu varsayımlar şu biçimde sıralanır;

- İnsan gereksinimleri çeşitli bölümlere ayrılabilir. Bu gereksinimler insanın gelişim aşamalarına göre ve insanın yaşamı süresince farklılık gösterebilir.
- Benzer obje veya mallar kişiler açısından farklı önem ve doyum seviyesine sahiptir.
- Örgütsel hayatta bireylerin çeşitli motivasyon kaynakları olabilirler.
- Aynı kişi çeşitli örgütlerde, çeşitli gruplara dahil olabilir.
- Bireyler, faaliyette bulundukları örgütlere gereksinimleri kadar katkı yaparlar.

Sistem yaklaşımı, yönetim anlayışını daha kapsamlı yorumlamaya çalışan model olarak ifade edilir. Sistem yaklaşımı yönetimi çevre şartları ile farklı sorunları araştırır. Sistem, çevreyle etkileşim içerisindedir. Aynı zamanda da sistem çevreye, çevrede sisteme etki eder. Bu etkileşim bir denge olarak devam eder (Çelik, 2011, s.148).

2.10.3.2.Durumsallık yaklaşımı. Durumsallık yaklaşımınca örgüt dahili ve harici çevre şartlarına göre farklılaşma olarak açıklanabilir. Aynı zamanda da bu kuram yönetim anlayışını öngörür. Durumsallık yaklaşımınca bütün örgütlerin çevresel şartları ile hizmet alanları farklı olması nedeniyle örgütlerin sistemleri de farklı olacaktır. Bu sebeple örgütlerin yönetim sistemlerinde genelleme söz konusu değildir. Durumsallık yaklaşımın temel varsayımları aşağıdaki maddelerde sıralanmıştır;

Herhangi bir durumda, bir örgütün hizmetlerini sisteme sokan yol bulunmamaktadır.

Organizasyonların yapıları iç ve dış unsurlar oluşturur. Organizasyon iç ve dış unsurlara odaklanmazsa olanaklar kaçırılır ya da harcamaların yükselmesine sebebiyet verir. Bu durumda da organizasyonun sürekliliği riske girer.

Konumlara göre örgüt yapılarının biçimleri, farklı örgütlere nazaran daha verimlidir. Örgüt yapısı ve insanlar, çevre, teknoloji ile isteklerin arasındaki uyumun nasıl olacağı ampirik çalışma ile yapılabilir. Genel olarak durumsallık yaklaşımı, tüm örgütlerin kendilerine özgü niteliklere ve çevresel koşullara sahip olmasını belirterek, örgütlerin yönetim faaliyetlerinin değişik olmasını anlatır (Eryılmaz, 2012, s.157).

2.10.3.2.1.*Durumsalcılarda liderlik.*

2.10.3.2.1.1.*House ve Evans'ın Yol Amaç Kuramı.* Robert House ve Martin Evans 1970'lerinde her biri liderlerin nasıl etkili olacağına dair farklı bakış açıları ile yeni öneriler getirmiş ve bu iki düşünce yol-amaç teorisi olarak kabul görmüştür. Bu teori Vroom'un güdüleme konusundaki bekleyiş kuramının yansıması olarak görülebilir (Eren, 2001, s.478). Umut modeline göre; liderler motivasyonu iki konuda sağlarlar. Bunlar (Bedelan, 1989, s.438);

- Liderin astların umduklarına tesir etme derecesi (yol)
- Liderin astların neticeye gösterdiği kıymeti tesir etme derecesi (amaç)

Teorinin özünde liderin esas amacı, karşısında onu dinleyenleri motive etmesidir. Amaçlanan örgütsel sonuçlar ancak görevlerin istenen şekilde bitirilmesi ile tamamlanır. Neticeler hedef, vazifelerse araçtır. Yapılabilir yükümlülükler başarıya ulaştığında hedefe ulaşılır. Hedeflere ulaşıldığında ise kişiler ödüllendirilir (Karagözoğlu, 2005, s.66). Örgüte göre, liderin kitleleri hedefe erişebilmek için kitleleri motive etmesi üçüncü boyut olarak nitelendirilir. Kuramda liderin karşısındakilere, nasıl tesir ettiği, işle alakalı hedefleri nasıl yorumladığı ve hedefe erişmenin yollarının neler olduğunun üstünde durulmaktadır (Eren, 2007, s.364; Çelik, 2007, s.17).

Kuramı tamamlayan iki çevresel faktör ise şunlardır; kişisellerin özellikleri ve çalıştıkları iş ortamıdır ki bunlar neticeye direkt etki etmektedir. Astların, lideri kabullenmelerinde ve iş yerinde tatmin olmalarını sağlayan yetenek, kontrol ve istekler olmak üzere üç bireysel değişken vardır. İş ortamını ise astların görevleri, örgütün otorite sistemi ve iş grubu olmak üzere üç etken oluşturur. İşte bu sebeplerden dolayı, liderler bir şey yapmadan hem çalışanlarının bireysel niteliklerini hem de iş yerinin dinamiklerini doğru şekilde irdelemeli sonrasında ise uygun davranış geliştirmelidirler. Kurama göre; farklı liderlik tipleri farklı çevresel koşulların gerekliliğinden doğmuştur (Ceylan, 1997, s.318).

Yol amaç kuramında dört tür önderlik davranışı tanımlanmaktadır (Eren, 2000; Koçel, 2001; Boddy, 2008):

1. Emredici Önderlik. Lider, görevleri tayin eder ve çalışanlarına iletir. Esaslar ve standartları ne olduğunu söyler, çalışanlarca ana hatlara uyulmasını bekler.
2. Destekleyici Önderlik. Lider çalışanlarına ilgili ve alakalı davranır. Lider çalışanların refah ve mutluluğu önemser.

3. Katılımcı Önderlik. Lider bir karar varmadan önce çalışanlarının görüşlerini öğrenir sonra karar alır.

4. Başarı Yönelimli Önderlik. Lider, üst düzey hedefler koyar. Çalışanlarının bu hedefe ulaşacakları konusundaki inancı tamdır.

Bu kuramda yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 2.3 de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. *Yol Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki*

Etkileyici Değişkenler İzleyicilerin Özellikleri	Nedensel Faktörler Önder Davranışı	Çıktı Değişkenleri
Kişisel İhtiyaçlar		
Yetenekler	Emredici Önderlik	İzleyenlerin İş Tatmini
İhtiyaçlar, Güçlükler ve Çevresel Özellikler	Destekleyici Önderlik	İzleyenlerin Güdülenmesi
Görev Yapısı	Katılımcı Önderlik	İzleyenlerin Performansı
Biçimleştirme	Başarı Yönetimli Önderlik	Önderi Kabullenme
Çalışma Gruplarının Formları		

Yol-amaç kuramı, liderler ve astların karşılıklı ilişkisini liderin etkililiği ve astların motivasyonu düzeyinde irdeler. Motivasyona ilişkin kuramların sonuçları ile de benzer olan bu irdeleme şekli, çalışanların motivasyonu ve bunu sağlayan gereksinimlerin karşılanması vasıtasıyla örgütlerde etkili bir liderlik sürecinin nasıl oluşacağını anlamaya yardımcı olur (Erçetin, 2000, s.46).

2.10.3.2.2.*Durumsalcılarda karar verme süreci.*

2.10.3.2.2.1.*Edwin Bridge'nin kabul alanı ve kararı paylaşma modeli.* Edwin Bridge'nin kararı paylaşma modellerine göre katılımcı ekol, örgütte iş görenlerin karar verme safhasında katılımcı olmalarının verimlilik yönünden pozitif yönde etki yaratacağı görüşündedir. Örgüt verimliliği ve karara katılma arasında doğru orantının olduğunu iddia etmişlerdir (Hicks, 1979, s.31). Karara katılmanın faydaları gibi bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu noktada karara katılmanın olumlu yanlarından yararlanmak, olumsuz yanlarından kaçınmak için katılımın hangi durumlarda sağlanması gerektiği dengesinin iyi kurulması gerekmektedir. Bunu sağlamak adına karara katılma ile ilgili yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bunlardan biri de Edwin M. Bridges, kararı paylaşma modelidir (Aydın, 1998, s.131) Bridges, modeline göre kabul alanı, bireyin tartışmasız şekilde kabullendiği yönetici emir ve kararlarını kapsayan konulardır. Yönetici, öğretmenleri, öğretmenlerin kabul

alanındaki konularda karara dahil ederse, katılımın etkisi daha az olmaktadır, kabul alanı dışındaki konularda karara dahil ederse katılımın etkisi daha fazla olmaktadır.

Bridges, konuların, iş görenlerin kabul alanı dahilinde mi kabul alanı dışında mı olduğunu saptamak için uygunluk ve uzmanlık sözcüklerinden yararlanılır (Aydın, 1998, s.131). Uygunluk, iş görenlerin, kararda yüksek bir kişisel çıkara sahip olup olmadığı ile alakalıdır. Eğer iş görenlerin kişisel bir çıkarı varsa karara katılmada daha istekli, kişisel bir çıkarı yoksa daha kabul edici olacakları öngörülür. Uzmanlık ise öğretmenlerin karar verilecek konunun tanımlanmasında veya çözümünde yeterlilik düzeyi ile ilgilidir (Aydın, 1998, s.131).

Modele göre, verilecek kararda, işgörenlerin uygunlukları (çıkar, yüksek ilgi) ve uzmanlıkları (yüksek yeterlik) varsa karar kabul alanının dışındadır. İşgörenin karar verme sürecine katkısı gerekmektedir. Bunun tam tersi işgörenlerin uygunluk ve uzmanlık düzeyleri düşük ise, karar kabul alanının içindedir. Bu durumda iş görenlerin karar verme sürecine katılımından kaçınılmalıdır.

İş görenlerin yeterliğinin düşük ancak kişisel çıkarının yüksek olduğu durumlarda karara katılımı ne düzeyde tutulmalıdır sorusunun cevabı sık sık değildir. Bu durumda iş görenlerin karara sıklıkla katılmaları problem oluşturabilir. Böyle durumlarda öğretmenler, son kararın yeterlik düzeyi yüksek başka birileri tarafından verildiğini anlar ve bu da boşuna uğraş verme hissi, düşmanlık hissi uyandırır, kendilerine yönetimsel bir taktikle yaklaşıldığı fikrine kapılırlar. Ara ara ve belli bir sınır dahilinde işgörenlerin karara katılımının sağlanmasının asıl hedefi işgörenlerle iletişimi sağlamak ve karara gösterilebilecek karşı koyma düzeyini azaltmaktır.

İş görenlerin yeterliğinin yüksek ancak kişisel çıkarının düşük olduğu durumlarda, iş görenlerin karara zaman zaman katılmaları sağlanmalıdır. Bu durum yöneticilerin daha kaliteli bir karar vermesini sağlayacaktır, ancak işgörenlerin yöneticinin işini yapıyormuş algısına kapılmasına da neden olabilir (Uras, 1995)

2.11.Liderlik

Liderlik; bir grubu belirli amaçların etrafında birleştirebilme ve amaçlara ulaşabilmek amacıyla grubu çalışmaya yöneltecek beceri ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2000; Can, Tuncer ve Ayhan, 2005). Başka bir tanımlamaya göre de liderlik; belirli şartlardaki topluluğun, örgütsel amaçlara erişebilmek adına çabalamasına güdüleyen, grubun amaçlarını gerçekleştirmesine destek veren, tecrübelerini sunan ve uygulanan liderlik biçiminden mutluluk duymalarını becerebilen bir etkileme sürecidir (Werner, 1993;

Katz ve Kahn, 1979; Hollander, 1978; Davis, 1984; Koçel, 2001). Liderlik kavramını tanımlama için birçok araştırma yapılmış geçen yıllar içinde binlerce tanım ortaya konmuş (Şişman, 2003:4). Bir kavramı açıklamak için çok fazla tanım bulunmaktadır ancak çok azı anlaşılırdır. Liderliğin farklı yönlerine değinen bu tanımlar, benzer oldukları kısımlarda bile bazen netlik sağlayamamışlardır. Bunun nedeni ise liderlik kavramının dinamik ve değişken yapısından ileri gelmektedir (Erçetin, 2000, s.3):

Liderlik; temelde bir etkileme süreci olup etkileme kaynağı olarak güç ön plana çıkmaktadır. Örgütsel kurumlarda liderin sahibi olduğu güç kaynaklarını beş grupta toplamak mümkündür (French ve Raven, 1982). Bunlar; yasal güç, ödüllendirme gücü, cezalandırma gücü, beğeni gücü ve uzmanlık gücüdür (Çelik 2000; Gibson, Ivancevich ve Donelly, 1976; French ve Raven, 1982). Liderlik bir makam sahibi olmak değildir. Liderlik, kişilik ile yeteneğin birleşimidir. Hiçbir resmi ünvanı ve yetkisi yokken dahi, kitleleri arkasından sürükleyen liderler olabileceği gibi; geniş çaplı yetkilere sahip olan ancak bunları değerlendiremeyen, hal böyle olunca da kitleleri peşine takamayan makam sahipleride olabilmektedir (Doğan, 2001, s.9).

Genel olarak liderlik teorilerini üç ayrı kategoride toplamak mümkündür. Bunlar (Zel, 2001, s.94, Çelik, 2007, s.7);

- Özellik ve nitelik teorileri dönemi (M.Ö.450-940'lı yıllar arası)
- Davranış teorileri dönemi (1940–1960 yılları arası)
- Durumsallık teorileri dönemi (1960'lardan günümüze kadar olan dönem).

1900 yılların başında insanlar, karizmatik kişilerin lider olabileceğine inanıyorlardı. 1940'lardan itibaren sosyal psikologların yaptığı çalışmalar neticesinde; demokratik liderlik davranışı gösteren liderlerin daha etkin ve yetkin olduğu ortaya koymuşlardır. Böylece büyük adam kuramları dışlanmış ve sadece özellikler üzerinden liderlik konusuna cevap bulunamadığından 1960'lı yılların sonuna kadar etkin liderin davranışları üzerine çalışmalar yapılmıştır. 1980'lerde liderlerin davranışına durum faktörü de eklenmiştir. Bugün gelinen noktadaysa bu teorilerin tümünü içeren bir kavramsal teori geliştirilemiştir ve liderlerin mükemmel organizasyonlar meydana getirdikleri sonucuna varılmıştır (Rost, 1993, s.17)

2.11.1.Özellikçiler

Özellikler yaklaşımı, liderlik üzerine ilk açıklanan kuramdır. Bu kuramda ulaşılmak istenen hedefse bazı kişilerin yaradılıştan liderlik vasıflarının olduğu ve bu kişileri diğer sıradan kişilerden ayıran niteliklerinin bulunduğu fikridir. (Yukl, 1991, s.178; Koçel, 2007,

s.588). 1920-1950 yılları arasında bu hipotezi desteklemek için psikolojik testler geliştirilmiş ve liderin sahip olduğu özellikler üzerine çalışmalar yapılmıştır (Yukl, 1991, s.183). Bu kurama göre liderde bulunması gereken özellikler (Daft, 1999, s.373):

- Fiziksel özellikler: Enerji ve aktif olma.
- Zekâ ve yetenek: Yargılama, bilgi, akıcı konuşma ve kesinlik.
- Kişilik: Yaratıcılık, açık sözlülük, dürüstlük ve etik davranış.
- İş ile ilgili özellikler: Başarı güdüsü, ileride olma arzusu, sorumluluk güdüsü, göreve dönüklük ve amaçlara ulaşmada sorumluluk alma.
- Sosyal özellikler: İşbirliği yeteneği, prestij, popüler ve sosyal olma, kişiler arası beceriler, sosyal katılım, nezaket ve zarafet.

Liderlik kavramını yalnızca kişilerin sahip oldukları özellikler değişkeni üzerinden inceleyen ve sonuca varmaya çalışan bu kuram fazla başarılı olamamıştır. Çalışmalarda bazı liderler arasında özellikler incelendiğinde farklılıklar olduğu görülmüş, benzer yön bulunmamış. Bazı çalışmalarda da astların liderlerden daha fazla özelliğine sahip olmasına rağmen bu kişilerin liderlik vasfına sahip olmadıkları görülmüştür (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.74). Lider ile astlarının etkileşimi ve şartların farklılaşmalarını göz ardı etmesi eksikliktir (Lussier, 2002, s.230). Özellikler kuramı ile etkin liderin nasıl yetiştirileceğine dair bir açıklık getirilememiştir. Bu sebeplerden dolayı, liderlik ve liderlik sürecinin net olarak ifade edebilmek için başka değişkenlere irdelenmesi anlaşılmıştır (Koçel, 2007, s.589).

R.M.Stogdill liderliğin sadece özellikler üzerinden ifade edilemeyeceğini belirtmiş. Liderliğin farklı etkilenmelerle farklı süreçlerde gelişeceğini on liderlik tanımı ile ifade etmiştir (Erçetin, 2000, s.3):

- Grup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik,
- Kişilik ve etkileri olarak liderlik,
- Uyma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak liderlik,
- Etkinin kullanılması olarak liderlik,
- Eylem ve davranış olarak liderlik,
- İnancı biçimlendirme olarak liderlik,
- Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik,
- Etkileşimin etkisi olarak liderlik,
- Farklılaşan bir rol olarak liderlik,
- Başlatıcı olarak liderlik.

Myers, yaklaşık iki yüz çalışmayı irdelediği çalışmasında kişilik özellikleri ile liderlik arasında ilişkiyi şöyle açıklamıştır (Aydin, 1994, s.234,235; Kaya, 1993, s.141):

- Fiziksel özellikler, liderliği anlamlı şekilde etkilemezler.
- Üstün zekalı olmak, liderliği anlamlı şekilde etkilemez.
- Grubun problemlerine çözüm getirebilen bilgi, liderliği pozitif yönde etkilemektedir.
- Algılama yeteneği, girişimcilik, işbirliği, farklı olma, hırs, inatçılık, coşkusal kararlılık, denetleme gücü, tanınma ve iletişim yeteneği, liderlikle alakalı kavramlardır.
- Liderler açısından ortak özellik yoktur.

2.11.2.Davranışçılar

Davranışsal liderlikte liderin niteliklerindense astlarına karşı sergilediği davranışlar üzerinde durulmaktadır. İşgörenlerle iletişim biçimi, yetki veriş şekli, planlama ve denetim biçimi, hedef koyma biçimi v.b. liderin etkinliğini ortaya koyan faktörlerdendir (Koçel, 2005, s.428). Davranışsal liderlikte ana fikir, liderleri başarılı ve etkin yapan şeylerin, liderin liderlik sırasındaki faaliyetler bütünü olduğunu göstermektedir (Koçel, 2005, s.589; Keçecioğlu, 2003, s.157). Davranışsal liderlikte lider, astların faaliyetlerini desteklemeli, onların kişisel değerlerini koruyucu tutum içinde olmalı ve örgütsel süreçleri net olarak ortaya koymalıdır (Zel, 2001, s.101). Davranışsal liderlik yaklaşımında iki liderlik türüne dikkat çekmiştir. Bunlar; göreve dönük ve insana dönük liderlik tarzıdır (Mirze, 2002).

Davranışsal liderlik yaklaşımı üzerine bazı araştırmalar yapılmış, liderlerin sergilemesi gereken davranışlar özetlenmeye çalışılmıştır. Ekili lider ve etkili olmayan lider davranışları karşılaştırıldığında birtakım farklılıklar gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmada uygun liderlik davranışları belirlenmiş ve bu davranışların eğitimle kazanılabileceği belirtilmiştir (Brestrich, 2000, s.52). Davranışsal Yaklaşım kapsamında yapılan bazı araştırmalar aşağıda özetlenmiştir:

2.11.2.1.Iowa Üniversitesi çalışmaları. Lewin ve arkadaşlarının araştırmaları lider davranışlarını ilk defa "bilimsel olarak sınıflandırmasından" dolayı önemlidir (Luthans, 1995, s.47). Çalışmaya katılan liderlerin liderlik davranışları araştırılırken kontrollü deneysel bir platform yaratılmıştır. Çalışmada liderlere karar verebilecekleri çeşitli durumlar sunulmuş ve bu durumlarda işgörenlerle ilişkileri ve tavırları irdelenmiştir.

Lewin ve arkadaşları çalışmalar sonucunda "otoriter", "demokratik" ve "umursamaz" olmak üzere üç liderlik davranışı tespit etmiştir (Şimşek, 2005, s.5).

- Otoriter liderler, işgörenleri talimatlarla çalıştırmakta, bütün yetki ve sorumluluğu elinde tutmaktadır. Astları karar sürecine kesinlikle dahil etmezler.
- Demokratik liderler, grup olarak karar vermeyi ve takım fikirlerini göz önünde bulundurmayı tercih ederler. Astlarını bilgilendirir ve astların düşüncelerini lider ve diğer astlar ile paylaşmalarına izin verirler.
- Umursamaz liderler, gruba tam bir özgürlük tanır, astlar kararları tamamen kendileri verirler. Aslında gruba liderlik etmezler.

2.11.2.2.Ohio State Üniversitesi çalışmaları. Ohio Devlet Üniversitesinde 1945'ten sonra başlayan çalışmalarda liderlerin davranış biçimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmalar sonucu çıkan yüzlerde lider davranışlarından Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi adı altında anket oluşturulmuş. Bu anketin uygulamaları ve elde edilen bilgiler ışığında liderlik davranışları iki kısımda temellenmiştir: "Yapıyı kurma" ve "Anlayış gösterme" (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1995, s.168). Yapıyı kurmaya önem veren liderler, kişisel istek ve ihtiyaçlardan çok örgütü ön planda tutarlar. Lider davranışı amacı işin başarıya ulaşmasıdır, sonuca yönelik yaklaşımdır (Gutknecht ve Miller, 1990, s.128; Yukl, 1989, s.5). Anlayış göstermeye önem veren liderlerse, örgütün hedef ve etkinliklerini önemsemenin yanında kişisel istek ve ihtiyaçları daha ön planda tutarlar. İlişkilerde karşılıklı güvene, işgörenlerin düşüncelerine saygılı olmaya ve hislerini önemsemeye önem verir (Brestrich, 2000, s.55). Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarına göre lider, çalışanların istek ve özelliklerini dikkate alarak yapıyı harekete geçirmelidir. Lider, çalışanlara güvenmeli, saygı duymalı ve onlarla iyi ilişkiler kurmalıdır.

2.11.2.3.Michigan Üniversitesi liderlik çalışmaları. Michigan liderlik araştırmaları, liderlik davranışlarını ortaya koyacak, türlere ayıracak boyutları geliştirmeyi, örgüt elemanlarının doyumuna ve etkililiğini arttırmayı sağlayacak durumları belirlemeyi amaçlamıştır (Zel, 2001, s.105). Ohio State Üniversitesi'ndeki çalışmalarla paralel sonuçlara ulaşılmıştır (Koçel, 2005, s.592). Çalışmada etkin olmayan bir liderden, etkin bir liderin farklılığını ortaya koyan ast davranışların neler olduğunu belirlenmiş ve irdelenmiştir. Araştırma sonunda lider davranışları iki kısımda temellendirilmiştir. Bunlar: "görev merkezli" ve "çalışan merkezli"dir (Keçecioğlu, 2003, s.161). Görev merkezli liderlikte, liderin esas amacı nasıl daha çok üretim yapabileceğini belirlemek, bu amaçla

sıklıkla ast üzerine fazla baskı yapmaktadır. Liderlerin dikkati yapılacak işin etkin şekilde sonuçlanması, işgörenlerin çalışma prensipleri ve işlerindedir. Çalışan merkezli liderlikte lider karşılıklı dürüstlük ve saygı ortamının oluşmasına gayret etmekte ve işgörenlerin hislerini dikkate almaktadır. Liderler çalışma takımlarının birlik beraberliğini arttırmaya çalışmakta, işgörenlerin işinden doyuma ulaşmalarını amaçlamaktadır. Liderlerin ana hedefi işgörenlerin huzurunun sağlanması, toplumsal ve hissi gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Keçecioğlu, 2003, s.162).

2.11.3.Durumsalcılar

Durumsallık kuramı; bir liderlik biçiminin tüm durumlara uygunluk gösteremeyeceğini, farklı durumlara uygun farklı liderlik tarzlarının benimsenmesi gerektiğini savunur. Bu kurama göre liderin davranışları, hedefin niteliği, örgüt elemanlarının kabiliyetleri ve ihtiyaçları, örgütün niteliği, lider ve elemanların yaşanmışlıkları gibi değişkenlerden etkilenir (Kılıç, 2003, s.79; Ivancevich ve Matteson, 1990, s.391). Bu anlayışa göre bir duruma uyacak liderlik türünü öngörmek imkanı bulunmamaktadır. Yani her duruma uyacak bir liderlik biçimi bulunmamaktadır (Çelik, 2007, s.17). Bu yaklaşımın temelinde, liderin, o an ki şartlara göre harekete geçmesi, başka bir deyişle "esneklik" bulunmaktadır. Bazen "çalışan odaklı liderlik" başarı sağlarken, bazen de "üretim-odaklı liderlik" başarı sağlar (Bowditch ve Buono, 2001, s.195). "En iyi" denilebilecek tek liderlik türü yoktur, bu bağlamda en başarılı lider duruma göre uygun liderlik yaklaşımını seçebilen liderdir (Stoner and Freeman, 1992, s.483).

Durumsal liderlik yaklaşımlarından önde gelenleri aşağıdaki gibidir:

- Fiedler'in Durumsallık Kuramı.
- Ardışık Liderlik Kuramı.
- Yol Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans).
- Vroom ve Yetton' un Normatif Kuramı.
- Hersey ve Blanchard'in Durumsal Liderlik Kuramı.
- Reddi'nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı (Etkili ve etkisiz lider)

2.12.Eğitim Yönetiminin Tanımı

Eğitim yönetimi, eğitim kapsamına yönelik politika, karar ile hedeflerin meydana getirilmesi olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetimlerinde, eğitim yöneticileri insan ile madde kaynaklarıyla ilişkilendirilir, süreç ve stratejilerden faydalanılır. Uygulanan bu yöntemlerin tümüne eğitim yönetimi denir. Eğitim yönetimi, eğitim sistemi ile toplumun

belirlediği amaçlara yönelebilmek için insan kaynakları ile maddi kaynakları kullanır. Aynı zamanda da eğitim politikasını oluşturur ve politikaya yönelik çalışır (Ilgar, 2005, s.76).

Eğitim yönetimini başka yönetimlerden ayrı tutan özellik eğitimin esas alınmasıdır. Eğitim yönetiminin temel faktörü insandır. Eğitim yönetimi, toplumdaki eğitim sisteminin amaçlarını, yapısını ya da sorumluluklarını belirleyerek toplumu geliştirmeyi hedefler. Eğitim yönetimi aynı zamanda da gelişmeyi hedefler. Eğitim yönetimi, eğitim sistemini bütünsel şekilde değerlendirir ve milli bir boyuta sokmayı amaçlar. Eğitim yönetiminin içerisinde okullar ve eğitimle alakalı farklı kurumlarda yer alır. Kısa bir ifadeyle eğitim yönetimi devletin eğitimle alakalı yöntemlerini makro seviyede tutar ve eğitim sisteminin hedeflerini meydana getirir. Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin kararlarını belirler, belirlediği yapılarla kararları uygular ve amaca yönelir. Bu koşulla eğitime kaynak sağlar, kaynakların aktif ve verimli kullanılması için kontrollerini gerçekleştirir (Erdoğan, 2000, s.72).

2.13.Eğitim Yönetiminin Özellikleri

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir bölümüdür. Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel alanı şeklinde de yorumlanabilir. Eğitim yönetiminin özellikleri aşağıdaki maddelerde açıklanmıştır:

- Eğitim sistemi insanlara hizmet sağlayan bir sistem olarak bilinir. Toplumun taleplerini karşılar.
- Kişilere eleştirel düşünme tutumları kazandırma eğitim hedeflerindendir. Eleştirel düşüncenin geliştirilmesi çeşitli düşünceleri barındıranların tepki vermelerine sebep olur.
- Eğitim kurumlarında eğitim görenler alanları dışında farklı yerlerde çalışmak isteyebilirler. Bu durum eğitim, kişi ve iş dengesinin bozulmasına neden olur.
- Eğitim sisteminde kişilerden meydana getirilen tutum farklılıklarının ya da kazandırılan yeni davranışların hedefe yönelik olup olmadığının belirlenebilmesi güçtür.
- Eğitim sisteminin girdi ile çıktısı çevredeki bireylerdir. Bundan dolayı eğitim sisteminin çevrenin gereksinimlerini gidermesi şarttır. Bu sistemi çevre çok etkiler.

- Eğitimle alakalı olan ve eğitim sistemini direk ya da dolaylı şekilde kontrol eden çok kişi ve etmen bulunmaktadır. Değişik kişi ile toplulukların istekleri farklıdır bu sebeple idareciler çeşitli zorlamalar yaşayabilir.
- Toplumun eğitim sisteminden talebi ile sisteme yönelik alakası farklıdır. Toplumun talepleri alakalarından daha çoktur. Bu da işbirliğini bozulmasına sebep olabilir.
- Eğitim kurumlarında eğitim veren çalışanlar genel olarak mesleki eğitim görmüş öğretmenlerden meydana gelir. İdareciler valilik tarafından görevlendirilir (Gürsel, 2007, s.250).

2.14.Eğitim Yöneticiliği

Eğitim yöneticiliği, eğitim örgütlerini saptanan hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla beşeri ve maddi kaynaklarını bir araya getirerek çalışmalar yapar. Aynı zamanda da idareciler, Türk Milli Eğitiminin hedefleri ile ana kuralları yönetmekle yükümlüdürler. Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin hedeflerini planlanan seviyede sağlayabilmesi için ihtiyaç duyulan bir alandır. Eğitim yönetiminin özellikleri şu şekildedir:

- Eğitim kurumlarının hedefleri net ve kesin olmayıp çeşitli durumlarda farklılık gösterir.
- Eğitimde hedefler ile kurallar soyuttur. Bu sebeple hedefin ne kadarına ulaşıldığını yorumlayabilmek amacıyla hedefler ile yöntemler ölçüt şeklinde kullanılmamalıdır.
- Eğitim kurumlarında öğrencilere verilmek istenen tutum ile davranışların değerlendirilmesi güçtür (Şişman, 2013, s.32).

2.14.1.Okul Yönetimi

Eğitim sistemi kapsamında eğitim hizmetinin meydana geldiği alan okuldur. Okul alanının dışında kalan bütün örgütlerin varlığı, okulun görevlerini aktif bir şekilde yerine getirmelerinde fayda sağlar. Eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesi, okulun iyi kurumlaşmasıyla ya da sistemli bir şekilde yönetilmesiyle sağlanabilir. Eğitim yönetiminin alt bir bölümü şeklinde olmasına rağmen, okul yönetiminin eğitim yönetimindeki yeri oldukça önemlidir (Başaran, 2000, s.100).

Eğitim sisteminde yöneticilerin meydana getirdiği, organize ettiği durumlar, ihtiyaç duyulan insan kaynağı temin edilerek, okulun hedeflerine bağlı olarak eğitim ve öğretim

faaliyetine dönüşmektedir. Okul ise bu dönüşümü sağlayan kurumsal bir yapı şeklinde ifade edilebilir. Eğitim ile öğretim hizmetlerinin uygulamaya dönüşmesi okul içerisinde meydana gelebilir. Okul eğitim sistemin temel kaynağıdır. Okul, öğrenci, veli, öğretmen, yönetici gibi faktörlerden oluşur (Erdoğan, 2006, s.267).

2.14.1.1.Okul yönetiminin amacı ve önemi. Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okul, sosyal bir kurum olarak bilinir. Okul sosyal bir kurum olması nedeniyle sorumlulukları, ekonomik, sosyal, siyasal, teknolojik gibi unsurlarla doğru oranda değişiklik gösterebilir. Okulun değişmeyen tek önemli unsuru ise bulunduğu toplumun gelişmesini sağlamasıdır. Herhangi bir okulun etkili olmasındaki ilk unsur, yapısının örgütsel, yönetsel ya da eğitimsel hedefleri sağlayabilecek biçimde meydana gelmesidir (Erdoğan, 2006, s.233).

Okul yönetiminin önemi ise yapısında etkili olan unsurları dengede tutabilmesidir. Okul yönetiminin yapısında rol oynayan faktörler iç ile dış faktörlerdir. İç faktörler idareciler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer çalışanlardan meydana gelir. Dış faktörler ise okulun bünyesinde yer almayan ancak etki eden ya da yönetimde rol oynayan unsurlardır. Dış faktörler, öğrenci aileleri, farklı baskı grupları, yerel yönetim, iş piyasası ve merkez örgütü şeklinde sıralanabilir. Bu sebeple okul yönetimi bu faktörleri meydana getiren veya yapıyı ayakta tutma açısından oldukça önemli bir konuma sahiptir (Erdoğan, 2006, s.108).

2.14.1.2.Okul yöneticiliği. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin kısıtlı bir bölgede uygulanmasıdır. Bu bölge, eğitim sisteminin hedefleri ile yapısını meydana getirir. Eğitim sisteminin en önemli yapısı olan okul, eğitimin genel ya da özel hedeflerinin temel kurallarına bağlı kalınarak öğrencilere aktarılan örgüttür. Okulların yöneticileri okul müdürleridir. Aynı zamanda da okulun kapasitesine göre müdür yardımcıları görev yapar. Okul müdürü, okulun kuralları ile yönetmeliklerin verdiği görevleri yerine getirme, okulun tüm girdilerinin sağlanmasından ve okul hedeflerini meydana getirmede yetkili olan birey olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2010, s.155).

2.14.1.2.1.*Başarılı okul müdürlerinin özellikleri.* Başarılı okul müdürlerinde ortak olan özellikler aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilere karşı büyük bir sevgi hisseder ve güven duyar.

- Okulda işbirliğine yönelik ortaklaşa iş yapma konusunda insanlarla birlikte aktif bir şekilde çalışma yeteneklerine sahiptirler.
- Okul ile eğitim başarısını arttırmak için oldukça fazla gayret gösterirler.
- Okulu geliştirme açısından iyi bir strateji liderleridir.
- Her öğrencinin öğrenebileceğine ve eğitilebileceğine inanırlar.
- Okulu toplumun bir bütünü şeklinde görmesi gerektiğine ve velilerle işbirliği içerisinde olunmasına inanırlar.
- İçinde yaşanılan ortak çevrenin ortak ülkülerine, tüm öğrencinin kaliteli, bağımsız şekilde eğitim almasının gerekliliğine inanırlar (Şişman, 2002, s.77).

2.14.2.Eğitimde Öğretmenin Yeri

Verimli bir hizmet sağlayabilmek için ilk olarak nitelikli bir öğretmen figürünün var olması gerekir. Günümüzün öğretmeni bilimsel bilgiyi kullanan, bilgiye ulaşmayı ve yorumlamayı bilen kişilerdir. Bir diğer ifadeyle öğretmen, bilgiye ışık tutan ve bu ışığı yansıtan bir idoldür. Bir öğretmenin üç alan kavramına sahip olması gerekir. Bunlar; alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi, genel yetenek ve genel kültür seviyesinin yüksek olmasıdır. Öğretmenlik, insanlarla uğraştırmayı gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmen yeteneği ile toplumun geleceğini yönlendiren değerli bir meslektir. Bu sebeple eğitimde öğretmenin rolü oldukça büyüktür. Öğretmen sorumluluğunu benimseyen ve iyi bir öğretici becerisine sahip olan kişidir (Çicek, 2013, s.90).

2.14.3.Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Beklentileri

İdarecilerin ve öğretmenlerin birbirinden karşılıklı istekleri bulunmaktadır. Öğretmenin bulunduğu kurumdan beklentileri sadece kendisi için değil örgütün bütününe fayda sağlayabilmek içindir. Öğretmenler okul yönetiminden: her daim öğretmenin yanında bulunmalarını, başarılı olan öğretmenlerin ödüllendirilmesinde objektif bir tutum sergilerini, saygılı ve sıcak ilişkiler kurmalarını, kaba davranışlardan kaçınmalarını, eğitime inanan ve eğitime kendini adayan bir birey olmalarını beklerler (Günbayı vd., 2013, s.98).

2.14.4.Okul Yönetiminin Öğretmenlerden Beklentileri

Okul idaresinin ve öğretmenlerden beklentileri, okulda ya da toplumda örgütün ilişkilerini ilerletmek için sosyal bir görev üstlenmesi, okul yönetiminde girişimci

davranması, yapılan kararlarda etkin olması, okul içerisinde işbirlikçi tutumlar sergilemesidir. Aynı zamanda da okul yöneticileri öğretmenlerden yeniliği deneyen veya değişimi sağlayan bir yapıda olmalarını beklerler (Karip, 2004, s.237). Okul yöneticisinin öğretmenlerden öğrenci başarılarına yönelik beklentileri de vardır. Bunlar; öğretmenin yer aldığı sınıfın hâkimiyetini sağlaması, öğrencilerle iyi iletişimde bulunması, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi, öğrenci uygulamalarını dikkatli bir biçimde gerçekleştirmesi, bütün gelişmeleri takip etmesi şeklinde ifade edilebilir (Keskinkılıç, 2011, s.169).

2.14.5.Okul Yöneticisinin Öğretmen Başarısına Etkisi

İnsanların tutum ile davranışlarını önemli sebeplerinden biri insanın güdüleridir. Güdüleme bir diğer ifadeyle motivasyon Latince "moviere" sözcüğünden gelir. Motivasyon, teşvik etme, isteklendirme, etkileme ya da harekete geçirme şeklinde açıklanabilir. Bir okulda idarecilerin, öğretmenlerini motive edebilmesi öğretmenlerinin gereksinimlerinin farkında olması ile gerçekleşir. Bu sebeple yöneticiler, öğretmenler arasındaki kişisel değişiklikleri, onların ihtiyaçlarını ve hedeflerini de göz önünde bulundurarak sağlam bir iletişim kurmaya itina ederler. Okul yöneticileri öğretmenlerini zaman zaman ödüllendirmeyi ya da motive etmeyi ihmal etmemelidirler (Recepoğlu ve Özdemir, 2013, s.662).

2.15.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan ilgili çalışmalardan bahsedeceğiz.

2.15.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İş doyumu ile örgütsel destek ilişkisi ile ilgili Sarıkaya 2019 yılında "Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algısı" adlı yüksek lisans tezi yapmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ve destek algılarının saptayarak, bunların iş doyumuna etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesinde çalışan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri evreni oluştururken 497 öğretmenlik bir örneklemi seçerken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları şöyledir: İş doyumu ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Algılanan örgütsel destek iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmenlerde iş doyumu orta düzeydedir.

Özdoğru ve Aydın (2012)'ın "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli çalışması ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin karara katılma durumunu ve heveslerini saptayarak bu durumun motivasyon düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 2043 öğretmenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 353'i belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin karar verme sürecine katılım düzeyleri ile motivasyon düzeylerinin doğrusal, pozitif ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır (Özdoğru ve Aydın, 2012).

Alcan'ın 2018'de yaptığı "Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki" adlı tezinin amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerin, örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin medeni durum, cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okuldaki kıdem değişkenlerine bağlılığını tespit etmek ve bu değişkenlerin birbiri ile ilişkililik durumunu saptamaktır. Bu amaçla 2016–2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan ilkokullarda çalışmakta sınıf öğretmenleri evren olarak seçilmiş ve İstanbul ili Avcılar ilçesinde görev yapan toplam 372 sınıf öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ve örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gökçe'nin 2011 yılında yaptığı "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri" adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin motivasyon düzeylerini tespit etmek ve eğitim sisteminin etkililiğinin arttırılmasına katkı sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu amaçla dershanelerde, resmi ve özel kurumlarda çalışan toplam 1093 öğretmen ile yapılan çalışmanın sonuçları şunlardır: öğretmenlerin ihtiyaç düzeyinin üst seviyede olmasına karşın karşılanma düzeyi orta seviyededir, öğretmen ihtiyaçlarının karşılanma seviyesi ve ihtiyaçlara önem verme arasında negatif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır, öğretmen motivasyonları kurumlara göre farklılık göstermektedir (Gökçe, 2011).

Namlı'nın 2017 yılında yaptığı "Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışının ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerine Etkisi'' adlı çalışmada, lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, öğretmenlerin okul etkililiği ve kolektif güven algıları, öğrencilerin kolektif güven algıları ve bu algıların bazı değişkenlere göre

farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapmakta olan 3409 öğretmen ve 34510 öğrenci evren olarak alınmış ve oransız eleman örnekleme yöntemi ile 558 öğretmen ve 1073 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışma okul etkililiği ile destekleyici liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu, destekleyici liderliğin, okul etkililiği ve kolektif güven üzerinde anlamlı etkisi olduğunu, destekleyici liderliğin okulun etkililik düzeyini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Namlı, 2017).

Küçük (2008)'ün "Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine ve Eğiticilerin Performanslarına Etkisi" isimli yüksek lisans tezinin amacı, liderlik davranışlarının eğitim kurumları iklimine ve öğretmen performanslarına etkilerini araştırmaktır. Bu amaçla 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Anadolu yakasındaki 8 endüstri meslek lisesi ve teknik lisesinde çalışan 230 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada destekleyici liderlik ile örgütsel iklim arasında olumlu bir ilişki vardır ve örgütsel iklim ile görev ve öğrenci merkezli performans arasında bir ilişki vardır sonuçlarına ulaşılmıştır (Küçük, 2008).

Bümen, Alev, Çakar, Gonca ve Veli'nin (2012) "Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler" çalışmasında, Türkiye'de son 10 yılda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili yayınlanan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar incelenmiş, öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ile alakalı Türkiye'de yaşanan problemler irdelenmiş ve duruma ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Çalışmaya göre Türkiye'deki öğretmen kadrosunun mesleki ihtiyaçları belirlenememiştir. Dolayısıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik yapılan mesleki gelişim faaliyetleri, kurs ve seminerler yetersizdir. Mesleki gelişim faaliyetlerinde ciddi bir reforma gidilmesi gerekmektedir (BÜMEN ve diğ, 2012).

Yılmaz'ın 2009'da yaptığı "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmanın amacı resmi ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin okul kültürü algısının iş motivasyonunu nasıl etkilediğini tespit etmektir. Bu amaçla 2008–2009 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında çalışmakta olan 374 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonda anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2009).

Başer ve diğerlerinin "Öğretmenlerin Lisans Üstü Eğitim Almalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmanın amacı, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin

ne gibi sorunlar yaşadıklarını ve sistemden beklentilerini belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır (Başer ve diğ., 2005).

Oluk ve Çolak'ın "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Öğretmen Olarak Çalışan Lisansüstü Öğrencilerinin Karşılaştıkları Bazı Sorunlar" adlı çalışma MEB'da çalışan öğretmenlerin lisansüstü eğitim yaparken karşılaştıkları zorlukları ekonomik durum, yönetmelikler ve eğitim öğretim çerçeveleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. 18 öğretmenin katılımı ile gerçekleşen çalışmada yönetmelikler açısından, ekonomik yönden ve eğitim öğretim açısından bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Oluk ve Çolak, 2005).

Baş'ın (2013) Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri: Nitel Bir Araştırma (Niğde İli Örneği) adlı çalışmasında MEB çalışanı öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerini belirlemek amacı ile 2011-2012 akademik yılında Niğde ilindeki 4 okulda 14 öğretmen örneklem olarak belirlenmiş ve örneklemin lisansüstü eğitimden beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin lisansüstü eğitim beklentileri 4 boyuttadır. Bu boyutlar: akademik, bireysel, mesleki fayda ve Milli Eğitim politikaları şeklinde belirlenmiştir (Baş, 2013).

İlhan ve diğerleri tarafından yapılan "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği)" adlı çalışmada 2010-2011 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Dicle Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 558 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (İlhan, 2012).

Alabaş ve diğerlerinin "Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar" adlı araştırmalarının amacı ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebeplerini ve lisansüstü eğitimleri sırasında yaşadıkları güçlükleri tespit etmek olarak belirlenmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, lisansüstü eğitimini tamamlamış 30 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre lisansüstü eğitimin öğretmenler tarafından tercih sebebi "kendini geliştirme, meslekte kıdem artışı, akademik personel olabilme" olarak belirlenmiştir. Karşılaşılan problemler ise yükseköğretim danışmanlık sorunları ve çalıştıkları okul müdürünün ders programını lisansüstü eğitime göre ayarlamaması olarak belirlenmiştir (Alabaş ve dig., 2012).

Karakütük'ün 2000 yılında "Buca Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında lisansüstü öğretim ile ilgili gelişmelerin irdelenmesi ve lisansüstü öğretimle

ilgili yönetici ve öğretmenlerin fikirlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı geliştirdiği biri açık uçlu olan ve her biri lisansüstü eğitim ile ilgili bir problemi içeren toplam 33 maddelik ölçme aracı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programına katılan 152 ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli 23, Ankara ili Bala ve Çubuk ilçelerinde görev yapan 28 MEB çalışanına uygulanmıştır. Toplam 203 MEB çalışanının 56'sı yönetici, 147'si öğretmendir. Çalışma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin ortak şekilde maddelerin 9'una "tamamen", 17'sine "çok", altısına "orta düzeyde", birine "az" düzeyde katıldığı görülmektedir. Lisansüstü eğitimle ilgili problemleri içeren 32 maddenin 31'ine orta düzey ve üzerinde katılım olması, araştırmaya katılan öğretmen ve idarecilerin lisansüstü eğitim ile ilgili sorunlar olduğunu düşünmesini kanıtlar niteliktedir. Yönetici ve öğretmenlerin en önemli sorun olarak gördükleri ilk üç madde şunlardır: lisansüstü öğrenimini tamamlayan işgörenlere verilen maddi özendiricilerin düşük olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın lisansüstü öğretimin önemini yeterli düzeyde anlayamamış olması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın lisansüstü öğretimine ilişkin belirli bir politikaya sahip olmaması (Karakütük, 2000).

Doğusan'ın 2003'te İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Lisansüstü Öğrenimi Konusundaki Tutumları (Kırıkkale Örneği) çalışmasında Kırıkkale ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 63 yönetici, 102 sınıf öğretmeni ve 134 genel bilgi ve meslek dersi öğretmeni olmak üzere 299 eğitim çalışanını örneklem olarak belirlemiştir. Çalışmasının sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları, ayrıca örneklemin bakanlıkça lisansüstü eğitime gerekli önemin verilmediğini, öğretmenlerin lisansüstü eğitimin önemini anlamadıklarını, lisansüstü eğitimin öğretmenin formasyonel bilgilerine katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Doğusan, 2003).

Nayır'ın 2007'de Ankara'da Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen, Yönetici Ve Müfettişlerin Sorunları adlı çalışmasında aynı zamanda lisansüstü eğitim yapan 113 öğretmen, yönetici ve müfettiş örneklem olarak belirlenmiş ve sorunlarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu sorunlar katılımcıların kayıtlı oldukları üniversite ve programdan kaynaklı sorunlar, bakanlık ve okuldan kaynaklı sorunlar, sosyal ve ekonomik faktörlerden kaynaklı sorunlar, boyutlarına ayrılarak çözümlenmiştir (Nayır, 2007).

2.15.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Nnadozie (1993) öğretmenlerin karara katılma ve okul kültürü ile iş doyumlarının ilişki düzeyini incelemek amacıyla 456 okuldan 10370 öğretmen ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetinin, meslekteki kıdeminin ve eğitim düzeyinin öğretmenlerin iş doyumunu önemli düzeyde etkilemediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin karara katılmasının ve okul kültürününse iş doyumu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Nnadozie, 1994).

Hall (1999) liderlik davranışlarının ve liderlik özelliklerinin okul kültürüyle ilişki durumunu, okul kültürüne etkilerini ve öğretmenlerce nasıl algılandığını tespit etmek amacı ile Florida'da toplam 300 okuldan 300 yönetici ve 4500 öğretmenle çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda ilkokullarda müdürleri, yönetici merkezli liderlik ve vizyoner liderlik davranışı gösteren okulların, ortaokullarda yetenekli müdürlerin görev yaptığı okulların okul kültürlerinin güçlü olduğu tespit edilmiştir (Hall, 1999).

Oades (1983) öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonun ilişki durumunu ortaya koymak amacı ile Manitoba devlet okullarında görev yapmakta olan 300 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin orta düzeyde motivasyona sahip olduğunu gösterirken, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükselmenin, denetim imkanlarının ve birlikte çalıştıkları diğer öğretmenlerin etkilediğini, yaş ve cinsiyetin ise etkilemediğini ortaya koymuştur (Oades, 1983).

Avalos (2011) son 10 yılda mesleki gelişim ile ilgili araştırma yapan ülkeleri incelediği çalışmasında, Kanada, İngiltere, Avustralya, Hollanda, ABD gibi ülkelerin yayın sayıları en fazla olan ülkeler olduğunu, Türkiye'nin ise bu ülkeler arasına hiç giremediği belirtmiştir (Avalos, 2011).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları altında açıklamalar bulunmaktadır.

3.1.Araştırma Deseni

Araştırmanın modeli, tarama modellerinden genel tarama modelidir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin yönetici ne düzeyde olduğu taranmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçede görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırma iki kısımda yürütülmüştür. İlk kısımda araştırmada kullanılan ölçeği geliştirmek amacıyla Antalya ili merkez ilçede görev yapan 1003 müdür ve müdür yardımcısından 105'i tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve 105 kişilik bu gruptan elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliği ve faktör sayısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ise geliştirilen LTÖ Antalya ili merkez ilçede görev yapan 1003 müdür ve müdür yardımcısı arasından evreni temsil edebilmesi için Cochran'ın formülü kullanılarak elde edilen 218 örneklem sayısına ulaşabilmek için 250 müdüre ve müdür yardımcısına uygulanmış, içlerinden 229 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. 21 tanesi eksik ve yanlış doldurma gibi nedenlerden dolayı araştırmacı tarafından elenmiştir.

Evrene göre okul müdürü ve okul müdür yardımcısı oranlarına ilişkin bulgular tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Evrene Göre Okul Müdürü ve Okul Müdür Yardımcısı Oranlarını Gösterir Tablo*

	N	**%**
Okul Müdürü	291	29
Okul Müdür	712	71

Yardımcısı		
Toplam	1003	100

Tabloya göre 1003 kişiden oluşan evrenin %29'u okul müdürüyken, %71'i okul müdür yardımcısıdır.

Katılımcılara yönelik demografik bilgiler tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler*

n=229		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	65	28,4
	Erkek	164	71,6
Göreviniz	Müdür	73	31,9
	Müdür Yardımcısı	156	68,1
Yaş	35 yaş ve altı	33	14,4
	36-40 yaş	54	23,6
	41-45 yaş	45	19,7
	46-50 yaş	38	16,6
	51 yaş ve üstü	59	25,8
Eğitim durumu	Lisans mezunu	193	84,3
	Yüksek Lisansa devam ediyor	11	4,8
	Yüksek Lisans mezunu	23	10,0
	Doktoraya devam ediyor	2	0,9
Alan	Sınıf Öğretmenliği	86	37,6
	Fen Bilimleri	33	14,4
	Sosyal Bilimler	39	17,0
	Diğer	71	31,0
Mesleki çalışma süresi	15 yıl ve altı	68	29,7
	16-20 yıl	41	17,9
	21-25 yıl	39	17,0
	26-30 yıl	33	14,4
	31 yıl ve üstü	48	21,0

Ankete katılanlardan alanı sınıf öğretmenliği olanların oranı %37,6, fen bilimleri olanların oranı %14,4, sosyal bilimler olanların oranı %17,0, diğer branşlardan olanların oranı %31,0'dır. Katılımcıların %28,4'ü kadınken, %71,6'sı erkektir. Katılımcılardan

%31,9'u müdür iken %68,1'i müdür yardımcısıdır. Katılımcılardan %84,4'ü lisans mezunu, %4,8'i yüksek lisansa devam etmekte, %10,0'ı yüksek lisans mezunu, %0,9'u doktoraya devam etmektedir. Katılımcılardan %29,7'si 15 yıl ve altı süredir, %17,9'u 16-25 yıldır, %17,0'u 21-25 yıldır, %14,4'ü 26-30 yıldır, %21,0'ı 31 yıl ve üstü süredir mesleğinde çalışmaktadır. Katılımcıların %14,4'ü 35 yaş ve altında, %23,6'sı 36-40 yaş arasında, %19,7'si 41-45 yaş arasında, %16,6'sı 46-50 yaş arasında, %25,8'i 51 yaş ve üzerindedir (Tablo 3.2).

3.3.Veri Toplama Araçları

3.3.1.Lisansüstü Tutum Ölçeği (LTÖ)

Yöneticilerin yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere yönelik genel algı ve değerlendirmelerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Lisansüstü Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formları idarecilere elden götürülerek doldurmaları sağlanmıştır. Çalışmanın anket formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler sorularının yer aldığı 6 soru (cinsiyet, yaş, branş, görev, eğitim durumu, mesleki görev süresi) yer almakta, ikinci bölümde LTÖ'de beşli likert tipinde 24 soru yer almaktadır. Ölçek maddeleri, araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulmuştur.

Funda NAYIR'ın Ankara'da Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Sorunları (2007) çalışmasında kullanmış olduğu "Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Müfettiş, Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Sorunları Anketi" lisansüstü eğitim alan öğretmen yönetici ve müfettişlerin sorunlarını tespit etmeyi, Kasım KARAKÜTÜK'ün "Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri" adlı (2000) çalışmasındaki "Açık Uçlu Soru ile Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi ile İlgili Belirtilen Diğer Sorunlar anketi" de yine lisansüstü eğitim alan eğitim çalışanlarının sorunlarını saptamaya yönelik bir ankettir. Bu çalışmada diğer ölçeklerden farklı olarak idarecilerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunu taramaya yönelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizi ile yapı geçerliği ve güvenirlik düzeyi belirlemek amacı ile 105 katılımcı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliği ve faktör sayısı belirlenmiştir. Verilerin analizi SPSS 24.0 ile yapılmıştır.

Çalışmada ölçeklerin yapı geçerliğinin belirlenmesi için Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett testi ile incelenmiştir. Buna göre KMO değeri örneklem sayısının faktör analizine uygun olduğunu, Bartlett testi ise normal dağılım koşuluna uygun olduğunu göstermiş yani verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı scree plot (aygen değer) grafiği ile belirlenmiştir. Ölçek grafik ve özdeğerlerin saçılımına göre 2 faktörlü yapıdadır. Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum boyutu güvenilirlik seviyesi yüksek 6 maddeden, Destekleyici Tutum boyutu güvenilirlik seviyesi çok yüksek 14 maddeden oluşmaktadır. Analize göre 4 soru faktör yükünün düşük olması nedeni ile ölçme aracından çıkarılmıştır. Güvenirlik düzeyinin belirlenmesi için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

3.3.2.Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. KMO katsayısı örneklemin büyüklüğünü test etmek için hesaplanırken normal dağılım koşulu Bartlett testiyle incelenmektedir. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004, s.70). Faktör analizi işleminde ölçek maddelerinin faktörlere atanması ya da ölçekten çıkarılması işlemlerinde faktör yükü değerlerine bakılmıştır (Tablo 3.3).

3.3.3.Güvenirlik Analizi

Cronbach's alfa katsayısı ölçeğin güvenirlik düzeyini vermektedir. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanmaktadır (Nunnally, 1967, s.248).

- $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçeğin güvenirliği düşük,
- $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

2 faktörlü yapıda soruların faktörlere dağılımının belirlenmesi için faktör sayısı 2 olarak varimax döndürme işlemi ile analiz işlemi yapılmış ve soruların dağılımı, faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları tabloda verilmiştir (Tablo 3.3).

Tablo 3.3. *Ölçek Maddelerinin Faktör Dağılımı ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Faktör	**Madde**	**Faktör Yükü**	**Madde Toplam Puan Korelasyonu**
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.	0,866	0,679
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin sınıflarının daha başarılı olacağını düşünürüm.	0,855	0,627
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünürüm.	0,841	0,637
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrenci velileri ile iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.	0,821	0,645
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin mesleki becerilerinin diğerlerine göre daha fazla olacağını düşünürüm.	0,807	0,692
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin performans olarak diğer öğretmenlerden yüksek olacağına inanıyorum.	0,798	0,653
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.	0,797	0,622
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri yüksek lisans veya doktoralarını tamamlamaları yönünde desteklerim.	0,778	0,659
	Çalıştığım okulda Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin olması beni mutlu eder.	0,76	0,667
	Okulumdaki öğretmenleri yüksek lisans veya doktora yapmaları için teşvik ederim.	0,735	0,661
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ders programını eğitimlerine engel olmayacak şekilde düzenlerim.	0,694	0,623
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri takdir ederim.	0,613	0,502
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler kendilerine idare tarafından yeterli kolaylığın sağlandığını düşünürler.	0,609	0,536
	Lisansüstü eğitim yapma hakkı kazanmanın başarı isteyen bir durum olduğunu düşünürüm.	0,533	0,422
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan hizmet puanının yeterli olduğunu düşünürüm.	0,804	0,305
	Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan ek ders ücretlendirmesinin yeterli olduğunu düşünürüm.	0,740	0,253
	MEB'nın öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini düşünürüm.	0,724	0,492
	MEB'nın lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere yönetmelik ve	0,646	0,452

	yasalarla gerekli kolaylığı sağladığını düşünürüm.

Tablo 3.3. *Ölçek Maddelerinin Faktör Dağılımı ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları(Devamı)*

Faktör	**Madde**	**Faktör Yükü**	**Madde Toplam Puan Korelasyonu**
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	MEB'nın hizmet içi kurslarının öğretmenin kendini geliştirmesi için yeterli olduğunu düşünürüm.	0,604	0,437
	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimleri nedeniyle okula yeterince vakit ayıramayacaklarından çekinirim.	0,318	0,267

Analizlerde 14. 15. 17 ve 24 soru faktör yükünün düşük olması, iki faktörde de yer alması nedeniyle çıkarılmıştır. Geride kalan 20 maddenin toplam madde korelasyonları 0,267 ile 0,692 arasında değişmektedir. Özdamar (1997, s.500)'ın madde toplam korelasyonu 0,25'in altında kalan maddelerin ölçekten çıkarılması önermiştir. Ölçeğin 20 maddesinin de madde toplam korelasyonu 0,25'den büyüktür.

Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum boyutu faktör yükleri 0,533 ile 0,866 arasında değişen 14 maddeden oluşmaktadır. Faktörün toplam varyansı açıklama oranı %41,338 ve güvenirlik katsayısı 0,942'dir. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir.

Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum boyutu faktör yükleri 0,318 ile 0,804 arasında değişen 6 maddeden oluşmaktadır. Faktörün toplam varyansı açıklama oranı %15,364 ve güvenirlik katsayısı 0,764'dür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir.

3.3.4.Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları

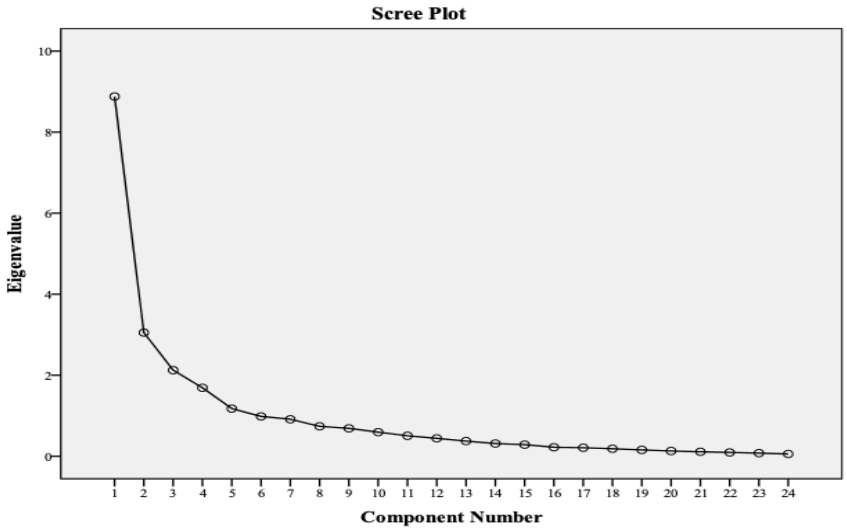
Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak için incelenen KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testlerinin değerleri tablo 3.4'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *KMO ve Bartlett Değerleri*

KMO		0,813
Bartlett Testi	X^2	1913,784
	Sd	276

P	0,000

Ölçek için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,813 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur (KMO>0,500). Bartlett testi kapsamında X^2 değeri 1913,784 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0,05), (Tablo 3.4). Buna göre normal dağılım koşulu sağlanmıştır. KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 3.1 Grafik ve özdeğerlerin saçılımı

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla özdeğerlerin saçılımını gösteren Scree Plot (aygen değer) grafiği Şekil 3.1'de gösterilmiştir.

Grafik ve özdeğerlerin saçılımı incelendiğinde ölçeğin 2 faktörlü yapı gösterdiğine karar verilmiştir (Şekil 3.1).

3.4.Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Okullardaki müdür ve müdür yardımcılarına araştırma hakkında bilgi verdikten sonra anket formunu doldurmaları rica edilmiştir. Anket formunu doldurmayı kabul edenler tarafından anket formları cevaplandırılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında yapılan pilot çalışmada ölçeğin yapı geçerliği belirlenmiş ve sonuçlar bir önceki bölümde verilmiştir. Bu işlemin ardından 229 kişi ile asıl anket uygulaması yapılarak hipotezlerin test edilmesi amacıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

Esas uygulamada toplanan verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için yapılan bir işlem çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. Ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Buna göre ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Çalışmada test tekniklerinden bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t testi; bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi; bağımsız k grubun (k>2) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir (Özdamar, 2004). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1). Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde anlamlı fark çıktığında farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi grupların lehine olduğunu tespit edebilmek için post hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

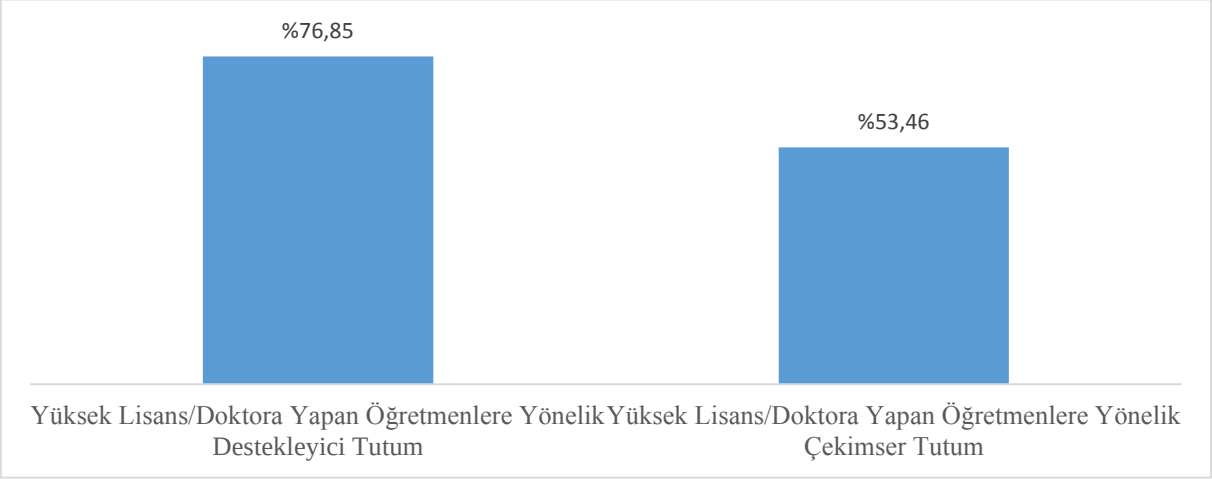
Araştırmanın birinci alt problemi "Yöneticilerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin tutumları nasıldır?" olarak belirlenmişti. Bu probleme cevap verebilmek amacıyla ölçek puanlarının betimleyici istatistiklerinden faydalanılmıştır. Ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 *Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri*

n=229	Min.	Maks.	Ort.	Ss
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	18	80	61,48	10,72
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	6	39	20,85	6,13

Yöneticilerin Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum puan ortalaması 61,48±10,72, Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum puan ortalaması 20,85±6,13'dir (Tablo 4.1).

Bu sonuca göre yöneticilerin Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum düzeyleri (oranı) %76,85(ortalama puan/maksimum puanx100 formülü ile belirlenmiştir.) ve Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum düzeyleri %53,46 olarak belirlenmiştir (Şekil 4.1).



Şekil 4.1 Yöneticilerin Lisansüstü Eğitim Alan Öğretmenlere Yönelik Tutum Düzeyleri

Yöneticilerin yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Sürekli gelişen ve değişen bilgiyi, öğrencilere aktaracak olan öğretmenlerin, kendini geliştirmesi günümüz şartlarında bir gerekliliktir. Toplumun gelişiminde en önemli role sahip eğitim kurumlarının yöneticileri pozisyonundaki idarecilerin, öğretmenlerin kendini geliştirmek amacıyla yüksek lisans/doktora yapmalarına yönelik destekleyici tutuma sahip olmaları beklenen ve istenen bir durumdur. Yöneticilerin yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik orta düzeyde çekimser tutuma sahip olduğu görülmektedir. Yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik destekleyici tutuma sahip yöneticilerin aynı zamanda orta düzeyde çekimser tutuma sahip olması beklenmedik bir durum olmakla beraber buna sebep olarak yöneticilerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin okulu ihmal edebilecekleri, ikinci planda bırakabilecekleri konusunda tedirginlik yaşamaları gösterilebilir. Lisansüstü eğitim sürecinde öğretmenlerin boş ders, boş gün, sınav veya ders için izin istemelerinden çekiniyor olabilirler. Yöneticilerin çekimserliği, yöneticilerin çevrelerinde kendilerinden fazla uzmanlaşmış çalışan istememesinden yada kendilerinden başka yükselme ihtimali olan kişi istememelerinden de kaynaklanmış olabilir.

20 maddelik anket formunun madde bazında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2 *Ölçme Aracının Madde Bazında Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları*

Soru No	**Sorular**	**x̄**	**S**
1.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ders programını eğitimlerine engel olmayacak şekilde düzenlerim.	4,54	,87
2.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri yüksek lisans veya doktoralarını tamamlamaları yönünde desteklerim.	4,62	,83
3.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler kendilerine idare tarafından yeterli kolaylığın sağlandığını düşünürler.	4,06	,98
4.	Okulumdaki öğretmenleri yüksek lisans veya doktora eğitimi yapmaları için teşvik ederim.	4,37	,84
5.	Çalıştığım okulda lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin olması beni mutlu eder.	4,60	,79
6.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin performans olarak diğer öğretmenlerden yüksek olacağına inanıyorum.	4,00	1,06
7.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin mesleki becerilerinin diğerlerine göre daha fazla olacağını düşünürüm.	4,01	,98
8.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünürüm.	3,82	1,03
9.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin sınıflarının daha başarılı olacağını düşünürüm.	3,76	1,07
10.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.	3,88	1,07

Tablo 4.2 *Ölçme Aracının Madde Bazında Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları (devamı)*

Soru No	Sorular	$\bar{x}$	S
11.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.	3,84	1,07
12.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrenci velileri ile iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.	3,74	1,07
13.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimleri nedeniyle okula yeterince vakit ayıramayacaklarından çekinirim.	2,67	1,13
14.	Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri takdir ederim.	4,38	0,94
15.	Lisansüstü eğitim yapan hakkı kazanmanın başarı isteyen bir durum olduğunu düşünürüm.	3,95	1,09
16.	MEB'nın lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere yönetmelik ve yasalarla gerekli kolaylığı sağladığını düşünürüm.	3,48	1,09
17.	MEB'nın öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini düşünürüm.	3,27	1,23
18.	MEB'nın hizmet içi kurslarının öğretmenin kendini geliştirmesi için yeterli olduğunu düşünürüm.	2,95	1,17
19.	Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan ek ders ücretlendirmesinin yeterli olduğunu düşünürüm.	2,72	1,24
20.	Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan hizmet puanının yeterli olduğunu düşünürüm.	2,99	1,29

Tablo 4.2 incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin yöneticilerin algılarını yansıtan soruların puan ortalamalarının $\bar{x}$= 2,67 ile $\bar{x}$= 4,62 arasında değiştiği görülmektedir.

20 soruya verilen cevaplar incelendiğinde puan sırasına göre ilk beş cevap ''Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri yüksek lisans veya doktoralarını tamamlamaları yönünde desteklerim'' ($\bar{x}$= 4,62), ''Çalıştığım okulda lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin olması beni mutlu eder.'' ($\bar{x}$= 4,60), ''Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ders programını eğitimlerine engel olmayacak şekilde düzenlerim'' ($\bar{x}$= 4,54), ''Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri takdir ederim.'' ($\bar{x}$= 4,38), ''Okulumdaki öğretmenleri yüksek lisans veya doktora eğitimi yapmaları için teşvik ederim.'' ($\bar{x}$= 4,37) şeklindedir. Katılımcılar bu sorulara ''kesinlikle katılıyorum'' cevabını vermişlerdir. Bu bulgulardan, ankete katılan yöneticilerin öğretmenlerin yüksek lisans yapmalarını takdir ettikleri ve onlara yüksek lisans sürecince destek olmaya çalıştıkları, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek adına uğraştıkları anlaşılmaktadır. Bu da yöneticilerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere destekleyici tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

20 soruya verilen cevaplar incelendiğinde puan sırasına göre son beş cevap ''MEB'nın öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini düşünürüm.'' ($\bar{x}$= 3,27), ''Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan hizmet puanının yeterli

olduğunu düşünürüm.'' ($\bar{x}$= 2,99), ''MEB'nın hizmet içi kurslarının öğretmenin kendini geliştirmesi için yeterli olduğunu düşünürüm.'' ($\bar{x}$= 2,95), ''Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan ek ders ücretlendirmesinin yeterli olduğunu düşünürüm.'' ($\bar{x}$= 2,72), ''Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimleri nedeniyle okula yeterince vakit ayıramayacaklarından çekinirim.'' ($\bar{x}$= 2,67) şeklindedir. Katılımcılar bu sorulara ''kararsızım'' cevabını vermişlerdir. Ankete katılan yöneticiler MEB'nın öğretmenleri lisansüstü yapmaya yeterince teşvik edip etmediği, hizmet içi kursların yeterli olup olmadığı konusunda kararsızdır. Ayrıca ankete katılan yöneticiler MEB tarafından lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere sağlanan ek ders ücretlendirmesi ve hizmet puanı artışlarının yeterli olup olmadığına dair kararsızdır. Ayrıca yöneticilerin lisansüstü eğitim alan bir öğretmenin okulu ve öğrencileri ihmal etme, bu durumu suistimal etme durumu hakkında da kararsız olduğuna dair cevap vermiştir. Bu da ankete katılan yöneticilerin lisansüstü eğitimini tamamlamış bir öğretmenin daha çok ödüllendirmeyi hak edip etmediğine, hizmet içi kursların yeterliliğine, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bu durumu suiistimal edip etmeyeceğine, bakanlıkça lisansüstü eğitime teşvik olup olmamasına dair sorulara kararsızım şeklinde cevap vermesi yöneticilerin lisansüstü eğitim hakkında yeterli bilgi ve fikre sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum da lisansüstü öğretim alan öğretmenlerle alakalı çekimser tutuma sahip olmalarına sebep olabilir, çünkü bireyler bilgi ve fikir sahibi olmadıkları konularda daha çekimser olabilir, bu konu ile alakalı durumlara daha tedbirli yaklaşma ihtiyacı duyabilir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi **"**Yöneticilerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ilişkin tutumları yöneticilerin yaş, cinsiyet, kıdem, görev, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla *Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)* teknikleri kullanılmıştır.

4.2.1.LTÖ' nün Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

LTÖ'ye ilişkin algılar ile demografik değişkenlerden cinsiyet arasındaki ilişki parametrik karşılaştırma testlerinden *"Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-testi"* ile analiz edilmiştir ." Araştırmaya katılan kadın ve erkek yöneticilerin LTÖ'ye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan

"Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t- Testi" sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3 *LTÖ'ye İlişkin Algıların Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğini Gösteren" T-Testi" Sonuçları*

Cinsiyet		n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	Kadın	65	63,98	9,27	228	2,243	0,026*
	Erkek	164	60,48	11,12			
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	Kadın	65	19,30	5,96	228	-2,421	0,016*
	Erkek	164	21,46	6,11			

Kadın ve erkek yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark vardır. [t(228)= 2,243; p>0,05]. Çekimser Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark vardır. [t(228)= -2,421; p>0,05]. Kadın yöneticilerin destekleyici tutum algısı daha yüksekken (63,98), erkek yöneticilerin çekimser tutum algısı daha yüksektir (21,46), (Tablo 4.3).

Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere kıyasla daha destekleyici tutum algısına sahip olmasının kadınlığın vermiş olduğu anaçlık, içgüdüsel olarak kadınlarda bulunan yaratma, geliştirme, üretme özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Lisansüstü eğitim alma hakkı kazanmanın, bu eğitime devam edebilmenin ve bu eğitimi tamamlamanın zor bir süreç olduğunun bilincinde olan kadın yöneticiler, toplumumuzda kadın olmaktan dolayı karşılaştıkları zorluklarla bu durumu özdeşleştirerek daha destekleyici tutum sergiliyor olabilirler.

Erkek yöneticilerin yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik kadın yöneticilere göre daha çekimser tutuma sahip olmaları göreceli olarak kadınlara göre erkek yöneticilerin yükselme konusunda daha hırslı ve daha bağımsız davranma istekleri olduğundan kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü yöneticiler lisansüstü eğitim gören bir öğretmeni yöneticilik açısından rakip ve aldığı kararları eleştirme potansiyeli olan bir çalışan olarak görebilmektedir.

4.2.2.LTÖ' nün Görev Değişkenine Göre İncelenmesi

LTÖ'ye ilişkin algılar ile demografik değişkenlerden görev arasındaki ilişki parametrik karşılaştırma testlerinden *"Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-testi"* ile analiz edilmiştir ." Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcısı görevlerini yürüten

yöneticilerin LTÖ'ye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan *"Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-Testi"* sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4 *LTÖ'ye İlişkin Algıların Göreve Göre Değişip Değişmediğini Gösteren "T-Testi" Sonuçları*

	Göreviniz	**n**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	Müdür	73	61,80	9,95			
	Müdür Yardımcısı	156	61,32	11,09	227	0,316	0,753
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	Müdür	73	20,87	6,20			
	Müdür Yardımcısı	156	20,83	6,12	227	0,042	0,966

Görev kademesi farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır [t(227)= 0,042; p>0,05]. Görev kademesi farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır [t(227)= 0,316; p>0,05], (Tablo 4.4).

4.2.3.LTÖ' nün Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

LTÖ'ye ilişkin algılar ile demografik değişkenlerden yaş arasındaki ilişki parametrik karşılaştırma testlerinden "*Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)"* ile analiz edilmiştir." Araştırmaya katılan 35 yaş altı, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası, 46-50 yaş arası, ve 51 yaş üstü yöneticilerin LTÖ'ye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan "*Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)"* sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Yaşı farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır[F(4-224)= 0,880; p>0,05] veya Çekimser Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır[F(4-224)= 0,455; p>0,05] (Tablo 4.5).

Tablo 4.5 *LTÖ'ye İlişkin Algıların Yaşa Göre Değişip Değişmediğini Gösteren Tablo*

	Yaş	**n**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**F**	**P**
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	35 yaş ve altı	33	61,54	8,74	4;224	0,880	0,476
	36-40 yaş	54	60,83	10,57			
	41-45 yaş	45	64,00	9,63			
	46-50 yaş	38	59,94	13,65			
	51 yaş ve üstü	59	61,10	10,56			
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	35 yaş ve altı	33	21,45	6,40	4;224	0,455	0,769
	36-40 yaş	54	21,20	6,70			
	41-45 yaş	45	19,82	4,82			
	46-50 yaş	38	20,73	7,58			
	51 yaş ve üstü	59	21,05	5,38			

4.2.4.LTÖ' nün Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

LTÖ'ye ilişkin algılar ile demografik değişkenlerden eğitim durumu arasındaki ilişki parametrik karşılaştırma testlerinden *"Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-testi"* ile analiz edilmiştir ." Araştırmaya katılan lisans mezunu ve lisansüstü eğitim gören yöneticilerin LTÖ'ye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan *"Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-Testi"* sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Eğitim durumu farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır [t(227)= -1,334; p>0,05]. Eğitim durumu farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır [t(227)= 3,858; p<0,05]. Lisans mezunu olan yöneticilerin çekimser tutum algısı daha yüksektir (21,50), (Tablo 4.6)

Tablo *4.6. LTÖ'ye İlişkin Algıların Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğini Gösteren Tablo*

	Eğitim durumu	**N**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**T**	**P**
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	Lisans mezunu	193	61,07	11,07	227	-1,334	0,184
	Lisansüstü eğitime devam ediyor ya da mezun	36	63,66	8,46			
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	Lisans mezunu	193	21,50	5,96	227	3,858	<0,001
	Lisansüstü eğitime devam ediyor ya da mezun	36	17,33	5,95			

Lisansüstü eğitim almış yöneticiler, lisansüstü eğitim alma sürecinde yaşanılan zorlukların, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere bakış açısının ve lisansüstü eğitimin öğretmenlere kazandırdıklarının lisansüstü eğitim almamış yöneticilerden daha çok farkında olabileceğinden, lisansüstü eğitim almış yöneticiler, lisans mezunu yöneticilere göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlere yönelik daha az çekimser tutuma sahip olabilirler.

4.2.5.LTÖ'nün Alan Değişkenine Göre İncelenmesi

LTÖ'ye ilişkin algılar ile demografik değişkenlerden alan arasındaki ilişki parametrik karşılaştırma testlerinden "*Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)"* ile analiz edilmiştir." Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni, fen bilimleri, sosyal bilimler ve diğer alanlardaki yöneticilerin LTÖ'ye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan "*Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)"* sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Alanı farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmazken [F(3-225)= 1,336; p>0,05], Destekleyici Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır [F(3-225)= 4,945; p<0,05], (Tablo 4.7). Farklı alanlarda eğitim almış yöneticilerin, lisansüstü eğitime ilişkin farklı tutumlarının olması eğitimin bireylerin bakış açılarını da etkilediğinin göstergesi olabilir. Farklı alanlarda alınan eğitimin, yöneticilerin tutumlarını da farklılaştırdığı düşünülebilir.

Tablo 4.7. *LTÖ'ye İlişkin Algıların Alana Göre Değişip Değişmediğini Gösteren Tablo*

	Alan	**n**	**x̄**	**Ss**	**Sd**	**F**	**P**
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	Sınıf Öğretmenliği	86	62,39	11,29	3;225	4,945	0,002*
	Fen Bilimleri	33	56,33	11,17			
	Sosyal Bilimler	39	59,15	9,97			
	Diğer	71	64,04	9,26			
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	Sınıf Öğretmenliği	86	20,18	6,79	3;225	1,336	0,263
	Fen Bilimleri	33	22,51	5,69			
	Sosyal Bilimler	39	21,46	5,34			
	Diğer	71	20,54	5,84			

Branşlara göre destekleyici tutum farklılaşması tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenliği alanındaki yöneticilerin, fen bilimleri alanındaki yöneticilere göre öğretmenleri yüksek lisans/doktora yapan öğretmenleri destekleyici tutum algısının daha yüksek olduğu konusunda istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Fen Bilimleri öğretmenliği alanındaki yöneticilerin, diğer grubundaki yöneticilere göre öğretmenleri yüksek lisans/doktora yapan öğretmenleri destekleyici tutum algısının daha yüksek olduğu konusunda istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$) (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. *Alana Göre Destekleyici Tutum Farklılıklarının Karşılaştırılması*

			n	**Ortalama farklılık**	**Ss**	**p**
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	Sınıf Öğretmenliği	Fen Bilimleri	33	6,06	2,14	,026
		Sosyal Bilimler	39	3,24	2,01	,378
		Diğer	71	-1,64	1,67	,760
	Fen Bilimleri	Sınıf Öğretmenliği	86	-6,06	2,14	,026
		Sosyal Bilimler	39	-2,82	2,47	,665
		Diğer	71	-7,70	2,20	,003

Tablo 4.8. *Alana göre destekleyici tutum farklılıklarının karşılaştırılması (devamı)*

			n	Ortalama farklılık	Ss	p
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	Sosyal Bilimler	Sınıf Öğretmenliği	86	-3,24	2,01	,378
		Fen Bilimleri	33	2,82	2,47	,665
		Diğer	71	-4,48	2,08	,091
	Diğer	Sınıf Öğretmenliği	86	1,64	1,67	,760
		Fen Bilimleri	33	7,70	2,20	,003
		Sosyal Bilimler	39	4,88	2,08	,091

Sınıf öğretmenliği alanı eğitim-öğretimin en temel basamağındaki bireyleri yetiştirmekte ve kendini geliştirmenin, öğrenmenin sonunun olmadığının daha farkında olan bir öğretmenlik alanı olduğu için sınıf öğretmeni yöneticilerin, fen bilimleri alanındaki öğretmenlere göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlere daha destekleyici tutum sergilemekte olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği alanında alınan eğitim sırasında birçok farklı disiplinin dersi görüldüğünden sınıf öğretmenleri uzmanlaşmak açısından lisansüstü eğitimin önemini daha net şekilde anlamış olabilirler.

Fen bilimleri sürekli gelişen ve değişen pozitif bilimleri kapsayan bir alandır. Öğretmenlerse kendini geliştirebilmek, gelişen bilgileri öğrenip çağa ayak uydurabilmek amacıyla lisansüstü eğitim görmek istediğindedirler. Bu açıdan fen bilimleri alanındaki yöneticilerin diğer alanlardaki yöneticilere göre öğretmenlere karşı daha destekleyici tutuma sahip oldukları söylenebilir.

4.2.6.LTÖ'nün Mesleki Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

LTÖ'ye ilişkin algılar ile demografik değişkenlerden yaş arasındaki ilişki parametrik karşılaştırma testlerinden "*Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)"* ile analiz edilmiştir." Araştırmaya katılan 15 yıl ve altı, 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası, 26-30 yıl arası ve 31 yıl üstü mesleki çalışma sürelerine sahip yöneticilerin LTÖ'ye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan *Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)* sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9'de verilmiştir.

Tablo *4.9 LTÖ'ye ilişkin algıların mesleki çalışma süresine göre değişip değişmediğini gösteren tablo*

	Mesleki çalışma süresi	n	x̄	Ss	Sd	F	P
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum	15 yıl ve altı	68	62,33	9,97	4;224	0,430	0,787
	16-20 yıl	41	60,95	9,43			
	21-25 yıl	39	59,76	15,23			
	26-30 yıl	33	61,36	11,09			
	31 yıl ve üstü	48	62,18	8,06			
Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum	15 yıl ve altı	68	20,73	6,40	4;224	0,225	0,924
	16-20 yıl	41	20,21	5,90			
	21-25 yıl	39	21,43	6,87			
	26-30 yıl	33	20,78	6,14			
	31 yıl ve üstü	48	21,12	5,48			

Mesleki çalışma süresi farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmazken, [F(4-224)= 0,430; p>0,05]. Mesleki çalışma süresi farklı yöneticiler arasında Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır [F(4-224)= 0,225; p>0,05], (Tablo 4.8)

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Toplumun vasıflı bireylerden oluşmuş bir toplum haline dönüşmesinde kaliteli eğitimin önemi reddedilemeyecek bir gerçektir. Eğitimdeki kalite gerçeğinde lisansüstü eğitim büyük bir rol oynamaktadır. Lisansüstü eğitim, gelecek nesillere eğitimsel alanda yön verecek öğretmenlerin mesleki ve karakteristik özelliklerinin gelişiminde etkili bir rol oynamaktadır. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin lisansüstü eğitimine yönelik ileri sürülen görüşler ve bu görüşlerin temelini oluşturun nedenler üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Bu bağlamda yöneticilerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere tutumları ortaya konulmak istenmiştir. Çalışma sonucuna göre yöneticilerin genel olarak yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler ile ilgili olumlu düşüncelere ve değerlendirmelere sahip olduğu görülmektedir. Yöneticilerin Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Destekleyici Tutum düzeylerinin %76,85 olarak belirlenmesi bunun kanıtı niteliğindedir. Yüksek Lisans/Doktora Yapan Öğretmenlere Yönelik Çekimser Tutum düzeyleri %53,46 olarak belirlenmesi ise idarecilerin yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere yönelik yüksek düzeyde olmamakla birlikte orta düzeyde bir çekimser tutuma sahip olduğunun kanıtıdır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda; yöneticilerin yaş gruplarına bakıldığında, yüksek lisans ile doktora yapan öğretmenlere yönelik destekleyici tutum ve yüksek lisans ile doktora yapan öğretmenlere yönelik çekimser tutum puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilerin mesleki çalışma sürelerine göre yapılan değerlendirmede, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere yönelik destekleyici tutum ve yüksek lisans ile doktora yapan öğretmenlere yönelik çekimser tutum puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilerin görevlerine göre bir değerlendirme yapıldığında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere yönelik destekleyici tutum ve yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik çekimser tutum puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Eğitim durumu grupları arasında yapılan değerlendirme sonucunda ise, yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik destekleyici tutum puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik çekimser tutum puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Lisans mezunlarının puan

ortalamasının 21,50, diğerlerinin ise 17,33 olduğu; yani lisans mezunu olan yöneticilerin yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere yönelik çekimser tutum puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin cinsiyetlerine göre yapılan değerlendirmede, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere yönelik destekleyici tutum ve yüksek lisans ile doktora yapan öğretmenlere yönelik çekimser tutum puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre destekleyici tutum puanının daha yüksek, çekimser tutum puanının daha düşük olduğu yani kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere daha destekleyici ve daha az çekimser yaklaştıkları sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin alanlarına bakıldığında destekleyici tutum puanları açısından anlamlı bir fark varken, çekimser tutum puanları açışımdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Alanı sınıf öğretmenliği olan yöneticilerin, alanı fen bilimleri olan yöneticilere göre yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere tutumu daha destekleyicidir. Alanı fen bilimleri olan yöneticilerin, diğer alandaki yöneticilere göre yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlere tutumu daha destekleyicidir.

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından dile getirilen bir sorun lisansüstü derslerine katılımda yaşadıkları zorluklardır. Bunun sebebi olarak enstitülerin ders saatlerini planlamada öğrenciyi dikkate almaması ve görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin ders saatlerini planlamada olumsuz yaklaşımları en yüksek frekansa sahip temalar olmuştur. Karakütük (2000) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenlerin "Okul ya da birim yöneticilerince; lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlere izin, lisansüstü dersleriyle okuldaki derslerin çakışması durumunda yardım vb konularda yeterli kolaylık ve destek sağlanmamaktadır" ifadesine katılma durumları da sorulmuş, katılımcılar ifadeye çoklukla katılmışlardır. Doğusan'ın (2003) yapmış olduğu araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,9'u yöneticiler tarafından lisansüstü öğrenime devam eden öğretmenlere yeterli kolaylığın sağlanmadığı belirtilmiştir. Lisansüstü öğrenim gören öğretmen sorunlarını belirlemeye yönelik Nayır (2007) tarafından yapılan "Ankara'da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları" başlıklı yüksek lisans tezinde "Lisansüstü Öğretim Kurumları ve Programlardan Kaynaklanan Sorunlar, Bakanlık ve Okuldan Kaynaklanan Sorunlar, Sosyal ve Ekonomik Faktörlerden Kaynaklanan Sorunlar" başlıkları altında belirlenen ifadelere katılıp katılmama durumları ile belirlenmiş, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin derslere devam etmede sorunlar yaşadığını görülmüştür. Kuzu ve Becit (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da derse devamda

yaşanan problemler olduğu saptanmış, bu sorunun hem kurumdan hem de üniversitelerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Çalışmamızda ise diğer çalışmalardan farklı olarak sorular sadece yöneticilere sorulmuş buna paralel olarak yöneticilerin cevapları diğer çalışmaların aksi yönünde olmuştur. Bu çalışmaya katılan yöneticiler "Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ders programlarını eğitimlerine engel olmayacak şekilde düzenlerim." ve "Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri yüksek lisans veya doktoralarını tamamlamaları yönünde desteklerim." maddelerine "kesinlikle katılıyorum" şeklinde, "Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler kendilerine idare tarafından yeterli kolaylığın sağlandığını düşünürler." maddesine ise "katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Ancak diğer çalışmalardan da anlaşılıyor ki benzer sorular öğretmenlere sorulduğunda öğretmenlerin isteklerinin yöneticiler tarafından yeterince karşılanmadığı, ders programlarının eğitimlerine engel olmayacak şekilde düzenlenmediği görülmüştür. Bu durumu yöneticilerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğunu yeterince kavrayamamaları, yeterli kolaylığı sağladıklarını düşündükleri kolaylıkların lisansüstü eğitim alan öğretmenin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığı şeklinde yorumlayabiliriz.

Karakütük (2000) tarafından yapılan bir alan araştırmasında öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda toplam 203 yönetici ve öğretmenin görüşü alınmış, araştırma sonucunda lisansüstü eğitimin öneminin Bakanlıkça anlaşılamadığı, özendiricilerin yetersiz olması dile getirilen sorunların başında gelmiştir. Benzer olarak Doğusan'ın (2003) yapmış olduğu araştırmada da yönetici ve öğretmenlerin %76,3 ü bakanlıkça lisansüstü eğitime gereken önemin verilmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılan idareciler diğer çalışmalardan farklı olarak "MEB'nın öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini düşünürüm." maddesine kararsızım şeklinde cevap vermişlerdir. Bunun nedeninin yıllar içinde öğretmenlere vaat edilen görevde yükselme, maaş artışı, hizmet puanı verilmesi gibi durumların gerçekleştirilmemiş olması ve eğitim süresince öğretmenlerin mevzuatlardaki yetersiz ve açık noktalar nedeniyle gerek okul idareleri, gerek enstitüler sebebiyle ile karşılaştıkları sıkıntıların giderilmemiş olmasına rağmen MEB tarafından lisansüstü eğitimi desteklendiğinin sıklıkla ifade edilmesi, lisansüstü eğitimi zorunlu hale getirme çalışmaları yapılması gibi çelişkilerden kaynaklandığı şeklinde yorumlayabiliriz.

Karakütük (2000) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında "lisansüstü öğretimini bitiren öğretmenlerin aldığı kademe ve ek ders ücreti artışı gibi özendiriciler bu öğrenimin yeterli karşılığı değildir" maddesine yönetici ve öğretmenlerin tamamen katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Doğusan (2003)'ın çalışmasında ise araştırmaya

katılan yönetici ve öğretmenlerin %81'i lisansüstü öğrenim bitiminde öğretmenlere verilen ek ders ücret artışını ve derece artışını yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Çalışmamızda diğer çalışmalardan farklı olarak "Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan hizmet puanının yeterli olduğunu düşünürüm." ve "Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan ek ders ücretlendirmesinin yeterli olduğunu düşünürüm." maddelerine çalışmaya katılan yöneticilerin "kararsızım" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevabın sebebi yöneticilerin lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere sağlanan haklar konusunda net bir fikir sahibi olmamalarından kaynaklanabilir.

Doğusan (2003) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitimin giriş koşullarına dair olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmış ve bu sonucun sebebinin lisansüstü eğitim yapma hakkı kazanmanın zor ve öznel bir süreç olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamıştır. Bizim çalışmamızda da bu yorumu destekler şekilde çalışmaya katılan yöneticiler tarafından "Lisansüstü eğitim yapan hakkı kazanmanın başarı isteyen bir durum olduğunu düşünürüm." maddesine "katılıyorum" cevabı verildiği görülmektedir. Bu yöneticiler ve idareciler tarafından lisansüstü eğitim hakkı kazanmanın zorlu bir süreç olduğunun farkında olunduğunun göstergesidir.

Karakütük'ün (2000) çalışmasında "Lisansüstü öğretimle birlikte öğretmenlik görevinin de sürdürülmesi, öğretmenlik görevlerinin gereklerini yerine getirmeyi güçleştirmektedir" maddesine yönetici ve öğretmenler orta düzeyde katılmıştır. Bizim çalışmamızda ise "Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimleri nedeniyle okula yeterince vakit ayıramayacaklarından çekinirim." maddesine yöneticilerin "kararsızım" cevabını vermiştir. İdarecilerin kararsızlığının sebebi lisansüstü eğitim almış öğretmence sağlanacak avantajlar ve okula daha az vakit ayırma ihtimalinden doğacak dezavantajlar arasında kalmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Doğusan'ın (2003) çalışmasında katılımcıların %57,5'i lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki formasyonlarına katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Bizim çalışmamızda, çalışmamıza katılan idareciler "Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin mesleki becerilerinin diğerlerine göre daha fazla olacağını düşünürüm.", "Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin performans olarak diğer öğretmenlerden yüksek olacağına inanıyorum" maddelerine "katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu iki tezde de birbirini destekleyecek şekilde verilmiş cevaplara bakarak lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterliliklerini geliştirdiği fikrinin benimsendiği görülmektedir.

Yöneticiler, öğretmenlerin okul içerisinde ya da toplumda örgütsel ilişkilerini kuvvetlendirebilmesi için sosyal görevler almasını, etkin kararlar almasını ve idarecilere karşı girişimci tutum sergilemesini beklerler. Bunun yanında yine yöneticilerin öğretmenlerden beklentisi öğrencilerinin başarısı ile ilgilidir. Ancak öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilmesi ve başaralı olabilmesi için motivasyonlarının sağlanmış olması büyük önem taşımaktadır.

Yönetici ile öğretmenler arasında güçlü bir işbirliğinin olması hem örgütün gelişiminde hem de örgütün yenilenmesinde katkı sağlamaktadır. Yönetici ile öğretmen arasındaki işbirliği yalnızca mesleki alanda değil, okulun sosyalleşmesi açısından da oldukça önem taşımaktadır. Bu aşamada okul yönetimi ve öğretmenler; öğrencilerin ve velilerin görüşlerini ve bilgi birikimlerini düzenli bir şekilde paylaşmalıdır.

Sonuç olarak tutum ve davranışlar; bireyin bilinçli olarak ya da bilinçsizce yapmış olduğu davranışlara neden olan ve bu davranışların sürekliliğini sağlayıp onlara yön veren önemli bir faktördür. Bu noktada yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin motive olabilmesi için ihtiyaçlarının yöneticiler tarafından doğru belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle yöneticiler, kişisel özelliklerinin farklı olduğunu göz ardı etmeden öğretmenler ile sağlam bir iletişim kurmalıdır.

5.2.Sonuç

Yöneticiler, okul hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve öğrencilerin eğitim başarılarının yükselmesinde önemli bir etkendir. Eğitim ve öğretim ise birbirinden ayrılmaz dinamiklerden oluşmaktadır. Bu dinamiklerde yer alan bütün katılımcılar okulun hedefleri için çalışmak durumundadır. Yöneticiler okulu ilgilendiren tüm konularda okul çalışanıyla birlikte hareket etmeli ve ortak kararlar almalıdır.

Öğretmenler ise eğitim müesseselerinin en aktif oyuncularıdır. Öğretmenlerin fikirlerini özgür bir şekilde beyan edebilmesi, eğitim ve öğretim açısından önemli katkılar sağlarken aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonunu artırarak okul yönetiminde etkin katılım göstermelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin yönetime katılması, sadece örgüt içerisinde ve örgüt işleyişi ile ilgili fikirlerini beyan etme veya yönetim tarafından alınan kararların uygulanması şeklinde olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin karar alma aşamasında katılımcı olması veya alınan kararları en iyi şekilde uygulaması örgüt açısından olumlu sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin yalnızca kurullarda görüş bildirmesi ya da karar aşamasında hiçbir şekilde etkili olamaması, alınan kararların

uygulanmasında başarısız olunmasına neden olacak ve bu durum örgüt açısından olumsuz bir sonuç getirecektir.

Yöneticiler tarafından katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi ve bu algının oluşturulması, okul içerisinde demokratik bir ortamın yaratılması ve öğretmen taleplerinin karşılanması; öğretmenlerin okul içerisinde daha çok katılım göstermesini teşvik edecektir. Ayrıca verilen hizmetin daha verimli olması, nitelikli öğretmenlerin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Öğretmenler, bilginin bilimsel yönünü bilen ve kullanan, bilgiye ulaşma ve bilgiyi okuma yollarını bilen kişiler olarak bilinmektedir. Burada öğretmenlerin nitelikli olmasının yanı sıra idareciler ile kurdukları ilişkilerin de önemi oldukça fazladır. Okul içerisinde güzel bir atmosferin oluşması, eğitim ve öğretim açısından verimin artmasını sağlayan önemli bir etkendir.

Her örgütte olduğu gibi okullarda da örgüt yönetiminin ve örgüt çalışanlarının bir takım beklentileri bulunmaktadır. Öğretmenler genellikle, yalnızca kendileri için değil hatta daha çok kurum için fayda sağlayacak beklentiler içerisine girerler. Bu bakımdan öğretmenler, yöneticilerin daima kendilerinin yanında olduğunu hissetmek isterler. Dolayısıyla okul içerisinde işbirlikçi bir ortamın oluşturulması aynı zamanda psikolojik açıdan olumlu bir gelişme sağlayacaktır. Bu da okul içerisindeki başarının sağlanmasında oldukça etkili bir rol oynamaktadır.

Kısaca; okul yöneticileri ve öğretmenler arasında kurulan güçlü ilişkiler, örgütün gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Bu ilişki sadece mesleki açıdan değil aynı zamanda okulun toplum içerisindeki saygınlığı için de oldukça önemlidir.

5.3.Öneriler

Bu kısımda daha sonra benzer çalışma yapacaklara ve çalışmamızın bulguları doğrultusunda yöneticilere ve milli eğitim bakanlığına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1.Gelecekte Çalışma Yapacaklara Öneriler

Bu araştırmada idarecilerin yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere yönelik algılarını belirlemek için anket uygulanmıştır. Anketin gizliliğinden emin olamayan idareciler bulunabileceğinden sonraki çalışmalarda veri toplama, görüşme yöntemi ile yapılabilir.

Gelecekteki çalışmalarda, anket cevaplanırken idarecilerin yansız ve samimi cevaplar verip vermediğini ortaya koymak amacıyla idarecilerle aynı okulda çalışan ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, idarecilerin kendileri ile ilgili algılarının nasıl

olduğunu saptamaya yönelik bir anket geliştirilebilir ve bu iki ayrı anketten elde edilen verilerin kıyaslanması yapılabilir.

Özel okul, devlet okulu değişkenleri göz önünde bulundurularak bu değişkenler için idarecilerin yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere yönelik algılarında farklılık olup olmadığı gelecek çalışmalarda araştırılabilir.

5.3.2.Milli Eğitim Bakanlığına ve Yöneticilere Öneriler

MEB'in öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya teşvik etme çalışmaları, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları sürecinde okul idaresi ve bakanlık sebebi ile karşılaştıkları sorunların giderilmesi ile desteklenmeli.

Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere fazladan herhangi bir hizmet puanı verilmemektedir. Lisansüstü eğitimini bitiren öğretmene verilmesi planlanan fazladan hizmet puanı bir an önce lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilecek şekilde yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmeni mükafatlandırma, diğer öğretmenleri de lisansüstü eğitime teşvik etme amacıyla lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilecek olan fazladan hizmet puanı arttırılmalı.

MEB'in hizmet içi kurslarının öğretmenin kendini geliştirmesi için yeterliliği arttırılmalı, öğretmenlerin hizmet içi kurslarla ilgili algılarını olumlu hale getirme yönünde bakanlıkça çalışmalar yapılmalı. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin ihtiyaç, istek ve beklentilerinin neler olduğunun tespiti yapılmalı.

'Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan ek ders ücretlendirmesi lisansüstü eğitim yapmış öğretmenleri tatmin edecek şekilde yükseltilmeli. Lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenleri ödüllendirme ve diğer öğretmenleri de lisansüstü eğitime özendirme amacıyla ek ders ücretlerinde iyileştirmeler yapılmalı.

KAYNAKÇA

Akın. Ö. (2001). *Toplam kalite yönetimi ve insan (yöneticiler için)*. Ezgi Kitabevi. Bursa.

Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(4), 89-107.

Arıcı, H. (1997). *Bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü eğitim ve sorunları–Sosyal Bilimler alanında.*(s. 53-64). Türkiye Bilimler Akademisi bilimsel toplantı serileri, 7.

Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği),* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Aydın, M. (1984). *Örgütlerde çatışma*, Ankara, Bas-Yay Matbaası.

Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara, İlksan Matbaası Ltd. Şti.

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara, Hatiboğlu Yayınevi.

Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara, Hatiboğlu Yayınevi.

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara, Hatiboğlu Yayınları.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 10-20.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2010*(2), 73-84.

Barnard, C. İ., (1988). *The Functions of the executive.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, *3*(2), 61-69.

Başaran, E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul.* Ankara, Feryal Matbaası.

Başaran, İ. (2000). *Yönetim*. Ankara, Umut Yayımcılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış-insanın üretim gücü. (3. baskı).* Ankara, Feryal Matbaası.

Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(29), 76-83.

Bedelan, A. (1989). *Management. (2nd Ed.).* New York, The Dryden Press.

Bennett, R. (1994). *Organisational behaviour*. New York, The M & E Handbook Series.

Birdal, İ. ve Aydemir, N. (1992).*Yönetim teorileri* (1. Baskı), İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Boddy, D. (2008). *Management: an introduction*. Pearson Education.

Born, D. (1998). *Fransız eğitim sisteminde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi tasarımı ve bu tasarımın yurttaşın oluşumuna katkısı dersimiz yurttaşlık* (Çeviri İlgaz, T.). İstanbul, Kesit Yayıncılık.

Bowditch, J. L. ve Buono, A. F. (2001). *A Primes on organizational behaviour (fifth edition)* New York, John Wiley & Sons.

Brestrıch, E. T. (2000). *Modernizmden postmodernizme dönüşümcü liderlik.* Ankara, Seba Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z.,(2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U, ve Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.

Büyükgöz, T. (2008). *Sektörel bazda kademe yöneticilerinin motivasyon düzeylerinin herzberg'in çift faktör kuramı bağlamında değerlendirilmesi.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. MEB.

Can, H., Tuncer, D. ve Ayhan, D. Y. (2005). *Genel işletmecilik bilgileri.* 16. Baskı. Ankara, Siyasal Kitabevi.

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi.* (4. Baskı) Ankara, Siyasal Kitabevi.

Ceylan, A. (1997). *Liderliğe kuramsal yaklaşımlar. 21. yüzyılda liderlik sempozyumu.* İstanbul, Deniz Harp Okulu Yayını.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı.* (9. Basım). İstanbul, Remzi Kitabevi.

Çakar, Ö. (2001). *Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: lisansüstü eğitim, bilim adamı yetiştirme lisansüstü eğitim.* Ankara, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:7, 65–75

Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD'de yürürlükte olan "eğitim programları ve öğretim" alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara, Pegem Yayınları.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara, Pegem Yayınları.

Çelik, V. (2011). *Yönetim ve liderlik kuramları. Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi* (4.Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Çiçek Sağlam, A. (2013). *Okul örgütü ve yönetimi. Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi* (5. Baskı). (Ed.: Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz). Ankara, Pegem A Yayınları.

Daft E. (1997). *Management,* Orlando, Dryden pres.

Davıs, K. (1984). *İşletmelerde insan davranışı*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, Yayın No: 14.

Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak durumunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Doğusan, F. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğretmenlerin lisansüstü öğrenimi konusundaki tutumları,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale: Türkiye.

Doğan, S. (2001) *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul, Seçil Ofset.

Erçetin, Ş. (1995). *Ast-üst ilişkileri,* Ankara, Şafak Matbaacılık.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*. Ankara, Nobel Yayın.

Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 299-314.

Erdem, F., ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 1(1), 33-57.

Erdoğan. (2000). Okul *yönetimi ve öğretim liderliği*, İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Eren, E (2000). *Stratejik yönetim ve işletme politikası.* Beşinci Baskı, İstanbul, Beta Yayınevi.

Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* Genişletilmiş Altıncı Baskı. İstanbul, Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.

Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon.* İstanbul, Beta Basım Yayım.

Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* (10. Baskı). İstanbul, Beta Yayınları.

Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon.* İstanbul, Beta Yayıncılık.

Eryılmaz, B. (2012). *Kamu yönetimi* (5.Baskı). Kocaeli: Umut Tepe Yayınları.

Estiénne, M. (1997). An organizational culture compatible with employability. *Industrial and Commercial Training*, *29*(6), 194-199.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey, Prentice Hall.

Fişek, K. (1979). *Yönetim,* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No 437, Ankara, Sevinç Matbaası.

Kast, F. E., & Rosenzweig, J. E. (1975). *Administración en las organizaciones: enfoque de sistemas y de contingencia*. Mexico, D.F: McGraw-Hill.

French, J. R. ve B. Raven. (1982). *Dimensions in management*. Boston: Houghton Miffin Company.

Fukuyama, M. F. (2000). *Social capital and civil society*. International Monetary Fund.

Genç N, (2004). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar,* (1. Baskı) Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş Sistemler Ve Yaklaşımlar)* (3. Baskı), Ankara, Seçkin Yayım Dağıtım.

Genç, N. (2012). Yönetim Ve Organizasyon (4.Baskı) Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly Jr, J. H. (1976). *Organizations: behavior, structure, and processes*. Dallas, Taxas.

Gökçe, Z. (2005), *Spor yönetiminin farklı boyutlarında yer alan spor yöneticilerinin liderlik tiplerinin araştırılması (ege bölgesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa

Gökçe, F. (2011). *İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri.* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *24*(2), 317-334.

Göksu, T. (2002). Maslow'un ihtiyaçlar (güdüler) piramidi ve polisin yabancılaşma olgusu. *Polis Bilimleri Dergisi*, 4: 27- 48.

Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician), 33*(4), 391-399.

Gutknecht, D. B., & Miller. J. R. (1990). *The Organizational and human resources sourcebook. (2nd ed).* New York: University Press Of America.

Günay, D. (2018). *Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış.* Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1(2), 71-88.

Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *19*(4), 575-602.

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul, Der Yayınları.

Gürsel, M. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.

Hall, C. A. (1999). *The relationship between leader behaviours and characteristics and school culture.* University Of Florida Graduate School, Florida.

Hart, F. W. (1983). *Successful aging need satisfaction in jewish senior citizens in windsor, based on maslow's hierarchy of needs.* Unpublished Master Thesis, University Of Windsor, Windsor, Ontario, Canada

Hasanoğlu, M. (2004). Türk kamu yönetiminde örgüt kültürü ve önemi. *Sayıştay Dergisi*, *52*(5), 43-60.

Hicks, H. G. (1979). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşeri kaynaklar açısından (Çev: Osman Tekok ve Diğerleri).* Ankara, Ankara Turhan Kitabevi.

Hodgetts, R., & Luthans, F. (1999). *International management: culture, strategy and behavior with world map.* Mcgraw-Hill/Irwin.

Hollander, E. (1978). *Leadership dynamics: A Practical guide to effective relationship.* New York: The Free Pres.

Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, *50*(4), 717-729.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Basım Yayım.

İlhan, M., Sünkür, M. Ö., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 22-42.

İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 411-442.

Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1990). *Organizational behaviour and management. (2nd Ed,).* Homewood, Il: Richard D. Irwin.

Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as ıdentified by key ınformants at selected corporations in the republic of korea.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Amerika: Texas A&M University. Major Subject, Educational Human Resource Development.

Karagözoğlu, C. (2005). *Sporda psikolojik destek.* İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 505-528.

Karakütük, K. (2000). *Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri.*

Karakütük, K. (2002). Lisansüstü öğretimin sorunları. *Eğitim Araştırmaları*, *7*, 65-75.

Karcıoğlu, Fatih (2001). *Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi.* Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 15(1-2), 265-283.

Karip, E. (2004). *Yönetim biliminin alanı ve kapsamı.* Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. (Ed.: Yüksel Özden), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Katz, D. ve R. L. Kahn. (1979). *Örgütlerin sosyal psikolojisi.* Çeviren: H. Can Ve Y. Bayer. Ankara: Todai Yayınları.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*, Ankara, Set Ofset Matbaasi.

Keçecioğlu, T. (2003), *Lider ve liderlik*, Okumuş Adam Yayınları, Yay.No:19, Liderlik Dizisi:12, İstanbul.

Keskinkılıç, K. (2011). *Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar.* Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (ss. 1-28). (Ed.:Ahmet Üstün-Adem Bayar) Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Kılıç, T. (2003). *Kurum kültürü ve liderlik, kurum kültürüne uygun bir lider davranışların belirlenmesi üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kısakürek, M. A. (1976). Ü*niversitelerimizde yenileşme "programlar ve öğretim açısından*". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği.* 8. Bası. İstanbul, Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul, Beta Yayınları.

Koçel, T. (2005), *İşletme yöneticiliği.* 9. Baskı. İstanbul, Beta Yayınları.

Koçel, T. (2007), *İşletme yöneticiliği.* 10.Basım, İstanbul, Arıkan Yayınevi.

Locke, E. (1996). *Motivation through conscious goal setting.* Applied And Preventive Psychology. 5,117-123.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, *57*(9), 705.

Lunenburg, F. C. Ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (6. Baskı). Çeviren: Gökhan Arastaman, Ankara: Nobel.

Lussıer, R. N. (2002). *Human relations in organizations: Applications and skill building.* 5th Edition. Boston: Mcgraw-Hill Irwin.

Luthans, F. (1995). *Organizational behavior. 7" ed*. New York, *McGrow Hills*.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.

Memiş, M.Ü. (2006). *İç denetimin yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesindeki rolü: türkiye'deki büyük işletmeler üzerinde bir saha araştırması*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Mete, A. (2004) *İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi,* xııı ulusal eğitim bilimleri kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya

Metin, V. (2009). İletişim, empati ve hiyerarşi, *Polis Bilimleri Dergisi*, 1(1), 86.

Mirze, K. (2002), *Introduction to business*. İstanbul, Literatür Yayınevi.

Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, *40*(4), 283-284.

Murat, G. Ve Çevik, E.İ. (2008). *İç paydaş olarak akademik personel memnuniyetini etkileyen faktörlerin analizi*: Zonguldak Kara Elmas Örneği, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (8), 1–18.

Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğiticilerin performansına etkisi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Nayır, F. (2007). *Ankara'da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Ankara: Türkiye*.

Nnadozie, C. A. (1994). *A study of the relation between participation in decision-making and school culture and perception of job satisfaction among teachers.*

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometic theory,* Mcgraw-Hill, Inc., 1. Baskı, New York.

Oades, C. D. (1983). *Relationship of teacher motivation and job satisfaction.* Doktora Tezi, University Of Manitoba, Canada.

Oğuzkan, A. Ferhan (1981) *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara, Türk Dil Kurumu

Omay, U. (2010). *Tüccar sınıfın protestan hareketi desteklemesinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi.* Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 52.

Onaran, Oğuz. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları.* Ankara: Sevinç Matbaası.

Oluk, S., ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).

Öncü, A. (1982). *Örgüt sosyolojisi.* Ankara, Turhan Kitabevi.

Özalp İ., (1995). *Yönetim ve organizasyon,* Cilt:1, Eskişehir, Metin Ofset Matbaacılık.

Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özdemir, S. (Ed). (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yöneticiliği*. Ankara, Pegem Akademi.

Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi.

Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara, Pegem A Yayınları.

Özdemir, M. (2016). *Kültürel farklılıklar ve liderlik. N. Güçlü ve S. Koşar (ed.), Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama içinde.* (Ss. 351-377). Ankara: Pegem Akademi.

Özdoğru, M., & Aydın, B. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12(2), 357-366

Öztürk S. A. (1994) *Örgütsel davranışın temelleri*, Eskişehir, Etam AŞ.

Pagliaro, A. (2002). Motivation and its implications in tertiary Italian studies. *Proceedings of innovations in Italian teaching workshop* (pp. 16-25). Italy: Griffith University. Retrieved October 25, 2003 from www.gu.edu.au/centre/italian/pdf/2_pag.pdf

Peşkircoğlu. N.. 1999. *Kalite yönetiminde ISO 9000 uygulamaları.* Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. Ankara.

Reid-Cunningham, A. R. (2008). *Maslow's theory of motivation and hierarchy of human needs: a critical analysis.* Unpublished Doctoral Dissertation, Berkeley University Of California, Berkeley, California.

Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.

Resmi Gazete, (1981). Sayı: 17506, Kanun No: 2547, Yükseköğretim Kanunu.

Rost, J. C. (1993). *Leadership for the 21st century*. New York: Praeger.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1995). *Basic organizational behavior*. New York: John Wiley And Sons.

Schein, E. H. (1978). *Örgüt psikolojisi*. Çev.: M. Tosun, Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.

Sertkaya, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi (M.S. thesis).* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Short P. M. & Greer, J. T. (1989). *The Empowered school district project.* Grant Funded By Danforth Foundation,

Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1993). *Teacher empowerment and school climate.*

Sönmez, V. (2003). Yüksek öğretimin yeniden yapılanması üzerine bir deneme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 4-12.

Starr-Glass, D. (2004): Exploring organizational culture: teaching notes on metaphor, totem, and archetypal images. *Journal of Management Education*, 28(3), 356-371.

Stoner, J. A. F. ve Freeman, R. E. (1992). *Management* (Fifth Edition), Prentice Hall International, Inc., London.

Şimşek, H. (2005), Örgütler*, Yönetim ve liderlik: liderliğe çoklu bakış",* KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Semineri, 5-9 Eylül

Şimşek, M. Ş.(2002). Yönetim ve organizasyon (7. Baskı). *Konya: Günay Ofset*.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2003). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (7.bs.).* Ankara: Pegem Akademi

Tabak, A. (2001), *Tarihsel gelişimi içerisinde liderlik tanımları ve liderlik kavramının günümüzdeki yeri*, Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, 11(2), 1-13

Tan, Ç. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililigi ile ögretmen morali arasındaki iliskiler*. Yayımlanmamıs Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taymaz, H. (2001) *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Topaloğlu, T. (2013). *Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı.* Erişim: [http://www.emotivasyon.net/Maslow-un-Gereksinimler-Hiyerarsisi-KuramiHierarchy-of-Needs.html].

Topçuoğlu, Z. (2010). *İlköğretim devlet okullarında okul yönetiminin öğretmen başarısına etkisi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Tortop N. (1998). Yönetimin iyileştirilmesi çalışmalarının denetlemeye etkileri ve yararları, *Amme İdaresi Dergisi*, 31(2)

Tosun, K. (1992), *İşletme yönetimi,* Ankara, Savaş Yayınları.

Tosun, D. (1997). Açılış *konuşması, bilim adamı yetiştirme-lisansüstü eğitim,* Ankara: TÜBA Yayını,.

Tosun, İ. (2001). Açılış *konuşması, bilim adamı yetiştirme-lisansüstü eğitim*, Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:7, 7–15

Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim,* Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Uras, M. (1995). Karara katılmada kabul alanı modeli. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *1*(1), 121-130.

Ülgen, H. ve Mirze, S. (2007). *İşletmelerde Stratejik Yönetim. Arıkan Yayınları*, İstanbul.

Varış, F. (1972). *Türkiye'de Lisansüstü Eğitim "Pozitif Bilimlerin Temel ve Uygulamalı Alanlarında".* Ankara Üniversitesi Dergisi, 5(1), 51-74.

Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim.* İstanbul: Rota Yayınları.

Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumu ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.).

Yıldırım, B. (2001). *İlköğretimde Denetimin Etkinliği İçin Yeni Bir İletişim Modeli.* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 214.

Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim ı. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yilmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1).

YÖK. 1981. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. Resmi Gazete. 2547, Kasım. 5347-5394

YÖK, (2019). 2018 Mali Yılı İdare Faaliyet Raporu Şubat 2019

Yüksek Öğretim Kanunu (2547 SK, 04.11.1984). Resmi Gazete. Sayı:17506 06.11.1984

Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1: Anket Formu-1

Değerli katılımcı,

Bu anket "Okul yöneticilerinin lisans üstü eğitim gören öğretmenlere ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri" konulu yüksek lisans tezi kapsamında veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsim belirtmenize gerek bulunmamaktadır. Ankette bulunan soruları atlamadan ve doğru şekilde cevaplamanız çalışmanın geçerliliği ve güvenirliği açısından önemlidir.

Zaman ayırıp ankete katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Serçin AKAY TAHMAZ
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:**
( ) Kadın ( ) Erkek

2. **Yaşınız:** .....

3. **Branş:** .....

4. **Göreviniz:**.....

5. **Eğitim Durumunuz**
( ) Lisans mezunu ( ) Yüksek Lisansa Devam Ediyor ( ) Yüksek Lisans Mezunu
( ) Doktoraya Devam Ediyor ( ) Doktora Mezunu

6. **Meslekte çalışma süreniz:**.....

T.C.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

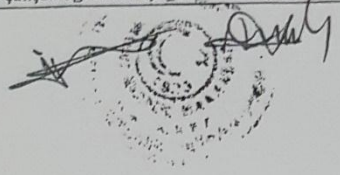
Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Yüksek Lisans Veya Doktora Eğitimi Gören Öğretmenlere İlişkin Genel Algı Ve Değerlendirmeleri Ölçeği Anket Soruları

1.Kesinlikle katılmıyorum 2.Katılmıyorum 3.Kararsızım 4.Katılıyorum 5.Kesinlikle katılıyorum

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin ders programını eğitimlerine engel olmayacak şekilde düzenlerim.					
2. Lisansüstü eğitim gören öğretmenleri yüksek lisans veya doktoralarını tamamlamaları yönünde desteklerim.					
3. Lisansüstü eğitim gören öğretmenler kendilerine idare tarafından yeterli kolaylığın sağlandığını düşünürler.					
4. Okulumdaki öğretmenleri yüksek lisans veya doktora eğitimi görmeleri için teşvik ederim.					
5. Çalıştığım okulda lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin olması beni mutlu eder.					
6. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin performans olarak diğer öğretmenlerden yüksek olacağına inanıyorum.					
7. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin mesleki becerilerinin diğerlerine göre daha fazla olacağını düşünürüm.					
8. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünürüm.					
9. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin sınıflarının daha başarılı olacağını düşünürüm.					
10. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.					
11. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.					
12. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrenci velileri ile iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.					
13. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimleri nedeniyle okula yeterince vakit ayıramayacaklarından çekinirim.					
14. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin bu durumu suiistimal ederek ayrıcalık beklemelerinden çekinirim.					
15. Zorunlu hizmet yükümlüsü bir öğretmenin Lisansüstü eğitim görme sebebini zorunlu hizmetten kaçmak olarak görürüm.					
16. Lisansüstü eğitim gören öğretmenleri takdir ederim.					
17. Lisansüstü eğitim görmeyi gereksiz bulurum.					
18. Lisansüstü eğitim görme hakkı kazanmanın başarı isteyen bir durum olduğunu düşünürüm.					
19. MEB'nın lisansüstü eğitim gören öğretmenlere yönetmelik ve yasalarla gerekli kolaylığı sağladığını düşünürüm.					
20. MEB'nın öğretmenleri lisansüstü eğitim görmeye teşvik ettiğini düşünürüm.					
21. MEB'nın hizmet içi [illegible] öğretmenin kendini geliştirmesi için yeterli olduğunu düşünürüm.					

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

22. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan ek ders ücretlendirmesinin yeterli olduğunu düşünürüm.					
23. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan hizmet puanının yeterli olduğunu düşünürüm.					
24. Öğretmenin lisansüstü eğitimini tamamlaması devlette çalışan öğretmene göre, özel sektörde çalışan öğretmen için daha avantajlıdır.					



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2 Anket Formu-2

Değerli katılımcı,

Bu anket "Okul yöneticilerinin lisans üstü eğitim yapan öğretmenlere ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri" konulu yüksek lisans tezi kapsamında veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsim belirtmenize gerek bulunmamaktadır. Ankette bulunan soruları atlamadan ve doğru şekilde cevaplamanız çalışmanın geçerliliği ve güvenirliği açısından önemlidir.

Zaman ayırıp ankete katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Serçin AKAY TAHMAZ
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:**

( ) Kadın ( ) Erkek

2. **Yaşınız:** .....

3. **Branş:** .....

4. **Göreviniz:**.....

5. **Eğitim Durumunuz**

( ) Lisans mezunu ( ) Yüksek Lisansa Devam Ediyor ( ) Yüksek Lisans Mezunu
( ) Doktoraya Devam Ediyor ( ) Doktora Mezunu

6. **Meslekte çalışma süreniz:**.....

Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Yüksek Lisans Veya Doktora Yapan Öğretmenlere İlişkin Genel Algı Ve Değerlendirmeleri Ölçeği Anket Soruları

1 Kesinlikle katılmıyorum 2 Katılmıyorum 3 Kararsızım 4 Katılıyorum 5 Kesinlikle katılıyorum

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ders programını eğitimlerine engel olmayacak şekilde düzenlerim.					
2. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri yüksek lisans veya doktoralarını tamamlamaları yönünde desteklerim.					
3. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler kendilerine idare tarafından yeterli kolaylığın sağlandığını düşünürler.					
4. Okulumdaki öğretmenleri yüksek lisans veya doktora yapmaları için teşvik ederim.					
5. Çalıştığım okulda lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin olması beni mutlu eder.					
6. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin performans olarak diğer öğretmenlerden yüksek olacağına inanıyorum.					
7. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin mesleki becerilerinin diğerlerine göre daha fazla olacağını düşünürüm.					
8. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünürüm.					
9. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin sınıflarının daha başarılı olacağını düşünürüm.					
10. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.					
11. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.					
12. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğrenci velileri ile iletişiminin daha etkili olacağını düşünürüm.					
13. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimleri nedeniyle okula yeterince vakit ayıramayacaklarından çekinirim.					
14. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri takdir ederim.					
15. Lisansüstü eğitim yapma hakkı kazanmanın başarı isteyen bir durum olduğunu düşünürüm.					
16. MEB'nun lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere yönetmelik ve yasalarla gerekli kolaylığı sağladığını düşünürüm.					
17. MEB'nun öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini düşünürüm.					
18. MEB'nun hizmet içi kurslarının öğretmenin kendini geliştirmesi için yeterli olduğunu düşünürüm.					
19. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan ek ders ücretlendirmesinin yeterli olduğunu düşünürüm.					
20. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere verilen fazladan hizmet puanının yeterli olduğunu düşünürüm.					

EK-3 Anket Valilik Oluru

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.6201028 06.06.2016
Konu : Anket Uygulaması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serçin AKAY TAHMAZ'ın **"Okul Müdürlerinin Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Öğretmenlere İlişkin Genel Algı ve Değerlendirilmeleri"** isimli akademik araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı temel eğitim ve ortaöğretim okullarında uygulama isteği ile ilgili 16/05/2016 tarih ve 9145 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 03/06/2016 tarihinde incelenerek **"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi"** esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca; **"Okul Müdürlerinin Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Öğretmenlere İlişkin Genel Algı ve Değerlendirilmeleri"** isimli akademik araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı temel eğitim ve ortaöğretim okullarında, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
06.06.2016

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 57ec-94f4-3ea2-b475-6a0e kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
ADI	SERÇİN
SOYADI	AKAY TAHMAZ
DOĞUM YERİ VE TARİHİ	ANTALYA 19.07.1988
UYRUĞU	T.C.
İLETİŞİM ADRESİ VE E-MAİL ADRESİ	Kızıltoprak Mah. 917 Sokak Yediarıklar Sitesi C Blok Kat:4 No:11 Muratpaşa/ANTALYA sercinakay@hotmail.com
Eğitim	
İlkokul	Barbaros İlkokulu Muratpaşa/ANTALYA
Ortaokul	Barbaros Ortaokulu Muratpaşa/ANTALYA
Lise	Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi Muratpaşa/ANTALYA
Yükseköğretim (Lisans)	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı- SINAV ADI- Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	
Mesleki Deneyim	
2010-2014	Kınık Ortaokulu Kaş/ANTALYA
2014-	Vali Saim Çotur Ortaokulu ANTALYA