

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI)
DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNE
DÖNÜK ÖDÜLLENDİRME UYGULAMALARI ETKİLİLİĞİ VE
ÖĞRETİM PERFORMANSINA DAYALI ÖĞRETMEN
ÖDÜLLENDİRME YAKLAŞIMI (İZMİR ÖRNEĞİ)

113644

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YILMAZ TONBUL

Danışman
Prof. Dr. Reşide KABADAYI

İZMİR-2002

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak savunduğum "İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerine Dönük Ödüllendirme Uygulamalarının Etkililiği Ve Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımı (İzmir Örneği)" adlı çalışmamın, tarafından bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla dorularım

Tarih

14.04.2002

Yılmaz TONBUL



TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 13/ 03 / 2002 tarih ve 06 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi olan Yılmaz Tonbul'un "İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerine Dayalı Ödüllendirme Uygulamalarının Etkililiği Ve Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımı (İzmir Örneği)" konulu tezi incelenmiş ve aday 14 /04 / 2002 tarihinde saat 11.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezin savunmasından sonra 75 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine oy birliği ile karar verildi.

BAŞKAN

Prof.Dr. Kemal AÇIKGÖZ

ÜYE

Prof. Dr. Reşide KABADAYI (Danışman)

ÜYE

Doç. Dr. Münevver KALÇINKAYA

ÜYE

Doç. Dr. S.Asuman SARACALOĞLU

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Necip BEYHAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine dönük ödüllendirme uygulamalarına ışık tutmak, öğretmen, yönetici ve denetici algularına göre öğretmenlere dönük ödüllendirme uygulamalarının etkililiğini ortaya koymak ve “öğretim performansına dayalı” bir ödüllendirme yaklaşımını öğretmenlerin, eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşlerine sunarak öğretmen ödüllendirme sistemimize katkıda bulunmaktır.

Araştırmanın evrenini İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan 9 ilçedeki toplam 399 ilköğretim okulunda görevli 399 müdür, 1026 müdür yardımcısı, 11621 öğretmen ve İzmir İl Milli eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan 130 ilköğretim deneticisi; örneklemini ise bu ilçelerde ilköğretim okullarında görevli 71 müdür, 128 müdür yardımcısı, 528 öğretmen ve 52 denetici oluşturmaktadır.

Yargısal türdeki veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi beşli derecelemeye göre düzenlenen “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği” ve “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemine Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” Ölçeği ile toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, kıkare (χ^2), t-testi, F.Testi, Çok Yönlü Varyans Analizi ve Scheffée Anlamlılık Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1- Türk Eğitim Sistemi'nde müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenlere göre daha sık oranda ve daha yüksek düzeyde ödül türleri ile ödüllendirilmişlerdir.

2- Ödül alma nedeni olarak “sınıf içi öğretim performansı” başlığı altında toplanan öğretmen oranı (%40.9), “okul ile ilgili etkinlikler” başlığı (%45.8) altında toplanan öğretmen oranından düşüktür.

3- Öğretmen, müdür ve müdür yardımcıları, ağırlıklı olarak (%80.1) içsel nitelikteki ödüllerden doyum sağlamaktadırlar.

4- Öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları (a) cinsiyete (b) bitirdikleri okullara (c) branşlarına göre önemli farklılık göstermemekte, kıdeme göre önemli farklılık göstermektedir.

5- Öğretmenlerin ödül alıp almamaları, onların buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermektedir. Müdür ve müdür yardımcılarında fark bulunmamıştır..

6- Öğretmenlerin ödül alıp almamaları onların çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre önemli farklılık göstermektedir. Müdür ve müdür yardımcılarında fark bulunmamıştır..

7- Öğretmenlerin ve müdürlerinin ödül alıp almamaları onların hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Müdür yardımcılarında fark bulunmuştur..

8- Öğretmen, yönetici ve deneticilerin Türk Eğitim Sistemi'ndeki ödül uygulamalarının etkililiğine ilişkin algıları onların görevlerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Buna göre öğretmenler "az", yönetici ve deneticiler "orta" düzeyde bir algıya sahiptir.

9- Öğretmenler, yönetici ve deneticilere göre İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi", ölçeğinde tüm alt boyutları, daha düşük bir ortalama ile değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, en düşük algı düzeyine "ödüllendirmede açıklık ve adillik" alt boyutunda sahip bulunmaktadır.

10- Öğretmen ve yöneticilerin algıladıkları "İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi" onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

11- Öğretmenler, yönetici ve deneticiler, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde "Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri" onların görevlerine göre önemli farklılık göstermemektedir. Denekler, "tümüyle öneriyorum" düzeyinde bir algıya sahiptir

12- Öğretmen, yönetici ve deneticilerin, Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde "Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" Ölçeğin Alt Boyutları Arasında önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, deneticilere göre öğretmenlerin, "öğrenci gereksinimlerine duyarlılık" ve "gelişmeye ve yenilenmeye açıklık" alt boyutlarını daha ağırlıklı önermektedir.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the application of the rewarding system of the primary school teachers and principals; and to put forth the perceptions of teachers, principals and supervisors concerning “The Application Levels of the Effective Teacher Rewarding Criteria in the Turkish Educational System” and “The Application Levels of the Effective Teacher Rewarding Criteria in the Turkish Educational System”; and submit “A Proposal of a Rewarding Approach Related to Teaching Performance” to the opinions of teachers, principals and supervisors.

11621 primary school teachers, 399 principals, 1026 assistant principals and 130 I are working in the Ministry of Education in Izmir supervisors Out of this population 528 teachers 71 principals, 128 assistant principals, and 52 supervisors constituted the sample population.

The data has been collected by “The Application Levels of the Effective Teacher Rewarding Criteria at the Turkish Educational System” and “A Proposal of a Rewarding Approach Related to Teaching Performance” scales developed by the researcher and a questionnaire for demographic variables..

In data analysis chi-square (χ^2), t-test, F test (one way Anova), multiple comparison test and Scheffée significant test are used.

The results are as follows:

1- The principals and assistant principals are found to be rewarded frequently and with higher level of reward types than the teachers.

2- The percentage of teachers who gave “the classroom teaching performance” as reason for taking a reward is lower than the percentage of teachers who wrote “the school activities” as reason for rewarding.

3- The teachers, principals and assistant principals are highly (80.1) satisfied by the internal rewards.

4- The difference between being rewarded or not rewarded, has found to be significant, regarding sex, graduate school and the branch, but not significant regarding seniority of teachers, principals and assistant principals.

5- There is significant difference between being rewarded or not rewarded regarding the teachers' years of experience working in the same school but no difference for principals and assistant principals.

6- Regarding the perception of the socio-economic level of the school district, there is found to be a significant difference between being rewarded or not rewarded in teachers' perception but not in principals' and assistant principal's perceptions.

7- Regarding the fact that taking part in inservice training shows significant difference between being rewarded or not rewarded, for assistant principals but not for teachers and principals.

8- The results show that there is a significant difference in the perceptions of level of teachers' as low, whereas the principals', assistant principals' and supervisors' as moderate.

9- The teachers have evaluated the level of the dimensions of "The Application Levels Of The Effective Teacher Rewarding Criteria At The Turkish Educational System" scale lower than the principals, assistant principals and supervisors. The lowest evaluation of the teachers are at the "clearness and the equity criteria by rewarding" dimension.

10- There is a significant difference between being rewarded or not rewarded regarding the perception of teachers' and principals' about "The Application Levels Of The Effective Teacher Rewarding Criteria At The Turkish Educational System."

11- There is not a significant difference between the perceptions of teachers', principals', assistant principals' and supervisors' concerning to the "A Proposal of a Rewarding Approach Related to Teaching Performance"

12- The teacher's and principals' perception from the "A Proposal of a Rewarding Approach Related to Teaching Performance" scale shows significant differences between the supervisors' perception of the dimensions. The teachers' and principals' recommendation level to use the "sensitivity to student needs" and "showing a degree of developing and improving" criteria by rewarding teachers found to be higher than the supervisors'.

ÖNSÖZ!

“Ne yapsam boşuna, nasıl olsa hiçbir şey değişmeyecek.!”

“Yıllarca çabaladık da ne oldu? Bundan sonra ben de zil çalar çalmaz evimin yolunu tutacağım!

“Müdür Bey, bugün yüksek lisans sınavı var, ben de katılmak istiyorum.”

“Hoca Hanım: bugün İlçe Milli Eğitim Müdürü okulumuzu ziyarete gelecekmiş. Hem sizin asli göreviniz öğretmenlik!”

Yukarıdaki sözler öğretmen topluluklarında sıkça duyulmaktadır. Toplumun geleceğinin biçimlenmesinde öğretmenlerin etkisi düşünüldüğünde, tükenmişlik duygusu veren bu ruh halinin nedenlerini ortaya koymak ve sorgulamak gerektiğini düşünüyorum.

Günümüz örgütlerinin temel sorunlarından birisinin insan kaynağını verimli kullanmak olduğu söylenebilir. İnsan, maaşını aldığı sürece çalışan, gereksinimleri birkaç kalemle sınırlı bitimsiz bir kaynak değildir. İnsanların yaptıkları işle bütünleşmeleri, onu anlamlı bulmaları, kendi birikimine ve emeğine saygı duyulduğunu duyumsamaları durumunda daha üretken oldukları bilinen bir gerçektir. Örgütler için yaratıcı ve üretken işgörenlerin varlığı ve bu etkinliklerin sürekli kılınması, yaşamsal önem taşımaktadır. Özel sektörde bu türden bir ivmeyi yakalayamamak, çoğunlukla örgütün iflası ve yok olmasıyla sonuçlanırken, kamu sektöründe örgütler, yok olma yerine uzunca bir süre daha hastalıklı yapılar olarak varlığını sürdürmeye devam etmektedir.

Kamu sektöründeki örgütlerin sağlıklı yapılar olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, yerel, ulusal ve küresel boyuttaki değişimleri dengeleyerek, bunlara uyumları ile mümkün görünmektedir. Geleceğe biçilen misyon, bu misyonu gerçekleştirecek olan bugünün insanının da buna uygun davranış örüntüleri geliştirmesini gerektirmektedir. “Nasıl bir insan tipi?” görmeyi istiyoruz sorusuna verilecek yanıtlar, bu insan tipini yetiştirecek olan öğretmen unsurunun da niteliğini belirleyecektir. Eğer biz toplum olarak, çağıyla bütünleşmiş, eleştirel düşünceye açık, demokratik bir tutuma sahip, bilimsel düşünceyi kendisine rehber edinmiş, sürekli gelişim ilkesini yaşamın her alanına uygulamaya çalışan insanlar görmeyi istiyorsak, bu

özelliklere sahip öğretmenler yetiştirmek ve desteklemek durumundayız. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri de bu özellikleri öne çıkaracak ve destekleyecek bir içeriğe sahip olmalıdır. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin desteklenmesinin önemli bir aracı olan ödül ve teşvik sistemlerinin etkili olmasında özellikle ödülün kendisinden çok, neyin sonucu olarak verildiği önem taşımaktadır. Kimi zaman maddi değeri olmayan, ancak doğru zamanda, doğru bir işin karşılığı olarak doğru kişiye verilen bir ödül, onu alan kişi ve kişiler için çok değerli olabilmektedir.

Bu çalışmada benim için en değerli ödül ortaya kendi çabalarımın ürünü olan bir yapıtın çıkmış olmasının yanı sıra, uygulamaya dönük çalışmalara ışık tutması olacaktır.

Bilimsel ölçütlere ve ahlaka gösterdiği duyarlılığından dolayı, beni sürekli daha iyisini yapma arayışına yönelten danışmanın Sayın Prof. Dr. Reşide KABADAYI'ya teşekkür etmek istiyorum.

Araştırma süresince, kendisi de yüksek lisans tez çalışmalarını sürdürmesine karşın desteğini sürekli duyumsadığım eşim Canan'a, lisans üstü eğitime başladığımdan bu yana, en yakın oyun arkadaşından yoksun kalma pahasına yaşından beklenmeyen bir olgunluk gösteren oğlum Birtan Eren'e teşekkür ediyorum.

Yılmaz TONBUL

İzmir-2002

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
YEMİN METNİ	I
TUTANAK.....	II
YÖK DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
ÖNSÖZ.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVIII

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	6
Alt Problemler.....	7
Araştırmanın önemi.....	9
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Kısaltmalar.....	11

BÖLÜM II

YÖNTEM	12
Araştırmanın Modeli.....	12
Araştırmanın Evreni.....	12
Örnekleme.....	14
Veri Toplama Araçları.....	18
Ölçme Araçlarının Güvenirliği.....	22
İstatistiksel Çözümleme Teknikleri.....	31

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	35
Ödül Türleri.....	35
İçsel Ödüller.....	37
Dışsal Ödüller.....	39
İçsel ve Dışsal Ödüllerin Etkileşimi.....	41
Ödüllerin Etkililiği.....	46
Ödül Sistemleri.....	50
Ödül Felsefesi.....	53
Ödüllendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşler.....	55
Ödüllerin Etkisiz Olma Nedenleri.....	56
Ödüllendirme Yaklaşımları.....	58
Yönetim Kuramlarında ve Çağdaş Yönetim Yaklaşımlarında Ödülün Yeri... ..	60

Paternalist Kuram.....	61
Bilimsel Yönetim Yaklaşımı.....	61
Katılımcı Yönetim Kuramı:.....	61
Öğrenen Örgütler.....	62
Toplam Kalite Yönetimi.....	62
Değişim Mühendisliği.....	63
Ödül Yönetimi.....	63
Örgütlerde Ödül Ve Doyum İlişkileri.....	64
Güdü Kuramlarında Ödülün Yeri.....	66
1- İçerik Kuramları.....	67
Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı.....	67
Alderfer'in ERG Kuramı.....	68
İki Etken Kuramı.....	69
2- Süreç Kuramları.....	70
Beklenti Kuramı.....	70
Adalet Kuramı.....	72
Örgütlerde Ödül Ve Performans İlişkisi.....	74
Öğretim Performansına Dayalı Ödül Ölçütleri.....	76
1-Öğretim Becerileri.....	81
2- Öğrenci Gereksinimleri.....	82
3- Gelmeye ve Yenilenmeye Açıklık.....	84
4- İnsan İlişkileri.....	85
Öğretim Performansına Dayalı Ödüllendirmeye İlişkin Yaklaşımlar.....	86
1- Üç Boyutlu Yaklaşım.....	88
2- 360 Derece Dönüt Yaklaşımı.....	89
3- Çalışma Dosyasına (Portfolyoya) Dayalı Değerlendirme Yaklaşımı.....	89
Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde Yer Alan Taraflar.....	91
1- Özdeğerlendirme.....	91
2- Öğrenci Değerlendirmesi.....	92
3-Ödüllendirme Komisyonları.....	94
Öğretim performansına Dayalı Ödül Önerileri.....	95
Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ödül Sistemi.....	97
Öğretmenlere Teşekkür, Takdir Belgeleri İle Ayrıla Ödüllendirme Verilmesine İlişkin Ölçütler.....	100
1- Teşekkür Belgesi.....	100
2- Takdir Belgesi.....	100
Teşekkür ve Takdir Belgesi Verilmeyecekler.....	101
Belgelerin Saklanması ve İsimlerin Yayımı:.....	101
3- Ayrıla Ödüllendirme.....	101
İlgili Araştırmalar.....	105
1- Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	105
2-Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	118

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	121
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	123

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	
SONUÇLAR.....	
ÖNERİLER.....	
1- Uygulayıcılara.....	
2- Araştırmacılara.....	
KAYNAKÇA.....	
EKLER	

EK 1- Deneklerin “Etkili Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyi” Ölçeğine Verilen Yanıtların Ölçek Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.....

Ek 2- Deneklerin, “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütleri ve alt boyutlarının Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” Ölçeğine Verilen Yanıtların Ölçek Maddelerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....

EK 3.Araştırmanın Ölçme Araçları

I BÖLÜM ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL ÖZELLİKLERİ ANKETİ.....

II BÖLÜM İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği.....

III BÖLÜM Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemine Uygulanmasını Önerme Düzeyi Ölçeği.....

Tablolar Listesi

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa
2.1	2000-2001 Öğretim Yılında İzmir Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisindeki İlköğretim Okulları İle Bu Okullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere Göre Dağılımı	13
2.2	2000-2001 Öğretim Yılında Araştırma Evren Ve Örnekleminde Bulunan İlköğretim Okulu Ve Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı.....	15
2.3	Araştırma Evren Ve Örnekleminde Bulunan İlköğretim Okulları ve Bu Okullarda Görevli Müdür Yardımcıların İlçelere Göre Dağılımı	16
2.4	Örnekleme Alınan Deneklerin Görevlerine Göre Dağılımı.....	17
2.5	Ön Uygulama Kapsamında Örnekleme Alınan Okulların İlçelere Göre Dağılımı	18
2.6	İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.....	21
2.7	Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı	22
2.8	İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği Alpha Güvenirlik Çözümlemeleri Sonuçları.....	23
2.9	Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" Ölçeğinin Alpha Güvenirlik Çözümlemeleri Sonuçları	24
2.10	"İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği" Faktör Çözümlemesi Sonuçları.....	25
2.11	İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği Ölçeğinin İstatistiksel Çözümleme Sonuçlarına Göre İşlem Dışında Tutulan Maddeleri	28
2.12	"Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	28
2.13	"Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" Ölçeğinin İstatistiksel Çözümleme Sonuçlarına Göre İşlem Dışında Tutulan Ölçek Maddeleri	31
2.14	Alt Problemler, Değişkenler, Ölçek Türleri Ve Her Alt Problem İçin Kullanılan İstatistik Teknikler	33
3.1	Gereksinimler ve Gereksinim Gidericiler..	68
3.2	Performans, Parasal Ödülün Düzeyi Ve Araçsallık Koşulu İlişkisi.....	71
3.3	M.E.B.'nda Öğretmen ve Yöneticilere Verilen Ödül Türleri.....	97
3.4	Teşekkür, Takdir Ve Aylıkla Ödüllendirme Ödüllerinin Yürürlüğe Girdiği Tarih ve Yayım ile Yasal Dayanakları Tablosu.....	98
3.5	Teşekkür, Takdir Ve Aylıkla Ödüllendirme Ödüllerini Önerme ve Verme Yetkisi.	99
4.1	Örnekleme Kümesine Alınan İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmen Ve Yöneticilerin Meslek Yaşamları Boyunca Ödül Alma Oranları.....	121
4.2	Öğretmen Ve Yöneticilerin Aldıkları Ödüllerin Türlerine Göre Dağılımı..	122
4.3	Ödül Alan Öğretmen Ve Yöneticilerin Ortaya Koydukları, Kendilerine	123

	Ödül Verilme Nedenlerinin, Onların Görevlerine Göre Dağılımı.....	
4.4	Öğretmen ve Yöneticilerin Meslek Yaşamları Boyunca Kendilerine En Çok Doyum Sağlayıcı Etmelerin Dağılımı.....	125
4.5	Öğretmen ve Yöneticilerin Ödül Alıp Almamalarının Görevlerine Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu.....	127
4.6	Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	129
4.7	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu	129
4.8	Müdür Yardımcılarının Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	130
4.9	Müdürlerin Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu	130
4.10	Öğretmen Ve Yöneticilerin Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	131
4.11	Öğretmenlerin Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu...	132
4.12	Müdür Yardımcılarının Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	132
4.13	Müdürlerin Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	133
4.14	Öğretmen Ve Yöneticilerin Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	134
4.15	Öğretmenlerin Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	135
4.16	16 Müdür Yardımcılarının Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonuçları.....	134
4.17	Müdürlerin Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	136
4.18	Öğretmen Ve Yöneticilerin Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	138
4.19	Öğretmenlerin Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	139
4.20	Müdür Yardımcılarının Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	139
4.21	Müdürlerin Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	140
4.22	Öğretmen Ve Yöneticilerin Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve X^2 Testi Sonucu.....	141
4.23	Öğretmenlerin Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve X^2 Testi Sonucu	142
4.24	Müdür Yardımcılarının Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve X^2 Testi Sonucu.....	143
4.25	Müdürlerin Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve X^2 Testi Sonucu....	143
4.26	Öğretmen Ve Yöneticilerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	145
4.27	Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	145
4.28	Müdür Yardımcılarının, Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları	146

ve χ^2 Testi Sonucu.....	
4.29 Müdürlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkini Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	147
4.30 Öğretmen Ve Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	148
4.31 Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	149
4.32 Müdür Yardımcılarının Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	150
4.33 Müdürlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu.....	152
4.34 Öğretmen Ve Yöneticilerin Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslek Yaşamları Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmelerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu.....	152
4.35 Öğretmenlerin Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslek Yaşamları Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmelerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu.....	153
4.36 Müdür Yardımcılarının Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslekleri Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmelerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu.....	154
4.37 Müdürlerin Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslekleri Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmelerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu.....	154
4.38 Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” İle İlgili “F” Testi Sonuçları.....	156
4.39 Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” Dağılımı Ve Scheffée Anlamlılık Testi Sonuçları.....	157
4.40 Deneklerin “Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine İlişkin Algıları” ile İlgili “F” Testi Sonuçları.....	159
4.41 Deneklerin “Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama” Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine İlişkin Algı Ortalamaları, Standart Sapma Dağılımları ve Scheffée Anlamlılık Testi Sonuçları.....	159
4.42 Deneklerin “Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine İlişkin Algıları” ile İlgili “F” Testi Sonuçları.....	161
4.43 Deneklerin “Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine” İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapma Dağılımları ve Scheffée Anlamlılık Testi.....	161
4.44 Deneklerin Ödüllendirme Uygulamalarının “Öğretmen Gelişimini Destekleme Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeylerine İlişkin Algıları” ile İlgili F testi Sonuçları.....	163
4.45 Deneklerin “ Ödüllendirme uygulamalarının Öğretmen Gelişimini Destekleme Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine”	164

	İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapma Dağılımları ve Scheffée Anlamlılık Testi.....	
4.46	Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının Alt Boyutlara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları Dağılımı.....	165
4.47	Deneklerin İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının Çok Yönlü Vayans İstatistiği Sonuçları.....	166
4.48	Öğretmenlerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonucu.....	168
4.49	Müdür Yardımcılarının “Türk Eğitim Sistemi’nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonucu.....	168
4.50	Müdürlerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonucu.....	169
4.51	Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” “F” Testi Sonuçları.....	171
4.52	Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “Öğretim Becerileri Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” İle İlgili “F” testi Sonuçları.....	172
4.53	Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” İle İlgili “F” Testi Sonuçları.....	173
4.54	Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” ile İlgili Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları İle Scheffée Anlamlılık Testi.....	173
4.55	Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık Boyutunu Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” İle İlgili “F” Testi Sonuçları.....	175
4.56	Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “Gelişmeye Ve Yenilenmeye Açıklık Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” ile İlgili Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları İle Scheffée Anlamlılık Testi.....	175
4.57	Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “İnsan İlişkileri Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” Değişkeninin “F” Testi Sonuçları.....	177
4.58	Deneklerin, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Dağılımı.....	178

4.59	Deneklerin, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin, Ölçeğin Alt Boyutları Arasında Çok Yönlü Varyans İstatistiği Sonuçları.....	179
4.60	Öğretmenlerin, Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonuçları.....	181
4.61	Müdür Yardımcılarının, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonuçları.....	181
4.62	Müdürlerin, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonuçları.	182



Şekiller Listesi

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa
3.1	Ödül Türleri.....	41
3.2	Ödül Süreci.....	44
3.3	Beklenti- Gudu Kuramı.	72



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

Problem Durumu

Camus, çalışma olmadan bütün yaşamın yok olacağını, ancak duygusuz bir işte de yaşamın boğulacağını belirtmektedir (Henderson, 1989:15).

Son yıllarda yönetim bilimi alanında yapılan araştırmaların odak noktasını insan unsurunun oluşturduğu görülmektedir. Bilişim teknolojisinin ulaştığı boyut, bu teknolojiye sahip örgütsel yapıların bilgilerini tekeline almalarına fazla olanak vermemektedir. Küreselleşme olgusu sözkonusu teknolojinin transferini beraberinde getirirken, örgütler bu gelişmelere uygun nitelikte işgücü istihdam etme, çalışanların gereksinimleri ile örgütsel hedefleri uyumlu hale getirme ve süreklilik sağlama türü sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Sosyal bilimlerin geçirdiği evrim ve ulaştığı son aşamalardan yararlanılarak yönetim bilimine verilmek istenen yeni biçimin, artık onu nicelik ve niteliği ile kendisini doğrudan oluşturan ve yönelten öge “insan” üzerine yoğunlaştığını belirtmektedir. Başka bir deyimle üretim insana bağımlı kılınmaktadır (Kaynak, 1995:153). Örgütlerin başarısında birçok değişkenin etkisi bulunmakla birlikte insan unsurunun önemi iş ve bilim çevrelerince artan oranda kabul görmektedir. Örgütün verimliliği her zaman yönetimin öncelikli sorunlarından birisidir; etkililiğin kaynağı ise bütün boyutları ile örgütteki insan ögesidir (Açıklan, 1996:3).

Günümüzde insanlar, değişik düzeydeki gereksinimlerini karşılamak amacıyla örgütlere girmektedir. Örgütler de çalışanlar aracılığı ile hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu anlamda örgüt çalışanlarının bireysel gereksinimleri ile örgütsel hedefler arasında karşılıklı bir bağımlılık ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki, günümüz örgütlerinin rekabet gücünü belirleyen önemli bir etkidir (Gibson, 1995).

1990'lı yılların örgütleri işleyiş, yapı ve hedefler bakımından 10 yıl öncesinin örgütlerinden ayrılmaktadır. Örgütler bu dönüşüm sürecinde şirketlerin performansını en üst seviyede tutmak, ekip çalışmasını ve iletişimini geliştirmek, rekabeti artırmak ve şirketin performansını yönlendirme gücünü elinde tutmak için performans ödül stratejilerinden yararlanmaktadır. Bu tür ödül programların asıl hedefleri, nitelikli elemanları örgüte çekme, kalıcı olmalarını sağlama ve bireysel performansı artırmanın yanısıra, örgütsel performansı artırmaktır (Gibson, 1995).

Örgütler için öngörülen özendirme sistemlerinin, işgörenlerin performansını kurumsal gereksinimleri karşılayacak ve örgütün rekabet gücünü canlı tutacak biçimde yönlendirebilmelidir (Fuehrer, 1994).

Örgütlerin gelişmelere uyum sağlaması ya da gelişmelerin öncüsü olmalarında, örgüt çalışanlarının bu hedefleri içselleştirmelerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Koning (1993), çalışanların, yeni fikir ve uygulamaları yeterince coşkulu bulmamaları, yaratıcı görüşler ileri sürmemeleri durumunda, örgütün başarmak istediklerini destekleyen bir ödül programının eksikliğinden söz etmektedir. Anlamlı, düşük masraflı ve etkili bir ödül sistemi geliştirmek, günümüz örgütlerinin üstesinden gelmeleri gereken önemli sorunlardan birisi olarak görülmektedir (Spitzer, 1996:30).

Bu görüşe göre ödül programlarına gösterilecek gerçekçi bir özen, moral düzeyi yüksek, canlı, yüksek nitelikli ve verimli bir örgüt oluşumuna katkıda bulunabilir.

Günümüzde okullardan ve öğretmenlerden beklentiler artmış, bu durum yeterli ve nitelikli insanları öğretmenlik mesleğine çekmeyi ve kalıcı olmalarını sağlamayı güçleştirmiştir. Kariyer olanaklarının kısıtlı olması, akademik başarısı yüksek öğrencilerin mesleğe yönelmesinde bir engel olarak görülmektedir. Bundan dolayı okullar açısından ödül yapıları, nitelikli öğretmenlerin meslekte kalmalarını sağlamak ve öğretmenlerin sınıf içi performansını, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecek biçimde artırmaya yönelik olmalıdır (Azumi ve Lerman, 1987:189).

Sandholz (1990)' un araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ilk beş yılda meslekten ayrılma eğilimi göstermektedirler. Öğretmenlerin meslekten ayrılma kararının altında çoğunlukla mesleğe ilişkin beklentiler ve öğretimin

ödüllendirilmesi arasındaki olumsuz ilişkiye bağlı olarak şekillenen iş çevresi etkeni yattığı belirtilmektedir. Perrone ve Morris (Sandholz, 1990) gibi araştırmacılar da yetenekli öğretmenleri işe çekmede ve işte tutmada ücretten çok, öğretim boyutunun etkili olduğu görüşünde birleşmektedirler. Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin ücret, güç ve prestij gibi dışsal ödüllere daha az eğilim göstermektedir (Clay, 1984).

Yukarıdaki görüşler, öğretmenlerin farklı mesleki beklentilerinin olmadığı anlamına gelmemektedir. Öğretmenlik mesleğinin sunduğu ödüllerle, öğretmenlerin doyum düzeylerinin araştırıldığı bir çok araştırmada (Henderson,1983; Clay, 1984; Bartell, 1986; Ellis, 1992; Shan, 1998) “öğrencinin öğrendiğini görme, öğrenci başarısına katkıda bulunma” gibi içsel doyum etkenlerinin öğretmenlerde daha fazla doyum sağladığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini en etkili kılma yolu öğretimi daha doyurucu hale getirmektir. Bu durum, yeni projelerin hayata geçirilmesine katkı sağladığı kadar, tecrübeli öğretmenlerin meslekte kalmalarını da beraberinde getirecektir: İş doyumunu yüksek öğretmenlerin yalnızca %7’si ilk beş yıl içerisinde işten ayrılacaklarını belirtirken, iş doyumunu düşük olanların, %38’i en kısa sürede işten ayrılmak istediklerini ifade etmektedir (Latham, 1998:1).

Ödüller ve iş doyumunu ile yakından ilişkili bir başka kavram da performanstır. Performans kavramı, öğretmenin öğrenci başarısına sunduğu zihinsel, duygusal ve fiziksel enerjisi ile ilişkilidir. Öğretmenlerin iş doyumuna ulaşma durumunda “daha fazlasını” vermeye hazır olduklarını belirtmektedir. Bu doyum, fiziksel ve psikolojik bir entropi sağlamaktadır Etkili performans öğretmenin bireysel çabası ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide anlam kazanmaktadır (Blaise, Strathe ve Pajak, 1986:139).

Öğretmenlerin doğrudan kendi çabalarının ürünü sonucunda ek ödemeler alma durumunda iş doyumlarının ve güdülenme düzeylerinin de buna paralel olarak yükseldiği tespit edilmiştir. Henüz stajyer aşamasında olan okul müdürlerine yönelik yapılan bir araştırmada, Hickey (1987) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Okul müdürleri, kendi çabalarının okul çalışanları tarafından takdir görmesi durumunda en fazla ödüllendirildikleri duygusunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanısıra

öğrencilerle yapılan çalışmalar ve veli onayını alma durumunda da kendilerini ödüllendirilmiş hissettiklerini belirtilmektedirler.

Öğretmenlik mesleğini tercih sebebiyle ilgili araştırmaların yukarıdaki bulguları desteklediği görülmektedir. Buna göre öğretmenler (Clay,1984) :

1. Öğrenme arzusu içerisinde olan çocuğa yetenek ve becerilerinin farkına varmasında aracı olma;
2. velilerin saygısını kazanma isteği;
3. kendini yenileme özgürlüğü , geleneksel anlamda saygı gören bir mesleğin üyesi olmak nedenlerinden dolayı öğretmenlik mesleğini seçmişlerdir.

Clay (1984), öğretmenlik mesleğinin nitelikli öğrencilerce tercih edilmemesinin nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Ekonomik nedenler.
2. Duygusal yoksunluk.
3. Çocuklara karşı duyarlı olmama.
4. Öğretmenlik mesleğinde yetenekten çok kıdeme önem verilmesi, ücretlerin bu ilkeye göre düzenlenmesi.
5. Toplumsal saygınlığının düşük olması.

Öğretmenlik mesleğine yönelenlerin çoğunluğu içsel güdülenen insanlardır (Clay, 1984). Yani güdülenmiş, kendini adanmış, yaratıcı ve gelişmeye açık öğretmenleri meslekte tutan ödüllerin, içsel ödüller olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, diğer mesleklere göre daha fazla stres yaşamaktadır. Bunun nedenleri arasında düşük ücret, terfi etme güçlükleri, ödüllendirme ve kurumda karar sürecine katılmada görülen yetersizlikler sayılabilir. Bu tür sorunlar, düşük performans ve işe yönelik olumsuz tutuma yol açmaktadır (Çokluk, 2000:110).

Örgütler, nitelikli işgörenleri işe çekmede ve kalıcı olmalarını sağlamada çok yönlü ödül yapıları uygulamaktadırlar. Bunlar parasal ya da parasal olmayan; içsel veya dışsal ödüller; performans dayalı veya mesleğin üyesi olmaktan kaynaklanan ödüller biçiminde ayrılmasına rağmen kimi zaman istenen etkiyi yaratamadığı görülmektedir. Örgütlerin birden fazla ödül sistemi kullanmaları durumunda, ödülün önkoşulu olan

performans ve verimlilik ölçütlerinin tanımlanması gerekmektedir. Bunun için (a) anahtar işlevi gören süreçlerin; (b) davranışların ve (c) stratejik hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir (Fuehrer,1994). Örgütlerde ödül sistemlerinin rolünü, çalışanların ikna sürecine yapılan katkı biçiminde tanımlayan Miner (1992:105), ödüllerin etkililiği tek bir değişkenle sağlanamadığını ileri sürmektedir. Örneğin daha çok ücret verilme durumunda, (diğer bütün değişkenlerin sabit kalması koşuluyla) öğretmenler daha verimli olur varsayımı, kuramsal açıdan doğru bir önerme değildir.

Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesi, onların çabalarını takdir etme, onaylama ve özel alanlarda bu öğretmenlerden yararlanma fırsatı vermektedir. Bu işlevi yerine getirmesi beklenen değerlendirme uygulamaları nesnel olmalı, kesinlikle sempati ve antipati üzerine kurulmamalıdır (Rieger, 1990, Bölüm 10/2:2).

Ödüllendirmenin neye göre yapılacağı, başka bir ifadeyle, ödüllendirilecek öğretmen davranışının ölçütlerinin nerede aranacağı, ödüllendirmede oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim Performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımında, açıkça tanımlanmış, ödülü alan ve verenlerin üzerinde görüş birliğine vardıkları ödüllendirme ölçütlerinin yanı sıra, öğretim performansının hangi yöntemlerle değerlendirileceği ve ölçütlerin gerçekleşme düzeyine kimlerin karar vereceği sorusu öne çıkmış bulunmaktadır (ERIC, Merit Pay,1981).

Öğretmen performansını değerlendirme, öğretmen ödüllendirme sisteminde anahtar rolü işlevi görmektedir. Bu süreç, işgörenlerin performanslarının değerlendirildiği, bilgilerin paylaşıldığı ve performansın istendik düzeye yükselmesi için uygun yolların belirlendiği bir dizi işlemi içermektedir (Newstrom; Davis,1993). Değerlendirme sistemi, iyi öğretimi takdir edici, kültürleyici ve geliştirici özellikte olmalıdır (Danielson, 2001:12)

Türk Eğitim Sistemi'nde de okullarda görevli öğretmenlerin çalışmaları yönetmeliklere uygun olarak değerlendirilmektedir. Eğitim Sistemimizde öğretmenlere yönelik ödüllendirme uygulamalarının, öğretim performansının artırılmasında, doyum sağlama ve örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Öte yandan Türk Milli Eğitim Sistemi'nde öğretmenlere dönük ödüllendirme ile ilgili

çalışmaların fazla olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin ödüllendirilmeleri ve cezalandırılmaları hususunda birden fazla yasal düzenlemenin ve konuyla ilgili veri toplama sıkıntısının bulunmasıdır (Başaran, 1994:58-9).

Açıkalin (1994:293) ödüllendirme ölçütlerinin açık ve yansız olmayışı, ayrıca ödüllerin maddi ve manevi yönden çağdaş değerleri kapsamaması ile öğretmenlerin ödüle karşı ilgisizlikleri arasında bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Bunda, başarı değerlendirmelerinin nesnel olmaması, ödüllere ulaşma ölçütlerinin belirsizlik taşıması ve Eğitim Sistemimizde ödülden çok cezaya başvurulması (Topçu,1995; Balcı, 1988) etkenlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Ancak, performans ve verimliliği artırmayı hedefleyen bazı uygulamaların istenen etkiyi yaratamamasının nedenlerinin çok yönlü olarak araştırılması gerekmektedir. En değerli varlıklarımızı, çocuklarımızı, teslim ettiğimiz öğretmenlerin sergileyecekleri performansın, geleceğimizin biçimlenmesinde önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir.

Özendirme araçları içerisinde ödül uygulamasının örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu, ödüllerin etkili kullanımın öğretmeni ve öğretimi geliştireceği düşünülmektedir. Bu araştırma resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik ödüllendirme uygulamalarının etkililik düzeyine ilişkin öğretmen, yönetici ve deneticilerin algılarını almayı, ilköğretim okullarında ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “öğretim performansına dayalı” bir ödüllendirme yaklaşımını öğretmen, yönetici ve deneticilerinin görüşlerine sunmayı, buradan elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirmeyi ve öğretmen ödüllendirme sistemimize katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın problem cümlesi bu doğrultuda birden fazla cümleden oluşmakta ve aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

Problem Cümlesi

İzmir ili ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin aldıkları ödüllerin türlerine göre dağılımı, ödül alma nedenleri ve öğretmenlik mesleğinde kendilerine doyum sağlayıcı etmenlere ilişkin görüşleri nedir? İlköğretim öğretmen ve

yöneticilerinin ödül alıp almamaları, sosyo-demografik değişkenlere göre önemli farklılık göstermekte midir? İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerin Türk Eğitim Sistemindeki ödül uygulamalarının etkililiğine ilişkin algıları öğretim performansına dayalı ödüllendirmeye ilişkin öneri düzeyleri onların ödül alıp almamalarına ve görevlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Alt Problemler

1. İzmir ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin meslek yaşamları boyunca aldıkları ödüllerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Ödül alan ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin kendilerine ödül verilme nedenlerine ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. “İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin, meslek yaşamları boyunca kendilerine en çok doyum sağlayıcı etmenlere ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin ödül alıp almamaları, onların;
 - a) görevlerine
 - b) cinsiyetlerine
 - c) kıdemlerine
 - d) buldukları okuldaki hizmet sürelerine
 - e) öğrenim düzeylerine
 - f) hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına
 - g) branşlarına
 - h) çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına
 - i) öğretmenlik meslekleri boyunca kendilerine en fazla doyum sağlayıcı etmene göre önemli farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerin Türk Eğitim Sistemindeki ödül uygulamalarının etkililiğine ilişkin algıları nasıldır? Bu algılar önemli farklılık göstermekte midir ?
6. İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerin Türk Eğitim Sistemindeki ödül uygulamalarının etkililiğine ilişkin algıları ,
- örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama,
 - ödüllendirmede açıklık ve adillik
 - öğretmen gelişimini destekleme,
- alt boyutları arasında önemli farklılık göstermekte midir ?
- 7- İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerin “Türk Eğitim Sistemi’nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermekte midir ?
- 8- İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımının, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” nasıldır? Bu önerme düzeyleri önemli farklılık göstermekte midir?
- 9) İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımının, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” ,
- öğretim becerileri,
 - öğrenci gereksinimlerine duyarlılık,
 - gelişmeye ve yenilenmeye açıklık,
 - insan ilişkileri
- alt boyutları arasında önemli farklılık göstermekte midir ?
- 10) İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “ Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımının, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri”, onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermekte midir?

Önem

Eğitim, günümüz toplumları açısından önemini gün geçtikçe artırmaktadır. Bugünümüzü ve yarınımızı yaratan ve biçimlendirecek olan insan unsuru, eğitim kurumlarından geçmektedir. Kalkınmış ülkelerin, bu konuda bütçeden önemli oranlarda eğitime kaynak aktardıkları bilinmektedir. Küreselleşme olgusunun günlük yaşamda belirleyici olmaya başlamasıyla birlikte hiç bir toplumsal yapının bu gelişmelere kayıtsız kalması mümkün görünmemektedir. Her sistem kendi gereksinimleri doğrultusunda bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Ancak eğitime ilişkin farklı yaklaşımların birleştiği bir nokta bulunmaktadır: Öğretmen unsuru, eğitim sürecinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler arasında ilerleyen çalışma yaşantılarında mesleksel tükenmişliğin yordayıcıları olarak mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulmaması, meslektaşlardan destek, üstlerden takdir görmeme (Çokluk, 2000:110), ödül ve ceza yapıları gibi nedenler ilk sıralarda yer almaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları işi sevmeleri, kendileri için anlamlı bulmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin verimliliğinde, onlara yeteneklerini geliştirme fırsatları tanıma ve güdülemenin önemi bilinmektedir.

Özendirme araçları içerisinde ödül uygulamasının örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu, ödüllerin etkili kullanımın öğretmeni ve öğretimi geliştireceği düşünülmektedir. Bu araştırma, araştırmanın belirlenen sınırlılıkları içerisinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kendilerine yönelik uygulanan ödüllendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini almayı, araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenler arasındaki farklılıkları ortaya koymayı, araştırma bulguları ışığında “öğretim performansına dayalı” bir ödüllendirme yaklaşımını öğretmenlerin, eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşlerini dikkate alarak öneriler geliştirmeyi ve öğretmen ödüllendirme sistemimize katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Sayıtlılar

1. Ölçme aracına verilen yanıtların içtenlikle verildiği kabul edilmektedir
2. Örneklem kümesindeki öğretmen, müdür yardımcısı, müdür ve deneticilerin var olan durumu yansıttığı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma İzmir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, okul müdürleri, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan ilköğretim deneticileri ile sınırlıdır.

Örneklem kümesinde yer alan ödül almış öğretmenler, meslek yaşamları boyunca “Teşekkür, Takdir ve Aylıkla Ödüllendirme” ile ödüllendirilen öğretmenlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Branşlar : İlköğretim okulları birinci kademesinde görevli sınıf öğretmenleri ; İlköğretim okulları ikinci kademesinde okutulan Türkçe, fen bilimleri veya matematik, yabancı dil, sosyal bilgiler (Tarih, cumhuriyet tarihi, coğrafya , din kültürü ve ahlak bilgisi), uygulamalı dersleri (resim, müzik, beden eğitimi ve iş teknik) dersleridir.

Görev: İlköğretim okulu öğretmen, müdür yardımcısı, müdür ve deneticisi.

İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik

Düzeyi Ölçeği Alt Boyutları: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı . öğretmen ödüllendirme sisteminin (1) örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama, (2) ödüllendirmede açıklık ve adillik (3) öğretmen gelişimini destekleme boyutları

Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütleri Alt Boyutları:

(1) öğretim becerileri, (2) öğrenci gereksinimlerine duyarlılık, (3) gelişmeye ve yenilenmeye açıklık ve (4)insan ilişkileri alt boyutları

Performans: Duyuşsal, zihinsel ve fiziksel çabanın sonucu (Tosi, Rizzo ve Carroll:305)

Performans Düzeyi : İşgörenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için görevi ile ilgili eylemler bütünlüğü; işgörenin gösterdiği çaba ile elde ettiği ürününün nesnel olarak ölçülebilen kesimi (Başaran,1991:160).

Ödül Türleri : a-) Teşekkür Belgesi b-) Takdirle Belgesi c-) Aylıkla Ödüllendirme (Tebliğler Dergisi, 1986).

Öğretim Performansı: Öğretmenin öğrenci başarısına sunduğu zihinsel, duygusal ve fiziksel enerji Öğrenci başarısı kavramı, öğrencinin akademik gereksinimleri kadar, ruhsal ve toplumsal gereksinimlerini de kapsamaktadır (Blase; Strathe ; Pajak,1986:139).

Öğretmen Performansı: Öğretmenin öğrencilerle yaptığı çalışmanın etkililiğine ilişkin algısı ile kişisel, sosyal ve örgütsel etkenlerin etkileşiminin bir sonucudur (Blase; Strathe ; Pajak,1986:139).

Sosyo-demografik değişkenler: görev, cinsiyet, kıdem, buldukları okuldaki hizmet süresi, öğrenim düzeyi, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumu, branş, çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlik meslekleri boyunca kendilerine en fazla doyum sağlayıcı etmen.

Kısaltmalar

Denekler: İzmir ili metropol ilçelerde görevli ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticileri, Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nde görevli İlköğretim müfettişleri.

Denetici: İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görevli ilköğretim deneticileri

M.E.B. : Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

Müdür Yrd. : İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan resmi statüdeki ilköğretim okullarında görevli ilköğretim okulu müdür yardımcıları.

Okul veya İ.Ö.O. : İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan resmi statüdeki ilköğretim okulları.

Öğretmen: İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler.

Yönetici: İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli müdür ve müdür yardımcıları.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırma için geliştirilen ölçme araçları ve bunlar aracılığı ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler konularında bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar,1998:81).

Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticileri ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görevli ilköğretim deneticileri oluşturmaktadır.

Aşağıda, evrende yer alan ilköğretim okulları, bu okullarda çalışan öğretmenler ve yöneticiler ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görevli ilköğretim deneticileri hakkında bilgi verilerek araştırma evreni tanıtılmaktadır

Tablo 2.1’de- 2000-2001 öğretim yılında araştırma evreninde bulunan ilköğretim okulları ile bu okullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki ilçelere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2.1- 2000-2001 Öğretim Yılında İzmir Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisindeki İlköğretim Okulları İle Bu Okullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere Göre Dağılımı

İLÇE ADI	OKUL		ÖĞRETMEN		YÖNETİCİ			
	N	%	N	%	Müdür		Müdür Yrd.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Balçova	7	1,8	250	2,1	7	1,8	18	1,7
Bornova	77	19,3	2040	17,6	77	19,3	186	18,1
Buca	52	13,1	1407	12,1	52	13,1	128	12,5
Çiğli	26	6,5	640	5,5	26	6,5	70	6,8
Gaziemir	15	3,8	494	4,3	15	3,8	38	3,7
Güzelbahçe	11	2,8	204	1,8	11	2,8	28	2,7
Karşıyaka	64	16,1	2113	18,2	64	16,1	172	16,8
Konak	139	34,9	4216	36,3	139	34,9	372	36,3
Narlıdere	8	2,1	257	2,2	8	2,1	14	1,4
Toplam	399	100,0	11621	100,0	399	100,0	1026	100,0

Kaynak: İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sayısal Bilgiler Kitapçığı, 2000-2001: 51

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi 2000-2001 öğretim yılında İzmir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki dokuz ilçede bulunan toplam okul sayısı 399'dur. Tablo 2.1 incelendiğinde ilköğretim okullarının sırasıyla en çok Konak (%34,9), Bornova (%19,3), Karşıyaka (16,1) ve Buca (%13,1)'da, en az ise sırasıyla Balçova (1,8), Narlıdere (%2,1), Güzelbahçe (%2,8), Gaziemir (%3,8) ve Çiğli (%6,5) ilçelerinde bulunduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ilçelere göre dağılımının, bu okulların ilçelerdeki dağılımına benzer bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablo 2.1'de, 2000-2001 öğretim yılında İzmir İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki dokuz ilçede bulunan toplam 399 ilköğretim okulunda 11.621 öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. En fazla öğretmenin sırasıyla Konak (%36,3), Karşıyaka (%18,2), Bornova (%17,6) ve Buca (%12,3) ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında, en az öğretmenin ise Balçova (%2,1), Güzelbahçe (%1,8), Narlıdere (%2,2), Gaziemir (%4,3) ve Çiğli (%5,5) ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin ilçelere göre dağılımına bakıldığında, müdür ve müdür yardımcılarının, ilçelerdeki okul dağılımına benzer bir dağılım ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2.1’de, 2000-2001 öğretim yılında İzmir İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki dokuz ilçede bulunan toplam 399 ilköğretim okulunda 399 müdür ve 1026 müdür yardımcısının görev yaptığı görülmektedir. En fazla müdür ve müdür yardımcısının sırasıyla Konak (%34,9; 36,3), Karşıyaka (%19,3; 18,1), Bornova (%16,1; 16,6) ve Buca (%13,1; 12,5) ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında, en az müdür ve müdür yardımcısının ise Balçova (%1,8; 1,7), Güzelbahçe (%2,8; 2,7), Narlıdere (%2,1; 1,4), Gaziemir (%2,8; 2,7) ve Çiğli (%6,5; 6,8) ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yaptığı anlaşılmaktadır.

2000-2001 öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan ilköğretim deneticisi sayısı ise 130’dur.

Örneklem

Araştırmada öncelikle oranlı küme örnekleme yoluna gidilerek, ilköğretim okulları buldukları ilçe bakımından, evrende buldukları oranlarda araştırma örnekleme alınmaya çalışılmıştır. Aynı şey öğretmenler bakımından da yapılmaya çalışılmıştır. Böylece örneklemin temsil edicilik özelliği artırılmak istenmiştir.

Araştırmanın amacı gereği, örnekleme alınan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden ödül alanların tümü, araştırma örnekleme alınmaya çalışılmıştır. Bir başka söyleyişle, araştırmanın ölçme araçları, örneklem kümesine alınan ilköğretim okullarında görevli ödül alan tüm öğretmenlere uygulanmıştır.

Tablo 2.2’de araştırmanın evren ve örnekleminde bulunan ilköğretim okulu ve öğretmenlerinin İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki ilçelere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2.2- 2000-2001 Öğretim Yılında Araştırma Evren Ve Örneklemde Bulunan İlköğretim Okulu Ve Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı

İLÇE ADI	OKUL					ÖĞRETMEN				
	N	%	n	%	Örneklem oranı %(n/Nx100)	N	%	n	%	Örneklem oranı %(n/Nx100)
Balçova	7	1,8	1	2,8	14,2	250	2,1	22	4,1	8,8
Bornova	77	19,3	7	20,0	9,1	2040	17,6	97	18,3	4,8
Buca	52	13,1	5	14,3	9,6	1407	12,1	85	16,1	6,0
Çiğli	26	6,5	2	5,7	7,7	640	5,5	21	3,9	3,3
Gaziemir	15	3,8	1	2,9	6,6	494	4,3	19	3,5	3,8
Güzelbahçe	11	2,8	1	2,8	9,1	204	1,8	21	3,9	10,2
Karşıyaka	64	16,1	6	17,1	9,4	2113	18,2	98	18,5	4,6
Konak	139	34,9	11	31,1	7,9	4216	36,3	143	27,1	3,4
Narlıdere	8	2,1	1	2,8	12,5	257	2,2	23	4,3	8,9
Toplam	399	100,0	35	100,0	9,6	11621	100,0	529	100,0	4,5

Tablo 2.2'de incelendiğinde gibi örneklem alınan okullar, ilçelere göre evrende buldukları oranlara yakın bir oranda alındıkları anlaşılmaktadır. Evrende bulunan okulların sırasıyla en çok Konak (%34,9), Bornova (%19,3), Karşıyaka (16,1) ve Buca (%13,1)'da, en az ise sırasıyla Balçova (1,8), Narlıdere (%2,1), Güzelbahçe (%2,8), Gaziemir (%3,8) ve Çiğli (%6,5) ilçelerinde bulunduğu görülmektedir.

Bu oranlar, örneklem alınan ilköğretim okullarına da yansıtılmaya çalışılmıştır. Tablo 2.2 incelendiğinde ilköğretim okullarının sırasıyla en çok Konak (%31,1), Bornova (%20,3), Karşıyaka (17,1) ve Buca (%14,3)'da, en az ise sırasıyla Balçova (1,8), Narlıdere (%2,8), Güzelbahçe (%2,8), Gaziemir (%2,9) ve Çiğli (%5,7) ilçelerinde bulunduğu görülmektedir.

Evrendeki tüm ilçelerin örneklem kapsamında olması istenildiğinden Balçova, Gaziemir, Güzelbahçe ve Narlıdere ilçelerinden yalnızca birer ilköğretim okulu örneklem alınmıştır. Ancak bu durum %9,6 olan örneklem oranının Balçova örneğinde görüldüğü gibi (%14,2) kimi zaman bazı ilçelerde daha yüksek olmasına neden olmuştur.

Tablo 2.2'de, öğretmenler söz konusu olduğunda görüldüğü gibi 2000-2001 öğretim yılında İzmir İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki dokuz ilçede bulunan toplam 399 ilköğretim okulunda 11.621 öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Evrende en fazla öğretmenin sırasıyla Konak (%36,3), Karşıyaka

(%18,2), Bornova (%17,6) ve Buca (%12,3) ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında, en az öğretmenin ise Balçova (%2,1), Güzelbahçe (%1,8), Narlıdere (%2,2), Gazimir (%4,3) ve Çiğli (%5,5) ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yaptığı anlaşılmaktadır. Bu oranlar örnekleme de yansıtılmaya çalışılmıştır. Böylece örnekleme kümesinde de en fazla öğretmenin sırasıyla Konak (%27,1), Karşıyaka (%18,5), Bornova (%18,3) ve Buca (%16,1) ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında, en az öğretmenin ise Balçova (%2,1), Narlıdere (%2,2), Gazimir (%3,5), Güzelbahçe (%3,9), ve Çiğli (%3,9) ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yaptığı görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin çalıştıkları ilçelere göre örnekleme oranları evrendeki dağılıma göre farklı çıkmaktadır. Bunun nedeni ise yine Balçova, Gazimir, Güzelbahçe ve Narlıdere ilçelerinden birer ilköğretim okulunun örnekleme alınmasıdır. Böylece Tablo 3.2'de görüldüğü gibi İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde 2000-2001 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin %4.5'i örnekleme alınmıştır. Yani örnekleme oranı öğretmenler bakımından %4.5 olmuştur.

Tablo 2.3'te araştırma evren ve örnekleminde bulunan müdür yardımcılarının İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki ilçelere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2.3- Araştırma Evren Ve Örnekleminde Bulunan İlköğretim Okulları ve Bu Okullarda Görevli Müdür Yardımcıların İlçelere Göre Dağılımı

İLÇE ADI	İlköğretim Okulu		Müdür Yardımcısı				Örnekleme oranı %(n/Nx100)
	N	%	N	%	n	%	
Balçova	7	1.8	18	1,7	4	5,0	22,2
Bornova	77	19.1	186	18,1	15	18,8	8,1
Buca	52	13.1	128	12,5	12	15,0	9,3
Çiğli	26	6.5	70	6,8	3	3,8	4,2
Gazimir	15	3.8	38	3,7	4	5,0	10,5
Güzelbahçe	11	2.8	28	2,7	2	2,5	7,1
Karşıyaka	64	16.1	172	16,8	14	17,5	8,1
Konak	139	34.9	372	36,3	22	27,5	5,9
Narlıdere	8	2.1	14	1,4	4	5,0	28,1
Toplam	399	100.0	1026	100,0	80	100,0	7,8

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi 2000-2001 öğretim yılında İzmir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki dokuz ilçede bulunan 399 ilköğretim okulunda 399 okul müdürü ve 1026 müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Bunların sırasıyla en çok Konak (36,3), Bornova (18,1), Karşıyaka (7,5) ve Buca (12,5)'da yoğunlaştığı, en az ise Balçova (1,7), Narlıdere (1,4), Güzelbahçe (%2,8), Gaziemir (3,7) ve Çiğli (6,8) ilçelerinde görev yaptıkları görülmektedir.

Araştırmada örnekleme alınan 35 ilköğretim okulunda görev yapan tüm müdür ve müdür yardımcılarında araştırmanın ölçme araçları uygulanmıştır.

Araştırmada ayrıca 2000-2001 öğretim döneminde Ege Üniversitesi'nde ilköğretim okulu yöneticilerine dönük düzenlenen bir programa katılan ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarında da araştırmanın ölçme araçları uygulanarak örnekleme alınan müdür ve müdür yardımcısı oranının artırılması yoluna gidilmiştir. Buna göre örneklem kümesi 71 müdür ve 128 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Örnekleme oranı da bu doğrultuda müdürler için %17,8, müdür yardımcılarını için %12,5 olmuştur.

Araştırmanın diğer bir alt evrenini oluşturan ilköğretim deneticileri söz konusu olduğunda, araştırmada bir örnekleme yoluna gidilmemiş, 2000-2001 öğretim yılında İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan tüm deneticiler araştırma kapsamına alınmaya çalışılmıştır. Ancak toplam 130 ilköğretim okulu deneticisinin %40'ına (n=52) ulaşılabilmektedir.

Tablo 2.4'te araştırma kapsamında bulunan deneklerin görevlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2.4 Örnekleme Alınan Deneklerin Görevlerine Göre Dağılımı

Görev	Örnekleme	E.Ü.Yöneticilik Kursuna Katılanlar	Toplam	
			n	%
Öğretmen	529	-	529	67.8
Müdür Yrd.	80	48	128	16.4
Müdür	35	36	71	9.1
Denetici	52	-	52	6.7
Toplam	696	84	780	100.0

Yukarıdaki bilgiler toplu olarak sunulduğunda Tablo 2.4'te görüldüğü gibi araştırma kapsamına toplam 780 deneğin alındığı anlaşılmaktadır. Bunların sırasıyla %67.8'ini öğretmenler, %16.ünü müdür yardımcıları, %9.1'ini müdürler ve %6.7'sini ise ilköğretim okulu deneticileri oluşturmaktadır

Araştırmada İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarının, bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıflandırılması yoluna gidilmek istenmiştir. Ancak burada bir takım sorunlarla karşılaşmıştır. Zira Türk Eğitim Sistemi'nde okullar buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıflandırılmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı okulları öğrenci-öğretmen sayıları, ve okulun sahip olduğu donanımına (laboratuvar, bilgisayar sınıfları, spor tesisleri vb.) göre sınıflamaktadır Böylece okullar A,B ve C tipi okulları biçiminde sınıflandırılmaktadır. Bu verilerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyini yansıtmaktan uzak olmasından dolayı, Milli Eğitim İlçe Müdürlüklerinde görevli ilköğretim şube müdürlerinden kendi ilçe sınırları içerisinde bulunan okulları -çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre düşük, orta ve yüksek biçiminde sınıflamaları istenmiştir. Yapılan bu sınıflama, her ilçede örnekleme alınacak ilköğretim okulunun belirlenmesinde kullanılmıştır. Ayrıca, ilköğretim okullarının buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin başka veriler, "Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri Anketine" dahil edilen "Çalıştığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyi nedir?" maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerinin algıladıkları "Etkili Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanma Düzeyleri" ve "Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerini" belirlemek üzere çeşitli kaynaklar taranarak araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği ile "Öğretim

Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçeklerin geliştirilmesinde aşağıdaki yol izlenmiştir.

1. Araştırmacı tarafından öğretmen ödüllendirme yaklaşımları, etkili öğretmen ödüllendirme ölçütleri ve etkili öğretmen, başarılı öğretmen, iyi öğretmen özellikleri taranarak, öğretmen ödüllendirmede dikkate alınacak öğretmen tutum davranış ve becerileri listelenmiştir.

2. İki ilköğretim okulundan (Mehmet Emin Yurdakul ve Buca İlköğretim) toplam 48 öğretmene yazılı olarak "Türk Eğitim Sistemi'ndeki öğretmen ödüllendirme uygulamalarında sizi en fazla rahatsız eden durumlar nelerdir?" ve "Sizce öğretmen ödüllendirmede, ödüllendirme ölçütleri neler olmalıdır?" biçiminde iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar listelenmiştir.

3. Alanyazın taraması ve ilköğretim öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların listelenmeleri doğrultusunda ölçek maddeleri sınıflanmış ve bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda gerekli istatistiksel çözümlenmeler yapıldıktan sonra, son biçimi verilerek, araştırma sürecinde oluşturulan örneklem kümesine uygulama yapılmıştır.

Tablo 2.5'te ön uygulama kapsamında örnekleme alınan okulların ilçelere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2.5 Ön Uygulama Kapsamında Örnekleme Alınan Okulların İlçelere Göre Dağılımı

İlçe Adı	Okul Adı			Toplam
Bornova	Kars Halil İ.Ö.O	Pınarbaşı İ.Ö.O	Kavaklıdere İ.Ö.O	3
Buca	Meşkure Şamlı İ.Ö.O	Mehmet Emin Yurdakul İ.Ö.O	Fırat İ.Ö.O	3
Konak	Güzelyalı İ.Ö.O	Necatibey İ.Ö.O	Esentepe İ.Ö.O	3
Toplam	3	3	3	9

Tablo 2.5'te görüldüğü gibi ön uygulama açısından okulların yoğunlaştığı 3 metropol ilçeden 3'er okul alınmıştır. Toplam okul sayısı ön uygulama açısından 9 ile sınırlandırılmıştır. Ön uygulama kapsamında araştırmanın ölçme araçları 124 öğretmene uygulanmıştır.

İzmir ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel özellikleri, öğretmenlere uygulanacak olan "Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri Anketi" adlı anket ile toplanmıştır.

"Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri Anketi" bölümünde yer alan "Bu ödül ya da ödüllerin size niçin verildiğini yazabilir misiniz" sorusuna verilen yanıtlar değerlendirilmiş ve üç boyut belirlenmiştir. Bunlar (1) sınıf içi öğretim performansından (n=45), (2) Okul içi etkinliklerden (n=69) ve (3) sicil raporlarından (n=10) biçiminde sınıflanmış ve kodlanmıştır.

"Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri Anketi" bölümünde "öğretmenlik mesleğiniz boyunca size en fazla doyum sağlayıcı etmeni yazabilir misiniz ?" biçiminde ifade edilen açık uçlu soru, yapılan değerlendirmeden sonucunda 5 (beş) kategoride sınıflanmıştır. Bunlar (1) Öğrencilerin öğrendiğini görmek (n=59); (2) Öğrencilerimi gelecekte toplumda iyi bir yerlerde görmek ve onlar tarafından hatırlanmak (n=34); (3) çalışmalarının takdir edilmesi (n=19); (4) Mesleğin İş güvencesi ve tatil olanakları (n=6) ve (5) öğretmenlikten doyum almıyorum (n=4) biçiminde sınıflanmış ve kodlanmıştır. Bu sınıflama yapılırken aşağıda adı geçen ölçeklerden de yararlanılmıştır. Teacher Satisfaction Survey:97/98, The Teacher 2000 project: A study of Teacher Satisfaction (Dinham,1997), The Metropolitan Life Survey of The American Teacher 1984-1995 (Metlife Survey,1988: 135-57)

Öğretmen ödüllendirme sistemimizde, etkili bir ödül sisteminde bulunması gereken ölçütlerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen, yönetici ve deneticilerin alguları, "İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi" Ölçeği adlı ölçme aracı ile alınmıştır. Yapılan alanyazın taraması ve ilköğretim öğretmenlerinin "Türk Eğitim Sistemi'ndeki öğretmen ödüllendirme uygulamalarında sizi en fazla rahatsız eden durumlar nelerdir?" açık uçlu sorusuna

verdikleri yanıtların listelenmesi ve sınıflanması sonucunda etkili ödül ölçütleri beş boyutta toplanmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'ndeki ödüllendirme uygulamalarının:

1. Örgütsel hedefleri destekleme düzeyi.
2. Öğretmen gereksinimlerini karşılama düzeyi.
3. Öğretmen gelişimini destekleme düzeyi
4. Ödüllendirmede açıklık ve adillik düzeyi.
5. Olumlu bir örgüt iklimi yaratma düzeyi.

Ancak yapılan faktör çözümlemesinde üç faktör düzeyinde bir dağılımın araştırmanın amacına uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu boyutlar ve bunlara ait maddeler Tablo 2.6'da verilmektedir.

Tablo 2.6 İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi” Ölçeği” Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
1. Ödüllerin Örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama düzeyi	1, 2, 6, 7, 11, 15, 19, 20, 23, 24, 28, 30, 35, 36	14
2. Ödüllendirmede açıklık ve adillik düzeyi	3, 4, 8, 9, 10, 18, 21, 25, 31, 32, 33	11
3. Ödüllerin öğretmen gelişimini destekleme düzeyi	5, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 25, 27, 29, 34	11
Toplam		36

Tablo 2.6'da “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi” ölçeğine ait 36 madde görülmektedir. Yapılan faktör çözümlemesi sonucunda iki maddenin (6,10) faktör yüklerinin yetersiz olduğu görüldüğünden, bu iki madde ölçekten çıkartılmıştır. Buna ilişkin veriler Ölçeklerin Güvenirlilik Hesaplamaları bölümünde verilmektedir.

Öğretim Performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımında, öğretmen ödüllendirme ölçütlerine ilişkin öğretmen, yönetici ve deneticilerin algıları “Öğretim

Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" adlı ölçekle alınmıştır. Bu ölçek, geliştirilme aşamasında beş (5) boyutta incelenmiştir. Bunlar aşağıda verilmektedir.

1. Öğretim Becerileri ;
2. Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık;
3. Mesleki tutum: Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık;
4. Olumlu sınıf iklimi oluşturabilme ;
5. Okul yönetimi, diğer öğretmenler ve velilerle ilişkiler .

Yapılan faktör analizi dört faktör düzeyinde bir dağılım gözlenmiştir.

Bu boyutlar ve bunlara ait maddeler Tablo 2.7'de verilmektedir.

Tablo 2.7 Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
1. Öğretim Becerileri	2, 8, 10, 12, 13, 16, 19, 20, 23, 34, 37	11
2. Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık	1, 3, 4, 5, 6, 15, 18, 21, 22, 27, 33	11
3. Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık	9, 11, 14, 24, 25, 26, 29, 30, 36	8
4. İnsan İlişkileri	7, 17, 25, 28, 31, 32, 35	7
Toplam		37

Ölçme Araçlarının Güvenirliği: Geliştirilen ölçme aracı bir ön uygulamadan geçirilerek, işlemeyen maddeler kapsam dışı bırakılmıştır.

Geliştirilen Ölçme araçlarının güvenirligi Bölünmüş Test Çözümleri yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu yöntemde ölçme aracında bulunan iki ayrı kütba ayrılarak, her gruptaki toplam puanlar testin uygulandığı herkes için ayrı ayrı bulunur. Bölünmüş test puanlarındaki korelasyon hesaplanır. Bu yol ile bulunan güvenirlilik testin yarısı için geçerlidir. Bütün testin güvenirliliğini bulmak için iç tutarlılık katsayısı olan

Cronbach Alfa katsayısı güvenlik katsayısı olarak kabul edilmiştir. (Niyazi Karasar, 1998:150)

Aşağıda, ölçeklerle ilgili güvenilirlik hesaplamaları, çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgular verilmektedir. Tablo 2.8’de, “Etkili öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyi”, Tablo 2.9’da ise “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin alpha güvenilirlik çözümlenmeleri verilmektedir.

Tablo 2.8 “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi” Ölçeği Ölçeği Alpha Güvenirlik Çözümlenmeleri Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Alpha Katsayısı	Standartlaştırılmış Madde Alpha Katsayısı
İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamalarının Etkililik Düzeyi”	.9558	.9551
Alt Boyutlar		
Ödüllerin Örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama düzeyi	.9379	.9324
Ödüllendirmede açıklık ve adillik düzeyi	.9219	.9236
Ödüllerin öğretmen gelişimini destekleme düzeyi	.7500	.7389

Tablo 2.8’de görüldüğü gibi “Etkili Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyleri” ölçeği üç alt boyutta toplanmaktadır. Bu ölçeğin ve alt boyutlarının Alpha ve Standartlaştırılmış Madde Alpha katsayılarının yeterli bir güvenilirlik katsayısı olduğu görülmektedir.

Tablo 2.9 Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" Ölçeğinin Alpha Güvenirlilik Çözümlenmeleri Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Alpha Katsayısı	Standartlaştırılmış Madde Alpha Katsayısı
"Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyi"	.9399	.9477
Alt Boyutlar		
1. Öğretim Becerileri	.8769	.8888
2. Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık	.8626	.8691
3. Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık Boyutu	.7829	.8029
4. İnsan ilişkileri	.7554	.7807

Tablo 2.9'da "Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" ölçeğinde dört alt boyut bulunmaktadır. Çizelgede ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının Alpha ve Standartlaştırılmış Madde Alpha katsayılarının yeterli bir güvenirlilik katsayısı olduğu görülmektedir.

"İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi" ve "Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" ölçekleri SPSSWIN paket programı kullanılarak faktör çözümlenmesi yapılmıştır. Faktör çözümlenmesi, karşılıklı birbirini etkileyen ve bir çok değişkenden oluşan bir grup değişken içindeki birbiri ile ilişkili olan alt grupların belirlenmesinde kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Norusis, 1990:321).

Tablo 2.10'da her bir maddenin faktör yükü, toplam yükü ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir.

Tablo 2.10 "İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi" Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Güvenirlilik (Alpha): .9379		Eigen Değeri: 15,836			
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüklü	Toplam Yük	r
Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama Alt Boyutu					
1	1.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları, ilköğretim amaçlarının gerçekleşmesini desteklemektedir.	.667	.7946	.9229
2	2.	Türk Eğitim Sistemi'nde Teşekkür Belgesi, Takdir Belgesi veya Aylıkla Ödüllendirme ödülllerinin her biri öğretmenin farklı düzeyde gereksinimlerini karşılamaktadır.	.583	.6223	.8024
3	7.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları, öğretmenler arasında işbirliğine ve mesleki yardımlaşmaya dayalı ilişkilerin oluşması ve gelişmesini desteklemektedir.	.478	.4838	.7606
4	11.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları, öğretmenin sınıf içi öğretim sürecine yoğunlaşmasını desteklemektedir.	.565	.5848	.7475
5	15.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirilmek, öğretmen açısından onur verici bir durumdur.	.662	.3613	.6625
6	19.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, eğitimde yüksek standartlara ulaşmalarını desteklemektedir.	.554	.8281	.9421
7	20.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirilmek meslektaşların, saygısını kazanmada etkilidir.	.572	.7310	.8670
8	23.	Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenin velilerle yapıcı ve işlevsel bir etkileşimde bulunması teşvik edilmektedir.	.815	.7307	.9002
9	24.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları örgütsel hedefler ile öğretmenlerin bireysel hedeflerinin ortaklaşmasını desteklemektedir.	.754	.6757	.8875
10	28.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları, öğretmenleri, okul hedeflerinin gerçekleşmesi doğrultusunda desteklemektedir.	.537	.8330	.8955
11	30.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirilmek, öğrenci ve velilerin saygısını kazanmada etkilidir.	.505	.6655	.6449
12	35.	Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen, olumlu bir sınıf iklimi oluşturması doğrultusunda teşvik edilmektedir.	.771	.735	.9566
13	36.	Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenler ve yöneticiler arasında işbirliğine ve mesleki yardımlaşmaya dayalı ilişkilerin oluşması ve gelişmesi teşvik edilmektedir.	.735	.7647	.9509

Güvenirlilik (Alpha): .9219 Eigen Değeri: 3,276
Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik Alt Boyutu

14	3.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme ölçütleri açık ve anlaşlırdır.	.605	.6178	.8161
15	4.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirmede belirleyici ölçüt öğretmenin sınıf içi öğretim performansıdır.	.674	.7576	.8733
16	8.	Türk Eğitim Sistemi'nde sınıf mevcudu, özel öğretime muhtaç öğrenci oranı, öğretmenin sınıfı hangi düzeyde devraldığı vb. özel durumlar , ödüllendirmede dikkate alınmaktadır	.594	.6673	.8786
17	9.	Türk Eğitim Sistemi'nde emek takdir edilmekte, ödül kişiye değil, yapılan işe verilmektedir.	.618	.7520	.8262
18	18.	Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen örgütsel hedeflere sunduğu katkı oranında ödüllendirilmektedir.	.758	.5537	.8021
19	21.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde çok yönlü bir değerlendirme yapılmaktadır.	.758	.7555	.8617
20	25.	Türk Eğitim Sistemi'nde Öğretmenin sergilediği performans düzeyi ile alınan ödülün türü (teşekkür, takdir, aylıkla ödüllendirme) doğru orantılıdır.	.752	.6119	.8103
21	31	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede tüm öğretmenlere adil davranılmaktadır.	.842	.5117	.7918
22	32	Türk Eğitim Sistemi'nde ödül alan öğretmenler ödül almayanlara göre daha yüksek bir öğretim performansı sergilemektedirler.	.770	.6660	.7968
23	33	Türk Eğitim Sistemi'nde okulların fiziki koşulları ve olanakları gibi farklılıklar öğretmen ödüllendirmede dikkate alınmaktadır.	.495	.4655	.6954

Güvenirlilik (Alpha): .7500 Eigen Değeri: 2,346
Öğretmeni Geliştirme Boyutu

24	5.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları, öğretmenin kendisini mesleki yönden geliştirme ve yenileme çabasını desteklemektedir.	.548	.4437	.8351
25	12.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirilen öğretmenler, daha ileri düzeyde hedefler belirlemeleri yönünde güdülenmektedir.	.531	.7528	.8388
26	13.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları öğretmenin, öğrencilerle okul dışında da çitici etkinliklerde bulunmasını desteklemektedir.	.468	.6942	.8493

Tablo 2.10'un devamı

27	14.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları, nitelikli adayların öğretmenlik mesleğine yönelmelerini ve kalıcı olmalarını cazip hale getirmektedir.	.480	.6624	.8626
28	16.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları, öğretmenlerin okul sorunlarıyla daha yakından ilgilenmelerini desteklemektedir.	.451	.7440	.8667
29	17.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları öğretmenin yaratıcı görüşler geliştirmesini ve bunların uygulama alanı bulmasını desteklemektedir.	.653	.2614	.7235
30	22.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, yeteneklerini kullanmaları ve geliştirmelerini desteklemektedir.	.711	.7278	.8679
31	26.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, Eğitim Sistemimizde yapılan yenilikleri (8 yıllık kesintisiz eğitim, bilgisayarlı öğretim, etkin eğitim vb.) daha iyi uygulayabilmeleri için onları desteklemektedir.	.792	.2907	.8532
32	27.	Türk Eğitim Sistemi'nde iyi öğretim cesaretlendirilmekte ve ödüllendirilmektedir.	.653	.6067	.8363
33	29.	Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirme uygulamaları Öğretmenlerin, lisans üstü eğitime yönelmelerini desteklemektedir.	.525	.7722	.8463
34	34	Öğretmen ödüllendirme sistemimizde öğretmenin öğrencilerle sosyal ve kültürel çalışmalar yapması teşvik edilmektedir.	.439	.3367	.8626

Tablo 2.10'da "Etkili Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanma Düzeyleri" ölçeğinin faktör çözümlemesi sonuçları verilmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre, ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (.842) ölçek numarası 21 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (.439) ölçek numarası 34 ile belirlenen madde olmuştur. Güvenirlik hesaplamalarında güvenilirliği düşük çıkan maddeler daha önceden ölçekten çıkarılmış ve faktör çözümlemesine dahil edilmemiştir. Tablo 2.12'de faktör yükleri düşük çıktığı için ölçekten çıkartılan maddeler verilmektedir.

Tablo 2.11“Etkili Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyleri” Ölçeğinin İstatistiksel Çözümleme Sonuçlarına Göre İşlem Dışında Tutulan Maddeleri

Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Yük
1.	6	Maddi ödüllerin verilme sıklığı ve miktarı yeterlidir.	.332	.4524
2.	10	Okul yöneticisi ile iyi ilişkiler ödüllendirmede belirleyici değildir.	.317	.2020

Tablo 2.11’de İstatistiksel çözümleme sonuçlarına göre, ölçekteki 36 maddeden 2 madde yeterli katsayıya ulaşamadığından işlem dışında tutulduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, işlem dışında tutulan maddelerin faktör çözümlemesinde, faktör yüklerinin yetersiz olduğu görülecektir. Faktör çözümlemelerinde, faktör yükü 40 ve altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2.12’de “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” ölçeğine ilişkin faktör çözümlemesi sonuçları verilmektedir.

Tablo 2.12 “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Güvenirlilik (Alpha): .9399		Eigen Değeri: 13.472			
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Yük	r
Öğretim Becerileri					
1	2.	Değişik öğretim yöntem ve tekniklerini dersin amaçları doğrultusunda kullanabilme.	,579	,4479	,683
2	8	İstenmeyen davranışlara yönetebilme ve zamanın çoğunu öğretim etkinliklerine ayırma.	,735	,6709	,531
3	10.	Öğrenci gelişimini değerlendirme, öğrencinin gizil güçlerini keşfetmesini sağlayıp, gelişimini yönlendirme.	,636	,6593	,509
4	13.	Öğretim etkinliklerinde planlı davranabilme.	,735	,6531	,367

Tablo 2.12'nin devamı

5	16	öğrencilere bilimsel düşünme alışkanlığı ve becerileri kazandırabilme.	,451	,7406	,539
6	19.	Öğrencilere araştırma yapma alışkanlığı ve becerileri kazandırabilme	,507	,6198	,765
7	20.	Öğrencileri merkezi veya ortak sınavlara hazırlama, başarılı sonuçlar alma.	,657	,4576	,711
8	23.	Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme.	,658	,4306	,694
9	34.	Sınıfı öğrenme ve öğretim etkinliğine yönlendirme, öğrencilerin tamamını bu etkinliklere katma.	,681	,4980	,674
10	37.	Öğrencilerin farklı gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda, öğretimde esnek davranabilme	,735	,7721	,662

Güvenirlilik (Alpha): .8626 Eigen Değeri: 2.686

Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık

11	1	Öğrencilerin görüşlerini rahatça açıkladığı duygusal bir sınıf çevresi oluşturabilme	,679	,3113	,458
12	3	Sıcak, destekleyici ve güven verici demokratik bir sınıf ortamı yaratabilme	,521	,7036	,787
13	4.	Öğrencilerin kendilerini tanımaları için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimlerine rehberlik etme.	,439	,6086	,336
14	5.	Öğrencilerin okul dışı (aile, arkadaş, çevre, ergenlik, ruhsal) sorunlarıyla ilgili olma	,469	,4954	,498
15	6.	Öğrenci başarısı için gönüllülük temelinde çalışma saatleri dışında fazladan etkinlikte bulunma	,692	,6870	,475
16	15.	İşbirliğine açık sosyal bir sınıf çevresi oluşturma.	,469	,7036	,718
17	18.	Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenme.	,397	,7335	,490
18	21.	Öğrencilerle sevgiye dayalı ilişkiler kurabilme.	,623	,4589	,409
19	22.	Öğrencilere evrensel değerler (insanlık ve doğa sevgisi, demokrasi bilinci, hak ve sorumluluk bilinci, çevre bilinci,... vb.) kazandırabilme	,547	,3770	,493
20	27	Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri (dürüstlük, paylaşımcılık, ilkelilik ...vb.) kazandırabilme	,672	,3542	,750
21	33	Öğrenci kaygılarıyla, başedebilme, derse dönük korkularını giderebilme.	,535	,4540	,599

Güvenirlilik (Alpha): .7829 Eigen Değeri: 2.247

Gelişmeye Ve Yenilenmeye Açıklık

22	9.	Alanında makale veya kitap yazma.	,708	,7386	,612
23	11.	Alanında lisans üstü eğitim yapmak.	,499	,6702	,598
24	14.	Eğitim alanında çıkan mesleki yayınlara üye olma, yenilikleri izleme, meslektaşlarıyla paylaşma ve uygulama çabası içerisinde olma.	,718	,6086	,639
25	24.	Öğretim alanındaki (bilgisayarlı öğretim, etkin öğrenme, işbirlikli öğrenme ...vb.) gelişmeleri takip etme; kurs ve seminerlere katılma.	,622	,3022	,701

Tablo 2.12'nin devamı

26	29.	Öğretmenin öğretim performansının öğretim yılı boyunca süreklilik göstermesi.	,794	,5340	,579
27	30.	Öğretmenin eksik ve yetersizliklerini giderme çabası içerisinde olması.	,863	,4919	,640
28	36	Yabancı dil öğrenmek.	,506	,6529	,708

Güvenirlilik (Alpha): .7829 Eigen Değeri: 1.911

İnsan İlişkileri

29	7.	Öğretmenlerle ve okul yönetimiyle, daha iyi eğitim ve öğretim doğrultusunda etkileşme , sorumluluk alma	,475	,3174	,385
30	17	Öğrenci gelişimini velilerle paylaşma, sorunların çözümünde eşgüdümlü hareket etme.	,448	,5679	,578
31	26	Sınıf içi öğretime katkı sunmalarını sağlamak amacıyla, farklı kişi, kurum ve kuruluşlarla etkileşimde bulunmak .	,681	,6128	,701
32	28	Okul ile ilgili etkinliklerde etkin ve özverili olma, çalışmalarını mesai saatleri ile sınırlamama.	,463	,5778	,541
33	31	Diğer öğretmenlerle işbirliğine açık ilişkiler geliştirebilme.	,519	,5611	,532
34	32	Örnek kişilik özellikleri sergileme.	,610	,5876	,554
35	35	Velileri, uygun sınıf ve okul etkinliklerine katılabilme	,591	,5803	,478

Tablo 2.12 incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükü ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayılarının verildiği görülmektedir. Buna göre, ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (.863) ölçek numarası 30 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (.397) ölçek numarası 12 ile belirlenen madde olmuştur. Güvenirlilik hesaplamalarında güvenirliliği düşük çıkan maddeler daha önceden ölçekten çıkarılmış ve faktör çözümlemesine dahil edilmemiştir.

Tablo 2.13'te istatistiksel çözümleme sonuçlarına göre işlem dışında tutulan ölçek maddeleri verilmektedir.

Tablo 2.13 “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” Ölçeğinin İstatistiksel Çözümleme Sonuçlarına Göre İşlem Dışında Tutulan Ölçek Maddeleri

Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Yüğü
1.	12	Öğretim teknolojilerinden (bilgisayar,slayt, tepegöz vb.) derslerde yararlanabilme.	,304	,5041
25.	25	öğrencilere yurt sevgisi, ulusal değerler kazandırabilme.	,742	,4919

İstatistiksel çözümleme sonuçlarına göre, ölçekteki 37 maddeden 1 madde yeterli katsayılara ulaşamadığından işlem dışında tutulmuştur. Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık boyutunda bulunan 25. madde , araştırmacı tarafından, bu boyutta yer almaması gerektiği düşüncesiyle ölçekten çıkartılmıştır. “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Sistemimize Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” ölçeği 35 maddeden oluşmaktadır.

İstatistiksel Çözümleme Teknikleri

Aşağıda, bu araştırmanın ölçme araçları aracılığı ile toplanan verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel çözümleme tekniklerine yer verilmektedir

Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler bilgisayarda SPSSWIN programı kullanılarak çözümlenmiştir. Problem ve alt problemlerin özelliği dikkate alınarak dağılımları belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, , değişkenler arasında farkın belirlenmesinde parametrik (t, F) ve parametrik olmayan testler (kikare) kullanılmıştır. Aşağıda, araştırmada kullanılması düşünülen testlerin hangi durumlarda kullanıldıkları belirtilmiştir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1998: 70-96, 156).

- Bağımsız iki grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde iki ortalama arasındaki testin önemlilik testi (t- istatistiği);

- Aynı bireylerin değişik iki durum arasındaki ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde iki eş arasındaki farkın önemlilik testi (t- istatistiği);
- Gözlenen frekanslarla beklenen frekanslar arasında fark olup olmadığını belirlemek için χ^2 (ki kare) testi
- Üç ya da daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde tek yönlü varyans çözümlemesi (F istatistiği);
- İki veya ikiden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde yaptığı etkinin test edilmesinde çok yönlü varyans çözümlemesi;
- Varyans istatistiği sonucunda gruplar arasında bulunan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffée çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Tablo 2.14'te araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak belirlenen değişkenler, ölçek türleri ve her alt problem için kullanılan istatistik teknikler verilmektedir.

Tablo 2.14 Alt Problemler, Değişkenler, Ölçek Türleri Ve Her Alt Problem İçin Kullanılan İstatistik Teknikler

Alt Problemler	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Ölçek Türü		Yararlanılan İstatistik Teknik
			Bağımlı	Bağımsız	
1. Alt Problem	Alınan Ödül Türleri	Görev	Sınıflayıcı	Sınıflayıcı	Aritmetik Ortalama
2. Alt Problem	öğretmen ve yöneticilerin kendilerine ödül verilme nedenlerine ilişkin görüşleri	Görev	Sınıflayıcı	Sınıflayıcı	Aritmetik Ortalama
3. Alt Problem	Öğretmen ve yöneticilerin, öğretmenlik meslekleri boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmene ilişkin görüşleri	Görev	Sınıflayıcı	Sınıflayıcı	Aritmetik Ortalama
4. Alt Problem	ödül alıp almama	Demografik Özellikler	Sınıflayıcı	Sınıflayıcı	
5. Alt Problem	Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine” ilişkin algıları	“Etkili öğretmen ödüllendirme ölçütleri ve alt boyutları	Eşit Aralıklı	Sınıflayıcı	Tek Yönlü Varyans Analizi Scheffée Testi
6. Alt Problem	Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine” ilişkin algılarının alt boyutlar arasında farklılık gösterip göstermemesi	“Etkili öğretmen ödüllendirme ölçütleri ve alt boyutları	Eşit Aralıklı	Sınıflayıcı	Çok Yönlü Varyans Analizi

Tablo 2.14'ün devamı

Alt Problemler	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken		Ölçek Türü		Yararlanılan İstatistik Teknik
		Bağımlı	Bağımsız	Bağımlı	Bağımsız	
7. Alt Problem	ödül alıp almama	Öğretmen ve yöneticilerin "İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine" ilişkin algıları	Öğretmen ve yöneticilerin "İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine" ilişkin algıları	Sınıflayıcı	Eşit Aralıklı - t Testi	
8. Alt Problem	Deneklerin, ödüllendirilecek öğretmenleri belirleme sürecinde "Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ölçütlerinin Ve Alt Boyutlarının, Türk Eğitim Sistemi'Nde Uygulanması Önerme Düzeyleri"	Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütleri	Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütleri	Eşit Aralıklı	Sınıflayıcı	Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffée Testi
9. Alt Problem	Deneklerin ödüllendirilecek öğretmenleri belirleme sürecinde "Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanması önerme düzeylerinin" alt boyutları arasında önemli farklılık gösterip göstermemesi	Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütleri	Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütleri	Eşit Aralıklı	Sınıflayıcı	Çok Yönlü Varyans Analizi
10. Alt Problem	ödül alıp almama	Öğretmen ve yöneticilerin "Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanması önerme düzeyleri"	Öğretmen ve yöneticilerin "Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanması önerme düzeyleri"	Eşit Aralıklı	Sınıflayıcı	Çok Yönlü Varyans Analizi

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ödül kavramı, ödül türleri ve bunların etkileşimi, ödüllendirmeye ilişkin yaklaşımlar, ödüllerin doyum ve performans üzerindeki etkileri ile öğretim performansının ödüllendirilmesine dayalı ödüllendirme ölçütleri üzerinde durulmaktadır.

Bunlara ek olarak öğretmen ödüllendirme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilmektedir.

Ödül Türleri

İnsanlar örgütlere, örgütler de nitelikli işgücüne gereksinim duyarlar. Örgütler amaçlarına ulaşmak, elemanlarını ellerinde tutmak, güdülemek için değişik ödüller kullanmaktadır. Bu ödüller, işlerin doyumlu ve istekli yapılmasına yol açan bir atmosfer oluşturmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988: 191).

Ödüller, yalnızca nitelikli iş gücünü örgüte çekmekle kalmayıp, örgütsel hedeflerle bütünleşme gayreti gösteren işgörenlerin bilgi ve becerilerini örgütsel gereklilikleri yerine getirebilecekleri bir düzeye çıkarmaları için de kullanılmaktadır (Henderson, 1989:1). Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi ödüllerden;

- 1- Nitelikli işgörenleri örgüte çekmek,
- 2- Örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi için çalışanları teşvik etmek,
- 3- Çalışanların farklı gereksinimlerini karşılamak, böylece örgütte kalıcı olmalarını ve örgütsel hedeflerle bütünleşmelerini sağlamak için yararlanılmaktadır.

Ödül çalışanları güdüleyen çağdaş bir yönetim aracıdır. Ödüllendirme, örgütte güç kullanma yapısının temelini oluşturur. Ödüllerin dağıtımını bir bakıma yöneticinin yetkilerini tanımlar. Ödül, kültürel ve psikolojik bir değer yargısını simgeler (Açıkalın, 1994:181-2).

İnsanların örgütlerle etkileşimlerinin, insanlık tarihinin kendisi kadar eski olduğu kabul edilmektedir. Bu anlamda avlanarak yaşamlarını sürdüren ve artı değer

üretme gereksinimi duymayan klan üyeleri ile küresel düzeyde bir üretimi gerçekleştiren uluslararası örgütler arasındaki en büyük benzerlik, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde işlerini istekle ve örgüt amaçlarıyla bütünleşerek yapan insanların örgüt için taşıdığı önemdir. Yukarıdaki açıklamalarda da anlaşılacağı gibi örgütlerin amaçlarına ulaşmak, elemanlarını ellerinde tutmak, güdülemek için değişik ödüller kullanmaları durumunda, bu ödüllerin, işlerin doyumlu ve istekli yapılmasına yol açan bir iklim oluşturacağı söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalar, ödüllerin değişik türleri bulunduğunu ve bunların işgörenler üzerindeki etkilerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

İşgörenin örgütün üyesi olmasından kaynaklanan ödüller üyelik ve araçsal tatmin ödülleri, işgörenin performansına bağlı olarak verilen ödülleri ise yeterlik ödülleri olarak tanımlamak mümkündür (Katz; Kahn,1965:435). İşin kendisinden kaynaklanmayan, ancak işin bir parçası olan para, statü, terfi ve saygınlık kazandıran ödülleri dışsal, tamamlama, başarıma, özerklik ve gelişme olanağı sağlayan ödüller ise içsel ödüller olarak tanımlanabilir (Gibson; Ivancevich; Donnelly,1988: 191).

DeCenzo ve Robbins (1988: 397) ödülleri üç başlıkta ele almaktalar.

1. İçsel ve dışsal,
2. Parasal ve parasal olmayan,
3. Performansa dayalı veya mesleğin üyesi olmaktan kaynaklanan ödüller.

Öğretmenlerin, mesleki ödül türlerinden aldıkları iş doyum düzeyinin araştırıldığı bir başka araştırmada, ödüller dışsal, destekleyici ve içsel (psikolojik) olmak üzere üç başlıkta incelemektedir :

1. Dışsal Ödüller: Gelir,statü
2. Destekleyici Ödüller: Esnek çalışma saatleri; etkinliklerdeki çeşitlilik; özerklik; algılanan sorumluluk; çocuklarla çalışmak.
3. İçsel (Psikolojik) Ödüller: Yaratıcı olma fırsatları; işin zorlayıcı olması; öğrencilerin öğrendiğini görme; işin ilginç olması; kendini geliştirme fırsatları; farklılık yaratabilme ve takdir edilme; velilerle etkileşim (Bartell,1986).

“Destekleyici ödüller” önem düzeyleri kişiden kişiye göre farklılık göstermesi bakımından, dışsal ve içsel ödül türlerinden ayrılmaktadır. Katz ve Kahn’ın “sistem

ödülleri” (çalışma saatleri, tatil olanakları vb.), Lortie’de “destekleme ödülleri” ne karşılık gelmektedir (Bartell,1986:2).

Azumi ve Lerman, ödülleri sınıflandırmaya yönelik yapılan bir çok çalışmayı incelemiş ve yapılan sınıflamaların benzerliklerini ortaya koymuşlardır. Buna göre Herzberg “Güdüleyiciler” ve “Hijyen Faktörler”, Katz ve Kahn, “Sistem Ödülleri” ve “Bireysel Ödüller” biçiminde bir sınıflama yapmıştır. Barnard, “Teşvik Yöntemi” ve “İkna Yöntemi” ayrımını yapmıştır. Lortie, “Dışsal, Destekleme ve İçsel” ödüller biçiminde bir ayrımı tartışmaktadır. Clark ve Wilson, “Maddi Ödüller” ile “Dayanışma Ödüllerini” birbirinden ayrı ele almaktadır. Hoy ve Miskel Herzberg’in “İki Etken Kuramı” üzerine “Ortam” faktörünü eklemiştir (Azumi; Lerman, 1987:191).

Eğitim örgütlerinde de değişik özendirme uygulamaları çerçevesinde çalışanlar ödüllendirilmektedir. Blase, Strathe ve Pajak (1986:139), işle ilgili, öğrencilerle yapılan çalışmaların sonucu olarak elde edilen psikolojik nitelikteki ödüllere birincil ödüller, öğretmen öğrenci ilişkisinin dışında –örneğin idareden alınan destek hizmeti- verilen ödüllere ise ikincil ödüller biçiminde tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada ödüller içsel ve dışsal ödüller biçiminde ele alınmaktadır.

Aşağıda içsel ve dışsal ödüllere yer verilmektedir.

İçsel Ödüller: İçsel ödüller, işin kendisinden kaynaklanan, tamamlama, başarma, özerklik ve gelişme olanağı sağlayan ödüllerdir. Bazı bireyler için bir işe başlama ve bitirme becerisi önemlidir. İşin tamamlanmış olması burada ödül olarak algılanmaktadır. (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988:191).

Başarı bireyin kendisine verdiği ödüldür. McClelland (Gibson; Ivancevich; Donnelly, 1988:199) başarı güdüsünü iyi iş yapma ya da kusursuzluk standardıyla rekabet etmenin önemli etkinliklere yönelme olarak tanımlamaktadır. İyi bir ürün ortaya koymak, zor bir işin üstesinden gelmek bazıları için ödüldür.

Bazı insanlar, benlik duygusunu artırmak ya da kişisel gelişme gücünü artırmak amacıyla bağımsız çalışma, dolayısıyla özerk olma gereksinimi içerisinde olmaktadır. Aydın (1994), eğitimin niteliği ve eğitimle ilgili kurum ve kuruluşların öğretmene yasal bir özerklik kazandırdığını ve yöneticilerin bu anlamda öğretmenleri, kendi alanlarında söz sahibi, neyi nasıl öğreteceğine kendisinin karar vereceği meslek elemanları olarak görmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Bireyler kendi kapasiteleri doğrultusunda geliştiklerine inanıyorlarsa güdülenmektedir. Çalışanların kişisel gereksinimlerini yansıtan ve doğrudan işle ilgili etmenler şunlardır: Başarı, başarının kabul edilmesi, sorumluluk düzeyi, ilerleme ve mesleki gelişme (Gibson; Ivancevich; Donnelly,1988:193). Öğretmenlerin, performanslarını geliştirmek için gereksinim duydukları psikolojik ödüller, öğrenciler üzerinde olumlu etki uyandırabilmektedir (McLaughlin ve arkadaşları, 1986: 420).

DeCenzo; Robbins (1988: 397) içsel ödüllerini şu şekilde sınıflamaktalar.

İçsel ödüller;

- yaptığı işten onur duymak,
- başarıma duygusu,
- ekibin, grubun veya örgütün üyesi olmaktan alınan doyum,
- işle ilgili etkinliklerin çeşitlilik göstermesi,
- esnek çalışma saatleri,
- işin ilginç olması
- kişiye tanınan özerklidir .

İçsel ödüller, işgörenin işi daha iyi yapması için gerekli zihinsel, duygusal ve fiziksel etkenleri içermektedir. Parasal olmayan ödüller:

1. İş tamamlamış olmanın mutluluğunu yaşatma ve çalışanı onurlandırma.
2. İş arkadaşlarıyla yapıcı, sosyal ilişkileri geliştirme.
3. İşin yerine getirilebilmesi için gerekli kaynakları, çalışanlar arasında işlevsel paylaşma: İşgörenin, işi yapabileceğine inanması gerekir. İşgören kendisini kazanan ya da kaybeden konumunda görmemelidir.
4. Güvene dayalı, destekleyici ve adil bir yönetim: Beceri ve ilgilerin yönlendirilmesi, danışmanlık yapılması, başarının takdir edilmesi ve iş performansını geliştirici dönütlerin verilmesi.
5. İşgörenin fiziksel sağlığını bozmayacak, ruhsal yönden kendini iyi hissettiği, duygusal bakımdan onurlandırıcı iş ortamı yaratma.
6. İşin sıkıcı olmaması, yeterli dikkati ve çabayı gerektirecek biçimde düzenlenmesi.

7. İşgörenin gereksinimlerini sağlayacak kadar iş üzerinde kontrol sahibi olması: Çalışma saatlerinin düzenlenmesi, kararlara katılma hakkı vb. (Henderson, 1989:8-12).

İçsel ödüller ya da güdüleyiciler kişiseldir ve doğrudan işin kendisinden alınmaktadır (Azumi ve Lerman, 1987:191). İlgiler, işin zorluk derecesi ve çekiciliği buna örnek verilebilir. Clay (1984), öğretmeni güdüleyen içsel ödüllerin şunlar olduğunu belirtmektedir:

1. Okul yönetimi tarafından desteklenme, moral almak.
2. Toplumun takdirini ve desteğini almak.
3. Kendini yenileme ve geliştirmede özgür ve bağımsız olmak.
4. Bireyselleştirilmiş hizmet içi eğitim programları.
5. Yönetimsel ve çalışanlarla ilgili konularda ortak planlama ve karar vermek.
6. İşin zorlayıcı olması, çeşitlilik göstermesi.
7. Anlamlı, adil, olumlu ve verimli bir değerlendirmeye tabi olmak.
8. Açıkça belirlenmiş hedefler.
9. Öğretimle ilgili olmayan işlerin asgariye indirgenmesi.
10. Özel durumların ve gereksinimlerin dikkate alınması.
11. İyi fikirlerin, coşkunun ve başarının takdir edilmesi.

Dışsal Ödüller: Para, sosyal bir statü aracı olarak işgörenler tarafından önemli bir dışsal ödül olarak algılanmaktadır (Lawler, 1997:112). İşgören algılarına göre parasal ödüller, işverenin çalışanlarına verdiği değeri yansıttığı gibi, diğer çalışanlar arasındaki statüyü de belirleyen önemli bir etkidir (Newstrom; Davis, 1993:168).

Araştırmalar (Balcı, 1985; Tosun, 1996), ücretin bireyin hem fizyolojik ve güvence, hem de daha üst düzeydeki gereksinimlerin doyurulması için araç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Para, işgörenleri örgüte çekmek ve verimliliklerini artırmak için kullanılan bir ödüllendirme aracıdır. Parasal özendiriciler bireysel performansa, grup performansına ya da örgütsel performansa bağlı olarak verilebilir.

Örgütler, ücret ve ikramiye türü ödüllerin dışında başka dışsal ödüller de kullanmaktadır. Gibson, Ivancevich ve Donnelly (1988:197), işin kendisinden kaynaklanmayan, ancak işin bir parçası olan para, statü, terfi ve saygınlık kazandıran ödülleri dışsal ödüller olarak tanımlamaktadır.

Eğitim işgörenlerinin sosyal hakları Devlet Memurları Kanunu'nun Sosyal Haklar ve Yardımlar Kısmı adlı maddesine göre düzenlenmiştir. Buna göre eğitim çalışanlarına tanınan sosyal haklar şunlardır:

- a) Emeklilik hakkı;
- b) Sosyal yardımlaşma fonlarından yararlanma;
- c) Konut yardımı;
- d) Öğretmen çocuklarına öğrenim bursu verme ve Kredi Yurtlar Kurumuna bağlı yurtlarda kalma önceliği.(Arslan Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat-Kanunlar, 1993).

Sosyal haklardan yararlanma hakkı istisnasız tüm eğitim çalışanları için geçerlidir. Öğretmenin başarı düzeyi ile bu haklardan yararlanma arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Statü, en genel anlamda işgörenin diğer işgörenlerin algılarına göre örgütte sağladığı yerdir. Öğretmenlerin statüsü, sosyal ilişkilerinin tür ve derecesine, kıdeme, çalışılan okul türüne veya okutulan branşa göre farklılık göstermektedir. Statü derecesinin etkenlerinden biri, meslek olma derecesinin azalıp çoğalmasıdır (Bursalıoğlu, 1994:43). Son yıllarda öğretmenlik mesleğine eğitim fakültesi çıkışlı olmayanların da alınması, mesleğin toplumsal değerini düşürdüğü söylenebilir. Öğretmenlerin rollerini başarıyla oynamaları ve kurumlarını temsil edebilmeleri için yasal ve parasal statülerinin de düzenlenmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Terfi, örgüt içindeki bireyin bulunduğu pozisyondan bir üst pozisyona yükselmesidir. Terfi, ilgili alanda kazanılan uzmanlık ya da gösterilen performans düzeyine verilen ödül olarak tanımlanabilir (Peters ve Brinkerhof,1992: 2). Türk Eğitim Sistemi'nde terfiler:

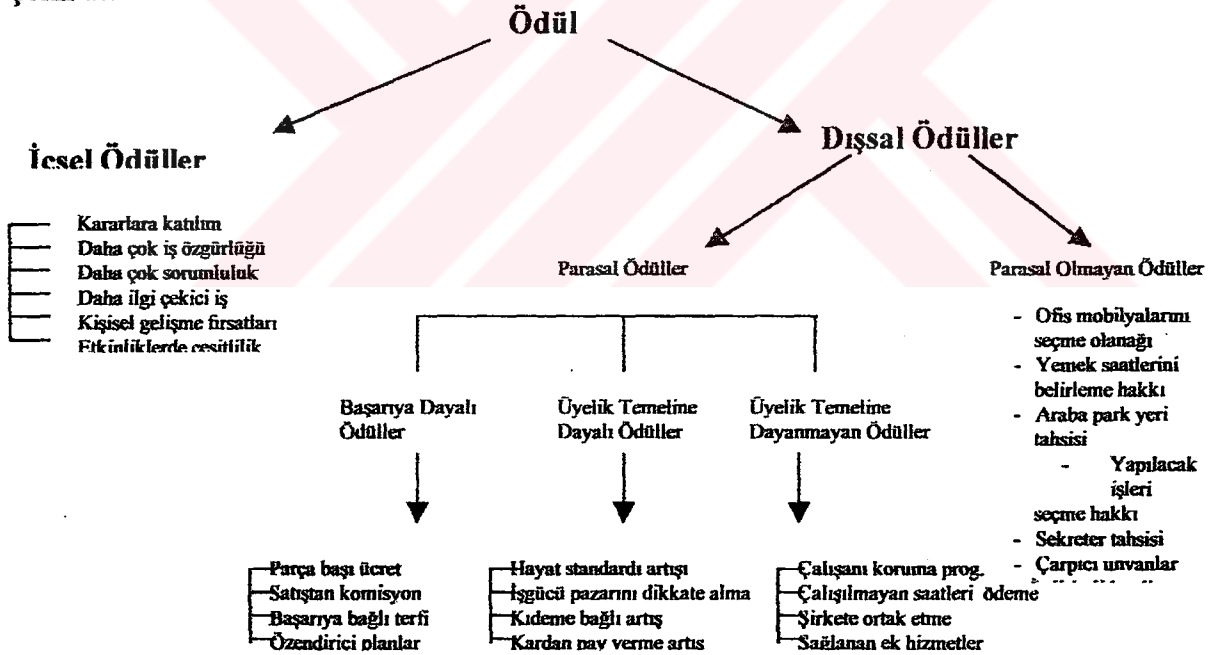
- (a) Ücret yükselmesi; her yıl kademe, üç yılda bir derece yükselmesi yapılır. Yine yüksek lisansın tamamlanması durumunda bir kademe, doktora programının tamamlanmasında ise iki kademe ilerlemesi yapılmaktadır. Teftiş raporları sonucuna göre sicil notu 6 yıl üst üste 90 ve üzeri olan öğretmenlere de bir kademe ilerlemesi yapılır.

(b) Öğretmenler, kurumun sıradizinsel yapısı içinde yükseltilirler (Arslan, Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat-Yönetmelikler, 1993: 308-9).

Terfi ile yakından ilişkili bir kavram kariyer planlamasıdır. Kariyer planlaması, çalışma yaşamına ilişkin yeni bir işe girme, yükselme, transfer ve diğer örgütlere geçme gibi mesleki tercihleri kapsamaktadır (Aldemir; Ataol; Budak, 1996:169). Ancak ülkemizde öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde oluşturulmuş “kariyer geliştirme danışmanlığı” işlevi görecek bir yapılanma bulunmamaktadır. Crofts (2000), paranın dışında farklı ödül yapılarının bulunması gerektiğini ve işgörenlere dönük kariyer planlamalarının örgütün ödül yapısı ile örtüşmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yönetimin görevi her çalışan açısından uygun ödül türünü belirlemektir. Bunun için ödüllerin hangi durumda etkili olduğu bilinmelidir. Şekil 1.1’de ödül türleri verilmektedir.

Şekil 1.1 Ödül Türleri



Kaynak: Eren ve Kaya (Ulusal Yönetim Kongresi Bildirileri, 25-27 Mayıs 2000, s.854)

İçsel ve Dışsal Ödüllerin Etkileşimi: İçsel ödüller, bireyin yeterlilik ve etkililiğine ilişkin algısıyla ilişkiliyken, dışsal ödüller bireyin dışından gelmektedir. Bir başka ifadeyle içsel ödüller, dışsal ödüllerin aksine bireyin daha çok kendi

denetimindedir. Bu bağlamda bireyin yeterlilik ve etkililik düzeyine ilişkin alacağı yapıcı dönütler (takdir, övgü), içsel ödüllenemeye katkıda bulunacaktır (ERIC, Merit Pay,1981). Öğretmenler, sınıf içi etkileşimi ve başarıya duygusu, ekip tarafından onurlandırılmak, özsaygı, sorumluluk ve meslektaşlarla birlikte çalışma olanakları gibi içsel ödüllerle güdülendiklerini ortaya koymaktadırlar (Newman,1988:3).

Parasal ödüller, bireyin yaşam standardını yükseltirken, parasal olmayan ödüller de işin çekiciliğini artırmaktadır (DeCenzo;Robbins, 1988:398). Ancak ücretin dışında, fazladan yükümlükler için liyakat ilkesine bağlı olarak yapılan ödemeler, öğretmenlere sunulan kariyer olanakları, öğretmenin öğretim etkinliklerine odaklanmasını, iş doyum düzeyinin artmasına ve güdülenmesine yol açtığı görüşünü savunan ve bunun için parasal ve mesleki ödüller veren okullar bulunmaktadır (Newman, 1988:3).

Yönetimin görevi, herkes için uygun ödül türünü belirlemektir. Kimi işgörenler statü eğilimlidir. Bunlar, özel çalışma odası, şahsa ait tanıtım kartları vb. isterler (DeCenzo;Robbins, 1988: 399).

Bazı araştırmalar (DeCenzo;Robbins, 1988: 398), para, ikramiye, prim gibi dışsal ödüllerin, işin kendisinden zevk alma, kendini geliştirme olanakları gibi içsel ödülleri olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bunun aksini kanıtlayan araştırmalar (Lawler, 1997:112) da mevcuttur: Dışsal ödüllerin ancak çok özel koşullarda, içsel ödülleri olumsuz etkilediği görülmektedir. Para bir statü aracı olarak, saygınlığı da beraberinde getirmektedir

Para, diğer dışsal ödül türlerinde olduğu gibi, işin dışında bir ödül etkeni niteliği taşıması bakımından, sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı içsel ödüllere oranla daha düşük düzeyde doyurucudur. Yönetim, içsel ve dışsal ödüllerin başarılı bir uyumunu sağlamalıdır. Dışsal ve içsel ödüllerin dengeli kullanılması durumunda öğretmenlerin mesleki etkinliklere katılımını artmakta ve kendilerini geliştirmeleri mümkün olmaktadır (Newman, 1988:3).

Ödüllerin içsel güdülenme ve doyumunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmaların yanısıra, etkili kullanılmaları durumunda içsel güdüye sinerjik bir etkiye bulunacağını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Burada, işgören gereksinimlerini, işin türü, örgütsel çevre ve farklı ödül türlerini dikkate alan bir yaklaşım gerekmektedir (Newstrom; Davis, 1993: 1).

Yapılan araştırmalar (Balcı, 1985; Poston ve Frase,1991; Mc.Laughlin ve arkadaşları, 1986;) ödüllerin – ister içsel dışsal, ister birincil ikincil biçiminde sınıflansın, öğretmen ve okul müdürleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okul başarısının ödüllendirilmesi durumunda, okul çalışanlarının güdülenme düzeyinde artış görülmektedir. Ödül yapıları okul iklimini, güdüyü, iş doyumunu ve performansı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Clinton, 1986: 210).

İçsel ya da psikolojik ödüller, daha çok öğretmenler için önem taşımaktadır. Meslekten ayrılan öğretmenlerin, ücret, özerklik ve karar süreçlerine katılma konularını, meslekten ayrılmayan öğretmenlere göre daha önemli buldukları görülmektedir (Azumi ve Lerman, 1987: 189).

Ödül gücü stratejisi dışsal ödüllerin sınırlılıklarını kabul etmekte ve örgütteki ödül gücünün etkili kullanımı ile birlikte bu sınırlılıkların giderileceği varsaymaktadır. Ödül gücünün etkileri aşağıdaki gibidir (Spitzer,1996:35):

- Örgütün istendik çıktı elde etmesine katkıda bulunur.
- İnsanların günlük ve geçmişteki başarılarından dolayı kendilerini iyi hissetmelerini sağlar.
- İşlerini daha iyi yapmaları için enerji verir.
- İçsel güdüye sinerjik etkide bulunur.
- Bütün bunların daha az masrafla yapılmasını sağlar.

Çalışanların arzu ettikleri ve önem verdikleri özendirme araçları ile özendirilmeleri durumunda, işletmelerin bir çok kazanım elde ettiği görülmektedir. Bu kazanımların başlıcaları şunlardır:

- performans, verimlilik, kalite ve yaratıcılığı artırma,
- personel maliyetlerini düşürebilme,
- çalışanların katılımlarını ve işe karşı ilgilerini iyileştirme, yeniliği gerçekleştirme,
- ortak bir kader duygusu ve takım çalışması çabalarını güçlendirme (Eren; Kaya, 2000:853).

Bazı araştırmacılar (Bantjes, 1992:454), para gibi dışsal ödüllerin, rüşvet işlevi gördüğünü, ilginç ve yaratıcı işlerde performans düşüklüğüne yol açtığını, bir işin

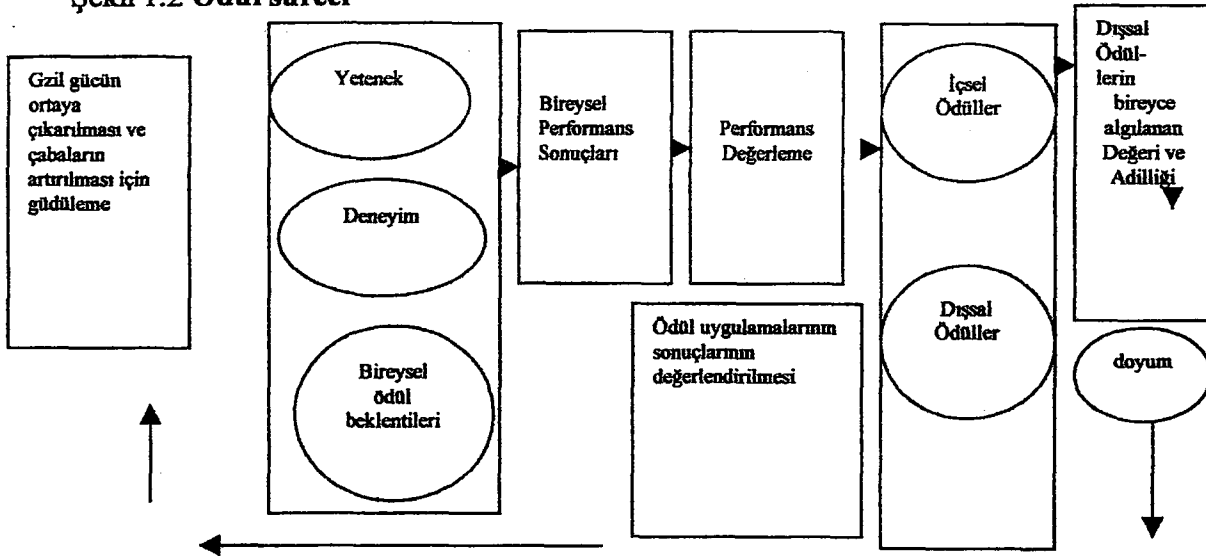
yerine getirilmiş olmasından dolayı verilen dışsal ödüllerin, yapılan etkinliği hoşça giden bir şey olmaktan çok “iş” olarak görülmesine neden olduğunu belirtmektedir.

Peki dışsal ödüller, içsel doyumunu niçin olumsuz etkilemektedir? Bir işin yerine getirilmiş olmasından dolayı verilen dışsal ödüller, yapılan etkinliği hoşça giden bir şey olmaktan çok “iş” olarak görülmesine neden olmaktadır. Bu durumda, hep başkalarının değer yargılarına göre hareket ederiz. Bu da işi sıkıcı, işgöreni ise bencil yapar. Dışsal ödüller, belki başarılı bir toplum yaratabilir, ancak mutlu bir toplum yaratmaz. Amerikan toplumunda gittikçe artan para bağımlılığının içsel doyum etkenlerinin gözardı edilmesi tehlikesini beraberinde getirmektedir. Bu durum, toplumsal yaşamda oldukça önemli olmasına rağmen ihmal edilmektedir. Araştırmacılar, içsel doyumun, sadece yapılan işte ne kadar başarılı olduğumuza bağlı olmadığını, özsaygı, özyeterlilik duygusu ya da işin ve sorunların üstesinden geldiği inancı ve kendi yaşantımız üzerinde özdenetime sahip olduğumuz duygusunun da önemli rol oynadığını ifade etmekte (Bantjes,1992:456).

Dışsal ödüllerin içsel güdüleyici işlevi görmesini sağlamaya yönelik uygulamalar kimi belirsizlikleri beraberinde getirdiği görülmektedir. Başarıya bağlı ödemedeki böyle bir durum bulunmaktadır: Rekâbete dayalı, yargı görevi gören bir yönetim tarzı ve harici standartlar gibi dışsal güç etkenleri ile mesleki dayanışma, başarıma duygusu ve bireysel performans standartları gibi içsel güdüleyicilere ulaşım istenmektedir. Dışsal ödülle ulaşamama durumunda, sözkonusu ödüller güdüleme özelliğini kaybedecektir (Newcombe,1983).

1.2’de içsel ve dışsal ödüllerin etkileşim süreci verilmektedir.

Şekil 1.2 Ödül süreci



Kaynak: Eren; Kaya, 25-27 Mayıs 2000 Ulusal Yönetim ve Kongre Bildirileri:852.

Şekil 1.2’de adil bir başarı değerlendirmesi ile personele onun iş yerlerinde önem verdiği, arzuladığı içsel ve dışsal ödülleri sağlamak suretiyle doyum sağlanacağı görülmektedir. Böylece işgörenlerin çabalarını artırmaları sağlanacak, yenilik, yaratıcılık ve rakiplerinden farklılık oluşturmadaki gizil güçleri açığa çıkarılabilecektir (Eren;Kaya,2000:852).

Öğretmenlik mesleğinin eşdeğer eğitim alan meslek gruplarıyla yarışabilir hale getirilmesi için ücret boyutundan çok, aşağıda sıralanan mesleki ve içsel ödüllere ağırlık verilmesi gerekmektedir (Newman,1988:4):

1. Öğretmenlere sorumluluk verme, başarma ve özgüven duygusunu duyumsama, ekip içerisinde takdir edilme, tanınma fırsatları tanıma;
2. Derse dönük ilgi ve coşkunun paylaşımı için sınıf içinde ve diğer öğretmenlerle etkileşim fırsatları tanıma;
3. Mesleki gelişim doğrultusunda eğitimsel etkinliklere (seminer, konferans vb) katılma fırsatları tanıma;
4. Güvene ve teşvike dönük bir önderlik desteği sunma;
5. Öğretimde yenilenmeyi ve farklılıkları teşvik edici küçük ödenekler ayırma;
6. Öğretmenleri karar süreçlerine katma ve özerklik tanımak.

Ödüllerin istenen etkiyi yaratması – öğretmen ve eğitim yöneticilerini güdülemesi, iş doyumuna yol açması, öğretmeni ve idareciyi geliştirici, teşvik edici işlev görmesi ve bunun sürekli kılınması – yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü gibi birçok değişkeninin eşgüdümünü gerekli kılmaktadır. Deci (Newcombe, 1983) içsel ve dışsal ödüllerin etkileşimi konusunu incelemiş ve kimi zaman dışsal ödüllerin daha baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda içsel ödüller fazla rağbet görmez. Bunun sonucunda işin kendisi daha az güdüleyici olarak görülmekte ve işi daha zevkli hale getirme yerine daha kolaylaştırmanın yoluna başvurulmaktadır.

Aşağıda, ödüllerin etkililiği ele alınmaktadır.

Ödüllerin Etkililiği

Örgütler, değişik amaçlar doğrultusunda çalışanlarını ödüllendirmektedirler. Türk Eğitim Sistemi'nde de öğretmenler, yasal düzenlemeler doğrultusunda ödüllendirilmektedir. Ödüllerin istenen etkiyi yaratabilmesi, istendik davranışı öne çıkarması ve pekiştirmesi bir çok değişkenin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Araştırmalar, içsel ve dışsal ödüllerin, tüm çalışanlar için aynı değeri taşımadığını ve işgörenlerin farklı ödüllerle güdüldüğünü (Lawler,1997:114) ortaya koymaktadır. İşgörenlerin bu özellikleri göz önünde bulundurulması ve bu doğrultuda değişik ödül yapıları uygulanmasının ödülün etkililiğini artırabileceği söylenebilir.

Ödülün değeri, çalışanların hangi tür gereksinimini giderdiği ile orantılıdır. Teşvik programları kişisel ve örgütsel gereksinimleri karşılar nitelikte olmalıdır. Bireylerin kişisel gereksinimleri farklılık göstermektedir. Etkili bir ödül sistemi bu farklılıkları (kadın-erkek, evli-bekar, eğitim düzeyi vb.) dikkate almalıdır. Örgütsel gereksinimlerin de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Verimlilik, maliyet, uyum, katılım veya moral gibi gereksinimlerin örgütten örgüte farklılık gösterdiği bilinmektedir. (Lawler,1997:112)

Ödüllerin etkililiğinin, ödülün bireysel ve kurumsal gereksinimleri hangi oranda giderdiği ile yakından ilgili olduğu görüşüne bir çok yazar katılmaktadır. Örgütsel ödüllerin bireysel ve kurumsal gereksinimleri her zaman aynı düzeyde karşılaması burada önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Örgüt yönetimi, bireysel gereksinimlerin bireyden bireye, koşullara ve zamana göre farklılık göstereceğini kabul etmeli ve örgütün ödül sistemi bu anlayışla yapılandırılmalıdır. Çalışanların yaratıcılığı sayesinde örgütsel hedeflerini gerçekleştirecek bir örgütün ödül sistemi, her türlü yaratıcı etkinliğin ödüllendirilmesini sağlayıcı bir işleyişe sahip olmalıdır (Bovee ve arkadaşları, 1993: 459).

Örgütsel gereksinimler, örgütsel hedefler tarafından belirlenir. Eğitim kurumlarının öncelikli hedefi, toplumsal yapının gereksinim duyduğu nitelikte ve nicelikte insan yetiştirmektir. Yetiştirilmesi öngörülen insan niteliğinin, toplumun kültürel yapısıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ödül uygulamalarında bireysel ve örgütsel gereksinimler dikkate alınırken, bu gereksinimlerin oluşmasında etkin bir role sahip olan kültür olgusu gözönünde bulundurulmalıdır.

Ödülün etkili olmasında bir başka zorunluluk da ödülün, onu alan kişi için bir değer ifade etmesidir. Hampton (1997:96)'a göre ödül onu alan kişi için bir değer ifade etmeli ve bu ödüle ulaşmak için harcanan çabanın kendisi de ödül olarak algılanmalıdır.

Woods ve Chree (1992)'ye göre etkili özendirme programları aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Programın işgörenler tarafından anlaşılan ve kabul gören spesifik hedefleri bulunmalıdır.
- Hedefler adil ve ölçülebilir olmalıdır.
- Verimliliğin ve performansın artırılmasını olanaklı kılacak bir alanın varlığı gereklidir.
- Hedefler ulaşılabilir olmalı.
- Ödüller harcanan çabaya değerli, arzulanır olmalıdır.
- Verimlilik ve performanstaki artışla ilişkilendirilen ödüller terfi, yükselme gibi farklı ödüllerle de desteklenmelidir.

Ödüller, üretim sürecinde geçirilen zamanla değil, ürünle ilişkilendirilmelidir. Ödüllerin verimlilikle ilişkilendirilmesinin, üretimi artırdığı görülmektedir. Ödüller, iyi iş performansının bir sonucu olarak algılandığında güdüleyici olmaktadır (Hampton,1997:97).

Mevcut olanaklar elverdiğince, işgörelere kendi işlerini uygulama fırsatı vermek ve ödülleri işgörelenin sergilediği performans düzeyine göre belirlemek, ödülün etkililiğini artıracaktır (Vroom,1997:106).

Ödül sistemleri bireyler açısından açık ve anlaşılır olmalıdır. Ödüller, adil ve dengeli olmalıdır (Vroom, 1997:106). Karşılıklı güvenin olduğu bir çalışma ortamında ödülün etkililiği artacaktır. Karşılıklı güvenin olmadığı bir değerlendirme sistemi, işgörelere nezdinde geçersizdir (Lawler,1997:116).

Lawler (1997:117), otokratik örgütlerin güvene dayalı bir iklim yaratma şansı olmadığını belirtmekte ve ödülün etkili olması için (1) üstler ve astlar hedefleri ortak belirlemeli, (2) hedefler ölçülebilir hale getirilmeli, (3) katılımcı bir performans değerlendirme süreci yaşanmalı ve (4) hangi ödüllerin verileceğinin kararlaştırılması gerektiğinin altını çizmektedir.

Ödülün ya da cezanın verilme nedeni olan çıktı ya da çıktılardan, bireyin kontrolünde olması durumunda ödül-ceza stratejileri daha etkili olmaktadır (Lawler, 1997:113). Örneğin öğrencinin akademik başarısı ile ailenin eğitim düzeyi, okulun sosyo ekonomik çevresi ve kültürü arasında ilişki bulunmaktadır. Öğretmen bu değişkenlerin bir kısmını kontrol edemeyebilir. Öğretmen ödüllendirmede bu farklılıkların dikkate alınması ödülün etkililiğini artırabilir. Bu durumda iyi performans ödüllendirilmeli, ancak ödüllendirilecek performans düzeyini belirleme işinin birimlere bırakılması gerekmektedir (Peters; Brinkerhof, 1992:1).

İşin yerine getirilmesi birden fazla kişinin çabasını gerektirdiği durumlarda, tek tek bireyleri değil, ekip başarısını ödüllendirmek ödülün etkililiğini artıracaktır (Lawler, 1997:119).

Ödül sistemi, performansı yönlendirici bir niteliğe sahip olmalıdır (Bovee ve arkadaşları, 1993:459).

Parasal ödüllerin etkililiği hakkındaki görüşler bazen olumsuz olabilmektedir. Parasal ödüllerle işbirliğine dayalı bir ortamın oluşmasının güç olduğu görülmektedir (Burke, 1988:4).

Deci ve Ryan (1985) yine Deci ve Porac (1987)'in araştırma sonuçları performansın, parasal olarak ödüllendirilmesi durumunda, çalışanların ileriki dönemlerde bu etkinliklere karşı ilgilerinin azaldığını ve performans düşüklüğüne yol açtığını ortaya koymaktadır (Burke,1988:6).

Lawler (1997:120) dışsal ödüllerin şu durumda etkili olacağını belirtmektedir:

1. Değerlendiren ve değerlendirilen kişilerin katılımcı bir performans değerlendirme ilişkisi bulunmaları durumunda;
2. Ödüllerin niçin verildiğinin herkesçe bilindiği durumda;
3. Ödül vermeye yetkili makamların, ödül sistemini tartışmaya açık olmaları durumunda;
4. Ödüllerin kişisel performansa dayandırılabilir olması durumunda;
5. Performansın ölçülebilir olması durumunda para dışsal bir güdüleyici olarak kullanılabilir.

Locke ve Latham (Miner,1992:106) parasal ödüllere dayalı bir özendirme programının belli koşulların karşılanmasına bağlı olarak işlevsel olacağını ileri sürmektedirler. Söz konusu koşullar aşağıda verilmektedir:

1. Çalışanlar, bu plan doğrultusunda alacakları fazladan ücretleri değerli bulmalıdır.
2. Çalışanlar, kendilerinden beklenen yüksek performansı sergilememeleri durumunda, temel değerlerde (sağlık, iş güvenliği) kayıplara uğramamalıdır.
3. Çalışanlar, ödüle ulaşabilmek için gerekli olan performansı kontrol edebilme şansına sahip olmalıdır.
4. Çalışanlar, planın nasıl işlediğini tüm açıklığı ile bilmelidir.
5. Performans ölçütlerinin belirlenmesi ve ölçülebilir olması gerekmektedir.

Spitzer (1996: 35), dışsal ödüllerin sınırlıklarına dikkat çekmekte, örgütlerde uygulanacak “Ödül Gücü Stratejisi” ile özellikle parasal ödüllerin yarattığı olumsuzlukların giderilmesi doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

- işi daha çekici kılma,
- işi eğlenceli hale getirme,
- işe çeşitlilik katma,
- işgören katılımını cesaretlendirme, çeşitlendirme,
- işgörene daha fazla seçenekler sunma,
- sorumluluğu (ve özerkliği) artırma,
- ekip çalışmasını destekleme,
- öğrenme ve gelişme çabalarını cesaretlendirme,
- işgörenlere kendi kararlarını verme fırsatları tanıma,
- işgörenlerin kendi ölçütlerini belirlemelerini sağlama,
- İşgörenlerin gelişmelerini teşvik eden bir örgüt iklimi yaratma.

Ödüllendirmede çalışanların değerlerini dikkate almakla birlikte ödülün, istenen davranışı öne çıkarması işlevinin önemini vurgulayan Tosi, Rizzo ve Carrol (1990:323-8) ödüllendirme uygulamalarında şunlara dikkat edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir:

1. Ödüller, çalışanların değerleri ile uygunluk göstermelidir.
2. Ödüller, istenilen davranışı öne çıkarmalı ve pekiştirmelidir.
3. Ödülün büyüklüğü ile istendik davranışın düzeyi denk olmalıdır.

4. Ortalamanın üstündeki performanstan çok, iyi performans ödüllendirilmelidir.
5. Ödüller etkisini yitirmemeli, çalışanı da gereksiz bir havaya sokmamalıdır.
6. Ödül, performans ölçütlerini gerçekleşmesinden sonra verilmelidir

Yukarıdaki bilgiler ışığında öğretmenlere dönük yapılan ödüllendirmelerin (1) öğretmenlerin bireysel gereksinimleri giderici ve örgütsel hedeflere ulaşmayı destekleyici, (2) öğretmenin öğretim performansını geliştirme (3) açık, anlaşılır ve adil olması durumunda etkili olacağı söylenebilir.

Ödüllendirmenin istenen etkiyi yaratması ile örgütün ödül sisteminin ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda ödül sistemleri ele alınmakta ve etkili ödül sistemlerinde bulunması gereken özelliklere yer verilmektedir.

Ödül Sistemleri

Hampton (1997:96), Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ve belirlenen standartlara ulaşılması için yöneticilerin değişik ödül sistemleri geliştirmesini; bireylerin farklı beklentilerinin olacağı, dolayısıyla, geliştirilmesi düşünülen ödül yapılarının da bu beklentileri karşılayacak nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir. Özdemir (1988:IV), araştırmasında öğretmenlerin sistem ödülleri yetersiz bulmaları sonucunda, ek işlere yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Ek işlerde çalışmanın işle bütünleşememe, işe yabancılaşma ve performans düşüklüğüne yol açan bir etken olduğu belirtilmektedir.

Örgütlerin kendilerine ait bir ödül sistemi bulunmalıdır. Bu tür bir sistemi oluşturma sürecinde şunlara dikkat edilmelidir (Fuehrer, 1994):

- Üretim ve performanstaki artışa bağlı olarak verilen farklı özendirme giderleri öngörülebilir ve denetlenebilir olmalıdır.
- Ödül sistemleri işgöreni, kendi çabası, verimliliği ve performansının sonuçları ile örgütün sonuçları ve değişik ödül seçeneklerine ulaşma arasındaki ilişki hakkında bilgilendirmelidir. işgörenlerin gereksinimleri, dikkate alınmalı, bunlar örgütün uzun ve kısa vadeli hedefleri ile örtüşmelidir.
- Her ödül sistemi örgütün değerlerini açık bir biçimde yansıtılabilmelidir.

- Örgütün ödül sistemi, örgütün felsefesiyle koşutluk göstermeli, özgül hedefleri karşılayabilmeli ve farklı performans-verimlilik ölçütleri kullanabilmelidir

Spitzer (1996: 34-5), örgütünüzün ödül sistemi ne kadar etkilidir sorusunun yanıtı için şu soruların yanıtlanması istenmiştir

1. İşgörenler performanslarının sürekli ve tutarlı bir biçimde ödüllendirildiğini düşünüyorlar mı?
2. Örgütün ödül sistemi, neyin gerçekten önemli olduğu konusunda işgörelere açık ve belirsizlik taşımayan mesaj iletebilmekte midir?
3. "Doğru sonuçlara ulaşmak", "İşe düzenli gidip gelmekten" daha fazla ödüllendirilmekte midir ?
4. İşgörenler, örgütün önerdiği ödülleri heyecanla karşılamakta mıdır ?
5. İşgörenler, çabalarının adil değerlendirildiğini düşünmekte midir ?
6. Örgüt, işgörenlerin katkısını anında ve yaratıcı bir biçimde ödüllendirmekte midir ?
7. İşgörenler, alacakları ödüle ilişkin görüş belirtebilmekte midir ?
8. İşgörenler, örgütün ödül sistemini adil ve nesnel olarak algulamakta mıdır?

Yukarıdaki açıklamalardan görüldüğü gibi, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla, çalışanların etkili bir performans sergilemeleri doğrultusunda güdülenmelerinde örgütün ödül sistemi önemli bir yer tutmaktadır. Kanungo ve Mendonca (Sabancı, 1999:61)'ya göre etkili bir ödüllendirme sistemi şu sonuçları hedeflemelidir:

1. Belirli örgütsel görevlerin gerektirdiği yetenek ve becerileri açığa çıkarmak.
2. Üretken çalışanların örgütte tutulması.
3. Belirli iş davranışlarının yüksek performansa yönltilmesi.
4. Yüksek düzeyde iş doyumunu sağlamak ve örgüte bağlılığı artırmak.
5. Çalışanların daha büyük sorumluluk almalarını sağlamak için gelişmeye teşvik etmek.
6. Yasaların gerektirdiği uygulamaları kabul ettirmek.

Lawler (1997:111-20)'e göre etkili bir ödül sistemi şu niteliklere sahip olmalıdır:

1. Bireysel farklılıkları başarıyla yansıtmalıdır.
2. Ödüller, başkalarınınki ile karşılaştırıldığında denk olarak algılanmalıdır.
3. Ödüller, görülebilir (somut) olmalıdır. Somut ödüller saygı ve tanınma gereksinimlerini giderebilir.
4. Ödül, onu alan kişi için bir değer ifade etmelidir ve esnek olmalıdır. Kişilerin önemseydiği konular, kişinin evli olup olmaması, yaşı, eğilimleri ile yakından ilişkilidir. Ödülün niceliği ve niteliği zamana ve duruma göre değişkenlik gösterebilmelidir.
5. Uygulamada masraflı olmamalıdır.

Ödül sistemleri, çalışanları örgütün ödül politikaları hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirmelidir. Hume (Sarpkaya, 2001:80)'a göre bunun için;

- Örgütün maaş politikasının içeriği,
- Yan ödeme politikalarının içeriği,
- İşgören performansına dönük değerlendirme yöntemleri,
- Örgütte yatay ve dikey terfi olanaklarının ayrıntılı olarak işgörelere bildirilmesi gerekmektedir.

Ödüllendirme ile ilgili bu ayrıntıların hangi iletişim yöntemi ile sunulacağı da önemlidir. Hume (Sarpkaya, 2001:80) ödül sistemi hakkında çalışanların bilgilendirilebileceği iletişim yöntemlerini şöyle sıralamaktadır:

- Duyuru tahtaları
- Örgütün dergileri
- İşgörelere yönelik el kitapları
- Ödül paketlerinin belli görünüşleri hakkında özel yayınlar
- Mektuplar
- Görüşme ve toplantılar
- Takım brifingleri
- İş duyuruları

Türk Eğitim Sistemi'nin ödül sistemi içerisinde en yaygın uygulanan ödüller, Teşekkür ve Takdir Belgesi ile Aylıkla Ödüllendirme'dir. Bu belgelerin alınmasında geçerli ölçütleri düzenleyen yasal metinlere bakıldığında "Teşekkür ve Takdir Belgesi görevinde olağanüstü gayret ve çalışmalarıyla başarı sağlayanlara verilir" ifadesinin dışında çok fazla ayrıntı bulunmadığı görülecektir. 1702 Sayılı ve 10.06.1930 tarihli "İlk ve Orta Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun" bölümünün "Muallimler Hakkında Tatbik Edilecek Cezalar" kısmında, oldukça ayrıntılı bir biçimde ceza kapsamına giren davranışlar tanımlanmıştır. Burada dikkati çeken diğer bir nokta, cezaların dağılımında görülen çeşitliliğidir. Aynı çeşitliliğe ödül türlerinde rastlanmamaktadır. Aylıkla Ödüllendirme koşulu arasında "ödül teklif edilen yıl içerisinde aylıktan kesme veya maaş kesimi cezası dahil daha ağır disiplin cezası almamış olma" zorunluluğu öğretmen ödüllendirme sistemimizin daha çok yasaların gerektirdiği uygulamaları kabul ettirmek odaklı olduğunu düşündürmektedir. Oysa ödüle dayalı bir disiplin, okulda işgörenler arasında güvene dayalı bir ortam hazırlamaktadır (Pang, 1992:1).

Örgütün ödül sistemi, örgüt kültürünün oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır. İzolasyon yaratan, bunu güçlendiren ve sürekliliğini sağlayan örgüt kültürleri, öğretmene yardımcı olacak yeni tekniklerin öğrenilmesini engellemektedir. Böylesi kültürler öğretmenlerde düşük doyuma ve mesleki yetersizliklere yol açmaktadır (Xin Ma; MacMillan, 1999:3)

Ödüllerin istenen etkiyi yaratabilmesi, örgütün, çalışanlarıyla paylaştığı tutarlı bir ödül felsefesini gerektirmektedir. Aşağıda ödül felsefesine yer verilmektedir.

Ödül Felsefesi: Ödül felsefesi, örgütün elinde bulundurduğu ödüllere ilişkin değerler ve inançları temsil etmenin yanı sıra bu ödüllerin nitelikli personeli işe çekmede ve güdülemede ve arzu edilen performansa ulaşmada farklı ödül yaklaşımlarının nasıl kullanılacağı konusunu da kapsamaktadır. Her ödül yaklaşımı, örgütün felsefesiyle koşutluk göstermeli, özgül hedefleri karşılayabilmeli ve farklı performans ve verimlilik ölçütleri kullanabilmelidir (Fuehrer,1994).

Ödüllendirme felsefesi en önemli değer kaynağının insan olduğu önermesi üzerine kurulmalıdır. Burada örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ile bireysel

gereksinimlerin karşılanması olgularının birbirinden ayrılmaması, birbirini bütünleyen değişkenler olarak ele alınması gerektiği görülmektedir.

Ödül Felsefesi, örgütün stratejisine olduğu kadar, örgütsel kültüre, çalışan kişilerin değerlerine de bağlıdır. Tüm örgütler için geçerli olabilecek evrensel bir ödüllendirme felsefesi bulunmamaktadır, ancak araştırmalar, aşağıdaki noktaların ortaklaştırılabileceğini göstermektedir (Armstrong, 1991:183):

1. Örgütün ödül felsefesi, örgütün yüksek nitelikli personeli işe alma, kalıcı olmasını ve örgütsel hedeflerle bütünleşmelerini sağlama politikasıyla koşutluk göstermelidir.
2. Ödül felsefesi, doyumunu etkileyen etmenlerin – içsel ve dışsal ödüllerin etkileşimini- ödüllendirme uygulamalarında tutarlı ve çalışanları güdüleyecek biçimde kullanılıp kullanılmadığını sorgulamalıdır.
3. Ödül felsefesi, ödüllendirme uygulamalarının, örgütsel ve bireysel beklentileri ne ölçüde karşıladığının muhasebesini yapmak ve karşılanmayan beklentilerin nedenlerinin araştırılmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır.

Yukarıda, örgütsel işleyişte ödül felsefesinin, ödüllendirme uygulamalarının ödülü alan ve veren taraflar açısından, önemine değinilmektedir. Örgütün iç ve dış çevresi tarafından kabul gören bir ödül felsefesi, ödüllendirmeye ilişkin yanlış anlamaları engelleyebilir, örgütsel işleyişte yaşanan sorunların çözümünde çalışanların sürece katılımını artırıcı bir etkide bulunacağı söylenebilir. Bu doğrultuda etkili bir ödül felsefesi şu özellikleri taşımalıdır (Armstrong, 1996:57):

1. Olumlu bir örgütsel kültürü destekler.
2. Ödül stratejisi ve politikalarının uygulanmasında yönetime rehberlik eder.
3. Çalışanlar tarafından da kabul gören inanç ve değerleri yansıtır.

Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlere dönük uygulanan Teşekkür ve Takdir Belgesi ile Aylıkla Ödüllendirme uygulamalarının etkililiğinin, ödülü teklif eden, öneren ve veren taraflar arasında kabul gören bir ödül felsefesiyle birlikte artacağı söylenebilir.

Ödüllerin, işgörenlerin işe çekilmesinde, örgütsel verimliliğin artırılması ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koyan bir çok araştırma bulunmakla birlikte, ödüllendirmeye ilişkin olumsuz görüşler ileri süren araştırmacılar da bulunmaktadır. Aşağıda ödüllendirmeye ilişkin olumsuz görüşlere yer verilmektedir.

Ödüllendirmeye İlişkin Olumsuz Görüşler: Bazı araştırmalar (Burke, 1988; Spitzer, 1996) performansı artırmaya dönük verilen ödüllerin olumsuz sonuçları da beraberinde getirdiği görüşündedir. Aşağıda bu görüşlere yer verilmektedir.

Ödüller, işin kendisinden alınan içsel doyumunu azaltıcı bir işlev görebilir. Örneğin kitap okumaları için ödüllendirilen öğrencilerin, en ilginç, en kapsamlı kitaplar yerine en kısa ve en basit kitapları tercih ettikleri görülmektedir. Bu anlamda bazı ödüllerin rüşvet işlevi gördüğü söylenebilir. Para gibi dışsal ödüller, ilginç ve yaratıcı işlerde performans düşüklüğüne yol açmaktadır. Ödüller daha sıkıcı işleri, özellikle fabrikalarda, ilginç hale getirmede kullanılabilir. Ödüller yaratıcılığın düşmanıdır (Burke,1988:4).

Lepper (Burke,1988:7), bazı araştırma sonuçları doğrultusunda Asgari-Azami ilkesi olarak ifade edilen yaklaşıma göre, işin yapılmasında ödüllerin öne çıkması durumunda, kişilerin en fazla ödülü almak için en az çabayı harcayacakları varsayılmaktadır . Parasal ödüllerin öne çıkarılmasının, işe yönelik ilgiyi azalttığı, zorluk derecesi daha düşük işlere yönelmeye sevk ettiği ve performans düşüklüğüne yol açtığı belirtilmektedir .

Armstrong ve Murlis (1991:177), bireysel isteklendirme programlarının ekip başarısına zarar verebileceği görüşündedir.

Dışsal bir ödül türü olan parasal ödüllerin etkililiğine ilişkin olumsuz görüşler ileri süren Lawler (1997:112), parasal ödüllerin işgörenlerin tüm gereksinimlerini karşılayamayacağını ve para ile giderilen temel gereksinimlerin öneminin azalacağını belirtmektedir. Deci ve Ryan (1985) yine Deci ve Porac (1987)'ın araştırma sonuçları performansın, parasal olarak ödüllendirilmesi durumunda, çalışanların ileriki dönemlerde bu etkinliklere karşı ilgilerinin azaldığını ortaya koymaktadır (Burke, 1988:2).

Gellerman, paranın bir ödül türü olarak, çoğu kez işgöreni örgütte tutma dışında bir işlevi bulunmadığı görüşündedir (Hampton,1997:97). Burke (1988: 6) ise parasal ödüllerin ücretin içinde olması durumunda güdüyü artıracaklarını ileri sürmektedir.

Ödül yapıları para dağıtmaktan ziyade takdir edici ve saygınlık verici nitelikte olmalıdır. Ödül yapıları çalışmayı zevkli hale getirici ve iş doyumunu artırıcı nitelikte olmalıdır (ERIC, Merit Pay,1981). Parasal ödüllerle işbirliğine dayalı bir ortamın oluşması oldukça güçtür (Burke,1988:4).

Para, performansın bir sonucu olarak algılanmadığı durumlarda, saygı ve tanınma gereksinimlerini gidermemektedir. Parasal ödüllerin yüksek düzeyde güdüleyici etkisi olmadığı görülmektedir. Bir çok meslekte en iyi ücreti alanların, en iyi performans göstermedikleri görülmektedir Parasal ödüller örgüt açısından masraflıdır. İşgörenin parasal ödüllere koşullandığı durumda, aynı etkiyi yaratmak, her seferinde daha fazla parasal ödül vermeyi gerektirmektedir. Bu durum ödül enflasyonuna yol açmaktadır. Parasal ödüllerin tek güdüleyici etken olarak kullanılması durumunda, işgörenler en az çabayla yetinmekte ve işin niteliği ikinci planda kalmaktadır (Spitzer,1996:30-1).

Ödüllendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerin, daha çok ödüllendirmenin kendisine değil, yanlış uygulamalar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Dışsal ödüllerin, özellikle de parasal ödüllerin amaca uygun kullanılmaması durumunda olumsuz sonuçlarının görüleceği belirtilmektedir.

Aşağıda ödüllendirmede düşünülen başlıca hatalara ve ödüllerin istenen etkiyi yaratamaması üzerinde durulmaktadır.

Ödüllerin Etkisiz Olma Nedenleri: Örgütler parasal ve parasal olmayan değişik ödüllendirme yaklaşımları ile çalışanları ödüllendirme yoluna gitmektedirler. Gross (Wah,1999), başarılı ekip çalışmasını takdir eden ve bunları ödüllendiren özendirme programlarının dikkatli hazırlanması gerektiği, aksi takdirde sonuca ulaşamayacağı görüşündedir. Burada, ödüllendirilen işgörenin ödülle biçtiği değer önem taşımaktadır. Aksi takdirde ödülün etkisini yitireceği ve verilme amacından uzaklaşacağı söylenebilir. Geçmişte parasal ödüllerin gereğinden fazla öne çıkarılması ve buna bağlı olarak paranın başlıca başarı ölçütü olarak görülmesinin günümüzde parasal ödüllere getirilen başlıca eleştirilerden olduğu görülmektedir.

Araştırmalar, parasal ödüllerin etkisinin kalıcı olmadığını ve bu ödüllerin masraflı olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı etkiyi yaratmak her seferinde daha fazla parasal ödül gerektirecektir. İyi bir iş üretmenin güdüleyiciliği yerini iyi bir parasal ödül almaya bırakmaktadır. Bu durum işgörenlerin işi en kısa sürede ve en az çaba gerektirecek bir biçimde tamamlamalarına neden olmaktadır. Anlamlı, düşük masraflı ve etkili bir ödül sistemi geliştirmek, günümüz örgütlerinin üstesinden gelmeleri gereken en önemli sorunlardan birisi olarak görülmektedir (ERIC, Merit Pay, 1981).

Spitzer (1996:33-5), örgütlerde verilen ödüllerin istenilen güdüleyici etkiyi yaratamamasının nedenlerini ve “Ödül Gücü Stratejisinin” çözüm önerileri şöyle sıralamaktadır.

- Performans ölçütlerinin açık olmaması ve bu doğrultuda alınacak ödülün onu alan kişi için değer ifade etmemesi. İşgörenler, en fazla “iyi işin takdir görmesi” etkenini güdüleyici bulmaktadırlar. Takdir etme, ancak yerinde ve zamanında yapıldığında -masrafsız- etkili bir ödül biçimidir.

- Terfi biçimi de ödüllerin etkililiğini belirlemektedir. Bir ödül türü olan terfi, performansa dayalı değil, liyakat esasına göre verildiğinde istenen etkiyi yaratamamaktadır. Terfi etmeye koşullanan işgörenlerin, bulunduğu konumda en iyisini yapmaya çalışan işgörelere göre daha düşük güdülenme ve iş doyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ödüller performansa ilişkilendirilmelidir.

- Performansa dayalı verilen ödüllerin, doğru performansa verilmesi gerekmektedir. Ödüllendirilen davranışın gerçekten istenilen davranış olduğundan emin olunmalıdır. Örneğin amacın öğrenci başarısında öğretmenin katkı düzeyini belirlemek ve ödüllendirmekse, öğretmenin üstleriyle ilişkisi öncelikle dikkate alınmamalıdır.

- İstenilen davranışın ortaya çıkması durumunda, ödülü ertelemek ödülün etkililiğini azaltmaktadır. Ödüller, arzu edilen performansın hemen akabinde verilmelidir. Bu yaklaşım davranışsal psikolojideki şu kural ile örtüşmektedir: “Birisinin bir davranışı tekrar göstermesi isteniyorsa, davranışı gösterdiği an ödüllendirin.”

- Ödüller esnek olmalı, çeşitlilik göstermeli ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Bu kuşağın gereksinimleri bir önceki kuşağa göre farklılık göstermektedir. “Ödül Gücü Stratejisine” göre ödüller, onu alanlar kadar çeşitlilik

göstermelidir. Kişilere değişik ödül seçenekleri sunulmalıdır. Ödül, onu alan kişi için taşıdığı önem kadar değerlidir.

- Ödüllerin etkileri çoğu zaman kısa süreli olmaktadır. Parasal ödüllerin etkisinin iki haftayı geçmediği, diğer ödüllerin etkisinin de kalıcı olmadığı bilinmektedir. Ödülün etki süresini uzatmak için, ödüllere sembolik değerler biçilebilir. Ödülü davranışın sürekliliğine bağlı olarak vermek (örneğin puanlama sistemi) de benzer etkiler yaratabilir.

- Moral bozucu gelişmeler ya da durumlar ödülün etkililiğini azaltmaktadır. Örneğin batmak üzere olan bir şirket, çevrede olumsuz olarak bilinen bir okulun verdiği ödüller ya da daha düşük performans gösterdiği halde aynı ödülü alan meslektaşların varlığı, ödüllerin etkililiğini azaltacaktır. Ödüllendirmenin adil olması, nesnel bir değerlendirme sistemini gerektirmektedir.

Cascio (Eren; Kaya, 2000:857), işletmelerin ödüllendirmede düştükleri yanılığları şöyle sıralamaktadır:

- Önerilen ödülün ödüllendirme değeri düşüktür.
- Performans ile ödüller arasındaki bağlantı çok zayıftır.
- Ödüllendirmeye karar verecekler genelde performans ödüllerine direnmektedirler.
- Ödüller için ayrılan ödeneklerin yetersiz olması.
- Ödül seçeneklerinin esnek olmayışı, çekicilikten uzak olması.

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü gibi ödüllerin istenen etkiyi yaratamamasında, ödülü veren ile alan tarafların ödüle biçtiği değer arasındaki farklılaşma ve ödüllerin çeşitlilik göstermemesi sonucunda bireysel gereksinimleri karşılamada düşülen yetersizlik etkenleri öne çıkmaktadır.

Aşağıda Ödüllendirmeye ilişkin yaklaşımlara yer verilmektedir.

Ödüllendirme Yaklaşımları

Ödüllendirme yaklaşımı, ödüllendirmenin neye göre yapılacağını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Performansa dayalı bir ödüllendirme yaklaşımında ürün bazında bir değerlendirme yapılmaktadır. Güdü kuramı, önemli olanın kişilerin olayı nasıl algıladığı noktasına vurgu yapmaktadır. Bireyler performans ve ödüller arasındaki ilişkiyi görebilmelidir (Koning,1993). İşyerlerinde performansa dayalı ödemelerin, işgörenler açısından inandırıcı olması, performansla ödüller arasında görülebilir bir ilişkinin olmasını gerektirmektedir (Cascio, 1992:412).

Burada karşılaşılan en önemli sorun performansın nitelik ve niceliğine ilişkin farklılaşmadır (DeCenzo; Robbins, 1988: 411). Söz konusu farklılaşma performansa dayalı ödüllendirme uygulamalarında, ödüllendirme ölçütlerinin çok yönlü düşünülmesini gerektirmektedir. Eğitimciler, öğretmenlerin sorumluluk alanlarının alan bilgisi ile sınırlı olmadığını, örneği anne-babası ayrılma süreci yaşayan bir çocuğu teselli etmek ya da bir üst eğitim kurumu için önerilerde bulunmak gibi işleri de yaptıklarını ve bu tür işlerin performansa dayalı ödemelerde dikkate alınmadığına dikkat çekmektedirler (Ramirez, 2001:16).

Performansa dayalı ödeme ve ödüllendirme sistemleri şöyle sınıflanabilir (Bovee ve arkadaşları, 1993: 456-8):

1. Liyakat İlkesine Dayalı Ödeme- Ödüllendirme

İşgörenlerin, performansları ile ücret artışı arasında bir ilişki görememesi durumunda etkisini yitirmektedir. Standartların açık ve performansın ölçülebilir olması gerekmektedir. Liyakate bağlı ödeme ve ödüllendirme uygulamalarında parasal ödüllerin zaman zaman etkili olduğu gözlenmiştir. Liyakate dayalı bazı ödeme biçimlerinde öğretmenlerin, öğrencilerle yapılan eğitici çalışmalarda çeşitli yaşantılara daha fazla başvurdukları gözlenmiştir.

Araştırma sonuçları (Mccollum, 2001:22), başarıyla uygulanan liyakat ilkesine dayalı ödeme programlarında okulun stratejik hedeflerinin çok iyi tanımlandığı, çalışma koşullarının dikkate alındığı, sağlıklı ölçme araçlarının geliştirildiği ve anlamlı ödüllerin verildiğini ortaya koymaktadır.

2. Bilgiyle İlişkili Ödeme Sistemi:

- a) İşgörenlerin farklı işleri yerine getirmek üzere aldıkları eğitim ve kazandıkları beceriler doğrultusunda yapılan ödüllendirme. Örneğin

bilgisayarda yeni bir yazılımı kullanabilmeyi öğrenmek, hızlı okuma-yazma kurslarını tamamlamak vb.

- b) Kârın paylaşılması ilkesine dayalı ödüllendirme.
 - c) Çalışma biriminin (ekip, takım, grup) başarısının ödüllendirilmesine dayalı ödüllendirme.
3. Çalışılan kurum ya da örgütün hissedarı olma ilkesine dayalı ödüllendirme:
Örneğin özel okullar, dershaneler vb.
 4. Esnek ödül sistemleri: Mevcut ödül paketlerinden seçme hakkının bulunduğu sistem.

Performansa dayalı bir ödüllendirme yaklaşımı dışında yararlanılabilecek ödül yaklaşımları şunlardır:

- Çaba ile ilintili ödül yaklaşımı sonucun her zaman tek başına belirleyici olmadığı ya da sonucun yalnızca kişiye bağlı olmadığı durumda kullanılabilir .
- Kıdemle ilintili ödül yaklaşımında, yapılan işin niteliği değil, çalışma süresi önem taşımaktadır. Örneğin yurt dışına öğretmen gönderileceği ya da bir üst makama atama yapılacağı zaman öğretmenin çalıştığı süre içerisinde yaptığı işler değil, çalışma süresi belirleyici olmaktadır
- Beceriyle ilintili ödül yaklaşımı, işin yapılması için gerekli becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Örneğin sekreter olmak için on parmak daktilo bilmek vb.
- İşin zorluk derecesiyle ilintili ödül yaklaşımından, işi çekici hale getirmede yararlanılabilir.
- Gönüllülük ve kendini işe adamayla ilintili ödül yaklaşımında, üstlenilen sorumluluk, kendini bilinçli olarak işe verme gibi davranışlar ödül ölçütü olarak dikkate alınmaktadır (DeCenzo ve Robbins,1988: 412-4).

Yönetim Kuramlarında ve Çağdaş Yönetim Yaklaşımlarında Ödülün Yeri

Aşağıda Paternalist, Bilimsel Yönetim ve Katılımcı Yönetim Kuramıyla Öğrenen Örgüt, Toplam Kalite Yönetimi, Değişim Mühendisliği ve Ödül Yönetimi yaklaşımlarında ödül kavramına yer verilmektedir.

Paternalist Kuram: Paternalist kuram, işgörenlerin ödüllendirilmesi ile onların daha çok çalışması arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Gereksinimleri doyurulan işgörenlerin kendilerini örgüte daha çok verecekleri varsayılmaktadır.

Paternalist kuramda işgörenin ödül almasının koşulu örgüt üyeliğidir. Burada adama değil, mesleğe ücret verilmektedir. Niteliğin ikinci plana itildiği görülmektedir. Bu kurama uygun davranan bir yönetici, işi cazip hale getirmek için rahat koşullar yaratır, çalışanların kendilerini güvende hissetmelerini sağlar (Vroom, 1997:100-2).

Bilimsel Yönetim Yaklaşımı: Örgütlerde insanların daha iyi çalışmalarını için nasıl güdülenecekleriyle ilgili diğer bir yaklaşım da bilimsel yönetim yaklaşımıdır. Burada, işgörenlerin çalışmaktan hoşlanmadıkları, iş koşullarının düzenlenmesiyle etkili bir performansa ulaşılacağı varsayılmaktadır. İki uygulamanın öne çıktığı görülmektedir. (1) Standartlar oluşturulur, politikalar ve prosedürler belirlenir ve buna uymayanlar cezalandırılır. (2) İyi performans standartları oluşturulur ve bu doğrultuda ödüllendirilmeye gidilir.

Bilimsel Yönetimde üç aşamalı bir strateji uygulanmaktadır:

1. Ödüllendirilecek yüksek performans ile cezalandırılacak düşük performans standartlarını belirleme;
2. Bunları gözlenebilir, ölçülebilir hale getirme;
3. Ödüllendirmenin bu gözlem ve ölçümlerle ilintili olduğuna dair bir iklim yaratmak (Vroom, 1997:103-5).

Bilimsel Yönetimde etkili performans, bireyin elde etmek istediği şeylere ulaşmanın, ya da istenmeyen şeylerden kaçınmanın aracı olmaktadır.

Katılımcı Yönetim Kuramı: Bu kuramda önemli olan, etkili performansın ortaya çıkacağı koşulları yaratmaktır. Burada yüksek performans kişinin kendi hedefi olmaktadır. Üründen çok sürece yapılan katkı öne çıkmaktadır. Burada, sicil amirleri ve öğretmenler arasında öğretmeni teftiş eden ve ona ne yapması gerektiğini söylenen bir ilişkiden çok, ortaya çıkan sorunları çözümü için bütün tarafların seferber olduğu bir işbirliği görülmektedir. İşin kendisi ödül haline gelmektedir (Vroom, 1997:106-7).

Öğrenen Örgütler: Günümüz örgütlerinde bir kişinin tepeden her şeyi düşünmesi ve diğerlerinin de onu izlemesi düşüncesi, artık önem ve değerini yitirmektedir. Bu yüzden örgütün bir bütün olarak öğrenmesi gerekmektedir. Öğrenen örgütler, insanların gerçekten ulaşmak istedikleri sonuçlara ulaşmak için sürekli olarak kapasitelerini geliştirdiği, yeni düşünce yöntemlerinin teşvik edildiği örgütler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenen örgütler yaratıcılığı, esnek düşünmeyi ve girişkenliği ödüllendiren örgütlerdir (Bozkurt, 2000:43-4).

Masick ve Watkins (Bozkurt, 2000:52), öğrenen örgütlerin, işgörenlerin kendi kendine öğrenme girişimlerini destekleyen ve yeteneklerdeki gelişmeleri ödüllendiren örgütler olduklarını belirtmektedir.

Öğrenen örgüt yaklaşımında performans yönetimi, ödül sistemi ve yeterlilik tanımları önemli bir yer tutmaktadır. Pedler (Bozkurt, 2000:46), bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenmenin görüşleri birleştirilerek, örgütler için stratejiye dayalı bir öğrenme sistemi geliştirmede, esnek bir ödül yapısı ve herkes için kendini geliştirme fırsatları yaratmanın önemini vurgulamaktadır. Altman ve Iles (1998), öğrenen örgüt olabilmek için soru sormayı güçlendirecek ödüllerle sorunların üstesinden gelme ve yenilikçi önerilerin önünün açılacağı görüşündedir. Kline ve Saunders (Bozkurt, 2000:49)., öğrenen örgüt olmak için, örgütün düşünce açısından güvenilir bir yer haline getirilmesi ve risk almanın ödüllendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi: Günümüz örgütlerinde gittikçe yaygınlık kazanmaya başlayan diğer bir yönetim yaklaşımı de Toplam Kalite Yönetimi'dir (TKY). TKY, son yıllarda ticari işletmelerin yanı sıra eğitim ve sağlık alanında da uygulanmaya çalışılmaktadır. Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere kimi Batı Avrupa ülkelerinin de eğitim sistemindeki kaliteyi artırma amacıyla Toplam Kalite Okullarına (TKO) geçtiği görülmektedir. TKO, iç değerlendirme sistemleri kurarak, sonuçları raporlama, ödüllendirme ve takdir etmek için birimler oluşturmuşlardır. Özden (Bozkurt, 2000:48) böyle bir birimin örgütün yenilenmesi, değişikliklere kolay uyum sağlaması ve sorunların çözümünü kolaylaştırmasına katkı sağlayacağı görüşündedir.

Deming, Toplam Kalite Yönetiminde sisteminin sürekli gelişimine önem verilmesini, bunun için maddi ödüllerden çok, diğer güdüleme araçlarının kullanılmasının yararlı olacağını ileri sürmektedir. Crosby, çalışmalara etkin olarak katılan işgörenlerin tanınması ve takdir edilmesi gerektiği görüşündedir (Doğan, 2000:170-3).

Çalışmalarının fark edildiğini duyumsayan öğretmenler daha gayretli olmaktadır. Öğretmenler, öğrenci yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı onların etkisi küçümsenmemelidir (Foster, 1988:74).

Değişim Mühendisliği: İş süreçlerinde yeniden yapılanarak kalite, hizmet ve verimlilik gibi çağımızın önemli performans ölçütlerinde geliştirmeler yapmayı hedefleyen bir diğer yönetim biçimi Türkçe'ye "Değişim Mühendisliği" biçiminde çevrilen Reengineering'tir. Hammer ve Champy (1993:29), insan kaynaklarının yönetiminde büyük değişikliklere gidildiğini, özellikle terfi ve ödüllendirme sistemlerinin yeniden tasarlandığını belirtmektedir. Değişim Mühendisliğinde, ödüllendirme performansa bağlı olarak yapılmaktadır. Performans artışına bağlı olarak verilen ödüller, bireysel, ekip ve şirket performansına göre belirlenmektedir. Performans değerlendirme yalnızca sonuçtan hareketle yapılmamakta, ürün veya hizmetin kalitesini artırma konusunda gerekli bilgi ve becerileri edinmeye çalışma, kendisini ve ekibini sürekli geliştirmeye dönük çaba içerisinde bulunmak da ödüllendirmede dikkate alınmaktadır.

Ödül Yönetimi: Ödül yönetimi, bir örgütün ihtiyaç duyduğu kişileri hizmete alarak, kuruluşta kalmasını sağlayarak, bu kişilerin güdü düzeylerinde artış sağlayarak, örgütün hedeflerini gerçekleştirmesine destek olan stratejileri, politikaları ve sistemleri geliştirme ve uygulama sürecidir. Ödül yönetimi parasal ve parasal olmayan ödülleri, kurum kültürüne ve örgütün ödül felsefesine uygun kullanmayı gerektirmektedir. (Armstrong; Murlis, 1991:177).

Ödül yönetimi sisteminin temel amacı bireyleri güdüleyerek bir yandan performansı artırmak, diğer yandan bireysel gereksinimleri karşılayabilmektir. Ancak gereksinimlerin bireyden bireye farklılık göstermesi iç ve dış güdülenme arasındaki ayrımın dikkate alınmasını gerektirmektedir (Armstrong; Hurlis, 1991:177).

Ödül yönetimi sistemi şu özellikleri göstermektedir (Tichy; Fombrun; Devanna, 1982):

- Örgütteki insan kaynağı stratejileriyle bütünleşmiştir.
- Örgütün ödül felsefesi, kuruluşun değer ve inançları ile tutarlılık göstermektedir.
- Esnek bir biçimde işlerliği olan bütünleşmiş bir süreçtir.
- İstenen davranışı yönlendirme özelliğine sahiptir.

Günümüz örgütleri değişimin çok hızlı yaşandığı koşullarda varlıklarını sürdürmek durumundadır. Eğitim kurumlarının, sözkonusu gelişmelerden etkilenmemesi düşünülemez. Eğitim örgütlerinin, takım ruhu ile çalışan, sürekli öğrenmeye ortam hazırlayan, öğrenmenin değişik özendiricilerle teşvik edildiği yapılara dönüşmesiyle, değişimi yönetecek bir konuma yükselebileceği söylenebilir. Eğitimde Toplam Kalite Okullarını oluşturma sürecinde Toplam Kalite Yönetiminin değişik aşamalarında işgörenler üretim, hizmet ve sorun çözme konusunda cesaretlendirilmeli ve çabaları değişik araçlarla takdir edilmelidir. Bu girişimlerin öğretmenlerin yaratıcılığını öne çıkarma ve örgütsel hedeflerle bütünleşmede işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Örgütlerde Ödül Ve Doyum İlişkileri

Herzberg, doyumunu, başarıya dışsal olarak verilen ödüllerden çok, işin kendisini başarmış olmaktan dolayı alınan ödül biçiminde tanımlamaktadır (Hampton,1997:95).

Doyum, performansın bir başka sonucudur. Doyum, birey için arzulanan düzeyde içsel ve dışsal çıktıya ulaşma ile ilişkilidir. İşin ödüllendirilmesi, işten alınan doyumunu artırmaktadır (Tosi; Rizzo; Carrol, 1990:304).

Doyuma, öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından yaklaşan Blase, Strathe ve Pajak (1986:140) doyumunu, öğrenci başarısı sonucunda elde edilen içsel ödüllere bağlı olarak yaşanan duygu durumu olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler, öğrencinin öğrenme başarısında kendilerini bir araç olarak görmeleri durumunda ödüllendirildiklerini düşünmekte. Metlife Araştırması (Latham, 1998:2) bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin %89'u , çocuğun gelişimini görme ve öğrencinin

yaşamında değişiklik yapabilme gibi içsel doyum etkenlerinin en fazla doyumuna yol açtığını belirtmişlerdir Öğrencilerin kaydettikleri gelişmelerden memnurluk duyan öğretmenlerin, daha fazla iş doyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Sergiovanni (Ellis, 1984:4) de benzer sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenler açısından en fazla doyum sağlayıcı ödül etkeni, öğrencilere ulaşma ve onları etkilemede gösterilen başarı düzeyi, saygı görme ve takdir edilmedir. Öğretmenlerin doğrudan kendi çabalarının ürünü sonucunda ek ödemeler alma durumunda doyumlarının ve güdülenme düzeylerinin de buna paralel olarak yükseldiği tespit edilmiştir.

Lawler (1997:110), doyumunu, beklenen ödül ile alınan ödülün birbirine denk görüldüğünde bireyin aldığı haz biçiminde tanımlamaktadır. Bireyin doyum düzeyi, diğer bireylerin doyum düzeyleriyle karşılaştırıldığında, eşitsizliğin algılanması durumunda doyumsuzluğun artacağı ileri sürülmektedir. Ancak ödüller ile doyum düzeyi arasındaki ilişkinin durağan olmadığı, doyum düzeyindeki artış ya da azalmanın yalnızca ödül alıp almamaya bağlı olmadığı da vurgulanmaktadır.

Araştırma sonuçları (Waller, 1932; Jackson, 1968; Lortie, 1975), öğretmenlerin en fazla içsel olarak ödüllendirildiklerini ortaya koymaktadır. İçsel ödüller, öğretim etkinliklerinin kendisinden alınan ödüllerle doğrudan ilişkilidir ve öğretmenin kendisi hakkındaki düşüncelerini, öğrenciler ve işle ilgili görüşlerini etkilemektedir. Öğrenci başarısı ile öğretmenin doyum düzeyi arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır (Plihal,1982: 2).

Marchant ve Newman (1991: 2), öğretim üyeleri arasında yapılan bir araştırmada, ödüllendirme uygulamaları ile öğretim üyelerinin doyum düzeyleri arasında ilişki olduğunu saptamaktadır.

Luthans (Sabancı,1999:51)'a göre bireylerin algılarıyla oluşan ve adil olduğuna inanılan bir ödül düzeyi vardır. Doyum da bu düzeye uygun ödüllerin verilmesiyle oluşmaktadır. Benzer sonuçlara ulaşan Bennet (Sabancı,1999:79), ödül beklentileri ile örgütün sunduğu olanaklar arasında yüksek düzeyde iş doyumuyla sonuçlanan güçlü bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlik mesleğini etkili kılma yollarından biri de, kuşkusuz öğretimi daha doyurucu hale getirmektir. Bu durum, yeni projelerin hayata geçirilmesine katkı sağladığı kadar, tecrübeli öğretmenlerin meslekte kalmasını da beraberinde getirecektir İş doyumununun öğretmenleri meslekte kalıcı kılmanın dışında, öğretimi geliştirme işlevi

de bulunmaktadır : İş doyumu yüksek olan öğretmenlerin yalnızca %7'si beş yıl içerisinde işten ayrılacaklarını ifade ederken, bu oran iş doyumu düşük olan öğretmenlerde %38'e ulaşmaktadır (Latham 1998:1).

Doyum düzeyi ile bireysel gereksinimlerin karşılanması arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Başarı yönelimli işgörenlerin işi başarmış olmaktan dolayı aldıkları doyum sonucunda meslekte daha uzun süreli kaldıkları görülmüştür (Tosi; Rizzo; Carrol, 1990:309).

Bir başka doyumsuzluk etkeni de ödüllerin hangi ölçütlere göre verildiğinin açık olarak bilinmemesi durumudur. Ödüllendirilecek öğretmen performansını değerlendirme süreci, "çalışanla çalışmayanı" ayırt edici nitelikte olmalıdır. Ödüllendirmede kişi etkeninden çok davranışın belirleyici olması ödüle biçilen değeri artıracaktır. Takım ve örgüt performansına bağlı ödüllendirmelerde dahi çalışanların ortak başarıdaki katkı payları ödüllendirmede dikkate alınmalıdır (DeCenzo;Robbins, 1988: 409).

Doyum düzeyi işe bağlı stresi azaltıcı işlev görmektedir (Latham,1998:1). Stresle başedebilme ve öğrenci başarısında etkili olma iş doyumunu olumlu etkilemektedir. Tersisi durumda iş doyumsuzluğu görülmektedir (Blase; Strathe; Pajak, 1986:140).

Doyum, çıktılarını kişi için değer taşıması durumunda, performansı artırıcı işlev görmektedir. Yine, doyum ya da doyumsuzluk işe dönük çabanın nasıl sonuçlandığı ile ilişkilidir. İyi sonuçlanan bir iş, bireyin kendisinin o işin içinde olması durumunda, bireyin özsaygısını artıracaktır (Tosi; Rizzo; Carrol, 1990:308).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi mesleki ödüller, çalışanlarda içsel ya da dışsal biçimde tanımlanan doyuma yol açmakta ve performansı artırıcı işlev görmektedir.

Aşağıda insan davranışının nedenlerini açıklamada önemli bir yer tutan güdü kavramı açıklanmakta ve ödüllendirme ile ilişkilendirilmektedir.

Güdü Kuramlarında Ödülün Yeri

Güdü kavramı en genel anlamda bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir. Güdülenme, insanın belirli bir yönde davranmasına

yol açan, onu bu işi yapmaya istekli kılan ruhsal durumudur. Güdüleme ise bir işgöreni, bir işi yapmaya dışarıdan gelen bir etkiyle istekli kılmak, işin beklenen nitelikte ve nicelikte yerine getirilmesi için etkilemektir (Başaran, 1994:54).

Aşağıda güdü kuramları içerik ve süreç kuramları alt başlıkları biçiminde sınıflanarak, ödül ile ilişkilendirilecektir.

1- İçerik Kuramları

İçerik kuramları, bireyi teşvik eden, yönlendiren etkenlerin çözümlemesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aşağıda içerik kuramlarından Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer'in ERG ve Herzberg'in İki Etken Kuramı kısaca açıklanacak ve ödül kavramı ile ilişkilendirilmeye çalışılacaktır.

Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı: Maslow (Hoy; Miskel, 1982: 140)

Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı insan gereksinimlerini beş basamakta sınıflandırmıştır:

1. Fizyolojik Gereksinimler: Açlık, susuzluk, cinsellik, uyku vb gereksinimler.
2. Güvenlik Gereksinimi: Tehlikeye ve saldırıya karşı korunma, geleceği güvenlik altına alma, yaşamında düzenlilik gereksinimi.
3. Ait Olma , Sosyal ve Sevgi Gereksinimleri: Başkalarıyla ilişki kurma, gruba ait olma, arkadaşlık ve etkileme gereksinimi.
4. Saygı Gereksinimi: Özsaygı ve başkalarından saygı görme, statü, tanınma, takdir edilme gereksinimi.
5. Kendini Gerçekleştirme: Kişinin beceri, yetenek ve potansiyelinin en üst düzeye çıkarması, yaratıcılık, kendini özgürce var etme gereksinimi.

Maslow'un gereksinimleri bir hiyerarşi düzeni içerisinde ele alan yaklaşımı şu varsayımlara dayandığı görülmektedir.

- İnsan doğası itibarıyla sürekli isteyen bir varlıktır. Davranışları etkileyen gereksinimler doyurulmamış olanlardır. Doyurulan gereksinimin güdüleyici etkisi azalacaktır.
- İnsan gereksinimleri basitten karmaşığa doğru bir hiyerarşi oluşturur.

- İnsanın bir üst düzeydeki gereksinim düzeyine yükselebilmesi için, alt düzeydeki gereksinimin asgari düzeyde doyurulmuş olması gerekmektedir.

Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı sınıflamasına göre, bu gereksinimlerin karşılanmasında kullanılabilecek ödül niteliğindeki güdüleyiciler (Sabancı, 1999:32) Tablo 3.1'de verilmektedir.

Tablo 3.1 Gereksinimler ve Gereksinim Gidericiler

Gereksinimler	Ödül Niteliğindeki Güdüleyiciler
Fizyolojik	İyi çalışma koşulları, çekici ücret, lojman, ücretsiz ya da ucuz yiyecek
Güvenlik	Özel sağlık sigortası, çekici emeklilik koşulları, işten çıkarma korkusunun olmaması
Sosyal	Şirket içi spor faaliyetleri ve sosyal kulüpler, ofis partileri, barbeküer, informal faaliyetler, iletişimi cesaretlendirme
Saygı	Düzenli pozitif dönüt, prestij sağlayan iş unvanları, şirket haberlerinde adından söz edilmesi
Kendini Gerçekleştirme	Karmaşık iş görevlendirmeleri, terfi olanakları, yaratıcılığı cesaretlendirme

Kaynak: Huczynski; Buchanan. Organizational Behaviour, Second Edition, Prentice Hall International Ltd., 1991

Alderfer'in ERG Kuramı: Kuramı oluşturan ERG harfleri, Alderfer tarafından üç düzeyde düşünülen gereksinimlerin baş harfleridir. Bunlar, var olma (Existence), ait olma (Relatedness) ve gelişme (Growth) gereksinimidir.

Var olma gereksinimi, Maslow'un fizyolojik ve güvenlik gereksinimi; ilişki gereksinimi ait olma, sosyal ilişkiler ve sevgi gereksinimi; gelişme gereksinimi ise saygı, prestij ve kendini geliştirme gereksinimi kategorilerine karşılık geldiği görülmektedir.

ERG Kuramı, gereksinimlerin giderilmesi noktasında Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı'ndan farklılaşmaktadır. Maslow'a göre alt düzeydeki gereksinimler doyurulmadan üst düzeydeki gereksinimler faaliyete geçmez. ERG Kuramına göre işgörenlerin gelişme gereksinimleri daha az kaynak ve örgüt politikası nedeniyle

engellendiğinde, işgörenlerin ilgisi ilişki ve var olma gereksinimlerine yönelecektir (Gibson; Ivancevich; Donnelly,1988:192).

ERG Kuramı'nın, işgörenlerin üst düzeydeki gereksinimlerine yönelmelerinde örgütsel işleyişin önemine vurgu yaptığı görülmektedir. İşgörenlerin, "Ne yapsam boşuna, burada hiçbir şey değişmeyecek" biçiminde bir yargıya sahip olmaları durumunda, işgören ilgisinin alt düzey gereksinimlere yöneleceği görülmektedir. Son yıllarda ülkemizde yüksek öğretim kurumlarında çalışan öğretim üyelerinin, vakıf ve özel üniversiteleri tercih ettiği gözlenmektedir. Yine M.E.B'na bağlı resmi öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlik dışında ek işlerde çalıştıkları bilinen bir olgudur (Özdemir, 1988: IV). Bu araştırmanın örneklem kümesini oluşturan öğretmenlerden ancak %2.3'ünün yüksek lisans mezunu olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin üst düzey gereksinimlere yönelme oranının düşüklüğü daha açık görülecektir. Türk Eğitim Sistemi'nde verilen ödüller, öğretmenlerin statü, saygınlık kazanma, takdir edilme ve yaratıcılık gibi gereksinimlerini karşılamamaktadır (Sabancı, 1999:238).

İki Etken Kuramı: İki Etken Kuramı endüstride işgörenlerin güdülenmesi konusunda Herzberg'in yapmış olduğu çalışmalardan elde ettiği veriler üzerinde temellenmiştir İki Etken Kuramı'nın temel varsayımı, bir grup ödülün iş doyumuna katkıda bulunduğu (Güdüleyiciler), bir başka ayrı grup değişkeninde doyumсуuzluğa (Hijyen Etkenler) neden olduğudur. Araştırma sonucunda yapılan içerik çözümlemesi şu bulguları ortaya çıkarmıştır.

1. Doyuma neden olan etkenler, doyumсуuzluğa yol açan etkenlerden farklıdır.
2. Doyumсуuzluğa neden olan etkenlerin ortadan kalkması, her zaman doyum artırılmayabilir.
3. Doyum sağlayıcı etkenler işin niteliği ile ilgilidir. İlerleme, sorumluluk alma, tanınma ve başarı bu kategoriye girer.
4. Doyumсуuzluk veren etkenler örgüt politikası, yönetimi, denetimi, ücretleme gibi örgüt çevresiyle ilgili etkenlerdir. (Hoy; Miskel, 1982).

İki Etken Kuramı'nda doyum sağlayıcı etkenlerin daha çok parasal olmayan ödüllerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kurama göre çalışanların güdülenmesinde en

önemli etkenler, onların işlerinde başarılı olmaları için gerekli olanakları ve fırsatları sağlamak, performans ölçütlerini yerine getiren işgörenleri takdir etme, saygı gösterme, sorumluluk verme ve ilerleme fırsatlarını sunmak olduğu söylenebilir.

2- Süreç Kuramları

Süreç kuramlarında, içerik kuramlarının aksine, işgörenlerin gereksinimlerini sıralamak yerine, kişilerin nasıl teşvik edildiği, yönlendirildiği, performansın artırılmasında hangi değişkenlerin etkili olacağı üzerinde durulmuş, işgörenin güdü yapısının işleyişi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Aşağıda süreç kuramları başlığı altında beklenti ve adalet (denklik) kuramlarına yer verilerek, ödüllendirme ile ilişkisi tartışılacaktır.

Beklenti Kuramı: İnsanların ne tür örgütte olursa olsun ortaya koyduğu çaba ile elde ettiği sonuç arasında ilişki kurma alışkanlığı bulunmaktadır. Siegel ve Lane (1987:1) bunu şöyle açıklamaktadırlar: Birey eğitim durumu, yetenek, deneyim, kıdem, kişisel özellikler ve harcanan çaba vb. girdiler ile ücret, statü, tanınma ve terfi gibi çıktılar arasında bir denge arayışındadır. Bu denge durumu bireyin, başkalarının girdilerini ve çıktılarını karşılaştırması sonucu ortaya çıkar.

Bireyler, iyi performansın ödüllendirildiği ve bu ödüllerin bireysel hedef ve gereksinimleri gidereceği beklentisi içerisinde hareket ederler. Örgütler de bireylerin bu beklentilerinden hareketle, işgörenleri örgüte çekmek ve etkili performans sergilemelerini sağlamak için değişik ödüller kullanırlar (DeCenzo; Robbins, 1988: 396).

Beklenti Kuramı'nda paranın güdüleyici etkisi, işgörenin daha fazlasını istemesi (değer vermesi), harcadığı çabanın istendik performansla sonuçlanacağına (beklenti) ve parasal ödüllerin daha iyi performansı beraberinde getireceğine inanması gerekmektedir. Beklenti kuramı, paranın çalışanlar açısından yüksek bir değer ifade ettiğini (statü ve tanınma ölçütü) varsaymaktadır. Uygulamada iyi performansın her zaman daha iyi ödeme ile ödüllendirildiğini gösteren kanıtlar azdır. Yönetim, bunları dikkate alan yaklaşımla güvene dayalı ilişkiler geliştirebilir. Bu da performans ve ödül arasında olumlu bir ilişki kurulmasını sağlayabilir (Newstrom; Davis, 1993:169).

Aşağıda verilen performans, parasal ödülün düzeyi ve araçsallık koşulu tablosu bu ilişkinin daha iyi görülmesini sağlamaktadır.

Tablo 3.2 Performans, Parasal Ödülün Düzeyi Ve Araçsallık Koşulu İlişkisi

DURUM	PERFORMANS DÜZEYİ	PARASAL ÖDÜLÜN DÜZEYİ	ARAÇSALLIK KOŞULU
1	YÜKSEK	YÜKSEK	İSTENİLEN
2	YÜKSEK	DÜŞÜK	İSTENİLMEYEN
3	DÜŞÜK	YÜSEK	İSTENİLMEYEN
4	DÜŞÜK	DÜŞÜK	İSTENİLEN

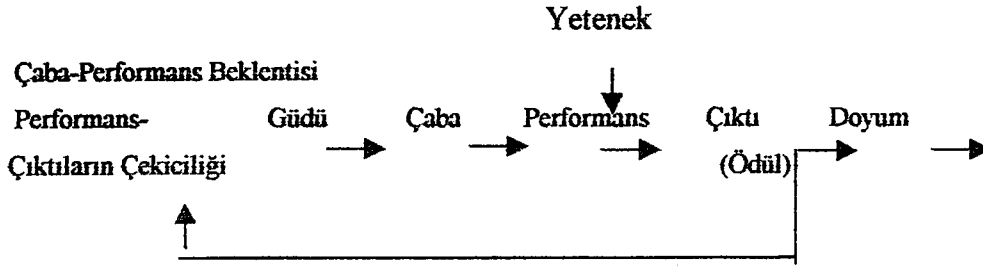
Kaynak: Newstrom, Davis (1993) Organizational Behavior, s.169.

Tablo 3.2'den de görüleceği gibi en uygun durumun 1. ve 4. durumlar olduğu görülmektedir. İşgörenin yüksek performansa karşılık aldığı yüksek düzeyde parasal ödülün istenilen koşulları içerdiği 1. durum ile düşük performansın düşük ödül düzeyi ile sonuçlanmasının da istenilen koşulları içeren durum 4'ün işgörenler açısından arzulanır durumlar olduğu anlaşılmaktadır.

Performans dayalı yapılan ödüllendirmelerde, sonuçtan, yani öğrenci başarısından hareket edilmekte, burada girdiler değil, sonuçlar belirleyici olmaktadır. Öğrenci başarısında öğretmen etkisi önemli olmakla birlikte, okulun olanakları, öğrencilerin geldiği sosyo-ekonomik çevre düzeyi gibi öğretmenin kontrol alanı dışında kalan koşulların öğrenci başarısında etkili olduğu bilinmektedir. Bu durumda sonuçtan hareketle yapılan değerlendirmelerin yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Beklenti kuramları performansın çaba ve yeteneğin bir bileşimi olduğunu, bunların ise bireyin becerileri, eğitimi, bilgilenme düzeyi ve eğilimlerinin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Performansın ödülle sonuçlanması güdülenmeyi ve doyumunu artırıcı işlev görebilir. Bu durum örgütün ödül yapısına ve örgütsel kültüre göre değişkenlik gösterebilir. Burada doyum, performansa neden olan bir etkenden çok, performansın bir sonucu olarak görülmektedir (Cascio, 1992:411). Şekil 1.3'te Lawler'in Beklenti- Güdü Kuramı verilmektedir.

Şekil 1.3 Beklenti- Güdü Kuramı



Şekil 1.3 Lawler'in Beklenti-Güdü Kuramı (Cascio, 1992:411)

Şekil 1.3'te çaba, işgörenin işi yapmak için harcadıkları gücün toplamı olarak tanımlanabilir. Burada harcanacak çabanın yoğunluğu, işgörenin elde etmeyi düşündüğü çıktının (dl) değerı ile, algılayabildiği dl elde etme olasılığının etkileşiminin bir ürünüdür (Başaran, 1991:160). İşgörenin harcadığı çabamın etkili performansla sonuçlanmasında, kişinin yetenekleri önemli bir yer tutmaktadır. İşgören performansının beklenti düzeyine uygun ödüllerle sonuçlanmasının doyum düzeyini artıracakđı görülmektedir.

Adalet Kuramı: Adalet (Denklik) Kuramı'nda işgörenler kendi girdileri ile d arasında bir karşılaştırmayı yapmaktadır. Kişiler aldıkları dlleri, aynı düzeyde olan insanlarla karşılaştırmayı eğilimindedirler (Vroom,1997:101).

İşgörenler, yüksek performans harcamaları olarak çaba, zaman, gerekli bilgi ve becerileri edinme süreci, sorunların zmne dönük yenilenme ve yoğunlaşma için gerekli duygusal yoğunlaşmayı dikkate almakta ve bütün bu sayılanları parasal (cret, prim, tatil olanakları) ya da parasal olmayan (statü, saygınlık ve özerklik;) dllerle karşılaştırmayı yapmaktadır (Newstrom; Davis,1993).

Adalet kuramına göre, insanlar işe kattıkları çaba ile aldıkları ürün arasında bir karşılaştırmayı yaptıkları gibi, kendilerinin ve başkalarının aldıkları dlleri de karşılaştırmayı eğilimi içerisinde dirler (DeCenzo;Robbins, 1988: 406).

Ödüllerin adil olarak dağıtılmadığını düşünen işgörenlerde Şu davranışlar görülmektedir:

- 1- Kendisinin ya da başkalarının girdi ve çıktılarını çarpıtma;
- 2- Diğerlerini daha az çaba harcamaları konusunda ikna etme;
- 3- Kendisi daha az çaba harcamaya yönelme;
- 4- Farklı bir karşılaştırmayı düzeyi belirleme;
- 5- Örgütten ayrılmak (DeCenzo;Robbins, 1988: 406).

Yeterince ödüllendirilmediğini düşünen işgörenlerde, düşük çaba, sisteme karşı direnç gösterme, işe devamsızlık ve istenmeyen başka davranışlar görülebilir.

Yetersiz ödüller, insanları rekabetçi, uzlaşmaz ve işbirliğinden uzak bir tutum sergilemelerine yol açabilir (Burke, 1988:4).

Adams, kişilerin ortaya koydukları performans sonucunda aldığı ödül ile başkalarınınkini karşılaştırma eğilimi ve bu aradaki farka ilişkin algının önemine değinmektedir. Çünkü Adalet Kuramı'na göre, iyi çalışan ve bu doğrultuda ödüllendirilen işgörenlerin daha verimli çalışacakları ve başkaları ile yapılan karşılaştırma sonucunda olumlu bir izlenim edinecekleri varsayılmaktadır (Burke,1988:6)

McGregor (Coning,1993)'a göre eşitsizlik, ödülü veren makamdan çok onu alanlar açısından önemli bir etken olarak algılanmaktadır. Yönetim, alınan ödülleri performansla ilişkilendirirken gerçekçi ve tutarlı davranışlar sergilemelidir.

Bu noktada algılanan adillik belirleyici olmaktadır. Mantıklı insanlar, dünyanın adil olmadığı gerçeğini fark etmektedir, ancak kişilerin daha fazla kontrol sahibi olduğu durumlarda adillik ilkesine daha uygun davranılacağı varsayılmaktadır. Ödül veren ve alan taraflar arasındaki mesafenin uzaklığı düş kırıklığı ve güvenmede yansımaları bulacaktır Çok çalıştığını ancak bunun takdir edilmediğini düşünen işgörenlerde verimlilik düşüşü görülmektedir. (Koning,1993:2)

Beklenti ve Adalet Kuramlarında performansa dayalı ödeme biçimlerinin uygun kullanılması durumunda güdüyü ve verimliliği artırdığı varsayılmaktadır (Woods; Chree, 1992).

Adalet Kuramı, ödüllerin doğru kişiye verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ödüllendirmelerde hakkaniyet ilkesine uygun davranılmasının, ödüle verilen değeri artıracığı söylenebilir. Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllerin etkililiği ya da öğretmen gereksinimleri karşılama düzeyini ele alan çalışma bulgularına göre (Balcı, 1985; Sabancı, 1999), ödülü veren ve alan tarafların ödüllerin etkililiği ve gereksinim karşılama düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir.

Ödüllendirmenin neye göre yapılacağı, başka bir ifadeyle, ödüllendirilecek öğretmen davranışının ölçütlerinin nerede aranacağı, ödüllendirmede oldukça önemli bir

yer tutmaktadır. Aşağıda performans kavramı ele alınacak, ödülle ilişkilendirilerek öğretim performansına dayalı ödül ölçütlerine yer verilecektir.

Örgütlerde Ödül ve Performans İlişkisi

Performans, işgörenin işin gerekliliklerini yerine getirebilme düzeyi ile ilintilidir. İşgören performansı, onun çaba, yetenek ve yöneliminin bileşimidir. Çaba, harcanan emek; yetenek, bireyin kapasitesi; yönelim ise, işgörenin kendisinden beklenenleri kavrama düzeyi ile ilişkilidir (Rue; Byars, 1990:204).

Performans, duyuşsal, zihinsel ve fiziksel çabanın bir sonucudur. Performans düzeyi, nicel ya da nitel bakımdan ölçülebilir ancak performans düzeyine ilişkin algılar, kişiden kişiye değişmektedir. Birisine doyurucu gelen bir performans düzeyi bir başkası için bir şey ifade etmeyebilir (Tosi; Rizzo; Carrol, 1990:305).

Blase, Strathe ve Pajak (1986:139) öğretmen performansını, “öğretmenin öğrencilerle yaptığı çalışmanın etkililiğine ilişkin algısı ile kişisel, sosyal ve örgütsel etkenlerin etkileşiminin bir sonucudur” biçiminde tanımlamaktadır. Buna göre öğrenci gereksinimlerini karşılayabilmek, öğretmen performansın değerlendirilmesinde önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Çünkü öğrenci gereksinimlerine yanıt verememe duygusu, öğretmende düş kırıklığı, iş doyumsuzluğu ve başarısızlığı beraberinde getirmektedir (McLaughlin ve arkadaşları,1986: 422).

Yönetim, performans ve ödül arasında bağlantı kurmalı ve iyi performansın ödüllendirme ile sonuçlanacağına dair beklenti oluşturmalıdır (Hampton,1997:96). Çünkü ödüllerin performansla ilişkilendirildiği uygulamalarda işgörenlerin daha yaratıcı olduğu görülmektedir (Lawler,1997:114).

Başkalarının iyi performansının takdir edildiğini gören işgörenler, kendi performanslarının da değerlendirileceğini düşünmektedirler. Almanya’da eğitimden sorumlu eyalet birimlerinin “Mevcut Koşullarda Okulların Performans Düzeylerini Artırma Yolları” (Bericht der Kultusministerkonferenz in der BRD, 1995) konulu seminer raporunda “ iyi performans sergileyen öğretmenlere hak ettikleri değeri vermenin, onları takdir etme ve ödüllendirmenin yöneticilerin önem vermesi gereken bir konu olduğunun altı çizilmektedir. Söz konusu rapor, gerekli performans ölçütlerini yerine getirmeyen öğretmenlerin uyarılmasını, bu öğretmenlerin gerekli niteliklere sahip olmamaları durumunda hizmet içi eğitime alınmalarını karara bağlamıştır. Raporda,

okulların nitelikli hale gelmesinde, öğretmenlerin iradi çabalarının öne çıkarılması için değişik özendiricilerin kullanılmasının bir zorunluluk olduğu vurgulanmaktadır.

Ancak uygulamada iyi performansın her zaman daha iyi ödeme ile ödüllendirildiğini gösteren kanıtlar azdır (Newstrom; Davis, 1993:325). Performansa dayalı ödül sistemlerinde bazen iletişim ve güven eksiliğinden kaynaklı olarak ödüllerin istenen etkiyi yaratamadığı görülmektedir (Koning, 1993).

Güdü performans kuramında performansın artırılmasında, yöneticilerin ödüllerden nasıl yararlanabilecekleri şöyle açıklanmaktadır:

1. Hedefler açık olmalıdır.
2. İstendik performans düzeyi herkes tarafından bilinmelidir.
3. İstendik performansın gerçekleşmesinin önündeki engeller ortadan kaldırılmalıdır.
4. Çalışanların değerleri yönetimce bilinmelidir.
5. Ödüller, performansla ilintili olarak verilmelidir.
6. İçsel ödüller (iş ilginç kılma, zenginleştirme vb.) için fırsatlar yaratılmalıdır (Tosi; Rizzo; Carrol, 1990:315).

Ödüllerin istenilen performansa ulaşılması ve verimliliğin artmasına yol açması isteniyorsa, işgörenlerin gereksinimlerini karşılayacak nicelikte ve nitelikte olması gerekmektedir (Henderson, 1989:2). Parasal ödüllerin performansı artırmada güdüleyici olması için:

1. İşgörende yüksek performansın, daha yüksek kazançla yol açtığı inancı pekiştirilmelidir.
2. İyi performansın olumsuz (rekabet, çatışma, hırs) sonuçlarının en aza indirgenmesi gerekmektedir.
3. Para dışındaki diğer ödüllerin de performansla ilintili olduğu izlenimi veren bir çalışma ortamı yaratılmalıdır (Ivancevich; Donnely; Gibson, 1983:360).

İşgörenlerin performansı, kendisinin denetiminde bulunmayan dışsal etkenlerden etkilenmektedir. Eşit olmayan çalışma koşulları ve donanım yetersizliği, sıkıcı iş kuralları, çalışanların iş birliğine yanaşmamaları, diğer birimlerin kayıtsızlığı gibi çevresel etkenler, performans düzeyi üzerinde etkilidir (Rue; Byars, 1990:205).

Yalnızca sonuçtan hareket edilme durumunda, çıktının istendik düzeyde olmadığı, ancak yoğun bir çabanın harcandığı durumlarda düş kırıklığı oluşmaktadır (Lawler,1997:116)

İyi performans elde etmenin anahtarı, işgörenleri daha fazla çaba sarf etmeleri için cesaretlendirmek, yeteneklerini geliştirmek ve kendilerinden bekleneni açık olarak ifade etmektir. Çünkü performans çaba, yetenek ve işe dönüklüğün bir bileşimidir. İyi performans bu üç etkenin aynı anda etkileşimini gerektirmektedir. İşgören, yeterince çaba sarf ettiği ve yetenekli olduğu ancak kendisinden beklenenler hakkında açık olarak bilgilendirilmemesi durumunda istenilen performansa ulaşamayabilir (Rue; Byars,1990:205).

Yüksek performansa ulaşmanın iki temel ilkesi bulunmaktadır:

1. İyi performans takdir edilmelidir.
2. Okulun ortak başarısında öğretmenlerin çabalarının taşıdığı değer vurgulanmalı, öne çıkarılmalıdır (Rieger,1990, Bölüm 19/6:1)

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü gibi öğretmenlerin performansının artırılmasında, ödüllerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenlere dönük performans değerlendirme uygulamalarının, hiyerarşi basamakları içerisinde yukarıdan aşağıya tek yönlü olarak gerçekleşmesinin, öğretmenin bireysel gelişiminin, örgüt hedefleriyle uyum içerisinde çalışmasının ve yaratıcı önerilerle sürece katkı sağlamasının önünde engel olduğu anlaşılmaktadır. Ödüllendirilecek öğretmenin öğretim performansının belirlenmesinde dikkate alınacak ölçütlerin ne olacağı oldukça önem taşımaktadır. Aşağıda öğretim performansına dayalı ödül ölçütleri ele alınmaktadır.

Öğretim Performansına Dayalı Ödül Ölçütleri

Öğretim performansı kavramı, öğretmenin öğrenci başarısına sunduğu zihinsel, duygusal ve fiziksel enerji anlamında kullanılmaktadır. Öğrenci başarısı kavramı, öğrencinin akademik gereksinimleri kadar, ruhsal ve toplumsal gereksinimlerini de kapsamaktadır (Blase; Strathe ; Pajak,1986:139).

İyi öğretim, morali yükselten, ruhsal gelişimi sağlayan ve öğrenciyi sosyalleştiren bir öğretimdir. Öğretmenler, toplumun bilgiye ulaştığı ve değerlerin oluşturulduğu mekanizmada anahtar işlevi görmektedir. Öğretmenler bu bağlamda kültürel, entellektüel ve estetik değerlerin yaratılmasından sorumludurlar İyi öğretim, hedeflenen davranışlarla özdeşleşmiş, bunları özümsemiş, öğretmenlerle mümkündür. İyi öğretim, öğretmenin açıklayıcı ve tutkulu bir entellektüel olmasını gerektirmektedir (Caroll, 2001:6).

Öğretmenin öğretim performansı ve ölçütlerini belirlemenin temel amacı öğrenci performansını geliştirmek olmalıdır. Belirlenen ölçütler, en iyi öğretim uygulamalarını, öğretmen gelişiminin yanısıra örgütsel yapı ve politikasının da birlikte ele alındığı bir yaklaşımı gerektirmektedir (Crates, 1997:16-7).

Performans değerlendirme, işgörenin işini ne derece iyi yaptığı ve nasıl daha iyi yapabileceğinin planlandığı bir süreçtir (Rue; Byars, 1990:207).

Değerlendirme sürecinde değerlendirmenin doğası ve değerlendirme ölçütleri oldukça önem taşımaktadır. Öğretimdeki mükemmeliyet bunu değerlendirecek olan ölçme aracında yansımaları bulacaktır. Değerlendirme formlarının gerçek amacı öğretmen performansını geliştirmek olmalıdır. Ancak çoğu kez bu amaca hizmet etmedikleri görülmektedir (Delson, 1982:2).

Etkili performans öğretmenin bireysel çabası ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide anlam kazanmaktadır (Blase; Strathe; Pajak, 1986:139). Rosenshine (Cruickshank; Haefele, 2001:27)'nin araştırma sonuçlarına göre etkili öğretmenler, öğrenme etkinliklerini dikkatle düzenlemektedir. Bu öğretmenler ne yaptıkları konusunda kafaları açıktır ve anlayışlı, destekleyici ve öğrenci ilişkilerinde dengelidirler. Sorunların üstesinden gelmede başarılı ve ısrarcıdır.

İyi öğretmen özellikleri tanımlanmak zorundadır. Ancak bu şekilde onları değerlendirmek ve geliştirmek mümkün olacaktır. 20. yüzyılın ilk yarısı için geliştirilen öğretmen değerlendirme formlarında mesleki tutum, anlaşılabilirlik, yaratıcılık, sınıf denetimi, planlılık, bireyselleştirme ve öğrenci katılımı gibi ölçütler belirleyici iken, 1960'lardan sonrası için canlılık, duygusal sağlamlık, ahlaki tutum, dışa dönüklük, bireysel çekicilik gibi ölçütlerin öne çıktığı görülmektedir (Cruickshank; Haefele, 2001:26).

İyi öğretmen, ideal öğretmen veya etkili öğretmen tanımlamalarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bunda öğretmenlik mesleğinin boyutlarında görülen çeşitliliğin etkisi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda bu tanımlara yer verilmektedir.

- İdeal öğretmenler, okul yöneticisi, deneticisi ve eğitim uzmanlarının belirledikleri ölçütleri karşılayabilen öğretmenlerdir.
- Çözümleyici öğretmenler, öğretimsel hedefleri hangi oranlarda gerçekleştirdiklerini belirlemek için gözlem teknikleri kullanırlar.
- Etkili öğretmenler daha yüksek öğrenci başarıları sağlarlar.
- Görev tutkulu öğretmenler belirlenen görevleri mükemmel biçimde yerine getirirler.
- Uzman öğretmenler, geniş ve güncel bilgi birikimine sahiptir ve daha az sürede daha çok iş üretirler.
- Yansıtıcı öğretmenler, amaçlarına ulaşmak için öğretimin sanatsal ve bilimsel yönünü daha çok kullanırlar.
- Doyum verici öğretmenler, öğrencileri, velileri, diğer öğretmenleri, deneticileri ve yöneticileri memnun ederler.
- Farklılıklara açık öğretmenler, tüm öğrencilere karşı duygusaldır.
- Saygın öğretmenler, değer olarak kabul gören davranışlar sergilerler.

(Cruickshank; Haefele, 2001:29)

New York State Educational Department (1986) tarafından yapılan bir araştırmada ideal bir öğretmen profili burada üç başlıkta incelenmektedir:

(1) Kişilik (2) Öğretim yöntemleri (3) Öğrenci öğretmen ilişkileri.

Araştırma sonuçları (New York State Educational Department, 1986) iyi öğretmenlerin;

1-öğrenci sorunlarını tartışmaya istekli ve hazır oldukları;

2-öğrencilere saygın birer birey olarak yaklaştıkları;

3-öğrenci başarıları için gönüllülük temelinde fazladan etkinlikte bulduklarını göstermektedir.

İyi öğretmen özelliklerinin daha çok öğrenci gereksinimlerine yanıt verebilme gibi ölçütlerde aranması gerektiğini ileri süren başka araştırmalar da bulunmaktadır.

Buna göre iyi öğretmenler:

- 1- Hedeflenen düzeyden ödün vermemelidir.
- 2- Öğretim materyalini öğrenci düzeyine uyarlayabilmeli ve öğrencide ilgi uyandırabilmelidir.
- 3- Öğrencilerin yeteneklerini keşfedebilmeli, bunları geliştirmeli, öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmalıdır.
- 4- Öğrencileri kendilerine ve çevrelerine yönelik önyargılardan arındırabilmelidir.
- 5- Öğrencilerin, karşılaştığı öğrenme güçlüklerinin nedenlerini çözümlayebilmelerine yardımcı olabilmelidir.
- 6- Öğrencileri güdüleyebilmelidir. Bunun için;
 - a- öğrencilerde mücadele ruhunu ateşleyebilmeli,
 - b- başkaları ile birlikte çalışabilme, gruba güven duyma ve sadakat duygularını öğretebilmelidir.
- 7- Öğrenilecek konuyu içeriğine uygun olarak yapılandırabilmeli, konuya yoğunlaşabilme ve soru sorulmasını teşvik edebilmelidir.
- 8- Belirlenen öğrenme hedefinin gerçekleşme düzeyini değerlendirebilmelidir. Değerlendirme sürecinin kendisi de bir öğrenme yaşantısı biçiminde gerçekleşmelidir (Rieger,1990, Bölüm 5/2:1-10).

Ediger (1985:1)'e göre iyi öğretim performansı ölçütleri şunlar olabilir.

- Derse hazırlık düzeyi
- Dersi zevkli hale getirebilme
- Etkinliklerin çeşitlilik göstermesi
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları yönlendirebilme
- Öğrenciyi toplam gelişimi içerisinde değerlendirebilme
- Farklı düzeyde öğrenen öğrencileri belirlemek ve sorunu çözebilme

New York State Educational Department (1986) tarafından yapılan araştırmada ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede aşağıdaki ölçütlerin gözönünde bulundurulması önerilmektedir:

- 1-örnek kişilik,
- 2-dakik, ilgili olma,
- 3-iyi öğretim yöntemleri,
- 4-uygun sınıf kontrolü,
- 5-iyi öğretmen- öğrenci ilişkileri,
- 6-anlaşılır bir öğretim,
- 7-sorumluluk duygusu,
8. öğrenci gereksinimlerine duyarlılık.

Öğretmen performansını değerlendirmede dikkate alınabilecek ölçütler konusunda başka bir araştırmaya (Delson, 1982:3-5) göre şunlar önerilmektedir:

1. Öğrenci gereksinimlerine karşı duyarlılık;
2. Dersi coşkulu işleme;
3. Öğrencilerde değerler oluşturma;
4. Öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların üstesinden gelmede farklı taktikler kullanabilme;
5. Sınıfta espritüel olma, öğrencileri bu konuda cesaretlendirme;
6. Olumlu tutum sergileme, zaman zaman öğrencileri takdir etme;
7. Disiplin sorunlarıyla başedebilme;
8. Öğrenci gelişimini takip etme, raporlama.

Öğretmen, mesleki yeterliliğinin yanısıra iletişim becerileri ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerine sahip olmalıdır. Ödüllendirilecek öğretmeni belirleme amacıyla yapılacak bir değerlendirmede şu boyutlar ölçüt olarak alınabilir (Azumi; Serge , 1983:1)

- 1- Öğretimsel Beceriler.
- 2- Örgütlenme ve yönetme.
- 3- Öğrencilerle ilişkiler.
- 4- Mesleki tutum.
- 5- Kişisel özellikler.

Öğretim performansı ile ilgili değerlendirmelerde, öğrencilerle neler yapıldığına bakılması gerektiğini ileri süren Glasser (1995:57-9)'e göre öğretim performansını değerlendirmede şunlar ölçüt olarak alınmalıdır :

1. Sıcak destekleyici bir sınıf ortamı oluşturabilme.
2. Öğrencilerle yalnızca yararlı çalışmalar yapmak, öğretimi desteklemeyen etkinlikleri en aza indirme.
3. Öğrencileri, yapabileceklerinin en iyisini yapmaları için teşvik edebilme.
4. Öğrencileri, kendi çalışmalarını değerlendirme ve geliştirme konusunda yönlendirebilme.
5. Öğrencilere nitelikli etkinlikler yapma ve onlara nitelikli iş gerçekleştirmiş olma duygusu yaşatabilme.

Bu araştırmada, öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütleri “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçeği” adlı ölçme aracı ile ölçülecektir. Ödül ölçütleri dört boyutta incelenmektedir. Bunlar:

- 1- Öğretim becerileri
- 2- Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık düzeyi
- 3- Gelmeye ve yenilenmeye açıklık,
- 4- İnsan ilişkileri

Aşağıda öğretim performansına dayalı bir ödüllendirme yaklaşımı için öngörülen bu dört ölçüt açıklanmaya çalışılacaktır.

1- Öğretim Becerileri

Öğrencinin öğrenme başarısı ile öğretmenin öğretim becerileri iyi kullanması doğrudan ilişkilidir. Başarılı öğretmenlerin şu öğretim becerilerini etkili kullandıkları görülmektedir (Bloom, 1995):

- a) Açıklama, dikkat çekme ve öğrenmeye yönlendirme; neyin, nasıl ve niçin öğrenileceğini coşkulu bir biçimde yansıtabilme.
- b) Her düzeydeki öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılabilmesi için gerek duyduğu donanımı sağlama, öğrenciye hazır olduğu duygusunu yaşatma ve öğrendiklerini sınıfla paylaşması için cesaretlendirebilme.

- c) Sınıftaki öğrenme düzeylerini dikkate alarak, her öğrenme düzeyi için destekleyici unsurlar kullanabilme: Bir öğrenciyi etkileyen bir ödül ya da cezanın bir başkası için aynı etkiyi yaratmayacağını düşünerek, içsel ve dışsal destekleyicileri yerinde kullanabilme.

Yukarıdaki açıklamalardan öğretim becerileri gelişmiş öğretmenlerin, öğrencilerin farklı gereksinim ve yeteneklerini dikkate alan, dersin amaçları doğrultusunda değişik öğretim yöntemi ve tekniklerinden yararlanarak, öğrencilerin yeterliliğini artıran öğretmenler olduğu söylenebilir.

“M.E.B. ‘na Bağlı Okul ve Kurumlarda Eğitim ve Öğretim Hizmeti Sınıfındaki Personelin Aylıkla Ödüllendirilmesinde Dikkate Alınacak Değerlendirme Esasları” (M.E.B.Tebliğler Dergisi, 1989, Sayı 2302) bölümünde öğretim becerileri olarak sınıflanabilecek değerlendirme ölçütleri “Genel Nitelikler” bölümünde “Öğrencilerle olan ilişkiler”, “Eğitim Öğretimde Başarı Durumu” bölümünde ise (1) ders programını uygulamadaki genel başarısı (2) konuyu işleyiş ve öğretmedeki yeterliliği (3) ders öncesi hazırlığı (4) öğrenci başarısını değerlendirmedeki yeterliliği (5) ders öğretiminde araç ve gereçlerden yararlanma maddeleri ile verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (M.E.B Tebliğler Dergisi, 2001, Sayı 2501) ile yayımlanan öğretmen teftiş formunda ise öğretim becerileri ile ilgili maddelere daha çok rastlanmaktadır. Öğretmenin ders öncesi hazırlığı; öğretim yöntem ve tekniklerini dersin amaçları doğrultusunda kullanabilmesi, araştırmaya dönük proje ve ödevler verilmesi; öğrenci gelişimini değerlendirme gibi farklı öğretim becerilerinin bu formda yer aldığı görülmektedir.

2- Öğrenci Gereksinimleri

Öğretmenler, öğrencilerin akademik, ahlaki ve diğer gereksinimlerini karşılaması durumunda etkili performans sergilediklerini düşünmektedirler. İstendik çıktılar, öğrenci gereksinimlerine ilişkin öğretmen algısıyla ilişkilidir. Burada istendik çıktı ve öğretmen performansı arasındaki ilişki öğretmenin, öğrencinin akademik başarısına, tutum, davranış kazanmasında ve değerlerin oluşumunda ve çocuğun diğer

(çocuk-veli çatışması, cinsiyet sorunları) sorunlarının çözümüne sunduğu katkı ile birlikte değerlendirilmelidir (Blaise, Strathe; Pajak, 1986:139-40).

Nitelikli öğretimin öğrenci gereksinimlerini dikkate alması gerektiğini ileri süren Glasser (1995:2), bunun altı koşulu bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Sıcak ve destekleyici bir sınıf çevresi yaratabilme. Öğrenciler, tüm okul çalışanlarının kendilerinin iyiliğini istediğini düşünmelidir.
2. Öğrenciler yalnızca yararlı bilgiler öğrenmelidir. Kısa süre sonra unutulacak ve kullanılmayacak öğrenmeye yer verilmemelidir.
3. Öğrencilere yapabileceklerinin en iyisini yaptırma, gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunu farkına varmalarını sağlama.
4. Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirme ve geliştirme olanağı verme.
5. Nitelikli öğretim, bir işi iyi tamamlama duygusunu yaşatma öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlama.
6. Öğrencileri zararlı alışkanlıklardan, kırıncı ve şiddet içeren davranışlardan uzaklaşarak, doğa ve insanlık sevgisini geliştirme.

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin ödüllendirilmesi ile ilgili yasal düzenlemeler incelendiğinde, Teşekkür ve Takdir Belgesi verilecekler bölümünde, öğrenci gereksinimleri ile ilgili bir maddeye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin Aylıkla Ödüllendirilmelerinde Dikkate Alınacak Değerlendirme Esasları" formunda ise "öğrencilerle ilişkiler" maddesi dışında bir ölçüt görülmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (Tebliğler Dergisi, 2001) ile yayınlanan öğretmen teftiş formunda öğrenci gereksinimlerine ilişkin "sınıfta özel eğitimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri yürütme", "öğrencilerle etkili iletişim kurma" ve "öğrenci düzeyine inebilme" maddelerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmen teftiş formunda öğretim becerilerine ilişkin ölçütlerin daha fazla sayıda yer aldığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken her öğrenciye uygun öğrenme stilini ve gerekli her türlü desteğin verilebilmesinde, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini kabul eden ve bunları karşılamak için elinden geleni yapan öğretmenlerin varlığı oldukça önem taşımaktadır (Wood,2001).

3- Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık

İngiltere’de öğretim performansına dayalı öğretmen ücretleme ve ödüllendirme programı uygulamalarında, günümüzde toplumsal alanda yaşanan hızlı dönüşümlere uyumun, kendilerini sürekli geliştiren öğretmenler aracılığı ile gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenin kendisini geliştirme çabalarının takdir edilmesinin, onları güdüleyeceği belirtilmektedir (Department for Education and Employment, 1998). Bireyler kendi kapasiteleri doğrultusunda geliştiklerine inanıyorlarsa güdülenmektedir (Gibson; Ivancevich; Donelly, 1988). Azumi ve Lerman (1987:197)’in yaptıkları araştırmada baş öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde ölçüt alınacak davranışlar sıralamasında “sürekli bir gelişim çabası gösterme” , önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılması ile bu öğretmenlerin edindikleri deneyimler sonucunda öğretmenlik mesleğine biçtikleri anlam ve anlama, eleştirme ya da kendini geliştirme gereksinimleri arasında bir ilişki bulunmaktadır (Barret, 1992:2). Buna göre kendisini geliştiren ve sürekli yenileyen öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin önemini daha iyi kavrayacakları söylenebilir. Öte yandan İyi öğretim, öğretmenin açıklayıcı ve tutkulu bir entellektüel olmasını gerektirmektedir (Caroll, 2001:7).

Araştırma bulguları (Pakes ve Drews, 1987:42), öğretmenlerin yaratıcılık ve çalışanların kendini yenileme çabalarının ödüllendirilmesini önemli bulduklarını ortaya koymaktadır.

Teşekkür Belgesi ve Takdir Belgesi verilmesinde, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yenileme çabalarının ödüllendirilmesine ilişkin ölçütlere bakıldığında, “Bakanlığın görev alanına giren konularda ve ilgili kuruluşlarca kabul veya tescil edilen çeviri ve derleme türünden eser yayınlama, bilimsel nitelikte eser verme” ölçütleri görülmektedir. Aylıkla Ödüllendirmede ise “Görev yapmadaki hevesi ve kendini yetiştirme gayreti” ölçütü yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (Tebliğler Dergisi, 2001) ile yayınlanan öğretmen teftiş formunda “kendini yetiştirme, eğitimle ilgili mevzuatı okuma ve çağdaş öğretim stratejilerini izleme, öğrenme ve uygulama” ölçütüne yer verildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin, yenilikleri izlemenin ötesinde, gelişmeleri yönlendirici olabilmelerinde, kendini geliştiren (lisansüstü eğitim, yabancı dil - bilgisayar öğrenme, öğretimle ilgili seminer ve konferanslara katılma, eğitimle ilgili yayımlara ve derneklere üyelik vb.) öğretmenlerin teşvik ve takdir edilmelerinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

4- İnsan İlişkileri

İnsan ilişkileri, kişinin belli bir toplumsal çevrede kişilik özellikleri doğrultusunda etkileşimde bulunması biçiminde tanımlanabilir. Öğretmenin dürüstlük, güvenilirlik, işbirliğine açıklık, insanlık sevgisi, başkalarına değer verme gibi özelliklere sahip olmasının, sınıf ikliminin oluşmasında ve okul çevresi ile ilişkilerin biçimi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmenin diğer öğretmen ve yöneticilerle ilişkilerinde, sıcak, yapıcı ve işbirliğine dönük tutum sergilemesi okulun günlük işleyişine olumlu katkılar sağlayabilir. Öğretmenin velilerle okul içerisinde ve okul dışındaki etkileşimin öğrencilerin gelişiminde önemli bir yer tutmasından dolayı, öğretmen veli ilişkisinin de, ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede önemli bir ölçüt olduğu düşünülmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'nde Aylıkla Ödüllendirmede, öğretmenin insan ilişkilerine ilişkin ölçütlerin şunlar olduğu görülmektedir: (1) Öğrenci velileri ve diğer personelle ilişkileri (2) cesaret azim ve sebatkarlığı (3) öğretmen ve yöneticilerle ilişkileri (4) ciddilik, dürüstlük, güvenilirlik (5) tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olması (6) meslek şeref ve haysiyetini zedeleyici kötü alışkanlıklara düşkün olmaması (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1999:Sayı 2506).

Aylıkla Ödüllendirmeyi düzenleyen ilkelere en fazla ölçütün öğretim becerileri ve insan ilişkileri alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Benzer bir durum, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (Tebliğler Dergisi, 2001, Sayı 2521) ile yayımlanan öğretmen teftiş formunda da sözkonusudur. Burada da insan ilişkilerine ilişkin ölçütlere daha çok yer verildiği görülmektedir. Bunların bazıları şunlardır: "Yönetici, diğer personel ile işbirliği", "çevreyi tanıma, velilerle işbirliği", "eğitimsel liderlik becerilerine sahip olma", "öğrencileri, okulu ve mesleğini sevmeye, benimsemeye, örnek olma".

Yukarıdaki açıklamalardan, öğretimin kalitesinin ancak kaliteli çalışmalar yaparak sağlanabileceği anlaşılmaktadır. Okullar, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracağı düşünülen, ait olma eğlenme, güç ve özgürlük gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmeli, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirebilecekleri bir değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin sınıf içinde bu koşulları yerine getirmeleri durumunda, öğrencilerin kendisini iyi hissedecekleri ve bunun akademik başarıya olumlu etki yapacağı söylenebilir.

Öğretim Performansına dayalı ödüllendirme yaklaşımında, açıkça tanımlanmış, ödüllü alan ve verenlerin üzerinde görüş birliğine vardıkları ödüllendirme ölçütlerinin yanı sıra, öğretim performansının hangi yöntemlerle değerlendirileceği ve ölçütlerin gerçekleşme düzeyine kimlerin karar vereceği sorusu öne çıkmış bulunmaktadır. Ödüllendirilecek öğretim performansı, ödül ölçütleri açık, anlaşılır ve belirlenmiş çizelgeler doğrultusunda çalışacak farklı öğretmenlerle yapılacak uygulamalardan sonra belirlenmelidir. Ödüller yalnızca en üst düzeye ulaşan birkaç öğretmene değil, birlikte belirlenen ortak hedeflere ulaşan tüm öğretmenlere verilmelidir (ERIC, Merit Pay,1981).

Aşağıda ödül verilecek öğretmeni değerlendirme sürecindeki yaklaşımlara ve bu uygulamada yer alabilecek taraflar verilmektedir.

Öğretim Performansına Dayalı Ödüllendirmeye İlişkin Yaklaşımlar

Öğretmen performansını değerlendirme, öğretmen ödüllendirme sisteminde anahtar rolü işlevi görmektedir. Bu süreç, işgörenlerin performanslarının değerlendirildiği, bilgilerin paylaşıldığı ve performansın istendik düzeye yükselmesi için uygun yolların belirlendiği bir dizi işlemi içermektedir (Newstrom; Davis,1993:173). Değerlendirme sistemi, iyi öğretimi takdir edici, kültürleyici ve geliştirici özellikte olmalıdır (Danielson, 2001:12). Değerlendirme sistemleri öngörülebilir bir geçerliliğe sahip olmalı, öğretmenler üzerinde istenilen etkiyi yaratabilmelidir. Örneğin doyurucu öğretmenleri ödüllendirmeye dönük bir değerlendirmede öğrenci ve velilerin de görüşül alınmalıdır. Toplumdan olumlu dönüt almak, öğretmene öğretme şevki veren önemli bir ödül türüdür (McLaughlin ve arkadaşları, 1986:424). Bu yaklaşım- kişilere göre değil, nesnel bir sonuç istenmesi

durumunda- her değerlendirme sistemi için geçerlidir (Cruickshank; Haefele, 2001:30). Değerlendirmenin amacı, mesleki gelişimi teşvik etmektir. Öğretmen değerlendirmenin temel işlevi öğretmeni geliştirmektir. Değerlendirme süreci, öğretmen ve okul yöneticisinin, “öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak olan öğretmenin gelişimini sağlamak” gibi bir ortak görüş ile hareket edildiğinde etkili olacaktır (Painter,2001:34).

Performans değerlendirme;

1. dinamik bir çevrede kaynakların dağılımını düzenleme,
2. işgörenleri güdüleme ve ödüllendirme,
3. işgörelere çalışmaları hakkında dönüt verme,
4. grup içerisinde yapıcı ilişkiler oluşturma,
5. işgörenleri geliştirme ve yöneltme ve
6. düzenleme yapma, yeniden gözden geçirme ve yapılandırma olanağı verir (Newstrom; Davis,1993:173).

Ödüllendirilecek öğretmeni değerlendirme şu yöntemlere yer verilebilir:

1. Eğitilmiş sınıf gözlemcileri tarafından yapılan değerlendirme;
2. okul müdürü ,zümre veya şube öğretmenlerinin yaptıkları değerlendirme;
3. öğretmenin öz değerlendirmesi;
4. öğrencilerin sınav (yazılı, test ve sözlü) sonuçları (Barret 1992:3)

Öğretimdeki mükemmeliyet bunu değerlendirecek olan ölçme aracında yansımaları bulacaktır. Ancak değerlendirme formlarının çoğu kez bu amaca hizmet etmedikleri görülmektedir (Delson, 1982:2).

Performansa bağlı olarak verilen takdir ve saygınlık ödülleri, bunları alamayan öğretmenlerin güvenlerini sarsmamalıdır. Değerlendirme yargılayıcı olmaktan çok betimsel nitelikte olmalıdır. Değerlendirme öğretmen performansının bir başkasınıninki ile karşılaştırma sonucunda değil, öğretmenin ne yaptığına bakılarak yapılmalıdır (ERIC, Merit Pay,1981). Bir önceki yılın göstergelerine dayanılarak, her birimde yeni hedefler belirlenmelidir. İşgörenler, bu hedeflerin gerçekleşme derecesine göre ödüllendirilmelidir (Bursch; Van Strander, 1999). Bu hedeflerin gerçekleşme derecesinin tespiti için farklı okullarda oluşturulacak komisyonlar yetkili kılınabilir.

Okul müdürüne olan yakınlık ve değerlendirme yöntemlerinin tekdüzeliği (salt sınıf gözlemleriyle yetinme) değerlendirmede karşılaşılan önemli sorunlardır. Araştırmalar, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini yeterli bulduklarını ortaya koyarken, öğretmenlerin %85'nin kendi performanslarını müdürlerin verdiği ortalamamın üstünde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (ERIC, Merit Pay,1981). Okul yöneticileri, öğretmen performansını değerlendirmede çoğunlukla alt düzeydeki öğretim yeterliliğini ölçüt almaktadır (Weiss; Weiss, 1998:1).

Son yıllarda bir çok öğretmen, bilginin, bilgiyi kullanan kişinin değerlerine ve çalışılan ortama bağlı olduğu çok boyutlu, iç içe geçmiş bir öğrenme çevresi oluşturmuştur. Öğrencileri, yaşam boyu öğrenen insanlar ve demokratik toplumda akılcı karar vericiler yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayış ile, okulu, öğrencilerin değişkenlik gösteren gereksinimlerini karşılamak üzere bir çok bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin bulunduğu farklı bir öğrenme topluluğu olarak gören anlayış bu bakımdan birbirinden ayrılmaktadır (Weiss;Weiss, 1998: 1-3).

Doğrudan öğretim, bir çok öğretim yönteminden yalnızca bir tanesidir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğretimi çok boyutluluğu içerisinde değerlendirmekten uzaktır (Weiss;Weiss, 1998: 2).

Peterson, okul yöneticisinin raporu, ya da tek kişinin gözlemleri, öğretmenin ne yaptığına ilişkin o karmaşık tabloyu tanımlamaktan uzak olduğunu, bundan dolayı öğretim performansını değerlendirmeye dönük verilerin bir çok kaynaktan toplanması gerektiğini belirtmektedir (Weiss;Weiss,1998:3). Aşağıda, ödüllendirilecek öğretmen performansını belirlenmede uygulamaya dönük yaklaşımlara yer verilmektedir.

1- Üç Boyutlu Yaklaşım

Üç Boyutlu Yaklaşım, öğretmene kendi öğretim uygulamalarının deneticiler tarafından değerlendirilmesini, kendi kendisini yargılamasını ve sonuçta kendi öğretim performansının öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini görmesini sağlamaktadır. Öğrenci değerlendirmesi ve öğretmenin öz değerlendirme formları öğretmende kalmaktadır. Denetici, öğrenci formlarının içeriği ile ilgilenmemekte, yalnızca bunlardan yararlanılıp yararlanılmadığına bakmaktadır (Delson,1982:1).

2- 360 Derece Dönüt Yaklaşımı

360 derece dönüt yaklaşımı, yöneticilere, etki alanları içerisinde kendileriyle ilgili veriler toplama olanağı vermektedir. Eğitim yetkilileri böylece örgütün hedefleri, stratejisi, inançları ile ilişkili davranışları ve normları birden fazla kaynaktan topladıkları verilerle ölçebilmektedir. Burada dönütün değerlendirme amaçlı değil, geliştirme amaçlı kullanılması, verilerin etki alanına giren kişilerden toplanması ve sürecin güven vermesi gerekmektedir (Dyer, 2001:35-6).

3- Çalışma Dosyasına (Portfolyoya) Dayalı Değerlendirme Yaklaşımı

Öğretmenin öğretim performansına dayalı bir değerlendirmede, öğretmenin hazırladığı çalışma dosyası (portfolyo) önem taşımaktadır. Öğrencilere dönük değerlendirme yapmak, öğretmenin öğretim performansına ilişkin değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Narveson, 1992:28).

Çalışma dosyasına dayalı öğrenci ve öğretmen değerlendirme yaklaşımı bize, öğrencilerin bilmeleri gereken öğrenme içeriklerini öğrenme kapasitelerini ve bunların gerçekleşme düzeyini ortaya koyma fırsatı tanımaktadır. Bunun yanısıra çalışma dosyası velilere, çocuklarının gelişimlerini izleme olanağı vermektedir (Storms; Nunez; Thomas, 1996:6).

Öğretmen değerlendirmede çalışma dosyaları okulların değerlendirme süreçlerine okul çevresini de katan bir iklim yaratabilir (Curry; Cruz, 2000:34).

Çalışma dosyası, eğitim sisteminin hedefleri ve okulların özgül amaçları dikkate alınarak yapılandırıldığında öğretmen etkililiğini artırmada oldukça etkilidir (Curry; Cruz, 2000:34-5). Ancak bu durum öğretmenlerin portfolyoların değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesinde öncelikle yer almalarını gerektirmektedir (Storms; Nunez; Thomas, 1996:8).

Çalışma dosyası hazırlamak, öğretmene kendi gelişimini değerlendirme ve geliştirme fırsatı sağlayacaktır (Painter, 2001:31). Çalışma dosyasının değerlendirilmesine dönük bir ödüllendirme yöntemi, öğretmenin öğretim performansını artırmak için gereksinim duyduğu alanların belirlenmesinde etkili

olabilir. Yetersizlik saptanan alanlar, hizmet içi eğitim etkinliklerinin içeriğini belirlenmede kullanılabilir:

Çalışma dosyası şu sorular dikkate alınmalıdır.

- Dosyaya alınan bu belgenin diğerlerinden farkı ne ?
- Bu belge, belirlenen performans ölçütleri doğrultusunda kişisel gelişim ve başarıları açıklamakta yeterli midir?
- Sunulan kanıtlar, belirlenen değerlendirme normlarına uygunluk göstermemesi durumunda, mantıklı bir açıklaması bulunmakta mıdır ?
- Belgeler, kişinin nasıl bir öğretmen olduğunu tüm açıklığıyla açıklayabilmekte midir ? (Painter, 2001: 32)

Çalışma dosyası hazırlama süreci kişiselleştirilmiş bir süreçtir ve ürününün farklılıklarının dikkate almayı gerektirmektedir. Çalışma dosyası hazırlanırken şu belgelerin yer alması uygundur:

- Öğrencilerin çalışma örnekleri.
- Ders ya da çalışma planları.
- Mesleki üyelikler ve ödüller.
- Öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler.
- Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler.
- Kişisel yayımlar.
- Geliştirilen CD ya da web sayfaları.
- Derslerle ilgili eleştiriler.
- Davranış değişikliği planları.
- Komite ve komisyon çalışmaları.
- Müfredat veya program biçimlendirme çalışmaları.
- Öğretimi geliştirmeye dönük makaleler.
- Mezun öğrencilerle (sınıflarla) veya personel geliştirme ile ilgili çalışmalar (Painter, 2001: 33).

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü gibi öğretmenin performansı –ve buna bağlı olarak yapılacak ödüllendirme- bir çok değişkenin dikkate alınmasını ve çok yönlü bir değerlendirme yapmayı gerektirmektedir. Öğretmenin sınıf içi rollerinin

çeşitliliği (denetleyici, kaynak, yönlendirici, örgütleyici, uygulayıcı vb.), öğretim performansının tek bir değişkenle tanımlanmayacak kadar çok yönlü olduğunu göstermektedir (Harmer, 1995: 343). Performansa dayalı ödeme ve ödül sistemleri günümüzde öğrenci gelişiminde ölçülebilir hedeflerin gerçekleşme düzeyine bağlı olarak kurulmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde bağımsız oldukları bilinmekte, ancak öğretmenin öğretim performansını içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik koşulları, eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı destek öğeleri de etkilemektedir (Mccollum, 2001:23-4). Bundan dolayı öğretmen performansının değerlendirildiği ve bu doğrultuda ödüllendirilecek öğretmenlerin belirlendiği komisyonlarda - öğretim sürecinin doğası gereği - değerlendirilecek öğretmenin kendisi başta olmak üzere, diğer öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, öğrencilerin ve uzmanların da yer almasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde Yer Alan Taraflar

Aşağıda, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde yer alması düşünülen tarafların ödül sürecine katkıları ele alınmaktadır.

1- Özdeğerlendirme

Öğretmen öz değerlendirmesi, öğretmenin kendisini geliştirme amacıyla bilgi ve performans düzeyi ile inançlarının uygunluk ve etkililiğine ilişkin algısıdır. Öğretmen öz değerlendirmenin özünde, öğretmenin meslekteki performansını geliştirme amacı yatmaktadır. Öğretmenin öz değerlendirme süreci, öğretmenin birçok yoldan, kendisini değerlendirmesine ve geliştirmesine fırsat tanımaktadır (James,1999).

Öğretmenlerin hedef belirleme sürecine katılmaları, onları kendi çalışmalarını değerlendirmelerini sağlayacak yansıtıcı uygulayıcılar haline getirecektir (Cruickshank ; Haefele, 2001:28).

Bir organizasyonun etkililiğini, verimliliğini ve duyarlılığını iyileştirmenin tek yolu, çalışanların süreç iyileştirme faaliyetlerine katılımı ile olanaklıdır. Özdeğerlendirme, insanların kurumlarına ilişkin süreçlerin ve sonuçların düzenli sistematik gözden geçirilmesine katılımını sağlar. Özdeğerlendirme gereksinmesi yalnızca ödül kapsamında

düşünülmemesi gerekir. Eğitim kurumları için ödülün kendisi gerçekçi bir amaç olmasa da, ödüllendirme sürecinin kendisi, kuruluşların kendi gelişim takvimleri geliştirildiği sürece yararlıdır (Ensari, 1999:11).

Son yıllarda personel geliştirme ve yenileme sürecine ilişkin uygulamaların örgüt dışında verilen hizmet içi eğitim etkinliklerinden, okul merkezli bir personel geliştirmeye doğru kaydığı gözlenmektedir (Blue; Grundy, 1996:245). Okul merkezli personel geliştirme uygulamalarının, öğretmenin sürece etkin olarak katılımını ve kendi performansını değerlendirmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Öğretmen değerlendirmede performans ölçütlerinin, öğretmenler tarafından yeterince algılanamaması veya kabul görmemesi, bu öğretmenlerin sınıf içi beklentilerini karşılayamaması sonucunu doğuracaktır (Painter,2001:32). Öğretmenlerin, ödüllendirilecek öğretim performansının belirlenme sürecine doğrudan katılmalarının, onların örgütsel hedeflerle bütünleşmelerini ve kişisel gelişimlerini izleyebilmelerini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Öğretmenlerin, kendi öğretim performanslarına ilişkin değerlendirmelerinde şu iki soruyu sormalarını önerilmektedir (Delson,1982:3):

1. Öğrenciler, işlediğimiz derslerde bir şeyler öğrendiklerini düşünüyorlar mı?
2. Bu sınıfın öğrencisi olsaydım, dersin işlenişinden zevk alır mıydım?

Öğretmenin kendi öğretim performansına ilişkin yapacağı değerlendirmenin gerçekçi olmasında okuldaki örgütsel iklimin önemli olduğu söylenebilir. Üzerinde uzlaşılmış hedeflerin gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliğine dayalı bir örgütsel iklimde çalışan öğretmenlerin kendilerine dönük değerlendirmede daha dürüst davranacakları düşünülmektedir.

2- Öğrenci Değerlendirmesi

Öğrencilerin de öğretmen performansını değerlendirme sürecinde etkin olmaları, öğretimin kalitesi hakkında sağlıklı bilgiler verebilir (Marchant; Newman, 1991: 4).

Öğretmen performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesini destekleyen Alemani (Coburn, 1984), gerekçe olarak şunları ileri sürmektedir.

- Öğrenciler, onların sürekli öğrenmeleri için öğretmenin güdüleme yeteneği, öğretmenle aralarındaki iletişimin düzeyi ve öğrenme çevresinin niteliği hakkında bize dönüt verebilecek en önemli kaynaktır.
- Öğrenciler, öğrenme içeriğinden, yöntem, kitaplar ve ödevlerden elde ettikleri doyum, öğrenci ilgileri ve tüm öğrenme etkinliklerinin kalitesini değerlendirmede başvurulabilecek en mantıklı kesimdir.
- Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri, öğretme-öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilecek bir öğrenci –öğretmen iletişimini başlatabilir.

Öğretmenlerin öğrenciler tarafından değerlendirilmeleri, başka öğrencilerin ilgili öğretmen hakkında bilgilenmelerini sağlayacaktır. Bu durum öğretimde mükemmeliyetin takdir edildiği ve ödüllendirildiği bir öğrenme çevresi oluşturacaktır.

Öğretmenin öğrenciler tarafından değerlendirildiği bir form şu değerlendirme alanlarını kapsayabilir.

- 1- Öğretmenin derse hazırlık kalitesi.
- 2- Dersi ilginç kılma derecesi.
- 3- Öğrenciyi değerlendirmede eşit ve adil bir tutum.
- 4- Sınıfa karşı iyi niyet ve adanmışlık.
- 5- Genel tutum (New York State Educational Department, 1986).

Yukarıdaki açıklamalardan öğrencilerin, öğretmenin öğretim performansının değerlendirilmesinde önemli bir veri kaynağı oluşturduğu görülmektedir. Yüksek öğretim ve özellikle özel ortaöğretim kurumlarında öğretim üyesinin ve branş öğretmenlerinin öğretim performansının değerlendirilmesinde öğrenci değerlendirme formlarına başvurulduğu bilinmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin öğretim performansına dayalı olarak ödüllendirilmesine kaynak oluşturacak öğrenci değerlendirme formlarının, özellikle birinci kademe dikkate alındığında dikkatli düzenlenmesi gerekmektedir. Delson (1982:3),“Öğretmenin öğretim performansının değerlendirilmesinde üç boyutlu yaklaşım” adlı çalışmasında öğrenciler için düzenlenen öğretmen değerlendirme formlarında şu ölçütlere yer verilmesi gerektiği görüşündedir.

A- Öğretmenin Yetenekleri ve Nitelikleri

1. Öğretmenin dersi coşku ile işleme düzeyi.
2. Öğretmen açıklamalarının anlaşılabilirliği.
3. Sınıf içi etkinliklerdeki çeşitlilik.
4. Öğretmenin mizah duygusu, ses düzeyi, yüz ifadesi ve görüntüsü.

B- Sınıfın Katılımı

1. Bütün öğrencilere derse katılma fırsatı tanıma.
2. Öğrencilerden gelen soruları yanıtlamada gösterdiği duyarlılık.
3. Disiplin sorunlarıyla başedebilme düzeyi.
4. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenme düzeyi.

3- Ödüllendirme Komisyonları

Belirlenen performans ölçütlerini gerçekleştiren öğretmenlerin ortaya çıkarılması ve performans düzeyine uygun ödüllerin dağıtılmasına karar verme sürecinde ödüllendirme komisyonları etkin bir rol oynamaktadır. Öğretmenin öğretim performansı düzeyine ilişkin verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde komisyonların işlevsel çalışması için düzenlenen programların şu özellikleri içermesi önerilmektedir (Peterson ve Don, 1986:26):

- 1) Öğretimde mükemmellik takdir edilmeli ve ödüllendirilmelidir.
- 2) Öğretimde en yetenekli öğretmenler belirlenmeli ve bu durumun süreklilik göstermesi sağlanmalıdır.
- 3) Öğretmenlere kendini geliştirme ve terfi olanakları tanınmalıdır.
- 4) Öğretmenlerin fazladan çabalarının karşılığı ödenmelidir.
- 5) Öğretmen ücretleri başka meslek grupları ile rekabet edebilir olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Mensuplarının Aylıkla Ödüllendirilmelerinde Dikkate Alınacak Esaslar formunda ilçe değerlendirme ve il değerlendirme komisyonlarının yer aldığı görülmektedir. Ancak buradaki komisyonların, öğretmenin öğretim becerilerine dönük bir değerlendirme yapmadığı, daha çok öğretmenin kişilik özellikleri ve mevzuat hakkındaki bilgi düzeyine ilişkin değerlendirmeye katıldığı görülmektedir. Öğretim becerilerine dönük değerlendirmede okul yöneticisi yetkili kılınmıştır. Öğretmen

performansının değerlendirilmesinde, öğretmenin kendi görüşleri, diğer öğretmenlere, velilere ve öğrencilere burada yer verilmediği görülmektedir. Oysa öğretmenin kendi performansı ile ilgili olarak meslektaşlarından alacağı dönüt, öğretimsel hedeflere hangi oranda ulaşıldığı konusundaki belirsizliği ortadan kaldırabilir (Mc.Laughlin ve arkadaşları,1986: 425).

Öğretmenin öğretim performansına bağlı olarak ödüllendirileceği bir yaklaşımda, yukarıda da görüldüğü, öğretim sürecinde yer alan tüm tarafların görüşlerine başvurulmaktadır. Öğretim performansının ölçülebilir hale getirilmesi ve verilerin çok yönlü olarak toplanması burada önem taşımaktadır. Burada önem taşıyan diğer bir nokta ödüllendirilecek öğretmeni ve verilecek ödül türünü belirleme sürecinde karara, kimlerin hangi düzeyde katılacağıdır. Ancak bu konu, bu araştırmanın sınırları içerisinde bulunmamaktadır. Aşağıda öğretim performansına dayalı bir öğretmen ödüllendirme yaklaşımında, öğretmenlere önerilen ödüllere yer verilmektedir.

Öğretim performansına Dayalı Ödül Önerileri

Öğretim performansının çok yönlü değerlendirilmesi sonucunda verilecek ödüllerin çeşitlilik göstermesi ve öğretmeni onurlandırıcı nitelikte olması ödülün etkililiğini artıracaktır (Department for Education and Employment, 1998). Buna göre önerilen ödüller aşağıda verilmektedir.

Saygınlık ödülleri şunlar olabilir:

- 1- İyi performansa dönüt verilmesi, takdir edilmesi.
- 2- Öğretmene eğitim bursu verme.
- 3- Basın-yayın organlarında tanıtım.
- 4- Saygın kurum, kuruluş ve derneklere üyelik hakkı tanımak.
- 5- Birikimlerini paylaşabilecekleri programlara çıkarmak.
- 6- Ayın öğretmeni seçmek.
- 7- Eğitim birimlerinin önerebileceği farklı ödüller vermek.

Koning (1993)'in yöneticilere, öğretmenleri ödüllendirmeye ilişkin önerileri şunlardır:

Övgü-Takdir

1. Çalışanlara dönüt verme: İnsanlara yaptıkları işin sonuçlarını ve geliyiyor olmayı görmekten mutluluk duyarlar. Kendilerine katkıda bulunacak içten eleştirileri de kabul ederler, Eleştirinin son bulduğu noktada, yapılan işe ilginin de uzun sürmeyecektir.
2. Öğretmenleri takdir etme: Takdir etme en masraflı ve etkili yöntemdir.
3. Öğretmenleri cesaretlendirme ve yaratıcı öneriler için destekleme.
4. Öğretmenlere, kurum için değerli olduklarını hissettirme. Bunu yönetimin her düzeyinde ve kurumsal boyutta gerçekleştirme.
5. Öğretmenlere ülke açısından oynadıkları rolün önemini vurgulama. Toplumdan gelen övgülere yer verme.

Daha Çok Sorumluluk ve Özerklik

1. Sorun çözme amacıyla çözüm üretme özgürlüğü .
2. İlgili alanına giren etkinlikler düzenleme olanakları tanıma
3. Daha çok sorumluluk verme. Bu durum güdülenmeye olumlu etkide bulunacaktır.
4. Kurumsal giderler üzerinde denetimde bulunma hakkı.
5. Statüyü artırıcı düzenlemeler (çalışma odası, bilgisayar tahsis etme vb.) yapma.

Mesleki Ödüller

1. Öğretmenlerin çalışmalarını yayınlama.
2. Kurumsal ödüller. İşkolunda etkinlik gösteren dernek, vakıf türü kuruluşları çalışmalarınız konusunda bilgilendirilebilir. Bu kurum ve kuruluşların vereceği ödüller mesleki doyumunu artırmaktadır.
3. Bireysel ve ekip başarısını kutlamak amacıyla onur yemeği verme.
4. Plaket verme.

Çalışma Ortamı

1. Başarıya duygusunu hissettirme.

2. Öğretmenlere kendi sınırlılıklarını zorlayacağı işler verme, onları olumlu yönde güdülemektedir.
3. Anlamlı işler verme. İnsanlar kendileri için anlamlı gelen işler yaptıklarında doyum sağlamaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ödül Sistemi

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı'nın yasal metinlerle ve yönetsel düzenlemelerle (yönetmelik ve yönergeler) belirlenen ödül sistemi incelenecek, ancak araştırma kapsamında değerlendirmeye tabi tutulan Teşekkür, Takdir ve Aylıkla Ödüllendirme ödüllerine daha çok yer verilecektir.

Tablo 3.3'te öğretmenler için yasal ve yönetsel metinlerde yer alan ödüller verilmektedir.

Tablo 3.3 M.E.B.'nda Öğretmen ve Yöneticilere Verilen Ödül Türleri

Ödül Türü		
Teşekkür Belgesi	Terfi	Kademe İlerlemesi
Takdir belgesi		Derece İlerlemesi
Aylıkla ödüllendirme		
Hizmet Şeref Belgesi		

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi öğretmen ve yöneticiler Teşekkür Belgesi, Takdir Belgesi ve Aylıkla Ödüllendirmenin yanısıra terfi etme yoluyla da ödüllendirilmektedir. Araştırmanın sınırlılıkları gereği, bundan sonraki açıklamalar Teşekkür Belgesi, Takdir Belgesi ve Aylıkla Ödüllendirmeyeyle ilgili yapılacaktır.

Tablo 3.4'te yöneticiler Teşekkür Belgesi, Takdir Belgesi ve Aylıkla Ödüllendirmenin yürürlüğe girdiği tarih ve yayın ile yasal dayanakları, bu ödüllerini ödül önerme ve verme yetkisi ise Tablo 3.5'te verilmektedir.

Tablo 3.4 Teşekkür, Takdir Ve Aylıkla Ödüllendirme Ödüllerinin Yürürlüğe Girdiği Tarih ve Yayımla İlgili Yasal Dayanakları Tablosu

Ödül Türü	Yürürlüğe Girdiği Tarih ve Yayımla İlgili	Yasal Dayanakları
Teşekkür Belgesi	9.9.1985 Yayımlı Tarihli, 2195 Sayılı Tebliğler Dergisi, Cilt 48. "Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı Mensuplarına Takdir ve Teşekkür Belgesi Verilmesi Hakkında Yönerge"	657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu; yayım Tarihi: 23.7.1965
Takdir Belgesi		1702 Sayılı İlk ve Orta ve Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun; Yayım Tarihi:29.6.1930 4357 Sayılı İlkokul Öğretmenlerinin Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına Dair Kanun; Yayım Tarihi: 19.1.1943.
Aylıkla Ödüllendirme	18.11 1986 tarihli Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü "Personelin Aylıkla Ödüllendirilmesi" ne İlişkin Genelge	657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 243 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname
Hizmet Şeref Belgesi	26.11.1992 Tarihli, 21417 Sayılı T.C Resmi Gazete Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği,	Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu 1702 İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun

Kaynak: Arslan, Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat-Yönetmelikler, 1993: 308-9
———, Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat- Kanunlar, 1993: 201

Tablo 3.4 incelendiğinde teşekkür, takdir ve aylıkla ödüllendirme ödüllerinin yasal dayanaklarının 1940'lara dayanmasına karşın, yasanın yönerge ve genelgelerle düzenlendiği görülmektedir.

Tablo 3.5 Teşekkür, Takdir Ve Aylıkla Ödüllendirme Ödüllerini Önerme ve Verme Yetkisi

Ödül Türü	Ödülü Önermeye Yetkili Makam	Ödülü Vermeye Yetkili Makam
Teşekkür Belgesi	<ul style="list-style-type: none"> - İlköğretim deneticileri - Sıralı sicil amirleri 	<ul style="list-style-type: none"> - Bakan: Merkez taşra ve yurtdışı teşkilatı ile bağlı kuruluşlarda görevli personele yer ve zamana bağlı olmaksızın - Müsteşar ve müsteşar yardımcıları; merkez ve taşra teşkilatındaki görevli personele - Genel müdür ve bakanlık daire başkanları; merkez ve taşra teşkilatındaki görev, yetki ve sorumlulukları dahilinde bulunan hizmet birimlerinde görevli personele - Valiler, il milli eğitim müdürleri; il sınırları içindeki görevli personele - Kaymakamlar ve ilçe milli eğitim müdürleri; ilçe sınırları içindeki görevli personele
Takdir Belgesi	<ul style="list-style-type: none"> - İlköğretim deneticileri - Sıralı sicil amirleri 	<ul style="list-style-type: none"> - Bakan: Merkez taşra ve yurtdışı teşkilatı ile bağlı kuruluşlarda görevli personele, uygun gördüğü hallerde ve yerde zamana bağlı olmaksızın - Valiler; il sınırları içindeki görevli personele - Kaymakamlar. İlçe sınırları içindeki görevli personele
Aylıkla Ödüllendirme	<ul style="list-style-type: none"> - Birinci sicil amiri - İlçe değerlendirme komisyonu - İl değerlendirme komisyonu - Bakanlık müsteşarı ve valiler 	<ul style="list-style-type: none"> - Personel Genel Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonu

Kaynak: Arslan, Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat, 1993:ss. 308-9, 400

Tablo 3.5 incelendiğinde, ödülleri önerme ve verme yetkisinin, M.E.B.'nin sıradizinsel yapısı içerisinde kurallara bağlandığı görülmektedir. Hizmet Şeref Belgesi, yasal çalışma süresini tamamlayıp emekli olan tüm öğretmenlere verilen bir ödüldür. Bu belgeyi almanın tek ölçütü kurumdan emekli olmaktır. Burada bir ödül önerisi durumu sözkonusu olmadığı için, Hizmet şeref Belgesi ile ilgili bir değerlendirme birimine

gerek duyulmamaktadır. Ödülleri önermeye yetkili makamlar arasında öğretmenlere, velilere, uzmanlara ve öğrencilere yer verilmediği görülmektedir.

Aşağıda yöneticiler Teşekkür Belgesi, Takdir Belgesi ve Aylıkla Ödüllendirme verilmesine ilişkin ölçütlere yer verilmektedir (Arslan, 1993:308-9).

Öğretmenlere Teşekkür, Takdir Belgeleri ile Aylıkla Ödüllendirme Verilmesine İlişkin Ölçütler

Bu bölümde, M.E.B.'nin ödüllendirmede esas alınmak üzere her ödül türü için belirlenmiş ölçütlere yer verilecektir.

1- Teşekkür Belgesi

Teşekkür Belgesi ile ilgili ödüllendirme ölçütleri şunlardır:

- a) Görevinde emsallerine göre üstün başarı sağlayanlara.
- b) Bakanlık veya ilgili kuruluşlarca kabul veya tescil edilen çeviri ve derleme türünde eser yayınlara.
- c) Maltilen emekli olanlara.

2- Takdir Belgesi

Takdir Belgesi;

- a) 6 yıllık sicil notu ve ortalaması 90 ve daha yukarı olanlara.
- b) Genel bir zarar, felaket ve tehlikenin önlenmesi veya genel bir faydanın sağlanması için hayatını tehlikeye koyarak, görevinde olağanüstü gayret ve başarı sağlayanlara.
- c) Bakanlığın görev alanına giren konularda bilimsel nitelikte eser vermiş olanlardan, bu eserlerinin yarışma sonucu bir veya bir kaçının ders kitabı olarak kabul edilmiş, veya yurt içi ve yurt dışı yarışmalarda derece almış olanlara.
- d) Okul koruma derneklerinin ekonomik, sosyal ve kültürel hizmetlerin yürütülmesinde ve geliştirilmesinde üstün gayret sarfederek fahri üye olarak çalışan öğretmenlere.
- e) Bakan tarafından üst üste üç yıl Teşekkür Belgesi 4.'üncü yılda Bakan tarafından Teşekkür Belgesi verilmesi uygun görülenlere.

f) Memuriyet süresince sicilinde işlenmiş (cezası silinenler hariç) bir ceza ile tecziye edilmeden emekli olanlara.

g) Yeni buluşlar yapanlar veya mevcut usullerde yararlı yenilikler meydana getirenlere.

h) Bakanlığa bağlı döner sermayeli kurum ve kuruluşlarda üretimi, verimliliği ve geliri şahsi gayret ve teşebbüs sayesinde bir önceki yıla oranla önemli ölçüde artıranlara verilir.

Aynı yönergenin 4. Maddesinin c ve 5. Maddesinin c fıkralarında yer alan “İl düzeyinde yılın öğretmeni seçilenlere” Takdir belgesi verilmesi 26 Kasım 1992 ve 21417 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği ile yılın öğretmeni seçilmesine yönelik uygulama kaldırıldığı için ödül alma koşulu olmaktan çıkmıştır.

Teşekkür ve Takdir Belgesi Verilmeyecekler: Sicil yoluyla emekliye sevk edilenler ile hangi nedenle olsun devlet memurluğundan çıkarılanlara Takdir ve Teşekkür Belgesi verilmez.

Belgelerin Saklanması ve İsimlerin Yayımları: Takdir ve Teşekkür Belgesi , personelin sicil dosyasına işlenir. Belgelerin birer örneği bu dosyada saklanır. Milli Eğitim Bakanınca Takdir Belgesi verilenlerin isim ve görev yerleri Tebliğler Dergisi’nde yayımlanır. Diğerlerinin isim ve görev yerleri Bakanlığın merkez ve taşra birimlerince çıkarılan yayınlarda yayımlanabilir.

3- Aylıkla Ödüllendirme

Aylıkla Ödüllendirme 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 243 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile değişik 123. Maddesine dayanılarak 5.12 1989 tarihli bir yönerge ile düzenlenmiştir. Bu yönergenin amacı, Milli Eğitim Bakanlığı personelinin olağanüstü gayret ve çalışmaları sonucunda emsallerine göre başarılı görev yaptıkları tespit edilenlerin aylıkla ödüllendirilmelerine ait usul ve esasları düzenlemektir.

Aylıkla ödüllendirilmesi teklif edilecek personel için ilgili yönergenin 7. Maddesinde şu şartlar aranmaktadır:

- a) Bir önceki yıl olumsuz sicil almamış olmak,
- b) Ödül teklif edilen yıl içerisinde aylıktan kesme veya maaş kesimi cezası dahil daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak,
- c) Son üç yılın sicil ortalaması iyi veya çok iyi olmak.

Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Aylıkla Ödüllendirilmesi Hakkında Yönerge'nin 5. maddesi bir mali yıl içerisinde ödüllendirileceklerin sayısını eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dahil kadrolar için binde yirmi ile sınırlamıştır. Aynı Yönerge'nin 8. maddesi, sayısını eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı personelinin aylıkla ödüllendirilme teklifini, 1-50 öğretmenli okul ve kurumlarda 2; 51-100 öğretmenli okul ve kurumlarda 4; 101-150 öğretmenli okul ve kurumlarda 6; 151-200 öğretmenli okul ve kurumlarda 8; 201-251 öğretmenli okul ve kurumlarda 10 öğretmen ölçüsüne uygun olarak birinci sicil amiri tarafından ilgili form doldurularak ilçe değerlendirme komisyonuna, il merkezinde doğrudan il değerlendirme komisyonuna verilir. Birinci sicil amiri, il ve ilçe değerlendirme komisyonlarının Aylıkla Ödüllendirme teklifi verilecek öğretmenin değerlendirme ölçütlerini içeren form araştırmanın ekler bölümünde (Ek 4) verilmektedir.

İlçe değerlendirme komisyonu, ilçe milli eğitim müdürünün başkanlığında, ilçe milli eğitim müdürünün uygun göreceği bir şube müdürü, valilikçe görevlendirilecek bir ilköğretim müfettişi, okul türlerine göre okul müdürlerinin kendi aralarında seçecekleri birer temsilci ile diğer eğitim kurumları yöneticilerinin kendi aralarında seçecekleri bir temsilciden oluşur. İlçe değerlendirme komisyonu okullardan gelen teklifleri inceler, ilçe değerlendirme komisyonunun ortalama toplam puanı ile birinci sicil amirinin toplam puanı toplamının ikiye bölünmesiyle ilgilinin aylıkla ödüllendirilmesine esas olan puanı bulunur ve il değerlendirme komisyonuna iletilir.

İl değerlendirme komisyonu il milli eğitim müdürünün başkanlığında, il milli eğitim müdürünün uygun göreceği bir müdür yardımcısı veya şube müdürü, il ilköğretim müfettişleri kurulu başkanı, okul türlerine göre okul müdürlerinin kendi aralarında seçecekleri bir temsilci ile diğer eğitim kurumları yöneticilerinin kendi aralarında seçecekleri bir temsilciden oluşur. İl değerlendirme komisyonu ilçe

değerlendirme komisyonundan gelen teklifleri inceler, ilçe değerlendirme komisyonunun toplam puanı ile il değerlendirme komisyonunun ortalama toplam puanı toplamının ikiye bölünmesiyle ilgilinin aylıkla ödüllendirilmesine esas olan puanı bulunur. Değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek puan alandan başlama üzere, aylıkla ödüllendirilmeye uygun görülenler belirlenir ve Bakanlıkça belirlenen kontenjanın %5 fazlası oranında Bakanlık merkez teşkilatına bağlı merkez değerlendirme komisyonlarına iletilir.

Merkez değerlendirme komisyonları gelen teklifleri inceler, aylıkla ödüllendirilmesi uygun görülmeyen personelin yerine teklif fazlası personel arasından puan sırasına göre seçim yaparak, Bakanlık makamına teklifte bulunur (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1999:Sayı 2506).

Aylıkla Ödüllendirme sonucunda öğretmenlere ödenecek ödülün miktarı konusunda esas alınacak aylık gösterge tablosu 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun değişik 68/B maddesine göre belirlenmektedir. İlgili maddede, atandığı kadro derecesine tekabül eden gösterge ve ek gösterge rakamlarının katsayı ile çarpımı sonunda bulunan miktar üzerinden ödenmekte olduğundan ilgililere verilecek ödül hesabında yan ödeme, özel hizmet tazminatı ve ikinci görev aylığının dikkate alınması mümkün değildir ibaresi yer almaktadır (M.E.B. Personel Mevzuat Bülteni, 1992). Ek gösterge katsayıları 1995'e kadar her yıl artış gösterirken, 1995'ten sonra artmamıştır. Ek gösterge katsayıları, 1997'ye kadar yalnızca 4. dereceye düşmüş memurlara uygulanmaktayken, 1997'den sonra 8. dereceye kadar uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Yani mesleğe 9/1 derece ve kademeyle başlayan öğretmenlere ek gösterge katsayısı uygulanmayacaktır. (Resmi Gazete, 1997).

Buna göre 9/1 ve 1/4 derece ve kademe için 1 aylık ödül tutarı aşağıda gösterilmektedir.

(Aylık Gösterge + Ek Gösterge) x Katsayı – (%15 Gelir Vergisi + Binde 6 Damga Vergisi)

Derece 1, kademe 4 için 1 aylık ödülün tutarı:

$$(1500+3000) \times 23550 - (15.896.250 + 635.850) = 89.442.990 \text{ TL.}$$

Bu oran 1. derece, 4. kademedeki bir ilköğretim okulu öğretmenin, 2001 Eylül ayı net maaş tutarının (403.850.000 TL) yaklaşık %25'i kadardır.

Derece 9, kademe 1 için 1 aylık ödülün tutarı:

$$620 \times 23550 - (2.190.150 + 87.060.) = 12.323.790 \text{ TL.}$$

Bu oran 9. derece, 1. kademedeki bir öğretmenin, 2001 Eylül ayı net maaş tutarının (301.550.000 TL) yaklaşık %4'ü kadardır.

Yukarıdaki açıklamalardan da görüleceği gibi aylıkla ödüllendirmede ödüllendirilen öğretmenin eline geçen tutar, öğretmenlerin net maaş tutarının oldukça altındadır. Bu oran meslekte 25. 'inci yılını çalışan öğretmenlerde net maaş tutarının yaklaşık %25'i kadarken, mesleğe henüz yeni başlayan öğretmenlerde ise net maaş tutarının yaklaşık %4'ü kadardır. Aradaki fark, mesleki kıdeme bağlı olarak ek gösterge katsayısında görülen artıştan kaynaklanmaktadır. M.E.B.'nin eğitim ve öğretim sınıfına dahil devlet memurları için öngördüğü aylıkla ödüllendirme kadrosu, kurumun yıl başındaki serbest kadro mevcudunun binde 20'sini geçmemektedir. 2000-2001 öğretim yılında, İzmir metropol alan içerisindeki ilköğretim okulu sayısı 399, öğretmen sayısı ise 11.621'dir (İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sayısal Bilgiler Kitapçığı, 2000-2001:51). Bu durumda 2000-2001 öğretim döneminde aylıkla ödüllendirme yapılacak öğretmen sayısı 230'u geçmemek durumundadır. Metropol alan içerisinde 399 ilköğretim okulunun bulunduğu İzmir'de, ilköğretim okullarına gönderilmek üzere İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden 31.08.2000 Tarihli 11.757 Sayılı ve Aylıkla Ödüllendirme konulu yazıda, aylıkla ödüllendirme teklifi yapılırken, "Teklif edilen öğretmen ve personelin seçiminde geçen yıllarda aylıkla ödüllendirme alanların tekrar teklif edilmemesi konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmesi" maddesi eklenmiştir. Yukarıdaki okul ve öğretmen sayıları dikkate alındığında böylesi bir maddenin daha çok bir zorunluluk sonucu eklendiği düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Öğretmen ödüllendirme yaklaşımları ile ilgili olan ve bu araştırmaya kaynaklık eden ya da destekleyen yurtdışı ve yurtiçi araştırmalar verilmektedir. İlgili araştırmalar, tarih sırasına göre eskiden yeniye doğru alanları, amaçları ve başlıca bulguları özetlenerek verilmektedir.

1- Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Plihal (1982) İlköğretim birinci kademedeki 30 kadar okulda öğretim boyutuna ilişkin öğretmen ödüllendirme ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlere göre, öğretimle ilgili içsel ödüller nelerdir?
- 2- Öğretmen algılarına göre öğretimle ilgili içsel ödüllerle, öğretim etkinliği arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 3- Öğretmenin öğretimle ilgili etkinliklerle hoşlanma düzeyi ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırma bulguları, öğretmenlerin en fazla içsel doyuma, öğretimle ilgili etkinlikte bulunmak, burada karşılaşılan sorunların üstesinden gelme yeterliğini gösterme durumunda ulaştıklarını ortaya koymaktadır. Yine öğretmenlerin yaptıkları işten aldıkları doyum ile öğrenci başarısı arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır.

Araştırmada iki tür içsel ödül tespit edilmiştir; bunlardan birincisi, öğrencilerle etkileşimde bulunmuş olmaktan alınan doyum, ikincisi ise ürüne yöneliktir, yani öğrenci başarısından alınan doyumdur. Öğretim ödülleri ile öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri, öğretmenin kıdemi, işin zorluk derecesi ve öğretmenin kendi becerisine ilişkin algısı arasında bir ilişki bulunmuştur. Sosyo-ekonomik statüsü düşük okullarda çalışan öğretmenler, en fazla içsel ödül etkeni olarak “öğrenci başarısını yakalama” yargısını, sosyo-ekonomik statüsü yüksek okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla işaretlemişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, kıdemi fazla olan öğretmenler “öğrenci başarısına katkıda bulunma” maddesini, kıdemi düşük öğretmenlere göre daha fazla işaretlemişlerdir.

Lisans üstü eğitim gören öğretmenlerin, lisans düzeyinde eğitim görmüş öğretmenlere göre sosyal sınıflarda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerle etkileşimde bulunmuş olmayı içsel ödül olarak gören öğretmenlerin, sosyal sınıflarında daha başarılı oldukları ve etkin öğretim yöntemlere ağırlık verdikleri gözlenirken, başarıya yönelimli öğretmenlerin matematik sınıflarında daha başarılı oldukları ve bireysel öğrenme etkinliklerine açık oldukları görülmektedir.

Öğretmen doyumsuzluğuna yol açan etkenlerin şunlar olduğu görülmektedir:

1. Çalışma koşullarının olumsuzluğu.
2. Dışsal ve destekleyici ödüllerin yetersizliği.
3. Bireysel öğretme yeterliğinde görülen eksikler.
4. Öğrencilere akademik başarılarını artırmada yardımcı olamamak.

Newcombe (1983)'un, "Başarıya Bağlı Ödeme Programı'nın" olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaya çalıştığı araştırmanın bulguları aşağıda verilmektedir.

Olumlu Yönleri

1. Parasal teşvikler öğretmenleri daha iyi yakalama konusunda güdülemektedir.
2. Parasal teşvikler iyi öğretmenleri istihdam etme ve işte kalıcı kılma konusunda etkilidir.
3. Başarıya Bağlı Ödeme Programları yüksek eğitimsel beklentiler ve standartları beraberinde getirmektedir.
4. Halk, öğretmenlere ödenen ücretlerin, öğretmen performansıyla ilişkilendirildiğini bildiğinde, daha yüksek ücret ödenmesine razı olmaktadır.
5. Parasal teşvikler, tıpkı diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de, herkesin değeri kadar kazandığı bir çalışma atmosferi yaratmaktadır.

Olumsuz Yönleri

1. Başarıya Bağlı Ödeme Programları uygulamada başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Araştırmacı, ortaya çıkan bulgular ışığında, okul yöneticilerinin, öğretmenleri güdüleyen içsel ve dışsal ödüllerden, öğretmenleri meslekte kalıcı ve sürekli bir gelişim içerisinde olmalarını sağlamak amacıyla nasıl yararlanabileceklerine ilişkin öneriler sunmaktadır.

Araştırma bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Öğretmenlerin mesleğine yönelenlerin çoğunluğu içsel güdülenen insanlardır. Bunun yanı sıra öğretmenliği ek iş olarak gören veya başka bir iş bulamadığı için öğretmenliğe yönelenler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçmelerine ilişkin nedenler üç başlıkta toplanmaktadır: (a) Öğrenme arzusu içerisinde olan çocuğa yetenek ve becerilerinin farkına varmasını sağlama isteği; (b) velilerin saygısını kazanmak ve (c) kendini yenileme özgürlüğü ile geleneksel anlamda saygı gören bir mesleğin üyesi olmak.

Öğretmenliğin nitelikli öğrencilerce tercih edilen bir meslek olmayışının nedenleri ücret yetersizliği, ücretlerin belirlenmesinde yetenekten çok kıdem belirleyici olması ve toplumsal saygınlığının az olması biçiminde sıralanmaktadır.

Öğretmenler, güdülenmiş, kendini adanmış, yaratıcı ve yeniliğe açık öğretmenleri meslekte tutan ödüllerin içsel olduğu görüşündedir. Ortaya çıkan bulgular ışığında okul yöneticilerine şu önerilerde bulunmaktadır.

- Öğretmenlerin gereksinimlerini saptayın. Onların kendilerini geliştirme çabalarını, değişik önerilerini, coşkularını ve başarılarını takdir edin.
- Öğretmen performansını adil değerlendirin.
- İyi öğretmenlerin toplumun takdir ve desteğini görebilecekleri kanallar yaratın.
- Kurumun ve öğretmenlerin hedeflerini ortaklaştırın, öğretmenlerle birlikte yüksek performans ölçütleri belirleyin.
- Öğretmenlerin özel çabalarını küçük hediyelerle ödüllendirmenin yanı sıra, bu çalışmalarını paylaşabilecekleri ve sergileyebilecekleri ortamlar yaratın.

Bartel (1986) tarafından yapılan araştırmada 3 ilköğretim okulu “etkili bir özendirme programı” geliştirmek amacıyla pilot okul olarak belirlenmiştir. Özendirme

programını çerçevesindeki ödüller, Lortie'nin dışsal (gelir, statü), destekleyici (esnek çalışma saatleri, etkinliklerin çeşitlilik göstermesi) ve psikolojik (yaratıcı olma fırsatı, öğrencinin öğrendiğini görme, kendini geliştirme) ödüller biçiminde sınıflanmıştır. Araştırma bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin %53'ü psikolojik nitelikteki ödülleri doyum sağlayıcı ödül etkeni olarak değerlendirmişlerdir.
2. Öğretmenler yöneticilerden ve deneticilerden destek, dönüt, çabalarının takdir edilmesini ve adil bir değerlendirme beklemektedir.
3. Öğretmenler, velilerden destek, takdir ve ilgi, iş arkadaşlarından ise iyi iş ilişkileri ve mesleki dayanışma beklentisi içerisindedir.

Peterson ve Kauchak (1986:22-4), tarafından Utah'taki dört ayrı okul biriminde gerçekleştirilen "Kariyer Yönetimi ve Öğretmen Teşvikleri" adlı araştırmanın amacı, kariyer programları ve öğretmen değerlendirme deneyimlerinden yararlanarak performansa dayalı bir öğretmen teşvik sistemi geliştirmektir. Araştırma kapsamında 160 öğretmenle mülakat yapılmış, 204 öğretmene ise anket uygulanmıştır.

Utah'ta eğitimde mükemmeliyeti yakalayan öğretmenleri ödüllendirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek için okul bölgeleri kariyer programları uygulama konusunda yetkili kılınmıştır. Öğretmen performansını değerlendirme komisyonlarında eğitim bakanlığından beş yetkili, bir müfettiş, üç okul müdürü, 10 öğretmen, altı veli ve iki öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma bulguları liyakata dayalı ücretleme sisteminin 1960'larda karşılaştığı en önemli sorunun (1) yasal mercilerin, konuyla ilgili yeterince bilgilendirilmemiş olmalarından dolayı gerekli hukuki düzenlemelerin yapılamaması, (2) birimlerin iyi ve mükemmel öğretmenler arasındaki farkı ortaya koyacak uzmanlara ve kaynaklara sahip olmayışı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, kariyer programlarında bulunması gereken özellikler şöyle sıralanmaktadır :

1. Öğretimde mükemmellik takdir edilmeli ve ödüllendirilmelidir.
2. Öğretimde en yetenekli öğretmenler belirlenmeli ve bu durumun süreklilik göstermesi sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlere kendini geliştirme ve terfi olanakları tanınmalıdır.
4. Öğretmenlerin fazladan çabalarının karşılığı ödenmelidir.
5. Öğretmen ücretleri başka meslek grupları ile rekabet edebilir olmalıdır.

Azumi ve Lerman (1987) tarafından araştırmada, başöğretmenlerin belirlenmesi ve ödüllendirilmesi sürecinde, özendirme programlarının niteliği ve ödüllendirme ölçütlerinin neler olması gerektiği hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır. Başöğretmen programları, öğretmenin moralini artırmayı, meslekte kalıcı kılmayı, kariyer yapma fırsatları sunmayı ve onların performanslarını artırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Kent merkezlerinde çalışan öğretmenler için belirleyici ödüller nelerdir?
2. Bu ödüllerin tercihinde öğretmenlerin hangi özellikleri etkilidir ?
3. Başöğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt alınacak öğretimsel davranışlar nelerdir?
4. Tercih edilen ödüller ve başöğretmen seçme ölçütleri arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. Öğretmenler hangi seçim sürecinin daha adil olduğunu düşünmekteler?

Örneklem kümesi 641 öğretmenden oluşan bu araştırmanın bulguları aşağıda verilmektedir.

1. Ödülün etkililiği bireysel gereksinimleri karşılama düzeyi ile ilişkilidir.
2. Ödül yapısı, öğretmenin iş doyum düzeyinin yanısıra öğretmen verimliliği üzerinde etkilidir.

Öğretmenler en fazla doyum sağladıkları ödüllerini önem sırasına göre şöyle sıralamışlardır:

- a- Karar süreçlerine katılma.
- b- Program geliştirme çalışmalarına katılma.
- c- Diğer öğretmenlerle mesleki gelişim doğrultusunda etkileşmek.
- d- Yapılan çalışmalarını geliştirme ve sergileme fırsatlarının bulunması
- e- Daha yüksek ücretleme.
- f- Esnek çalışma saatleri.
- g- Sertifika, plaket türü ödüller.

3. Araştırma bulgularına göre başöğretmenlerin belirlenmesi sürecinde ölçüt alınacak davranışlar önem sırasına göre şunlardır:
- a- Mevcut kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma ve toplumsal gereksinimlere karşı duyarlı olma.
 - b- Sürekli bir gelişim çabası gösterme.
 - c- Öğrencileri sık sık değerlendirmek ve dönüt vermek.
 - d- Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarma ve olumlu değerler geliştirebilme.
 - e- Yüksek düzeyde bir öğrenci performansı beklentisine sahip olmak.
 - f- Öğrencileri sınıf içi etkinliklere etkin katabilme.
 - g- Örgütlü ve disiplinli bir sınıf oluşturma.
 - h- Öğrencilerin tümünün gereksinimlerini karşılama doğrultusunda, çeşitli strateji ve öğretim materyalinden yararlanabilme.
 - i- Öğrenci başarısını destekleme, cesaretlendirme.
 - j- Alan bilgisi yeterliği.
4. Tercih edilen ödülün türü ile öğretmenin kıdemi, cinsiyeti, eğitim düzeyi, okulun türü arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. On yılın altında kıdeme sahip öğretmenler mesleki ödül türlerini (program geliştirme, planlama ve karar verme süreçlerine katılım, öğrencilere rehberlik etme), dışsal ve destekleme ödüllerine göre daha önemli bulmaktadırlar. Yine eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler için meslektaşların takdirini kazanmak önemli bir ödül etkeni olarak ortaya çıkmaktadır.
5. İkinci kademe öğretmenleri , yaratıcı ödülleri (özgün bir proje ortaya koymak, öğretim materyali geliştirmek, araştırma fırsatlarının tanınması), birinci kademe öğretmenlerine göre daha önemli bulmaktalar. Cinsiyet değişkeni açısından benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler yaratıcı ödülleri erkek öğretmenlere göre daha önemli bulmuşlardır.
6. Öğrenci başarısı düşük okullarda çalışan öğretmenler, başarı oranı yüksek olan okullarda görevli öğretmenlere göre dışsal ödülleri daha önemli bulmaktadırlar
7. Başöğretmeni belirleme sürecinde öğrenci katılımını cesaretlendirme ve değişik stratejileri kullanabilme boyutunu ağırlıklı olarak işaretleyen

öğretmenlerin içsel ödüllerden doyum sağlayan öğretmenler olduğu görülmektedir.

8. Öğretmenler baş öğretmeni belirleme sürecinde sırasıyla,
 - a- sınıf gözlemleri
 - b- yasal prosedürler (şube-zümre, öğretmenler kurulu kararları vb.)
 - c- formal idari değerlendirme yöntemlerini işaretlemişlerdir.
9. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre zümre değerlendirmesine olumsuz yaklaşmışlardır. Aynı durum idari değerlendirmede de yaşanmış, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre idari değerlendirmeye daha olumsuz yaklaşmışlardır.
10. Eğitim düzeyi yüksek öğretmenler, zümre değerlendirmesini daha ağırlıklı işaretlemişlerdir.

Kentucky Eğitim Yöneticileri Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen ve Ron Hickey (1987) tarafından raporlaştırılan “Stajyer Okul Müdürlerini Teşvik Programı” adlı araştırmada, okul müdürlerinin algılarına göre kendilerini en fazla ödüllendirilmiş hissettikleri durumların neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma bulguları aşağıda verilmektedir.

1. Okul çalışanlarının takdirini kazanmak.
2. Öğrencilerle etkileşimde bulunmak, çalışmalar yapmak.
3. Velilerin saygısını kazanmak.
4. Öğretmenlerle birlikte çalışmalar yapmak.
5. Müfredat, program geliştirmek.
6. Öğrenci başarısı.
7. Okul iklimi : Başkalarının okulunuz hakkındaki olumlu izlenimleri.

Pakes ve Drews (1987:1-12)2in yaptıkları “Öğretmen Özendirme Modeli” adlı araştırmanın örneklem kümesini 1985 yılında Indiana Eyaleti’nde çalışan 50000 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere yönelik ödeme ve ücret yapılarını düzenleme, öğretmenlik mesleğine onur ve saygınlık kazandırmak için yeni yöntemler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ilişkin algıları olumlu yönde bir değişim göstermektedir. Ödül –

Saygınlık programlarının uzun vadede öğretmenlerde öğrencilere yönelik başarı beklentisini artırdığı ve buna bağlı olarak öğrenci motivasyonunda gelişmeler görüldüğü açıklanmaktadır. Programın yürütülmesinden Indiana Eyaleti Eğitim Birimi'nden "Öğretmen Kalite Kontrol" ekibi sorumludur.

Öğretmen teşvik programlarının başarılı olması doğrultusunda geliştirilen öneriler altı madde altında toplanabilir:

1. Uygulanabilir bir kariyer yönetim planının gerekliliği;
2. ücret politikalarının gözden geçirilmesi;
3. her öğretmen için bireysel gelişme programları ortaya koymak, bunları tanımlamak;
4. öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kazanması için gerekli adımların atılması, analiz edilmesi ve geliştirilmesi;
5. öğretmenlerin çalışma atmosferini iyileştirmek için ödül sistemleri üzerinde çalışmak, bunları çeşitlendirmek;
6. öğretmen ve idarecileri değerlendirme programlarının çerçevesini çizmek.

Bu proje, öğretmenlik mesleğinin hak ettiği saygınlığı elde etmesi bakımından, bir kısmı heyet üyeleri, bir kısmı da veli-öğretmen örgütleri tarafından geliştirilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin ;

Saygınlık kişilerin takdirini kazanmayı, öğrenci ve öğretmen başarısının farkedilmesi, duyurulması, yaratıcılık ve çalışanların kendini yenileme çabalarının ödüllendirilmesini önemli bulduklarını ancak; basit teşekkür plaketlerini ve ucuz armağanları fazla önemli bulmadıklarını ortaya koymaktadır.

Aynı araştırma bulguları performans değerlendirme sisteminin etkililiği konusunda öğretmenlerin, müdürün kendilerine sözlü dönütlerde bulunması, öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmelerinin dikkate alınmasını; öğretmen değerlendirmede müdürün, zümrenin, öğrencilerin ve müfettişlerin ortak görüşünün alınmasının daha adil sonuçlar vereceğini ortaya koymaktadır .

Quaglia ve Marion (1991) tarafından yapılan "Öğretmen Algılarına Göre Okul Örgütü, Öğretmen Yetkilendirme, Çalışma Koşulları Ve Toplumsal Statü İle Öğretmen Doyumu Arasındaki İlişki" adlı çalışmada, doyum düzeyi yüksek ve

düşük öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum, işe ilişkin yeterlik duygusu, çalışma koşulları ve mesleğin toplumsal statüsü hakkındaki görüşleri arasında bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmaktadır. Bu çalışmada öğretimden sağlanan doyumun, iş koşullarından nasıl etkilendiği ve bu etkileşimin, okuldaki öğretimin niteliğinde nasıl etkilediği sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma bulgularına göre birbiriyle ilişkili, ancak bağımsız olan beş doyum etkeni belirlenmiştir: Denetim, örgüt, ücret, çalışma koşulları ve ilerleme fırsatları.

20 okul bölgesindeki 477 ortaöğretim okulu öğretmeniyle yapılan bu araştırmanın bulguları aşağıda verilmektedir.

- 1- Doyum düzeyi yüksek öğretmenlerin %92'si, öğrencilerin, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalıştıklarına inanmaktadır. Doyum düzeyi düşük öğretmenlerde bu oran %69'dur
- 2- Öğretmenlerin çalışma yaşantılarından sağladıkları doyum, kendini gerçekleştirme ve mesleki yeterlilik gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilişkili bulunmuştur.
- 3- Öğretmenlik mesleği sıradan bir meslek olarak görülmemektedir. Terfi ve ve dışsal ödüllerden alınan doyum düzeyi, öğrenci gelişimini görme gibi içsel ödüllere göre düşük bulunmuştur. Yeterlilik duygusunun, öğretmen doyumunu etkileyen önemli bir etken olduğu görülmektedir.
- 4- Verimlilikten elde edilen doyumun içsel, çevresel etkenlerden elde edilen doyum düzeyinin dışsal nitelikte olduğu belirlenmiştir.
- 5- Doyum düzeyi düşük öğretmenlerde statü, ücret ve güç etkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- 6- Doyum düzeyi yüksek öğretmenler, doyum düzeyi düşük öğretmenlere göre "Bu okuldaki öğretmenler iyi çalışmaktadır" yargısına daha olumlu yaklaşmışlardır.

Marchant ve Newman (1991), 25 üniversite ve burada görev yapan 245 eğitim yöneticisinin, kolej ve üniversitedeki değerlendirme ve ödüllendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini kapsayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Burada iyi performansın tanımlanması, ölçülebilmesi ve standartların belirlenebilmesi sorunu ile ilgilenilmiş, dışsal ödüllerin uygunluk derecesi araştırılmış, farklı içsel doyum etkenleri ve rekabet

üzerinde durulmuş, öğretim üyelerini güdüleyen etkenlerin (ücret, sözleşme yenileme, terfi, saygınlık, içsel doyum, dışsal ödüller) neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma bulguları aşağıdaki gibidir.

Rektörler için en fazla güdüleyici etken saygınlık iken, bölüm başkanları dekanlara oranla en güdüleyici etkenin içsel doyum olduğu görüşünde birleşmektedirler. Dekanlar ücret, iş sözleşmelerinin yenilenmesi ve terfiyi bölüm başkanlarına göre daha güdüleyici bulmaktalar.

Fakülte yöneticileri için ücret etkeni, diğer etkenlere oranla düşük değerlendirilmiştir.

Yüksek öğretimde dışsal ödüller gerekli olduğu halde, bunlar verimlilik ile doğrudan ilişkili görülmemektedir.

Yayın yapmayı, daha önemli bir ödül ölçütü olarak değerlendiren eğitim yöneticilerinin bulunduğu fakültelerin; daha büyük olduğu, öğrenciler arasında daha fazla çeşitlilik görüldüğü, lisansüstü öğrenci sayısının daha fazla olduğu, daha çok sayıda kitap içeren kütüphanelerin bulunduğu ve daha fazla sayıda öğretim personeline sahip oldukları görülmektedir (Marchant; Newman, 1991: 7-47).

Nebraska Lincoln üniversitesinin 1992'de etkili öğretimi ödüllendirme projesi kapsamında 449 fakültede gerçekleştirdiği araştırmada, öğretimin ödüllendirilmesinde karşılaşılan başlıca engeller olarak şunlar saptanmıştır:

1. Mesleki ilkeler ve yönetmeliklerde daha çok araştırma yapılması üzerinde durulması.
2. Kurumsal açıdan araştırma yapmanın değer taşınması.
3. Öğretim üyeleri arasında öğretime yoğunlaşmanın çok fazla entellektüellik gerektirmediği görüşünün yaygın olması.
4. Öğretim üyelerinin kendilerini mükemmel öğretmenler olarak görmeleri.
5. Ders yükünün yoğun olması, buna rağmen değerlendirmede araştırmanın belirleyiciliği.
6. Öğretim üyelerinin, öğretimin ödüllendirilemeyeceği görüşünde olmaları.
7. Öğretim üyelerinin değişime direnmesi (Edward, 1994:3) .

Poston ve Frase (1991:318-9) “Öğretmenler İçin Alternatif Telafi Programları” adlı çalışmalarında başarılı ve başarısız teşvik programlarını niteleyen 5 ayırt edici faktör belirlemiştir:

1. Yasal bağımlılık ve kısıtlamalar sözkonusu olmadığı durumlarda, okullar soğukkanlı ve bağımsız hareket etmekte, bu da teşvik programlarının başarısını artırmaktadır. Parasal ödüllerin çokluğu, programları olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütün dışından gelen parasal ödüller beraberinde kuralları ve farklı beklentileri getirmektedir. Bu durum sık sık yanlış yönlendirmelere ve karışıklıklara sebep olmakta ve yaratıcılığı arka plana itmektedir. Başarılı okul bölgeleri kendi yolunda yürüten, politikalarda bağımsız ve başkalarının başarısızlığına çalışan hastalıklı unsurlardan uzak duran bir yaklaşım içerisindedir. Daha az başarılı uygulamalarda yapılan bazı yasal teftiş sonuçları aşağıdaki gibidir :
 - a) Kısa süreli uygulamalar oldukça etkisizdir.
 - b) Yeterince yoğunlaşamama istendik çıktı olasılığını azaltmaktadır.
 - c) Gerçekçi olmayan yapılar, gerçekçi olmayan farklılıklar yaratmaktadır.
 - d) Dışsal olarak belirlenen sınırlı sayıdaki ödülün adilce dağıtılamaması öğretmenlerde moral bozukluğu ve iş doyumsuzluğuna yol açmaktadır.
3. Öğretmenler ve meslek kuruluşları, programların planlanması ve geliştirilmesi hususunda işbirliğine gitmelidir. Sendikalar bu sürece katılmalıdır.
4. Hedefler açık ve uygulanabilir olmalıdır. Başarılı programların temel özelliklerinden bir tanesi, hedeflerin, birimlerin gereksinimlerini karşılıyor olmasıdır. Başarılı yerel birimlerin farklı hedefleri olabilir, ancak bazı hedefler bu birimlerce ortak hale getirilmektedir. Örneğin öğretmeni yenileyebilme, üstün performansı ödüllendirebilme, saygınlığı sağlama ve mesleki fırsatları artırma, öğretmeni güdüleme ve öğretimi geliştirebilme veya adil-eşit olmayan ödüllendirme biçimlerini iptal etmek gibi.
5. Ödüllerin biçimini belirleme özgürlüğü tanınmalıdır. Birimler farklı ödüller üzerine çalışma yapmıştır. Ancak araştırmalar, yalnızca paranın eğitim çalışanları açısından, onları öğretimsel faaliyetlere çekmede tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Başarılı ödül programları öğretmenlerin

motivasyonunu artırıcı yönde işlev gören ve onların öğretme becerilerini geliştiren programlardır. Yüksek performanslı öğretmenleri ödüllendirmede yerel birimlerin kaynakları sınırlı olmaktadır. Yasal düzenlemeler ve merkezi otoritenin desteği önem taşımaktadır.

6. Öğretmen performansını belirlemede sağlıklı ve dengeli ölçütler. Teşvik programlarının başarısızlığa uğramasında, adil olmayan öğretmen değerlendirme etkeninin rol oynadığı düşünülmektedir. Ortak şikayetler, “iyi”, ve “fazla iyi değil” arasındaki farkın açık bir biçimde ortaya konulmadığı konusunda odaklaşmaktadır.

Ellis (1992:1-9)’ın 207 ilköğretim öğretmeni ile yürüttükleri çalışmanın amacı, öğretmenlerin doyum düzeylerinin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve öğretmenlik mesleğini zenginleştirmeye dönük öneriler sunmaktır. Araştırma bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Gelişme ve başarı gereksinimi yüksek öğretmenlerin doyum düzeyleri, gelişme ve başarı gereksinimi düşük olan öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.
- Meslekten ayrılan öğretmenlerin ayrılma gerekçeleri şöyle sınıflanmıştır:
 - a) Öğretmenlik mesleği gün geçtikçe tekdüze olmaya başlamıştı.
 - b) Öğretmenlik, benim için yeterince zorlayıcı değildi.
 - c) Çalışmalarımın yeterince takdir görmemesi.
 - d) Ücretlerin düşüklüğü.
- Yüksek düzeyde gelişme ve başarı gereksinimi olan öğretmenler, düşük düzeyde gelişme ve başarı gereksinimi olan öğretmenlere göre aday ve stajyer öğretmenlerle çalışmayı; çalışma takımlarında görev almayı; personelin eğitiminde sorumluluk almayı; araştırma ve geliştirme etkinliklerine katılmayı daha yüksek bir ortalama ile değerlendirmişlerdir.

2-Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Balcı (1988:276-9) yaptığı araştırmada, öğretmenlere verilen ödüller ile yılın öğretmeni seçimi ve ödüllendirmenin işlevselliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları şöyledir :

1. Teşekkür ve takdir belgeleri Cumhuriyet döneminde en çok verilen ödüllerdir.
2. Verilen ödüller öğretmen beklentilerini karşılamamaktadır. Öğretmenler içsel nitelikteki ödülleri daha değerli bulmaktadır.
3. İlköğretim okul öğretmenleri ailelerini düşük ve orta sosyo – ekonomik düzeyde algılamakta, üst sosyo – ekonomik düzeydeki aileler bu mesleği yapılmaya değer görmemektedir.
4. İlköğretim okul öğretmenleri için en güdüleyici etken, çalışma ortamındaki huzur ve iyi ilişkilerdir.
5. Öğretmenler ve yöneticiler, ödül kazanmanın çevrede saygınlığı artıracığını, mesleki statüde bir değişiklik olmayacağını belirtmektedirler.

Seçkin (1988), Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin 1982-1986 yılları arasında aldıkları ödüller ile disiplin cezalarının ve bu cezaları gerektiren suç türlerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırma sonuçları, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çok az ödüllendirildiklerini göstermektedir. Tüm orta dereceli okul öğretmenlerinin yıllara göre aldıkları toplam ödül sayılarının o yılki toplam öğretmen sayılarına oranları 1982 yılında binde 5.3; 1983 yılında binde 8; 1984 yılında binde 3.6; 1985 yılında binde 5 ve 1986 yılında binde 10.3'tür. Seçkin'in belirttiğine göre en yüksek ödül yüzdesi Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ndedir. Bunu sırasıyla Kız Teknik, Ticaret ve Turizm ve Din Öğretimi Genel Müdürlükleri izlemektedir.

Öğretmenler, ödülünden çok ceza almışlardır.

Özdemir (1988:IV)'in "Kamu Ödeme Sistemi İçinde Öğretmen Ücretlerinin Yeri ve Sağladığı Doyum" adlı araştırması, öğretmenlerin sistem ödüllerini yetersiz

bulmaları sonucunda, ek işlere yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Ek işlerde çalışmanın işle bütünleşememe, işe yabancılaşma ve performans düşüklüğüne yol açan bir etken olduğu belirtilmektedir.

Sapancalı (1992:IV)'nın yaptığı "İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların Güdülenme Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmada hangi özendirici araçların çalışanların gereksinimlerini karşılamada ne kadar etkili olduğunun yanıtı aranmaktadır. Araştırmada ankete katılanlar için en önemli gereksinimin fizyolojik ve güvenlik olduğu, bir ihtiyacın karşılanmasında ücret, iş güvencesi, sosyal güvenliğin çalışanların güdülenmesinde en etkili araçlar olduğu saptanmıştır.

Topçu (1995:IV) tarafından yapılan "Türk Eğitim Sisteminde, İlköğretim Öğretmenlerinin Güdülenme Sorunları" adlı araştırmanın bulguları aşağıdaki gibidir :

1. Öğretmenlere yönelik başarı değerlendirmesi nesnel değildir.
2. İçsel ve dışsal sistem ödüllerine ulaşma ölçütleri belirsizdir.
3. Güdüleyici etkinlikler yetersiz olarak algılanmaktadır.
- 4.-Türk Eğitim Sistemi'nde, ödüllerden çok, cezalandırma yöntemlerine başvurulmaktadır.

Gürgür (1995:IV) tarafından yapılan, "Yönetim Süreçlerinde Disiplin Olgusu" adlı çalışmanın örneklem kümesini, İstanbul bölgesinde 22 kamu kurum ve kuruluşu niteliğindeki işletmede çalışan 401 kişi oluşturmaktadır. Araştırma bulguları aşağıda özetlenmektedir.

1. Disiplinin sağlanabilmesi için ceza, af ve ödül gibi araçların bir arada bulunması gerekmektedir.
2. Bir işyerinde ceza en son çare olarak düşünülmalıdır.
3. Ödülün olağanüstü başarı gösterenlerin dışında belirli kişilere de verildiği konusunda endişeler vardır.
4. Ödül uygulamasının adil ve dengeli olmasının verimliliği artıracığı düşünülmektedir.
5. Hak edilen ödüllerin verilmesinde ve alınmasında gecikmeler olduğu bildirilmektedir.

Alpay (Sabancı, 1998:125-6) tarafından yürütülen çalışmanın amacı hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin hangi teşviklere en çok değer verdikleri ve öğretmenlerin mesleki yönden ilerlemeleri için geliştirilen bir teşvik sisteminin ölçütlerinin neler olduğunu belirlemektir. Öğretmen ve okul müdürlerinin bunları nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma bulguları aşağıda verilmektedir.

- 1- Deneklerin çoğunluğu hizmet içi eğitime başvuran ve katılan öğretmenler için statü ve sosyal yardımları uygun ödüller olarak değerlendirmektedir.
- 2- Parasal teşvik içeren maddelerin her biri deneklerin %70'i tarafından "isterim" şeklinde değerlendirilmiştir.
- 3- Parasal teşvik içermeyen ödül maddelerinin analizi, deneklerin yaklaşık %90'ı tarafından okul veya okul/şehir önceliği ile ilgili maddelerinin "isterim" şeklinde değerlendirildiğini ortaya koymuştur.
- 4- Burssuz eğitimin uygun bir ödül olduğuna karar veren deneklerin yüzdesi 0.9 ile 7.3 arasında değişirken, burslu eğitimi öğretmenler için uygun bir ödül olarak görenlerin yüzdesi 1.7 ile 64.5 arasındadır.

Sabancı (1999:235-40) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerine verilen ödüllerin gereksinim karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyini ortaya koymaktır. Araştırma bulguları aşağıda verilmektedir.

- 1- Öğretmenlere göre teşekkür, takdir, hizmet şeref belgeleri ve aylık ödülü değerli değildir.
- 2- Müdür yardımcılara göre uygulanan ödüller önemli olmakla birlikte, iş doyumunu sağlama bakımından yetersizdir.
- 3- İlköğretim müfettişleri ve okul müdürlerinin görüşleri, ödül türlerinin önem derecesinde hem de gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyinde öğretmenlere göre daha olumludur.
- 4- Mevcut ödüller üst kıdem gruplarınca daha önemli bulunmaktadır.
- 5- Ödül sisteminin önem derecesi ve gereksinimleri karşılama düzeyi, öğrenim durumuna göre farklı düzeyde algılanmaktadır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, ödüle verilen değer düşmektedir.

- 6- Öğretmen algıları ödül alıp almamaya bağlı olarak bir farklılık göstermemektedir.
- 7- Müdür yardımcılarının, müdürlerin ve müfettişlerin görüşlerinde, ödüllerin gereksinim karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi bakımından farklar vardır.

Sarpkaya (2001:201-8), araştırma evrenini Manisa merkez ilçedeki resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik disiplin ve ödüllendirme uygulamalarını incelemiştir. Araştırma bulguları aşağıda verilmektedir.

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin algılarının en yüksek olduğu durum “öğrencilerimden saygı görmemin benim için büyük bir ödül olması” maddesi olmuştur.
2. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri “maaşla ödüllendirmenin” kendilerini daha çok çalışmaya teşvik etmeyeceği yönünde yüksek düzeyde bir algıya sahiptir.
3. Öğretmenlerin, değerlendirme ve ödül uygulamalarının gerçekleşme sıklığına ilişkin algıları kıdeme, bransa, çalışılan okul kademesine ve ödül alma durumlarına göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet ve bitirilen okul değişkenlerine göre önemli bir fark görülmemektedir.
4. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin en az önemsedikleri ödüller dışsal ödüllerdir.
5. İlköğretim öğretmenlerinin %46’sı meslek hayatı boyunca en az bir ödül almıştır. İlköğretim öğretmenlerinin en fazla “teşekkür” ödülü almışlardır. İlköğretim öğretmenlerinde birden fazla ödül alma sıklığı %43’tür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili olarak ulaşılan bulgular, tablolar halinde verildikten sonra, bu bulguların yorumları sunulmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İzmir ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin meslek yaşamları boyunca aldıkları ödüllerin türlerine göre dağılımı nasıldır?” biçiminde idi.

Tablo 4.1’de örneklem kümesinde bulunan okullarda görevli tüm öğretmen ve yöneticiler ile yine bu okullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin, meslek yaşamları boyunca ödül alma oranları verilmektedir.

Tablo 4.1 Örneklem Kümesine Alınan İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmen Ve Yöneticilerin Meslek Yaşamları Boyunca¹ Ödül Alma Oranları

Görev	Toplam	Ölçme Uygulananlar	Aracı Ödül Alanlar ¹	Ödül Alma Oranı
Öğretmen	11.621	529	240	43.8
Müdür Yrd.	1026	128	106	82.8
Müdür	399	71	63	88.7
Toplam²	13046	728	409	63.7

Not 1 Ödül alıp almama, belli bir yıl ile sınırlandırılmamış, tüm meslek yaşamı gözönüne alınmıştır.

Not 2: Araştırma kapsamındaki 52 denetici bu sayının içerisinde değildir.

Tablo 4.1 incelendiğinde örneklem kümesine alınan ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerden meslek yaşamları boyunca ödül alanların toplam öğretmen ve yöneticilere oranının %63.7 olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, en yüksek ödül oranı müdür (%88.7) ve müdür yardımcılarında (%82.7)’dir. Öğretmenlerin, yöneticilere göre daha düşük düzeyde (%45.3) bir ödül alma oranına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.2’de ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin aldıkları ödüllerin, türlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 4.2 Öğretmen Ve Yöneticilerin Aldıkları Ödüllerin Türlerine Göre Dağılımı

Ödül Türü	Öğretmen		Md. Yrd		Müdür		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Teşekkür Belgesi	138	57.5	9	8.5	13	20.6	161	39.4
Takdir Belgesi	17	7.1	15	14.2	3	4.8	33	8.1
Ayhıkla Ödül.	9	4.2	7	6.6	3	4.8	16	3.9
Teşekkür-Tak.	44	17.2	29	27.3	18	28.6	86	21.0
Teşek –Ayhk.	13	5.4	8	7.4	12	19.0	30	7.3
Takdir-Ayhk	12	5.0	11	10.3	2	3.2	23	5.6
Teş-Tak.Ayhk	7	2.9	27	25.1	12	19.0	46	11.2
Toplam	240	100.0	106	100.0	63	100.0	409	100.0

Tablo 4.2 incelendiğinde en fazla alınan ödülün Teşekkür Belgesi (%39.4), en az alınan ödülün ise Ayhıkla Ödüllendirme (%3.9) olduğu görülmektedir. Öğretmenler en çok Teşekkür Belgesi (%57.5) ödülünü alırken, müdür yardımcıları ve müdürlerin en çok Teşekkür ile Takdir ödüllerini birlikte (%27.3; %28.6) aldıkları anlaşılmaktadır. Meslek yaşamı boyunca Teşekkür Belgesi, Takdir ve Ayhıkla Ödüllendirme ödüllerinin her üçünü de alan öğretmen oranının (%2.9), müdür yardımcısı (%25.1) ve müdür (%19.0)’lere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1 ve Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen ve yöneticiler içerisinde en fazla ödül alan grubu okul yöneticilerinin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerde ödüllendirilme oranı ve alınan ödüllerin düzeyi bu iki gruba göre daha düşük çıkmıştır

Yukarıdaki bulgular yurtiçinde yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Açıkalın (1994: 243), seçilen yılın öğretmenlerinin okul ya da eğitim yöneticisi olduğunu belirtmektedir. Balcı (1988:III)’nın araştırması, Cumhuriyet Dönemi’nde en fazla verilen ödüllerin Teşekkür ve Takdir ödülleri olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem “Ödül alan ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin ortaya koydukları, kendilerine ödül verilme nedenlerinin, onların görevlerine göre dağılımı nasıldır?” biçiminde idi. Aşağıda bu alt probleme ait bulgulara ve yoruma yer verilmektedir.

Tablo 4.3’te ödül alan öğretmen ve yöneticilerin ortaya koydukları kendilerine ödül verilme nedenlerinin onların görevlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 4.3 Ödül Alan Öğretmen Ve Yöneticilerin Ortaya Koydukları, Kendilerine Ödül Verilme Nedenlerinin, Onların Görevlerine Göre Dağılımı

Ödül Alma Nedeni	Öğretmen		Md. Yrd		Müdür		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
-Sınıf İçi Öğretim Performansı	98	40.9	5	4.7	9	14.3	112	27.4
-Okul İle İlgili Etkinlikler	110	45.8	92	86.8	49	77.8	251	61.4
-Sicil Ortalamaları	32	13.3	9	8.5	5	7.9	46	11.2
Toplam	240	100.0	106	100.0	63	100.0	409	100.0

Tablo 4.3 incelendiğinde görüldüğü gibi, öğretmen ve yöneticiler en yüksek oranda “Okul İle İlgili Etkinlikler” başlığı altında toplanan faaliyetlerden (%61.4) ödül aldıklarını belirtmektedirler. En yüksek olarak (%86.6) müdür yardımcılarında ortaya konan bu neden, öğretmenlerde %45.8’e düşmektedir. Yöneticilerin aldıkları ödüllerin kendi öğretmenlik döneminde mi alındığı yoksa, yönetici oldukları dönemde mi aldıkları konusu burada belirsizlik taşımaktadır. Yöneticilerin ödül alma nedeni olarak “Sınıf İçi Öğretim Performansı” kategorisinde düşük temsil edilmeleri durumu, onların bu ödülleri daha çok yöneticilik döneminde aldıkları biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin daha çok sınıf içi öğretim etkinlikleri ile görevli olduklarından “Okul İle İlgili Etkinlikler” başlığı altında yöneticilere göre daha düşük bir orana sahip olmaları doğal görünmektedir. Ancak öğretmenlerin sadece %40.9’unun “Sınıf İçi Öğretim Performansı” başlığı altında toplanabilen nedenlerden dolayı ödül almaları doğal görünmemektedir. Bu bulgulardan yöneticilerin ödül verilecek öğretmenlerin belirlenmeleri sürecinde, öğretmenin sınıf içi öğretim performansından çok, başka

ölçütleri göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Oysa eğitim ve öğretim hedeflerinin daha çok sınıf içindeki öğretim etkinlikleriyle gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin, en az ödül alma nedeni olarak sicil Ortalamaları başlığı altında toplanmaları düşündürücü bir durum olarak görünmektedir. Sicil ortalaması üst üste 6 yıl boyunca 90 ve üzeri olan öğretmen ve yöneticiler Takdir ile ödüllendirilmekte ve bir kademe artışı almaktadırlar (Arslan, 1993:308). Öğretmen ve yöneticilerin performansında süreklilik göstermelerini sağlamaya dönük bir özendirme niteliği taşıyan bu uygulamanın, araştırma bulgularına bakıldığında yeterince işlevsel olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin ancak %11.2'sinin "Sicil Ortalamaları" başlığı altında toplanabilen nedenlerden dolayı ödül aldıklarını ortaya koydukları görülmektedir.

Öğretmenlerin ödül alma nedenlerine verdikleri yanıtların farklı başlıklar altında ifade edilmesi, ödüllendirme ölçütlerinin öğretmenler açısından muğlak olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin ortaya koydukları, kendilerine ödül verilme nedenleri sınıflanırken, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemleri dışında bir takım farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmış olmaktan dolayı ödül aldıklarını ortaya koyan bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum yönetici ve deneticilerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde daha çok klasik öğretmen davranışlarını ödül ölçütü olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Oysa günümüzde iyi yöneticiler risk alan ve mevcut statüko ile barışık olmayan öğretmenleri teşvik eder, yaratıcı görüş ve önerileri için onları desteklerler (Cash,1997:25). Bu bulgular Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, ödülü alan ve veren tarafların katılımıyla yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem "İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin ortaya koydukları, öğretmenlik meslek yaşamları boyunca kendilerine en çok doyum sağlayıcı etmenlerin, onların görevlerine göre dağılımı nasıldır?" biçiminde idi.

Tablo 4.4'te öğretmen ve yöneticilerin, meslek yaşamları boyunca kendilerine en çok doyum sağlayıcı etmenlerin onların görevlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 4.4 Öğretmen ve Yöneticilerin Meslek Yaşamları Boyunca Kendilerine En Çok Doyum Sağlayıcı Etmenlerin Dağılımı

En Çok Doyum Sağlayıcı Etmenler	Öğretmen		Müdür Yrd.		Müdür		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrencinin öğrendiğini görme	312	61.2	14	10.9	12	16.9	338	46.4
Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak	139	25.8	67	52.3	38	53.5	244	33.5
Çalışmaların takdir edilmesi	49	9.5	40	31.3	21	29.6	110	15.1
Meslek güvencesi, çalışma süresi	19	3.5	7	5.5	-	-	26	3.6
Toplam	519	100.0	128	100.0	71	100.0	718*	100.0

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, öğretmen ve yöneticiler en fazla (%46.4) "Öğrencilerin öğrendiğini görmekten" doyum sağladıklarını belirtmektedirler. Bunu %33.5 ile "Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görmek ve hatırlanmak" başlığı altında toplanan nedenler izlemektedir. "Çalışmaların takdir edilmesi" ve "Meslek güvencesi, çalışma süresi" gibi nedenler ise daha alt sıralarda yer almaktadır. Başta öğretmenler olmak üzere yöneticilerin önem verdikleri ödül türlerinin daha çok içsel ya da psikolojik nitelikte ödüller olduğu söylenebilir. Bu bulgu hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırma bulguları ile benzerlikler göstermektedir.

Balcı (1988:IV) öğretmenlerin daha çok içsel nitelikteki ödüllere değer verdikleri sonucuna ulaşırken, Sabancı (1999:235) da öğretmenlerin teşekkür, takdir, hizmet şeref belgeleri ve aylık ödülü türü ödülleri değerli bulmadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmen doyumunu, daha çok içsel ödüllerin bir sonucudur (ERIC, Merit Pay,1981:3). Öğretmenlerin en fazla içsel doyuma, öğretimle ilgili etkinlikte bulunmak, burada karşılaşılan sorunların üstesinden gelme yeterliğini gösterme durumunda ulaştıkları belirlenmiştir (Plihal 1982: 2).

Azumi ve Lerman (1987:189)'ın araştırma sonuçları içsel ya da psikolojik ödüllerin, daha çok öğretmenler için önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Metlife Araştırması bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin %89'u, çocuğun gelişimini

* 10 öğretmen "Meslekten doyum almadığını" belirttiğinden tablo 4.4'te yer almamaktadır.

görme ve öğrencinin yaşamında değişiklik yapabilme gibi içsel doyum etkenlerinin en fazla iş doyumuna yol açtığını belirtmişlerdir (Latham, 1998:2). Quaglia ve Marion (1991:2), yaptıkları araştırmada terfi ve dışsal ödüllerden alınan doyum düzeyinin, öğrenci gelişimini görme gibi içsel ödüllere göre düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Takdir edilme hemen hemen tüm meslek dallarında önemli bir ödül etkeni iken, bu başlık altında sınıflanan öğretmen oranının düşüklüğü düşündürücüdür. Bu bulgudan hareketle Türk Eğitim Sistemi'ndeki ödüllerin, öğretmenler tarafından doyum sağlayıcı etmen olarak kabul görmediği ileri sürülebilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde meslekten ayrılan öğretmenlerin ayrılma nedenlerinin incelendiği bir araştırmada (Teachers Portfolio of a Profession, 1997), örneklem kümesinin çoğunluğunun (%31.6) "yeterince takdir edilmeme ve desteklenmeme" etkenini, ayrılma nedeni olarak açıkladığı görülmektedir. Öte yandan yöneticiler için takdir edilme, öğretmenlere göre daha önemli bir doyum etmeni olarak görülmektedir. Okul müdürleri algılarına göre kendilerini en fazla ödüllendirilmiş hissettikleri durumlar, okul çalışanlarının takdirini, velilerin saygısını kazanmak ve başkalarının okul hakkındaki olumlu izlenimleridir (Ron Hickey,1987).

Öğretmen doyumsuzluğuna yol açan etkenleri sıralanırken, çalışma koşullarının olumsuzluğu ile dışsal ve destekleyici ödüllerin yetersizliğine dikkat çekilmektedir (Plihal,1982:3). Araştırma bulguları (Pakes ve Drews, 1987:1), öğretmenlerin saygın kişilerin takdirini kazanmayı, öğretmen başarısının farkedilmesi, duyurulması, yaratıcılık ve çalışanların kendini yenileme çabalarının ödüllendirilmesini önemli bulduklarını ancak; basit teşekkür plaketlerini ve ucuz armağanları fazla önemli bulmadıklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin kendilerine en çok doyum sağlayıcı etmen olarak öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki başarılarını gördüklerini ortaya koymaktadır. Olumlu olarak nitelendirilebilecek bu durum, öğretmen ödüllendirme sisteminde, ödül ölçütü olarak nelerin alınması gerektiği konusundaki tartışmalara ışık tutabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem “İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin ödül alıp almamaları, onların;

- a) görevlerine
- b) cinsiyetlerine
- c) kıdemlerine
- d) buldukları okuldaki hizmet sürelerine
- e) öğrenim düzeylerine
- f) hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmamalarına
- g) branşlarına
- h) çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine
- i) meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlere

göre önemli farklılık göstermekte midir?” biçiminde idi. Aşağıda dördüncü alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla verilmektedir.

Tablo 4.5’te öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının onların görevlerine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.5 Öğretmen ve Yöneticilerin Ödül Alıp Almamalarının Görevlerine Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu

Ödül Alıp Almama	Öğretmen		Md. Yrd		Müdür		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	240	45.4	106	82.8	63	88.7	409	56.2	6	879,2	P=.001
Hayır	289	54.6	22	17.2	8	11.3	319	43.8			
Toplam	529	100.0	128	100.0	71	100.0	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının, onların görevlerine göre 0.05 düzeyinde (Sd=1) önemli farklılık göstermektedir. Tablo 4.5’teki verilerden, öğretmen ve yöneticilerin %56.2’nin ödül aldığı, %43.8’nin ise almadığı anlaşılmaktadır. Bir başka söyleyişle ödül alanların oranı, almayanlardan fazladır. Ancak ödül alanların görevleri

incelendiğinde, bunların daha çok müdür (%88.7) ve müdür yardımcıları (%82.8) olduğu anlaşılmaktadır. Ödül almayan öğretmen oranının (%54.6), ödül alanlara (%45.4) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulardan da görüldüğü gibi öğretmenler, okul yöneticilerine göre daha az oranda ve daha düşük düzeyde ödüllendirilmişlerdir. Ödüllendirilecek öğretmen veya müdür yardımcısını belirleme süreci uygulamada daha çok okul müdürleri ve deneticilerin yetki sınırları içerisindedir. Öğretmenler, ödüllendirilecek müdür, müdür yardımcısı veya bir başka öğretmeni belirleme sürecinde, karara katılmamaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere göre daha çok ödüllendirilme nedenlerini ortaya koymak, bu araştırmanın sınırları içerisinde değildir. Ancak sonuçlar, dikey hiyerarşi içerisinde ödül önerme ve verme yetkisini elinde bulunduran makamların, ödüllendirmede daha çok ilişki içerisinde olduğu müdür ve müdür yardımcılara öncelik tanıdığı düşünmektedir. Okul müdürü, ödüllendirmede öğretmenlerin sahip olmadıkları bir ayrıcalığa sahiptir: Müdür kendisi için Aylıkla Ödüllendirme önerisinde bulunabilir. Müdürlerin ödüllendirilmesinde Milli Eğitim İl ve İlçe Müdürlükleri etkin rol oynamaktadır. Okul müdürü kurumun temsilcisi olması bakımından okulun başarısı çoğunlukla müdüre atfedilmektedir. Müdürlerin %88 gibi bir oranda ödüllendirilmiş olmalarında bu görüşler etkili olmuş olabilir

Aşağıda öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının onların cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine, öğrenim düzeylerine, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıp katılmamalarına, branşlarına, çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine, meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlere göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi ilgili verilerle birlikte, önce öğretmen ve yöneticiler için toplu , sonra öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürler için ayrı tablolar biçiminde verilmektedir.

Tablo 4.6'da öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.6 Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Cinsiyet	Ödül Alıp Almama				Toplam	Sd	χ^2	Önem Denetimi	
	Evet		Hayır						
	n	%	n	%					
Kadın	184	48.2	198	51.8	382	52.5	4	802.47	P= 0.00
Erkek	225	65.0	121	35.0	346	47.5			P<0.01
Toplam	409	56.2	319	43.8	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamaları, cinsiyet değişkeni bakımından P<0.01 düzeyinde (Sd=4) önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 4.6 incelendiğinde ödül alanların %65'ini erkek öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.7'de öğretmenlerin, Tablo 4.8'de müdür yardımcılarının ve Tablo 4.9'da müdürlerin ödül alıp almamalarının onların "cinsiyetlerine" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.7 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
	Kadın	159	45.8	188	54.2	347			
Erkek	81	44.5	101	55.5	182	100.0			
Toplam	240	45.4	289	54.6	529	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, cinsiyet değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=1) önemli farklılık göstermemektedir. Tablo 4.6 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin ödül alma ve almama oranlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre ödül alan öğretmenlerin %45.8'i kadın, %44.5'i erkektir. Ödül almayan öğretmenlerde bu oranlar sırasıyla %54.2 ve %55.5'tir.

Tablo 4.8 Müdür Yardımcılarının Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Kadın	20	69.0	9	31.0	29	100.0	1	5.05	P=.25
Erkek	86	86.9	13	13.1	99	100.0			
Toplam	106	82.8	22	17.2	128	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, cinsiyet değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=1) önemli farklılık göstermemektedir. Ancak Erkek müdür yardımcılarının, kadın müdür yardımcılara daha göre daha çok ödül aldıkları anlaşılmaktadır. Tablo 4.8 incelendiğinde ödül alan müdür yardımcılarını (82.8), %69’nun kadın %86.9’nun ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Ödül almamış olan müdür yardımcılarını (%17.2) oranında da, kadın müdür yardımcılarının (%13.1), erkek müdür yardımcılara göre daha az ödüllendirildikleri görülmektedir.

Tablo 4.9 Müdürlerin Cinsiyete Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Cinsiyet	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Kadın	5	83.3	1	16.7	6	100.0	1	.191	P=.662
Erkek	58	89.2	7	10.8	65	100.0			
Toplam	63	88.7	8	11.3	71	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdürlerin ödül alıp almamaları, cinsiyet değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=1) önemli farklılık göstermemektedir. Tablo 4.8 incelendiğinde Ödül alan okul müdürlerinin %83.3’ünü kadın, %89.2’sini ise erkek müdürlerin oluşturduğu görülecektir. Ödül almayan kadın müdür oranı %16.7, erkek müdür ise %10.8 kadardır. Burada kadın müdür sayısındaki azlık güvenilir bir karşılaştırma yapmayı engellemektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin toplu olarak değerlendirmeleri durumunda, cinsiyet değişkenine göre ödül alıp almamaları ile ilgili bulgulardan da görüldüğü gibi $P < 0,01$

düzeyinde anlamlı bir fark çıkmaktadır. Ancak öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin cinsiyet değişkenine göre ödül alıp almamaları ile ilgili bulgulardan $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu sonuçlar, tablo 4.5'teki bulgular ile koşutluk göstermektedir. Müdür ve müdür yardımcıları arasında erkeklerin fazlalığı ve yöneticilerde ödüllendirme oranının öğretmenlere göre yüksek olması gibi nedenlerin bu sonuca yol açtığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.10'da öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının "kıdem" değişkenine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.10 Öğretmen Ve Yöneticilerin Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Kıdem	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	10	14.5	59	85.5	69	100.0	10	853.02	
6-10 yıl	53	44.9	65	55.1	118	100.0			P=0.00
11-15 yıl	103	63.2	60	36.8	163	100.0			
16-20 yıl	119	64.0	67	36.0	186	100.0			P<0.01
21 yıl ve üstü	124	64.6	68	35.4	192	100.0			
Toplam	409	56.2	319	43.8	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamaları, kıdem değişkeni bakımından $P < 0.01$ düzeyinde ($Sd=10$) önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, kıdem artışına bağlı olarak ödül alma oranlarının arttığı anlaşılmaktadır. Buna göre en yüksek ödül alma düzeyinin %64.6 ile 21 yıl ve üstü, en düşük ödül alma oranının ise 1-5 yıl (%14.5) arası kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerde olduğu görülmektedir

Tablo 4.11'de öğretmenlerin, Tablo 4.12'de müdür yardımcılarının ve Tablo 4.13'te müdürlerin ödül alıp almamalarının "kıdeme" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.11 Öğretmenlerin Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Kıdem	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	10	15.2	56	84.8	66	100.0	4	35.01	
6-10 yıl	43	45.7	51	54.3	94	100.0			P=0.00
11-15 yıl	39	43.3	51	56.7	90	100.0			
16-20 yıl	55	46.2	64	53.8	119	100.0			P<0.01
21 yıl ve üstü	93	58.1	67	41.9	160	100.0			
Toplam	240	45.4	289	54.6	529	100.0			Fark önemli

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, kıdem değişkeni bakımından P<0.01 düzeyinde (Sd=4) önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, kıdem artışına bağlı olarak ödül alma oranlarının arttığı anlaşılmaktadır. Buna göre en yüksek ödül alma düzeyinin %58.1 ile 21 yıl ve üstü, en düşük ödül alma oranının ise 1-5 yıl (%15.2) arası kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12 Müdür Yardımcılarının Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Kıdem	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	-	-	1	100.0	1	100.0	4	33.21	
6-10 yıl	6	37.5	10	62.5	16	100.0			P=0.01
11-15 yıl	42	85.7	7	14.3	49	100.0			
16-20 yıl	43	93.5	3	6.5	46	100.0			P<0.01
21 yıl ve üstü	15	93.8	1	6.3	16	100.0			
Toplam	106	82.8	22	17.2	128	100.0			Fark önemli

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, kıdem değişkeni bakımından P<0.05 düzeyinde (Sd=4) önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 4.12 incelendiğinde kıdemî yüksek olan müdür yardımcılarının, düşük kıdeme sahip müdür yardımcılara göre daha çok ödül aldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre en yüksek ödül alma oranının %93.8 ile 21 yıl ve üstü, en düşük ödül alma oranının ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılarında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13 Müdürlerin Kıdeme Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Kıdem	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	N	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	-	-	2	100.0	2	100.0	4	32.66	
6-10 yıl	4	50.0	2	50.0	8	100.0			P=0.01
11-15 yıl	22	91.7	2	8.3	24	100.0			
16-20 yıl	21	100.0	0	0.0	21	100.0			P<0.05
21 yıl ve üstü	16	100.0	-	0.0	16	100.0			
Toplam	63	88.7	22	11.3	71	100.0			Fark önemli

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdürlerin ödül alıp almamaları, kıdem değişkeni bakımından P<0.05 düzeyinde (Sd=4) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.13 incelendiğinde müdürlerin %88.7'nin ödül aldığı, %11.3'nün ise almadığı anlaşılmaktadır. 16 yıl ve üstü bir kıdeme sahip müdürlerin tamamının ödül aldığı görülmektedir. Araştırmanın örneklem kümesinde ödül alan okul müdürleri arasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip müdür yer almamaktadır

Öğretmen ve yöneticilerin kıdem değişkenine göre ödül alıp almamaları ile ilgili bulgulardan da görüldüğü gibi gerek toplu gerekse ayrı ayrı yapılan çözümleme sonuçlarına göre P<0,01 ve P<0,05 düzeyinde önemli bir fark çıkmıştır. Öğretmen, müdür yardımcıları ve müdürlerin, mesleklerinin ilk 5 yılında az ya da hiç ödül almadıkları görülmektedir. Kıdem artışıyla birlikte ödül alma oranları da yükselmektedir. Mesleki kıdemle beraberinde deneyim artışı getirdiği genel olarak doğru kabul edilir. Bu durum ödüllerin, daha çok mesleğin ilerleyen yıllarında kazanılan deneyime bağlı olarak verildiğini düşündürmektedir. Bir güdüleme ve özendirme aracı olan ödüllendirme gücü, mesleğe yeni başlayan öğretmenleri kurumsal hedeflere

etkili bir işlev görebilir. Araştırma bulguları ışığında uygulamada kıdem değişkeninin Türk Eğitim Sistemi'nde önemli bir ödül ölçütü olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14'te öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının "buldukları okullardaki çalışma sürelerine" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.14 Öğretmen Ve Yöneticilerin Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Okuldaki Çalışma Süresi	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	109	39.8	165	60.2	274	100.0	10	844.5	
6-10 yıl	172	62.8	102	37.2	274	100.0			P=0.00
11-15 yıl	76	74.5	26	25.5	102	100.0			
16-20 yıl	34	79.9	25	20.1	59	100.0			P<0.01
21 yıl ve üstü	18	94.7	1	5.3	19	100.0			
Toplam	409	56.2	319	43.8	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamaları, "buldukları okuldaki çalışma süresi" değişkeni bakımından 0.01 düzeyinde (Sd=10) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.14 incelendiğinde okuldaki çalışma süresinin artmasına bağlı olarak, ödül alma oranlarının da arttığı görülmektedir. Buna göre bulunduğu okulda 21 yıl üstünde bir çalışma yaşantısına sahip öğretmenlerin tümü ödül almıştır. En düşük ödül alma oranının, bulunduğu çalışma süresi 1-5 yıl (%39.8) olan öğretmen ve yöneticilerde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.15'te öğretmenlerin, Tablo 4.16'da müdür yardımcılarının ve Tablo 4.17'de müdürlerin ödül alıp almamalarının "buldukları okullardaki çalışma sürelerine" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır..

Tablo 4.15 Öğretmenlerin Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre
Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Okuldaki Çalışma Süresi	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	51	24.9	154	75.1	205	100.0	4	71.22	
6-10 yıl	103	54.5	86	45.5	189	100.0			P=0.01
11-15 yıl	39	61.9	24	38.1	63	100.0			
16-20 yıl	29	53.7	25	46.3	54	100.0			P<0.05
21 yıl ve üstü	18	100.0	-	0.0	18	100.0			
Toplam	240	45.4	289	54.6	529	100.0			Fark önemli

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, okuldaki çalışma süresi değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=4) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.15 incelendiğinde okuldaki çalışma süresinin artmasına bağlı olarak, ödül alma oranlarının da arttığı görülmektedir. Buna göre bulunduğu okulda 21 yıl üstünde bir çalışma yaşantısına sahip öğretmenlerin tümü ödül almıştır. En düşük ödül alma oranının, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl (%24.9) olan öğretmenlerde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.16 Müdür Yardımcılarının Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine
Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonuçları

Okuldaki Çalışma Süresi	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	30	81.2	7	18.9	37	100.0	2	8.916	P=0.63
6-10 yıl	50	79.4	13	20.6	63	100.0			
11 yıl ve üstü	26	95.7	2	4.3	23	100.0			
Toplam	106	82.8	22	17.2	128	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, okuldaki çalışma süresi değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=2) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo 4.16 incelendiğinde müdür yardımcılarının ödül alma oranlarının buldukları okullardaki çalışma sürelerinin daha ilk yıllarında yüksek olduğu söylenebilir. Müdür yardımcıları buldukları okullardaki ilk 5 yılda %81.2 gibi bir oranda ödül almışlardır. En fazla ödül alma oranının buldukları okullarda 11 yıl¹ ve üstünde çalışan müdür yardımcılarında (%95.7) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17 Müdürlerin Buldukları Okullardaki Çalışma Sürelerine Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Okuldaki Çalışma Süresi	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	N	%	n	%	n	%			
1-5 yıl	28	87.5	5	12.5	33	100.0	2	71.22	P=0.87
6-10 yıl	19	86.4	3	13.6	22	100.0			
11-15 yıl	15	93.8	1	6.3	16	100.0			
Toplam	63	88.7	8	11.3	728	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdürlerin ödül alıp almamaları, okuldaki çalışma süresi değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=2) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo 4.17 incelendiğinde okul müdürlerinin ödül alma oranlarının buldukları okullardaki çalışma sürelerinin daha ilk yıllarında yüksek olduğu söylenebilir. Müdürler buldukları okullardaki ilk 5 yılda %87.5 gibi bir oranda ödül almışlardır. En fazla ödül alma oranının buldukları okullarda 11 yıl ve üstünde çalışan müdürlerde (%95.7) olduğu görülmektedir

Öğretmen ve yöneticilerin, buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre ödül alıp almamalarında $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Aynı ayrı yapılan çözümlenelerde müdür ve müdür yardımcılarının buldukları okuldaki hizmet

¹ Buldukları okuldaki çalışma süreleri 16-yıl ve üstünde olan müdür ve müdür yardımcısı sayısı 5'ten az olduğu için, kıkare testinin güvenilirliği bakımından 16-20 yıl ve 21 yıl üstü müdür ve müdür yardımcısı, 11 yıl ve üstü kategorisine dahil edilmiştir.

sürelerine göre ödül alıp almamalarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmazken, öğretmenler için çıkmıştır.

Buldukları okullarda daha uzun süre çalışan öğretmenler, buradaki hizmet süreleri ile orantılı olarak ödül alma oranlarında artış olduğu görülmektedir. Buldukları okullardaki hizmet süreleri daha çok olan öğretmenlerin, gerek okulu, gerekse çevreyi daha iyi tanıma olanakları bulunmaktadır. Bu durum, onların çeşitli etkinliklerde bulunmasını kolaylaştırıyor olabilir. Öte yandan aynı örgüt çatısı altında uzun yıllar birarada çalışma sonucunda informal ilişkilerin artmasına bağlı olarak, ödüllendirmede örgüte yeni katılmış unsurların yerine “kıdemce eski” olanlar tercih ediliyor olabilir. Bu konuda daha açık ifadeler kullanabilmek için, verimlilik ile okuldaki hizmet süresi arasındaki ilişkinin araştırılması gerekir. Bu araştırmanın “Etkili Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Öğretmen Ödüllendirme Sistemimizde Uygulanma Düzeyleri” adlı ölçeğinin 30. maddesi olan “Ödül alan öğretmenler, almayanlara göre daha yüksek bir öğretim performansı sergilemektedirler” yargısı, öğretmenler tarafından ölçek genelinde en düşük ortalamalar sırasında bulunmaktadır ($\bar{X}=2,1$). Aynı maddeyi müdür yardımcıları $\bar{X}=3,7$, okul müdürleri ise $\bar{X}=3,1$ 'lik bir ortalama ile değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenler açısından, ödül alan öğretmenlerin öğretim performansının ödül almayanlara göre daha iyi olarak algılanmadığını göstermektedir. Okul yöneticileri bu maddeyi daha yüksek bir ortalama ile değerlendirmişlerdir. Buna göre okul yöneticileri “Ödül alan öğretmenler, almayanlara göre daha yüksek bir öğretim performansı sergilemektedirler” maddesine orta düzeyde katılırken, öğretmenler az düzeyde katılmaktadırlar. Bu sonuçlar, bulunduğu okuldaki hizmet süresi uzun olan öğretmenlerin daha verimli oldukları için ödüllendirildikleri varsayımını desteklememektedir. Çünkü öğretmenler alınan ödüllerin öğretim performansına dayalı olarak verilmediği görüşündedir.

Tablo 4.18’de öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının “bitirdikleri okullara” göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.18 Öğretmen Ve Yöneticilerin Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Bitirilen Okul	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Öğretmen Okulu	17	51.5	16	48.5	33	100.0	12	784.63	
Yüksek Öğrt.Ok.	15	57.5	11	42.5	26	100.0			
Eğitim Enstitüsü	157	59.5	109	41.0	266	100.0			P=0.00
Eğitim Fakültesi	125	57.5	93	42.7	218	100.0			
Diğer Fakülteler	88	52.5	79	47.3	167	100.0			P<0.01
Lisans Üstü	7	38.9	11	61.1	18	100.0			
Toplam	409	56.2	319	43.8	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamaları, bitirdikleri okullar değişkeni bakımından P<0.01 düzeyinde (Sd=12) önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 4.18 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin %57.5 ile “Eğitim Enstitüsü” mezunlarında, en düşük ödül alma düzeyinin ise lisans üstü eğitim (%38.9) yapanlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19’da öğretmenlerin, Tablo 4.20’de müdür yardımcılarının ve Tablo 4.21’de müdürlerin ödül alıp almamalarının “bitirdikleri okullara” göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Bitirilen Okul	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Öğretmen Okulu	10	43.5	13	56.5	23	100.0	5	8.53	
Yüksek Öğrt.Ok.	14	58.3	10	41.7	24	100.0			
Eğitim Enstitüsü	90	46.4	104	53.6	194	100.0			P=.129
Eğitim Fakültesi	65	46.4	75	53.6	140	100.0			
Diğer Fakülteler	60	44.1	76	55.9	136	100.0			
Lisans Üstü	1	8.3	11	91.7	12	100.0			
Toplam	240	45.4	289	54.6	529	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, bitirdikleri okullar değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=5) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo 4.19 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin %58.3 ile “Yüksek Öğretmen Okulu” mezunlarında, en düşük ödül alma düzeyinin ise lisans üstü eğitim (%91.7) yapanlarda olduğu görülmektedir. Öğretmen okulu (%43.5), eğitim enstitüsü (%46.4), eğitim fakültesi (%46.4) ve diğer fakülte mezunlarının(%44.1) ödül alıp almama oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20 Müdür Yardımcılarının Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Bitirilen Okul	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Öğretmen Okulu	3	50.0	3	50.0	6	100.0	4	14.04	
Eğitim Enstitüsü	44	89.8	5	10.2	49	100.0			P=.07
Eğitim Fakültesi	38	73.1	14	26.9	52	100.0			
Diğer Fakülteler	18	100.0	-	0.0	18	100.0			
Lisans Üstü	3	100.0	-	0.0	3	100.0			
Toplam	106	82.8	22	17.2	128	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, bitirdikleri okullar değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=4) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo.4.20 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin %100.0 ile diğer fakülteler başlığı altında ifade edilen mezunlarda, en düşük ödül alma düzeyinin ise öğretmen okulu(%91.7) mezunları olduğu görülmektedir. Lisans üstü eğitim gören müdür yardımcılarının tümünün de ödül almış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.21 Müdürlerin Bitirdikleri Okullara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Bitirilen Okul	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Öğretmen Okulu	5	83.3	1	16.7	6	100.0	4	9.07	P=.11
Eğitim Enstitüsü	23	100.0	0	0.0	23	100.0			
Eğitim Fakültesi	22	84.6	4	15.4	26	100.0			
Diğer Fakülteler	10	76.9	3	23.1	13	100.0			
Lisans Üstü	3	100.0	0	0.0	3	100.0			
Toplam	63	88.7	8	11.3	71	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdürlerin ödül alıp almamaları, bitirdikleri okullar değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=4) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo.4.21 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin %100.0 ile eğitim enstitüsü mezunlarda, en düşük ödül alma düzeyinin ise diğer fakülte mezunları olduğu (%76.9) görülmektedir. Lisans üstü eğitim gören müdürlerin tümünün de ödül almış olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin bitirdikleri okullara göre ödül alıp almamalarında $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Ancak öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürler için ayrı ayrı yapılan çözümlenmelerde, bitirdikleri okullara göre ödül alıp almamalarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmen ve yöneticilerin toplu olarak istatistiksel çözümlenmeye yabi tutuldukları durumda ortaya

çıkan bu fark, yöneticilerin öğretmenlere göre yüksek oranlarda ödül almış olmaları açıklanabilir.

Burada iki nokta göze çarpmaktadır. (1) Diğer fakülte mezunları da öğretmen yetiştiren fakülte mezunları kadar ödül alırken, (2) lisans üstü öğretim yapmış öğretmenlerde ödül alma oranı düşük çıkmaktadır. Sabancı (1999:237)'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre ödül sisteminin önem derecesi ve gereksinimleri karşılama düzeyi, öğrenim durumuna göre farklı düzeyde algılanmaktadır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, ödüle verilen değer düşmektedir. Ancak bu bulgulardan hareketle öğrenim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin ödül almaya ilişkin olumsuz bir tutumları olduğu sonucuna varılamaz. Bir alanda uzmanlık yapmanın, ilgili alan için gerekli bilgi ve becerilerle donanmayı beraberinde getireceği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren fakülte mezunlarının, farklı fakülte mezunları kadar ödüllendirilmiş olmaları düşündürücüdür. Milli Eğitim Bakanlığı nasıl bir öğretmen tipi istediği konusunda açık olmalı, öğretmen yetiştirme politikası, öğretmen değerlendirme ve ödüllendirme uygulamaları Bakanlığın öğretmen tipi modeliyle örtüşmeli ve istendik öğretmen davranışlarını desteklemelidir.

Tablo 4.22'de öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının "branşlara" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.22 Öğretmen Ve Yöneticilerin Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve X^2 Testi Sonucu

Branş	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Sınıf Öğretm.	193	54.5	160	45.3	353	100.0	12	787.5	
Fen.-Matem.	50	51.5	47	48.5	97	100.0			
Sosyal Bilgiler	60	59.4	41	40.6	101	100.0			
Türkçe	35	53.0	31	47.0	66	100.0			P=.000
Yabancı Dil	26	55.3	21	44.7	47	100.0			P<0.01
Uygulamalı Dersler	45	70.3	19	29.7	64	100.0			
Toplam	409	56.2	319	43.8	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, branş değişkeni bakımından $P < 0.01$ düzeyinde ($Sd=12$) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.22 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin 70.3 ile uygulamalı dersler (resim, müzik, beden eğitimi, iş-eğitimi) ile branşında, en az ödül alma düzeyinin ise Fen-Matematik branşlarında (%51.5) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.23’te öğretmenlerin, Tablo 4.24’te müdür yardımcılarının ve Tablo 4.25’te müdürlerin ödül alıp almamalarının “branşlara” göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.23 Öğretmenlerin Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Branş	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Sınıf Öğretm.	112	43.6	145	56.4	257	100.0	5	9.30	P=.098
Fen.-Matem.	30	42.9	40	57.1	70	100.0			
Sosyal Bilgiler	28	43.1	37	56.9	65	100.0			
Türkçe	18	38.3	29	61.7	57	100.0			
Yabancı Dil	18	48.6	19	51.4	37	100.0			
Uygulamalı Dersler	34	64.2	19	35.8	53	100.0			
Toplam	240	45.4	289	54.6	529	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.23’te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, branş değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde ($Sd=5$) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo 4.23 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin %64.2 ile uygulamalı dersler (resim, müzik, beden eğitimi, iş-eğitimi) ile branşında, en az ödül alma düzeyinin ise Türkçe branşında (%38.3) olduğu görülmektedir. Yabancı Dil branşlarında (%48.6) Sınıf Öğretmenliği (%43.6) Fen- Matematik (%42.9); ve Sosyal Bilgiler (%43.1) görevli öğretmenlerin ödül alma oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24 Müdür Yardımcılarının Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Branş	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Sınıf Öğretm.	49	81.7	11	18.3	60	100.0	5	6.27	
Fen.-Matem.	13	68.4	6	31.6	19	100.0			
Sosyal Bilgiler	23	88.5	3	11.5	26	100.0			
Türkçe	11	91.7	1	8.3	12	100.0			P= 0.28
Yabancı Dil	2	66.7	1	33.3	3	100.0			
Uygulamalı Dersler	8	100.0	0	0.0	8	100.0			
Toplam	106	82.8	22	17.2	128	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, branş değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=5) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo 4.24 incelendiğinde en fazla ödülü uygulamalı dersler ile (%100.0) Türkçe (%91.7), Sosyal Bilgiler (%88.5), Sınıf Öğretmenliği (%81.7) branşlarında derslere giren müdür yardımcılarının, en az ödülü ise, Fen- Matematik (%68.4) ve Yabancı Dil (%66.7) branşı müdür yardımcılarının aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.25 Müdürlerin Branşlara Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Branş	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Sınıf Öğretm.	32	88.9	4	11.1	36	100.0	5	0.54	
Fen.-Matem.	7	87.5	1	12.5	8	100.0			
Sosyal Bilgiler	9	90.0	1	10.0	10	100.0			
Türkçe	6	85.7	1	14.3	7	100.0			P=.991
Yabancı Dil	6	85.7	1	14.3	7	100.0			
Uygulamalı Dersler	3	100.0	0	0.0	3	100.0			
Toplam	63	88.7	8	11.3	71	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdürlerin ödül alıp almamaları, branş değişkeni bakımından 0.05 düzeyinde (Sd=5) önemli farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde tüm branşlardaki ödül alma dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulamalı derslere giren müdürlerin tümü de ödül alırken, bu oranın Sosyal Bilgiler branşında %90, Sınıf Öğretmenliği'nde %88.9 , Fen-Matematik'te %87.5. Türkçe'de %85.7 ve Yabancı Dil branşlarında %85.7 olduğu anlaşılmaktadır

Öğretmen ve yöneticilerin branşlarına göre ödül alıp almamalarında $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Ancak öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürler için ayrı ayrı yapılan çözümlenmelerde, branşlarına göre ödül alıp almamalarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır

Tüm branşlardan öğretmen ve yöneticilerin ödül alma oranlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre ödül alma dağılımları incelendiğinde uygulamalı derslere (resim, müzik, beden eğitimi, iş eğitimi) girenlerin (%64.2) diğer branşlardan daha fazla ödüllendirildikleri görülmektedir. Uygulamalı dersler branşı öğretmenleri, ürünlerini, örneğin sergi, gösteri ya da dinleti türünden etkinlikler aracılığıyla okul çevresine sunma olanaklarına diğer branş öğretmenlerine göre daha çok sahip bulunmaktadır. Ödül verme yetkisine sahip ilçe milli eğitim müdürlükleri ve kaymakamlıkların, uygulamalı derslere giren öğretmenlerin bu etkinliklerine katılmış olmalarından dolayı, ödüllendirme yetkilerini daha çok bu branşlar için kullanmış olabilirler.

Tablo 4.26'da öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının "çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.26 Öğretmen Ve Yöneticilerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algı	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Yüksek	96	64.0	54	36.0	150	100.0	6	798.34	
Orta	165	62.0	101	38.0	266	100.0			P=.000
Düşük	148	47.4	164	52.6	312	100.0			P<0.01
Toplam	409	56.2	319	43.8	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamaları, çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre P<0.01 düzeyinde (Sd=6) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.26 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin %64.0 ile sosyo-ekonomik çevre düzeyi yüksek ve orta (%62.0) olan okullarda, en düşük ödül alma düzeyinin ise sosyo-ekonomik çevre düzeyi düşük (%47.4) okullarda çalışan öğretmen ve yöneticiler tarafından alındığı anlaşılmaktadır

Tablo 4.27'de öğretmenlerin, Tablo 4.28'de müdür yardımcılarının ve Tablo 4.29'da müdürlerin ödül alıp almamalarının "çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.27 Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algı	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Yüksek	62	57.4	46	42.6	108	100.0	2	22.67	
Orta	102	52.3	93	47.7	195	100.0			P=.001
Düşük	76	33.6	150	66.4	226	100.0			P<0.05
Toplam	240	45.4	289	54.6	529	100.0			Fark önemli

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre 0.05 düzeyinde (Sd=2) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.27 incelendiğinde en yüksek ödül alma düzeyinin %57.4 ile sosyo-ekonomik çevre düzeyi yüksek ve orta (%52.3) olan okullarda, en düşük ödül alma düzeyinin ise sosyo-ekonomik çevre düzeyi düşük (%33.6) okullarda çalışan öğretmenler tarafından alındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.28 Müdür Yardımcılarının, Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algı	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Yüksek	21	75.0	7	25.0	28	100.0	2	2.41	P=.06
Orta	40	88.9	5	11.1	45	100.0			
Düşük	45	81.8	10	18.2	55	100.0			
Toplam	106	82.2	22	17.2	128	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre 0.05 düzeyinde (Sd=2) önemli farklılık göstermemektedir

Tablo 4.28 incelendiğinde tüm okul düzeylerindeki ödül alma oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Orta düzey sosyo-ekonomik çevreye sahip okullarda çalışan müdür yardımcılarını %88.9, düşük düzey (%81.8) ve yüksek düzeydekiler (%75.0) oranında ödül almışlardır.

Tablo 4.29 Müdürlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkini Algılarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Algı	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Yüksek	21	92.9	7	25.0	28	100.0	2	0.32	P=0.85
Orta	40	88.5	5	11.1	45	100.0			
Düşük	45	87.1	10	18.2	55	100.0			
Toplam	106	82.2	22	17.2	128	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdürlerin ödül alıp almamaları, çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre 0.05 düzeyinde (Sd=2) önemli farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.29 incelendiğinde tüm okul düzeylerindeki ödül alma oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde sosyo-ekonomik çevreye sahip okullarda çalışan müdür yardımcıları %92.9 Orta düzey %88.5, düşük düzeydekiler %87.1 oranında ödül almışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerin, çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre ödül alıp almamalarında $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Aynı ayrı yapılan çözümlenmelerde müdür ve müdür yardımcılarının çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre ödül alıp almamalarında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmazken, öğretmenler için çıkmıştır.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda çalışan öğretmenler, orta ve yüksek düzeyde bir sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışanlara göre daha düşük oranda ödüllendirilmişlerdir. Her üç düzey okuldaki eğitim müfredatı, öğrenciye kazandırılması öngörülen hedef davranışlar, bürokratik ve merkezci yapı özelliği gösteren eğitim sistemimizde aynı olmak zorundadır. Velilerin, eğitim ve gelir düzeyi gibi okul girdilerinde ortaya çıkan farklılıkların, öğretmen değerlendirmede dikkate alınmaması durumunda, eşitsizlik daha da artabilir. Örneğin bütün çocukların okul öncesi eğitimden geldiği birinci sınıfların okuma-yazmaya geçme

hızları ile çocukların annelerinin dahi okur-yazar olmadığı birinci sınıfların okuma-yazma öğrenme süreleri aynı olmayabilir. İkinci örnekte öğretmen daha fazla çaba harcamak durumunda kalabilir. Ödüllendirme ölçütü bu durumda farklılık göstermek durumundadır. Araştırma bulguları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzey etkeninin öğretmen ödüllendirmede yeterince dikkate alınmadığını düşündürmektedir.

Okul yöneticilerinde $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu Tablo 4.1'deki bulgularla koşutluk göstermektedir, Türk Eğitim Sistemi'nde yöneticiler, öğretmenlere göre daha yüksek oranda ödül almaktadırlar. Bu durum, yani yöneticilerin ödül alıp almamalarında okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin, önemli bir fark yaratmaması, ödüllendirmede yöneticilerin öğretmenlere göre daha çok gözönünde bulundurulduğunu düşündürmektedir.

Tablo 4.30'da öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamalarının "hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına" göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.30 Öğretmen Ve Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu	Ödül Alıp Almama				Toplam	Sd	χ^2	Önem Denetimi	
	Evet		Hayır						
	n	%	n	%					
Evet	345	58.8	242	41.2	587	100.0	4	788.8	P=.000
Hayır	64	45.4	77	54.6	141	100.0			P<0.01
Toplam	409	56.2	319	43.8	728	100.0			Fark önemli

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamaları, onların hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre $P < 0.01$ düzeyinde ($Sd=4$) önemli farklılık göstermektedir.

Tablo 4.30 incelendiğinde hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmen ve yöneticilerin %58.8'inin ödül aldığı %45.4'ünün ise almadığı; katılmayanların %41.2'nin ödül aldığı; %54.6'nın ise ödül almadığı anlaşılmaktadır

Tablo 4.31’de öğretmenlerin, Tablo 4.32’de müdür yardımcılarının ve Tablo 4.33’te müdürlerin ödül alıp almamalarının “hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına” göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.31 Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu	Ödül Alıp Almama						Sd	χ^2	Önem Denetimi
	Evet		Hayır		Toplam				
	n	%	n	%	n	%			
Evet	193	47.1	217	52.9	410	100.0	1	2.14	P=.144
Hayır	54	39.5	65	60.5	119	100.0			
Toplam	240	45.4	289	54.6	529	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, onların hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre 0.05 düzeyinde (Sd=1) önemli farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.31 incelendiğinde hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerden %47.1’nin, katılmayan öğretmenlerden %39.5’nin ödül aldığı; hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan fakat ödül almayan öğretmenlerin %52.9, katılmayan ve ödül almayanların ise %60.5 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.32 Müdür Yardımcılarının Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu	Ödül Alıp Almama						Sd	χ^2	Önem Denetimi
	Evet		Hayır		Toplam				
	n	%	n	%	n	%			
Evet	100	85.5	17	14.5	117	100.0	1	2.14	P=.000
Hayır	6	54.5	5	45.5	11	100.0			P<0.01
Toplam	106	82.8	22	17.2	128	100.0			Fark önemli

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, onların hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre 0.01 düzeyinde (Sd=1) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.32 incelendiğinde hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan müdür yardımcılarının %85.5’i, katılmayanların ise 54.5’nin ödül aldığı; hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan fakat ödül almayan müdür yardımcılarının %14,5, katılmayan ve ödül almayanların ise %45.5 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan müdür yardımcılarının daha çok ödüllendirildiği görülmektedir.

Tablo 4.33 Müdürlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumlarına Göre Ödül Alıp Almamaları ve χ^2 Testi Sonucu

Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu	Ödül Alıp Almama						Sd	χ^2	Önem Denetimi
	Evet		Hayır		Toplam				
	N	%	n	%	n	%			
Evet	60	88.2	8	11.3	68	100.0	1	0.40	P=.053
Hayır	3	100.0	0	0.0	3	100.0			
Toplam	63	88.7	8	11.3	71	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.33’te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, müdürlerin ödül alıp almamaları, onların hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre 0.05 düzeyinde (Sd=1) önemli farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.33 incelendiğinde hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan müdürlerin %88.2’si, katılmayanların ise tümünün ödül aldığı; hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan fakat ödül almayan müdürlerin %11,3, katılmayan müdürün ise bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına göre ödül alıp almamalarında $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Ancak öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürler için ayrı ayrı yapılan çözümlenmelerde, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına göre ödül alıp almamalarında öğretmen ve müdürler için $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmazken, müdür yardımcılarında çıkmıştır.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1983) hizmet içi eğitim tanımı şöyledir: “Hizmet içi eğitim kişilerin hizmetteki verim ve eksiklerin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir”.

Öğretmenler, bir takım gelişmeler sonucunda mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmek, alanlarında daha donanımlı hale gelmek için hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaktadırlar. Bu tür eğitim süreçlerinden geçen öğretmenlerin, bu eğitimi almamış olanlara göre, mesleklerini daha iyi icra etmeleri gerektiği düşünülebilir. Ancak, araştırma bulguları bu görüşü desteklememektedir. Hizmet içi eğitim etkinliğine katılma durumu ile ödül alma arasında anlamlı bir farkın gözlenmemiş olması Milli Eğitim Bakanlığı'nın ödül felsefesinin ne olduğu sorusuna açıklık kazandırmayı gerektirmektedir. Fuehrer (1994)'e göre, her ödül yaklaşımı, örgütün felsefesiyle koşutluk göstermelidir. Ödüllerin etkililik düzeyinin bir ölçütü de, istenilen davranışı öne çıkarabilme yeterliliğidir (Tosi; Rizzo; Carol, 1990.326). Hizmet içi eğitim etkinliğine katılma durumu ile ödül alma arasında anlamlı bir farkın gözlenmemiş olması, öğretmen ödüllendirmede aranan ölçütlerin, hizmet içi eğitim etkinliklerinde yeterince kazandırılmadığını düşündürmektedir. Diğer yandan, ödül önerme ve verme yetkisine sahip olanların, ödüllendirilecek öğretmende aranması gereken ölçütlerle, hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere kazandırılması öngörülen davranışlar arasında bir farklılık olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı, “nasıl bir öğretmen tipi istediği” konusunda, Bakanlık'ın alt birimleri (program, denetim, hizmet içi eğitim, vb.) ve öğretmen örgütleriyle uyum içerisinde olması durumunda, hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim, teftiş ve ödüllendirme uygulamaları, öğretmenin mesleki gelişiminde daha etkili olabilir. Bu konuda önerilerde bulunmak için daha ayrıntılı bilgilere gereksinim duyulmaktadır.

Tablo 4.34'te öğretmen ve yöneticilerin “Meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlerin” onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.34 Öğretmen Ve Yöneticilerin Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslek Yaşamları Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmenlerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu

Doyum Sağlayıcı Etmenler	Ödül Alıp Almama						Sd	χ^2	Önem Denetimi
	Evet		Hayır		Toplam				
	n	%	n	%	n	%			
Öğrencinin Öğrendiğini Görme	141	41.7	197	58.3	338	100.0	10	850.76	
Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak	171	70.1	73	29.9	244	100.0			
Çalışmaların takdir edilmesi	82	74.5	28	25.5	110	100.0			P=0.00
Meslek güvencesi, çalışma süresi	11	42.3	15	57.7	26	100.0			P<0.01
Toplam	405	56.4	313	43.6	718*	100.0			Fark önemli

* 10 öğretmen "meslekten doyum almıyorum" ifadesini kullanmışlardır. Bu öğretmenler kıkare çözümlenmesine dahil edilmemiştir. Toplam öğretmen ve yönetici sayısı bundan dolayı 728 değil, 718 olarak verilmektedir

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin ödül alıp almamaları, ortaya koydukları, öğretmenlik meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlere göre $P<0.01$ düzeyinde ($Sd=10$) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.34 incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin doyum sağlayıcı ödül etmenlerine ilişkin görüşlerinin ödül alıp almamaya göre dağılımının 5 alt başlıkta sınıflandığı görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin ağırlıkla "Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak" ve "Çalışmaların takdir edilmesi" gibi içsel ve destekleyici ödül etmenleri ile doyum sağladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.35'te öğretmenlerin, Tablo 4.36'da müdür yardımcılarının ve Tablo 4.37'de müdürlerin "Meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlerin" onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınımlamak üzere yapılan χ^2 testi, ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.35 Öğretmenlerin Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslek Yaşamları Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmenlerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu

Doyum Sağlayıcı Etmenler	Ödül Alıp Almama						Sd	χ^2	Önem Denetimi
	Evet		Hayır		Toplam				
	n	%	n	%	n	%			
Öğrencinin Öğrendiğini Görme	119	38.1	193	61.9	312	100.0	3	21.584	
Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak	78	56.1	61	43.9	139	100.0			
Çalışmaların takdir edilmesi	32	65.3	17	34.7	49	100.0			P=0.00
Meslek güvencesi, çalışma süresi	7	36.8	12	63.2	19	100.0			P<0.01
Toplam	236	45.4	283	54.6	519*	100.0			Fark önemli

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, ortaya koydukları, öğretmenlik meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlere göre 0.01 düzeyinde (Sd=3) önemli farklılık göstermektedir

Tablo 4.35 incelendiğinde öğretmenlerin doyum sağlayıcı ödül etmenlerine ilişkin görüşlerinin ödül alıp almamaya göre dağılımının 5 alt başlıkta sınıflandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ağırlıkla “Öğrencinin öğrendiğini görme” ve “Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak” gibi içsel ödül etmenleri ile doyum sağladıkları anlaşılmaktadır. Ancak Tablo 4.27 incelendiğinde en fazla ödülü “Çalışmaların takdir edilmesi” etmeninden doyum sağladıklarını açıklayan öğretmenlerin (%65.3) aldıkları görülmektedir. “Meslek güvencesi ve çalışma süresi” (%36.8) ile “Öğrencinin öğrendiğini görme” (%38.1) etmenlerinden doyum sağladıklarını açıklayan öğretmenlerin daha düşük oranda ödül aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.36 Müdür Yardımcılarının Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslekleri Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmenlerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu

Doyum Sağlayıcı Etmenler	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Öğrencinin Öğrendiğini Görme	11	78.6	3	21.4	14	100.0	3	.303	
Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak	60	89.6	7	10.4	67	100.0			P= .086
Çalışmaların takdir edilmesi	31	77.5	9	22.5	40	100.0			
Meslek güvencesi, çalışma süresi	4	57.1	3	42.9	7	100.0			
Toplam	106	82.8	22	17.2	128	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, ortaya koydukları, öğretmenlik meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlere göre 0.05 düzeyinde (Sd=3) önemli farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.36 incelendiğinde en fazla ödülün “Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak” (%89.6) , en az ödülün ise “Meslek güvencesi ve çalışma süresi” (%57.1) etmenlerinden doyum sağladıklarını belirten müdür yardımcıları tarafından, alındığı anlaşılmaktadır. “Öğrencinin Öğrendiğini Görme” (%78.6), “Çalışmaların takdir edilmesi” (%77.5) biçiminde ifade edilen doyum sağlayıcı etmenlerde kümelenen müdür yardımcısı oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.37 Müdürlerin Ortaya Koydukları, Öğretmenlik Meslekleri Boyunca Kendilerine Doyum Sağlayıcı Etmenlerin Ödül Alıp Almamalarına Göre Dağılımı ve χ^2 Testi Sonucu

Doyum Sağlayıcı Etmenler	Evet		Hayır		Toplam		Sd	χ^2	Önem Denetimi
	n	%	n	%	n	%			
Öğrencinin Öğrendiğini Görme	11	91.7	1	8.3	12	100.0	2	6.35	
Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak	33	86.8	5	13.2	38	100.0			P= .096
Çalışmaların takdir edilmesi	19	90.5	2	9.5	21	100.0			
Toplam	63	88.7	8	11.3	71	100.0			Fark önemsiz

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, yapılan χ^2 testi sonucunda, öğretmenlerin ödül alıp almamaları, öğretmenlik meslek yaşamları boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlere ilişkin görüşlere göre 0.05 düzeyinde (Sd=2) önemli farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.37 incelendiğinde en çok ödülün “Öğrencinin öğrendiğini görme” (%91.7) ve “Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak” (%90.5) etmenlerinden doyum sağladıklarını belirten müdürler tarafından, alındığı anlaşılmaktadır. “Öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görme ve hatırlanmak” biçiminde ifade edilen doyum sağlayıcı etmende kümelenen müdür oranının %86.5 olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin, öğretmenlik meslekleri boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmenlerin, ödül alıp almamalarına göre $P < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Ancak öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürler için ayrı ayrı yapılan çözümlenmelerde, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına göre ödül alıp almamalarında müdür yardımcıları ve müdürler için $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark çıkmazken, öğretmenler için çıkmıştır.

Öğretmenlerin %58.7’sinin en önemli mesleki doyum etmeni olarak “öğrencinin öğrendiğini görme” kategorisinde kümelenmeleri, öğretmenlerin iş doyumunu konusunu inceleyen bir çok çalışmada (Waller, 1932; Jackson, 1968; Lortie, 1975) ortaya konan bulgular ile desteklenmektedir.

Bu araştırmaların ulaştıkları ortak bulgu, öğretmenlerin en fazla içsel olarak ödüllendirildiklerini ve öğrenci başarısı ile öğretmenin doyum düzeyi arasında doğrudan ilişki bulunduğudur (Plihal, 1982: 2).

Ancak, ödül almayan öğretmenlerin daha çok “öğrencinin öğrendiğini görme”, ödül alan öğretmenlerin ise “takdir edilmek” kategorisinde daha fazla kümelendikleri görülmektedir. Bu bulgu, araştırmacının ilköğretim okulu öğretmeni olduğu dönemde ödüllendirmeler açıklandığında, ödül almayan öğretmenlerin - buruk bir ifadeyle -, “idarenin verdiği ödül benim için önemli değil, önemli olan öğrencilerimin takdiri” söylemi ile örtüşmektedir. Örneklem kümesinde bulunan ödül almayan öğretmenler, ödül alan öğretmenlerin öğretim performansını kendi öğretim performanslarından farklı görmemektedir. Denekler, “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük

Uygulamaların Etkililik Düzeyi”ölçeğinden en düşük ortalamayı “Ödül alan öğretmenler, ödül almayanlara göre daha yüksek bir öğretim performansı sergilemektedirler” maddesinden almışlardır. Bu durum ödüllendirmede hakkaniyet ilkesine yeterince uyulmadığı ya da ödüllendirme ölçütleri konusunda ödüllendirmeyi öneren ve veren tarafların görüş birliği içerisinde olmadığını düşündürmektedir

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerin “Türk Eğitim Sistemi’nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” önemli farklılık göstermekte midir? biçiminde idi. Bu alt problemin çözümlenebilmesi için yapılan Varyans Analizi testi sonuçları, ilgili verilerle birlikte Tablo 4.38’de verilmektedir.

Tablo 4.38 Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” İle İlgili “F” Testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	85.26	3	28.42	36.1338	P=.001
Gİ	610.27	776	.786		P<0.05
Toplam	695.53	779			Fark Önemli

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi yapılan “F” testi 0.05 düzeyinde önemli sonuç vermektedir. Yani öğretmen, yönetici ve deneticilerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” görev değişkenine göre önemli farklılık göstermektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Scheffée testi sonuçları ve deneklerin ortalama puanları ile standart sapma dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 4.40’ta verilmektedir.

Tablo 4.39 Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” Dağılımı Ve Scheffée Anlamlılık Testi Sonuçları

n	\bar{X}	ss	Görev	Öğretmen	Mdr.Yrd.	Müdür	Denetici
529	2.50	.8623	Öğretmen		*	*	*
128	3.30	1.163	Mdr.Yrd.			*	
71	2.85	.7230	Müdür		*		*
52	3.25	.4241	Denetici				
780	2.71	.9449	Toplam				

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi, deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” önemli farklılıklar göstermektedir. Okul yöneticileri ve deneticilerin algıları ortalamaları, “orta” düzeyde, öğretmenlerin algı ortalamaları ise “az” düzeydedir. Deneklerin tümü de Türk Eğitim Sistemi’ndeki öğretmen ödüllendirme uygulamalarını “orta” ve “az” düzeyde etkili bulmaktadır.

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” orta ile ($\bar{X}=2.71$) değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin ($\bar{X}=2.50$), “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” ortalamalarının, müdür ($\bar{X}=2.85$), müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.30$) ve deneticilere göre ($\bar{X}=3.25$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre farklılık, öğretmenlerle, müdür yardımcıları, müdürler ve deneticiler arasındadır. Diğer bir farklılık müdür yardımcıları ile müdürler ve deneticiler; deneticiler ile müdürler arasındadır. Bu durumda özellikle öğretmenlerin, “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” yönetici ve deneticilerden farklı olduğu söylenebilir

Bu bulgular yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Öğretmenlerin puanları ortalamalarının, yönetici ve deneticilere göre düşük çıkması Sabancı (1999:236)’nın bulguları ile benzerlik göstermektedir: “İlköğretim deneticileri ve okul müdürlerinin görüşleri, hem ödül türlerinin önem derecesinde hem de gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyinde

öğretmenlere göre daha olumludur” McGregor (Coning, 1993)’a göre eşitsizlik, ödülü veren makamdan çok onu alanlar açısından önemli bir etken olarak algılanmaktadır. Yönetim, alınan ödülleri performansla ilişkilendirirken gerçekçi ve tutarlı davranışlar sergilemelidir. Görüşler arasındaki bu fark, ödüllendirme sürecinin işleyişinden kaynaklanıyor olabilir. Ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, okul yöneticisi ve deneticisinin önerileri, ödül vermeye yetkili birimlerce karara bağlanmaktadır. Geleneksel öğretmen değerlendirme uygulamalarında öğretmenin kendisi edilgen konumdadır. Öğretmen çoğunlukla kendi performansı hakkında yorum yapma fırsatı bulamamaktadır (Howard; McColskey, 2001: 49).

Öğretmen ve yöneticilerin, ödüllendirme ölçütlerinin belirlenmesinde yetkileri bulunmamaktadır. Peterson, okul yöneticisinin raporu, ya da tek kişinin gözlemlerinin, öğretmenin ne yaptığına ilişkin o karmaşık tabloyu tanımlamaktan uzak olduğunu, bundan dolayı öğretim performansını değerlendirmeye dönük verilerin bir çok kaynaktan toplanması gerektiğini belirtmektedir (Weiss; Weiss, 1998: 3).

Türk Eğitim Sistemi’nin öğretmen değerlendirme ve ödüllendirme uygulamalarında bu türden çok yönlü bir değerlendirmenin yapılmıyor olması; öğretmen performansı ölçütlerinin belirlenmesi için etkili öğretmen araştırma sonuçlarının yanı sıra ulusal ve yerel eğitim birimlerinin, eğitim iş kolu sendikalarının ve veli örgütlerinin görüşlerinin alınmaması; tutarlı bir ödül felsefesinin yokluğu gibi nedenler öğretmenlerin, yöneticilerin ve deneticilerin algılarında görülen farklılığın kaynağı olarak sayılabilir.

Tablo 4.40’ta öğretmen, yönetici ve deneticilerin, öğretmen ödüllendirmede “Örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama” alt boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyine ilişkin “F” testi sonuçları ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 4.40 Deneklerin “Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine İlişkin Algıları” ile İlgili “F” Testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	70,452	3	23,484	27,778	P= .001
Gİ	656,042	776	,845		P<0.05
Toplam	726,493	779			Fark Önemli

Tablo 4.40 incelendiğinde deneklerin, öğretmen ödüllendirme uygulamalarının “örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama” düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Scheffée testi sonuçları ve deneklerin ortalama puanları ile standart sapma dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 4.41’de verilmektedir.

Tablo 4.41 Deneklerin “Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama” Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine İlişkin Algı Ortalamaları, Standart Sapma Dağılımları ve Scheffée Anlamlılık Testi Sonuçları

n	\bar{X}	ss	Görev	Öğretmen	Mdr.Yrd.	Müdür	Denetici
529	2.64	.9023	Öğretmen		*		*
128	3.39	1.199	Mdr.Yrd.			*	
71	2.95	.6852	Müdür				*
52	3.30	.4559	Denetici				
780	2.84	.9657	Toplam				

Tablo 4.41 incelendiğinde “F” testinde bulunan farklılığın öğretmenlerle ($\bar{X}=2.64$), müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.39$) ve deneticiler ($\bar{X}=3.30$), yine müdürlerle, müdür ve yardımcıları ve deneticiler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Tablodan da anlaşılacağı gibi denekler “M.E.B. Öğretmen Ödüllendirme Sistemi’nin “Örgütsel

hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama” alt boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde “orta” ($\bar{X}=2.84$) düzeyde uygulandığı algısına sahiptirler.

Öğretmenler, yöneticiler ve deneticiler arasında “Örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama” alt boyutunda çıkan bu fark, ilköğretim okullarının hedefleri ile, öğretmenlerin bireysel gereksinimlerinin örtüşmesini sağlayacak olan ödüllendirme sürecinin yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Etkili bir ödül sisteminde ödüller örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesini desteklemelidir (Bragg, 2000). Diğer taraftan ödüller kişisel ve örgütsel gereksinimleri karşılar nitelikte olmalıdır (Azumi ve Lerman, 1987:190). Öğretmenlerin öğretim performanslarının artırılmasında, onların kendilerini okulda rahat hissetmeleri ve okul hedefleriyle bütünleşmeleri gerekmektedir (Rieger, 1990, Bölüm 19/6:3) Yöneticiler, çalışanlarını iyi tanımak, onların ilgilerini ve önceliklerini bilmek durumundadır. İyi öğretim, hedeflenen davranışlarla özdeşleşmiş, bunları özümsemiş, öğretmenlerle mümkündür. İyi öğretim, öğretmenin açıklayıcı ve tutkulu bir entellektüel olmasını gerektirmektedir (Caroll, 2001) Bireylerin kişisel gereksinimlerinin olduğu kadar örgütsel gereksinimlerin de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Etkili bir ödül sistemi bireysel (kadın-erkek, evli-bekar, eğitim düzeyi vb.) ve örgütsel (verimlilik, maliyet, uyum, katılım veya moral) farklılıkları dikkate almalıdır. Bundan dolayı özendirme sistemi, işgörenlerin performansını kurumsal gereksinimleri karşılayacak ve örgütün rekabet gücünü canlı tutacak biçimde yönlendirebilmelidir (Fuehrer,1994).

Türk Eğitim Sistemi’nde öğrencilerde istendik davranış değişikliği yaratacak olan öğretmen tipinin tanımlanmasının ve farklı uygulamalarla desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Örneğin, yükseltmelerde, proje uygulamalarına katılmada, yurtdışında görevlendirmede istendik davranışları sergileyen öğretmenlere öncelik tanınması gerekmektedir. Bu tür uygulamaların yaygınlaşmasının öğretmenlerde “ne yapsam boşuna, nasıl olsa bir şey değişmiyor” türü bir tutumun olumlu yönde değişmesine yol açması beklenebilir. Öte yandan öğretmenleri güdüleyen etkenlerin çeşitlilik göstermesi, okul yönetiminin, öğretmenlerin ne tür ödüllerle daha çok güdülendiklerini ortaya çıkarmasını gerektirmektedir.

Tablo 4.42’de öğretmen, yönetici ve deneticilerin “Ödüllendirmede açıklık ve adillik” alt boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “F” testi sonuçları ilgili verilerle birlikte sunulmaktadır

Tablo 4.42 Deneklerin “Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine İlişkin Algıları” ile İlgili “F” Testi Sonuçları

Kaynak	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
GA	122,680	3	40,893	43,905	P=.00
Gİ	722,770	776	,931		P<0.01
Toplam	845,450	779			Fark Önemli

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi deneklerin “Ödüllendirmede açıklık ve adillik” alt boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında $P<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Scheffée testi sonuçları ve deneklerin ortalama puanları ile standart sapma dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 4.43’te verilmektedir.

Tablo 4.43 Deneklerin “Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine” İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapma Dağılımları ve Scheffée Anlamlılık Testi

n	\bar{X}	ss	Görev	Öğretmen	Mdr.Yrd.	Müdür	Denetici
529	2.19	.9348	Öğretmen		*	*	*
128	3.02	1.183	Mdr.Yrd.			*	
71	2.77	.9899	Müdür		*		*
52	3.30	.5439	Denetici				
780	2.45	1.042	Toplam				

Tablo 4.43’teki bulgulardan, Tablo 4.42’de bulunan farklılığın öğretmenlerle, müdür, müdür yardımcıları ve deneticiler; müdürlerle deneticiler arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen, yönetici ve deneticiler “Ödüllendirmede açıklık ve adillik” boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyini “az” ($\bar{X}=2.45$) ile değerlendirmişlerdir. Bu oran öğretmenlerde ($\bar{X}=2.19$) en düşük, deneticilerde ($\bar{X}=3.30$) en yüksek bulunmuştur.

Deneklerin Türk Eğitim Sistemi’ndeki öğretmen ödüllendirme uygulamalarının açıklık ve adillik düzeyine ilişkin algıları ortalamalarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağı öğretmenlerle (ödül alanlar) – yöneticiler ve deneticiler (ödül önerenler, verenler) arasındadır. Deneklerin “Etkili öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyleri” adlı ölçekte en düşük ortalamayı, öğretmen ödüllendirme sistemimizin açıklık ve adillik düzeyinden almışlardır. Ölçeğin 31.’inci maddesi olan “ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede tüm öğretmenlere adil davranılmaktadır” ve 32.’inci maddesi olan “ ödül alan öğretmenler, ödül almayan öğretmenlere göre daha yüksek bir öğretim performansı sergilemektedirler” yargıları öğretmenler tarafından ölçek genelinde en düşük ortalama ile değerlendirilmiştir.

Bu bulgular yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırması sonuçları ile desteklenmektedir. Sabancı (1999:IV)’nın araştırma bulguları da öğretmenlerin içsel ve dışsal sistem ödülleri ulaşma ölçütlerinin belirsizlik taşıdığı yönünde bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Topçu (1995:IV) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere yönelik başarı değerlendirmelerinin nesnel olmadığı sonucuna varılmaktadır. Poston ve Frase (1991:318), başarı düzeyi düşük okullarda yaptıkları araştırmalarda, dışsal olarak belirlenen sınırlı sayıdaki ödülün adilce dağıtılamaması gibi durumlara daha sık rastlandığını, bunun da öğretmenlerde moral bozukluğu ve iş doyumsuzluğuna yol açtığını belirtmektedir. Başarının tanındığı ve takdir edildiği okul iklimi, etkili okulların önemli bir özelliğidir (Eicholtz, 1984:22). Ödüllendirme uygulamalarının başarılı sonuçlar vermesinin, ödüllendirilecek davranışın nesnel değerlendirilmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen performansını belirlemede sağlıklı ve dengeli ölçütlerin bulunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra performansı doğru değerlendirecek gözetici ve yöneticiler yetiştirilmelidir (Eren; Kaya, 2000). Örgütün ödül sistemi, neyin gerçekten önemli olduğu konusunda işgörelere açık ve belirsizlik taşımayan mesajlar iletebilmesi ve işgörelere, alacakları ödüle ilişkin görüş belirtebilmeleri gerekir (Spitzer, 1996:30). Ödüllerin tesadüfen verildiği

biçiminde bir algı oluşmuşsa ödül etkisini yitirecektir. Ödül sistemi bireyler açısından açık ve anlaşılır olmalıdır (Vroom,1997:100).

Özendirme programlarının başarısızlığa uğramasında, adil olmayan öğretmen değerlendirme etkeninin rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ödüllendirmede karar süreçlerine katılmaması, ödüllendirme nedeni olarak belirlenen davranışa açıklık getirilmemesi, öğretmenlere ödül alma nedenlerine ilişkin dönüt verilmemesi ve bu konularda kurumsallaşmış bir okul ikliminin eksikliği gibi nedenler öğretmenlerle, yönetici ve deneticilerin öğretmen ödüllendirme uygulamalarının açıklık ve adillik düzeyine ilişkin algularının farklılık göstermesinde etken olmuş olabilir.

Müdür yardımcılarının, öğretmenlere göre daha çok ödüllendirilmiş olması, onların bu boyuta ilişkin görüşlerinin öğretmenlere göre farklılık göstermesinin nedeni olarak düşünülebilir.

Tablo 4.44'te öğretmen, yönetici ve deneticilerin "Öğretmen gelişimini destekleme" alt boyutunun Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanma düzeyine ilişkin "F" testi sonuçları ilgili verilerle sunulmaktadır

Tablo 4.44 Deneklerin Ödüllendirme Uygulamalarının "Öğretmen Gelişimini Destekleme Boyutunun Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanma Düzeylerine İlişkin Alguları" ile İlgili F testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	81,746	3	27,249	26,946	P= .00
Gİ	784,703	776	1,011		P<0.01
Toplam	866,449	779			Fark Önemli

Tablo 4.44'te görüldüğü gibi deneklerin ödüllendirme uygulamalarının öğretmen gelişimini destekleme boyutunun Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanma düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında $P<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Scheffée testi sonuçları ve deneklerin ortalama puanları ile standart sapma dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 4.45'te verilmektedir.

Tablo 4.45 Deneklerin “ Ödüllendirme uygulamalarının Öğretmen Gelişimini Destekleme Boyutunun Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanma Düzeyine” İlişkin Algılarının Ortalamaları, Standart Sapma Dağılımları ve Scheffée Anlamlılık Testi

n	\bar{X}	ss	Görev	Öğretmen	Mdr.Yrd.	Müdür	Denetici
529	2.61	.9879	Öğretmen		*		*
128	3.46	1.299	Mdr.Yrd.				*
71	2.82	.7393	Müdür				
52	3.14	.5717	Denetici				
780	2.83	1.055	Toplam				

Tablo 4.45’teki bulgulardan Tablo 4.44’te “F” testi ile bulunan farklılığın öğretmenlerle, müdür yardımcıları ve deneticiler; yine müdür yardımcıları ile deneticiler arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen, yönetici ve deneticiler ödüllendirme uygulamalarının öğretmen gelişimini destekleme düzeyini “orta” ile değerlendirmişlerdir ($\bar{X}=2.83$). Bu oran öğretmenlerde ($\bar{X}=2.61$) en düşük, müdür yardımcılarında ($\bar{X}=3.46$) en yüksek bulunmuştur.

Deneklerin öğretmen ödüllendirme uygulamalarının öğretmen gelişimini destekleme düzeyine ilişkin algılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağı öğretmenlerle yöneticiler ve deneticiler arasındadır. Ödüllendirmenin temel işlevlerinden birisi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak olan öğretmenin, kendi gelişimini sağlamaktır (Painter,2001:31). Örneklem kümesini oluşturan öğretmenlerin bitirdikleri okullara göre ödül alıp almama dağılımına bakıldığında (Tablo 4.18) lisans üstü eğitim yapmış öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%91.7) ödül almamış olduğu görülmektedir. Oysa etkili bir ödül sistemi bireysel farklılıkları başarıyla yansıtmalıdır (Tosi; Rizzo; Carrol, 1990:327). Buna göre öğretmenlerin öğrenme ve kendini geliştirme çabalarının yönetici ve deneticiler tarafından ödüllendirilme ölçütü olarak düşünülmediği söylenebilir. Bir başka söyleyişle öğretmenler, Türk Eğitim Sistemi’nde kendini geliştiren öğretmenlere dönük etkili bir ödüllendirme işleyişinin bulunmadığı görüşündedir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde, ödüllendirme sürecinin tüm öğretmenlere açık olmaması etkeni neden olmuş olabilir. Öğretmenlere verilen ödüller, ödül alma

gerekçeleri ile birlikte okullarda değişik iletişim araçlarından yararlanılarak okul çalışanlarına, öğrencilere ve velilere duyurulabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerin Türk Eğitim Sistemindeki ödül uygulamalarının etkililiğine ilişkin algıları ,

- a) örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama,
- b) ödüllendirmede açıklık ve adillik
- c) öğretmen gelişimini destekleme,

alt boyutları arasında önemli farklılık göstermekte midir ?

biçiminde idi. Aşağıda bu alt problem ile ilgili bulgulara ve yoruma yer verilmektedir.

Tablo 4.46’da Deneklerin, “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları alt boyutlara göre ortalama ve standart sapmaları dağılımı toplu olarak verilmektedir.

Tablo 4.46 Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının Alt Boyutlara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları Dağılımı

Görev	Alt Boyutlar								
	Örgütsel Hedefleri Destekleme Ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama			Ödüllendirmede Açıklık Ve Adillik			Öğretmen Gelişimini Destekleme		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Oğretmen	529	2,64	,902	529	2,19	,9348	529	2,61	,987
Müdür Yrd.	128	3,39	1,199	128	3,02	1,183	128	3,46	1,29
Mudur	71	2,95	,685	71	2,77	,9889	71	2,82	,739
Denetici	52	3,30	,455	52	3,30	,5439	52	3,14	,571
Toplam	780	2,84	,965	780	2,45	1,042	780	2,80	1,05

Tablo 4.46’da görüldüğü gibi denekler, en yüksek ortalama ile ($\bar{X}=2.84$) öğretmen ödüllendirme uygulamalarının “Örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama” boyutunu algılamaktadır. “Ödüllendirmede açıklık ve adillik” boyutunun uygulanma düzeyi denekler tarafından en düşük ($\bar{X}=2.45$) düzeyde değerlendirilmektedir.

Tablo 4.47’de öğretmen, yönetici ve deneticilerin “Ödüllendirilme Uygulamalarının Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” belirlenen alt boyutlar arasında önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan çok yönlü varyans istatistiği sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.47 Deneklerin İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının Çok Yönlü Vayans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Alt Boyutlar	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Görev	Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama	71,35	3	23,78	28,42	,00 Fark Önemli
	Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik	122,68	3	40,89	43,91	,00 Fark Önemli
	Öğretmen Gelişimini Destekleme	81,75	3	27,25	26,95	,00 Fark Önemli
Etkileşim	Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama	3502,47	1	3502,47	4185,13	,00
	Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik	2954,24	1	2954,24	3171,10	,00
	Öğretmen Gelişimini Destekleme	3364,44	1	3364,44	3327,13	,00
Hata	Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama	649,42	776	,84		
	Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik	722,77	776	,931		
	Öğretmen Gelişimini Destekleme	784,70	776	1,011		
Toplam	Örgütsel Hedefleri Destekleme ve Bireysel Gereksinimleri Karşılama	6990,28	780			
	Ödüllendirmede Açıklık ve Adillik	5529,36	780			
	Öğretmen Gelişimini Destekleme	6997,95	780			

4.47 incelendiğinde öğretmen, yönetici ve deneticilerin Türk Eğitim Sistemi'nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları belirlenen alt boyutlar arasında $P < 0.01$ düzeyinde önemli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları”, örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama; ödüllendirmede açıklık ve adillik; öğretmen gelişimini destekleme alt boyutları arasında önemli farklılık göstermektedir. Bu bulgu, beşinci alt probleme ilişkin bulguları destekler niteliktedir. Ödüllendirme sürecinde görüşü alınmayan öğretmenlerin tüm alt boyutlardan aldıkları puan ortalamalarının yönetici ve deneticilere göre düşük olduğu görülmektedir. Burada da, beşinci alt problemde olduğu gibi, ödülü alan, öneren ve veren taraflar arasında, ödüllendirme uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüş birliği bulunmamaktadır. Görüşler arasında görülen bu farkın, ödül sürecinin işleyişinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ödüllendirme sürecine ilköğretim öğretmenlerinin yasal düzenlemelerde bir katılımı sözkonusu değildir. Ödül teklifinin verilmesinde yönetici ve deneticiler etkili olmaktadır. Öğretmenlerin en düşük ortalamayı “ödüllendirmede açıklık ve adillik” alt boyutundan almış olmaları, onların ödüllendirme uygulamalarında hakkaniyet ilkesine uyulmadığı algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yedinci alt problem ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin “Türk Eğitim Sistemi'nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermekte midir? biçiminde idi.

Tablo 4.48'de öğretmenlerin, Tablo 4.49'da müdür yardımcılarının ve Tablo 4.50'de müdürlerin “Türk Eğitim Sistemi'nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t- testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.48 Öğretmenlerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları nın” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonucu

Ödül Alıp Almama	n	\bar{X}	ss	Sd	-t değeri	Önem Denetimi
Evet	240	2.55	.859	527	6.275	P= .317
Hayır	289	2.42	.809			
Toplam	529	2.42	.834			Fark Önemsiz

Tablo 4.48 incelendiğinde öğretmenlerin “Türk Eğitim Sistemi’nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” onların ödül alıp almamalarına göre $P < 0.01$ düzeyinde ($Sd=527$) anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Tablodan da görüldüğü gibi “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları” ödül alan öğretmenlerde “orta” ($\bar{X}=2.55$) düzeyde olduğu görülmektedir. Ödül alan öğretmenlerin puanları ortalamaları ($\bar{X}=2.55$), ödül almayan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2.42$) biraz daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.49 Müdür Yardımcılarının “Türk Eğitim Sistemi’nde İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algıları nın” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t-Testi Sonucu

Ödül Alıp Almama	N	\bar{X}	ss	Sd	-t değeri	Önem Denetimi
Evet	106	3,64	,739	126	1,471	P=.144
Hayır	22	3,24	,613			
Toplam	128	3,44				Fark Önemsiz

Tablo 4.49 incelendiğinde müdür yardımcılarının “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” onların ödül alıp almamalarına göre $P < 0.05$ düzeyinde ($Sd=126$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi ödül alan müdür yardımcılarının puanların ortalamaları 3,64 ödül almayanlarıki ise 3,24’tür.

Tablo 4.50 Müdürlerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algularının”Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonucu

Ödül Alıp Almama	N	\bar{X}	ss	Sd	-t değeri	Önem Denetimi
Evet	63	2,86	1,142	69	,231	P=,818
Hayır	8	2,80	1,237			
Toplam	71	2,83				Fark Önemsiz

Tablo 4.50 incelendiğinde “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algularının” onların ödül alıp almamalarına göre $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi ödül alan müdürlerin puanların ortalamaları 2,86, ödül almayanları ise 2,80’dir.

Bu sonuçlara göre öğretmen ve yöneticilerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Alguları” onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Ödül alan öğretmen ve yöneticilerin ortalama puanlarının ödül almayanlara göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere göre teşekkür, takdir, hizmet şeref belgeleri ve aylık ödülü değerli değildir (Sabancı, 1999:235). Verilen ödüller öğretmen beklentilerini karşılamamaktadır. Öğretmenler içsel nitelikteki ödülleri daha değerli bulmaktadır (Balci, 1988:IV).

Öğretmenler, basit teşekkür plaketlerini ve ucuz armağanları fazla önemli bulmamaktadır (Pakes ve Drews, 1987:2).

Bu sonuçlar, öğretmenlerin “ne yapsak boş, hiçbir şey değişmiyor” türünden bir algıya sahip olmalarına neden olabilir. Burke (1998:7)’ye göre çok çalıştığını ancak bunun takdir edilmediğini düşünen işgörenlerde verimlilik düşüşü görülmektedir. Cascio (1992:410)’e göre yüksek nitelikli iş ve verimliliğin ödüllendirilmesi durumunda bu davranışların pekiştirileceği varsayılmaktadır. İlköğretim okullarında kurumun performans beklentileri ve öğretmenlerin etkili performansa ilişkin algularının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Ödüllendirilmek bir değer ifade etmeli ve bu ödüle

ulaşmak için harcanan çabanın kendisi de ödül olarak algılanmalıdır (Hampton, 1997:96).

Öğretmen ve yöneticilerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarının” onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermemesi, yapılan ödüllendirmelerin, öğretmenler ve yöneticiler üzerinde istenen etkiyi yaratmadığını düşündürmektedir. Öğretmenler ($\bar{X} = 3,57$) ve yöneticiler (müdür yardımcıları $\bar{X} = 3,90$; müdürler $\bar{X} = 3,95$) “Etkili Öğretmen Ödüllendirme Ölçütleri Ölçeğinden” en yüksek ortalamayı “ödüllendirilmek öğretmen açısından onur verici bir uygulamadır” maddesinden almışlardır. Bu bulgu, öğretmen ve yöneticilerin ödüllendirilmeye olumsuz yaklaşmadıklarını ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmen ve yöneticiler ödüllendirildiklerinde kendilerini “onurlandırılmış” hissetmektedirler. Öğretmenler açısından ödüllendirilmek bir değer ifade etmektedir. Ancak, ödüllerin istenen etkiyi yaratamamasının nedenlerini, ödüllendirme sürecinin işleyişinde aranması gerektiği düşünülmektedir. Ödüllendirilmeye temel oluşturan öğretim performansının açık bir biçimde tanımlanması, bu konuda ödülü alan, öneren ve veren tarafların görüş birliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Diğer bir konu, belirlenen ve üzerinde görüş birliğine varılan öğretim performansının tüm alt boyutlarıyla birlikte gerçekleşme düzeyine kimlerin karar vereceği ve bu ölçütlerin gerçekleşme düzeylerine bağlı olarak ne tür ödüllerin verileceğidir. Bu konuların demokratik bir katılımı açıklığa kavuşturulması sonucunda, ödüllerin istenen etkiyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöneticilerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Algılarına” ilişkin puanları ortalamaları öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, yöneticilerin öğretmenlere göre daha çok ödüllendiriliyor olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt problem İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımının, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” nasıldır? Bu önerme düzeyleri önemli farklılık göstermekte midir? biçiminde idi.

Bu alt problemin çözümlenebilmesi için yapılan “F” testi sonuçları, Tablo 4.51’de verilmektedir

Tablo 4.51 Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” “F” Testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	1.595	3	.532	2.866	P=.36
Gİ	143.971	776	.186		
Toplam	145.57	779			Fark Önemsiz

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi yapılan “F” testi $P < 0.05$ düzeyinde önemli sonuç vermemektedir. Yani öğretmen, yönetici ve deneticilerin “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyine” görev değişkenine göre önemli farklılık göstermemektedir

Deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyler” arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın gözlenmemesi, deneklerin tümünün de araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekteki önerilere olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmalar (ERIC, Merit Pay, 1981:3), öğretmen doyumunun daha çok içsel ödüllerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Metlife Araştırması (Latham, 1998:2), bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin %89’u, çocuğun gelişimini görme ve öğrencinin yaşamında değişiklik yapabilme gibi içsel doyum etkenlerinin en fazla iş doyumuna yol açtığını belirtmişlerdir

Bu araştırma bulguları da öğretmenlerin, öğrencinin öğrenme başarısında kendilerini bir araç olarak görmeleri durumunda ödüllendirildiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Deneklerin görüşlerinin $P < 0,05$ düzeyinde bir farklılık göstermemesi ve “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyine” ilişkin aldıkları puanların

ortalamaların "öneriyorum" ve "tümüyle öneriyorum" düzeyinde olmasında, öğretmenlerin daha çok içsel ödülleri doyum etkeni olarak algılamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.52'de deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde, "Öğretim becerileri ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri" ile ilgili "F" testi sonuçları, verilmektedir.

4.52 Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, "Öğretim Becerileri Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" İle İlgili "F" testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	,786	3	,262	1.150	P= .328
Gİ	176,704	776	,228		
Toplam	177,489	779			Fark Önemsiz

Tablo 4.52'de görüldüğü gibi yapılan "F" testi $P < 0.05$ düzeyinde önemli sonuç vermemektedir. Yani öğretmen, yönetici ve deneticilerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, "Öğretim becerileri ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri" görev değişkenine göre önemli farklılık göstermemektedir

Csikszentmihalyis (Plihal,1982: 3), tarafından geliştirilen Kuramsal Hoşlanma Modeli ya da diğer bir adıyla Akış Modeli'ne göre, öğretmenler öğretimin gerektirdiği becerilere sahip olmaları ve sorunların üstesinden gelmeleri durumunda içsel ödüllendirildiklerini düşünmekte. Deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, öğretmenin "Öğretim becerileri düzeyi ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeylerine ilişkin algılarında görüş birliği içerisinde olmaları, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak olan "öğretim becerilerine" sahip olmanın, öğretmenin asli görevleri arasında görüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.53'te deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde algıladıkları, "Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık düzeyinin Türk Eğitim Sistemi'nde

uygulanmasını önerme düzeyleri” alt boyutunun “F” testi sonuçları ilgili verilerle birlikte verilmektedir.

Tablo 4.53 Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” İle İlgili “F” Testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	3,570	3	1,190	6,290	P=.00
Gİ	146,828	776	,189		P<0.01
Toplam	150,398	779			Fark Önemli

Tablo 4.53’te görüldüğü gibi yapılan “F” testi $P<0.05$ düzeyinde önemli sonuç vermektedir. Yani öğretmen, yönetici ve deneticilerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, “Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” görev değişkenine göre önemli farklılık göstermektedir

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Scheffée testi sonuçları ve deneklerin ortalama puanları ile standart sapma dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 4.54’te verilmektedir.

Tablo 4.54 Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” ile İlgili Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları İle Scheffée Anlamlılık Testi

n	\bar{X}	ss	Görev	Öğretmen	Mdr.Yrd.	Müdür	Denetici
529	4.57	.4484	Öğretmen				
128	4.65	.3856	Mdr.Yrd.				
71	4.58	.4306	Müdür				
52	4.34	.4151	Denetici	*	*	*	
780	4.57	.4394	Toplam				

Tablo 4.54’te görüldüğü gibi deneticilerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, öğretmenin “Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” öğretmen ve yöneticilere göre farklılık

göstermektedir. Buna göre farklılık deneticilerle, öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler arasındadır. Deneklerin algıları ortalamalarına bakıldığında, Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeylerinin" ($\bar{X}=4.57$) "tümüyle öneriyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Deneticilerin ($\bar{X}=4.37$), "Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeylerinin" öğretmenlere ($\bar{X}=4.57$), müdür yardımcılara ($\bar{X}=4.3$) ve müdürlere ($\bar{X}=4.38$) göre daha yüksek bir ortalama ile değerlendirdikleri görülmektedir.

Deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, öğretmenin "öğrenci gereksinimlerine duyarlılık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeylerine" ilişkin algıları farklılık göstermektedir. Rieger (1990 Bölüm 5/2:1-2)'e göre, iyi öğretmen öğrencilerin, karşılaştığı öğrenme güçlüklerinin nedenlerini çözümleyebilmelerine yardımcı olmaları ve öğrencilerin yeteneklerini keşfedebilmeleri için onlara fırsat tanımalıdır. Öğrencileri, yaşam boyu öğrenen insanlar ve demokratik toplumda akılcı karar vericiler yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayış ile, okulu, bir çok bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin bulunduğu farklı bir öğrenme topluluğu olarak gören anlayış bu bakımdan birbirinden ayrılmaktadır (Weiss;Weiss, 1998: 1-3).

Deneticilerle okul çalışanları olan öğretmen ve yöneticiler arasında ortaya çıkan bu fark, öğretmen değerlendirme sürecinin işleyişinden kaynaklanıyor olabilir. Deneticiler, ilköğretim okullarını yılda bir ya da iki kez denetlemekteler. Bu denetimlerde, deneticinin her öğretmene ayrabileceği zaman düşünüldüğünde, deneticilerin, sınıfın öğrenci bileşimini çözümlemesi oldukça güçtür. Bu durum deneticilerin her bir öğrencinin kendi içerisindeki gelişimini izlemesini zorlaştırıyor olabilir. Deneticiler, bundan dolayı yönetmeliklerle belirlenen dört işlem, okuma yazma becerileri vb - standart davranışları gözlemlemek ve değerlendirmeyi bu sınırlılıklar içerisinde yapmayı uygun görüyor olabilir. Aksi takdirde deneticinin, öğrenci dosyalarını, veli görüşme tutanaklarını inceleyip, öğrencilerin, velilerin ve diğer öğretmenlerin görüşlerini de alması gerekmektedir. İlköğretim okullarında yapılan teftişin gerek deneticilerin zaman darlığı, gerekse bu konudaki teftiş mevzuatının uygun olmaması nedeniyle bu türden (bir çok kaynaktan veri toplama) bir uygulamayı zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Tablo 4.55'te deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde, "Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri" alt boyutunun "F" testi sonuçları ilgili verilerle birlikte verilmektedir.

Tablo 4.55 Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, "Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık Boyutunu Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" İle İlgili "F" Testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	2,386	3	,795	3,130	P=.034
Gİ	197,219	776	,254		P<0.05
Toplam	199,606	779			Fark Önemli

Tablo 4.55'te görüldüğü gibi yapılan "F" testi $P<0.05$ düzeyinde önemli sonuç vermektedir. Yani öğretmen, yönetici ve deneticilerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, "Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri" görev değişkenine göre önemli farklılık göstermektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Scheffée testi sonuçları ve deneklerin ortalama puanları ile standart sapma dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 4.56'da verilmektedir.

Tablo 4.56 Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, "Gelişmeye Ve Yenilenmeye Açıklık Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri" ile İlgili Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları İle Scheffée Anlamlılık Testi

n	\bar{X}	SS	Görev	Öğretmen	Mdr.Yrd.	Müdür	Denetici
529	4.55	.478	Öğretmen				
128	4.57	.656	Mdr.Yrd.				
71	4.66	.343	Müdür				
52	4.38	.511	Denetici	*	*	*	
780	4.55	.506	Toplam				

Tablo 4.56'deki bulgulardan, Tablo 4.55'te bulunan farklılığın, ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, "Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık ölçütlerini

Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeylerinin” deneticilerde ($\bar{X}=4.38$), öğretmen ($\bar{X}=4.55$), müdür yardımcısı ($\bar{X}=4.57$) ve müdürlere ($\bar{X}=4.66$) göre daha düşük çıkmasından ileri geldiği anlaşılmaktadır. Deneklerin “Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık ölçütlerini Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri” tümüyle öneriyorum ($\bar{X}=4.55$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, “Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeylerine” ilişkin algıları farklılık göstermektedir. Buna göre farklılık deneticilerle müdürler arasındadır. Azumi ve Lerman (1987:197)'ın yaptıkları araştırmada baş öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde ölçüt alınacak davranışlar sıralamasında “sürekli bir gelişim çabası gösterme” , önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Yine Güney Carolina'da yürütülen öğretmen teşvik programlarında, öğretmenin kişisel gelişim performansının önemli bir ödüllendirme ölçütü olduğu görülmektedir (Teacher Incentive Program,1990:15). Ödüllendirme sürecinde kilit rol oynayan okul müdürleri ile deneticilerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, öğretmenin “gelişmeye ve yenilenmeye açıklık” düzeyini dikkate alma önerisine ilişkin algılarının farklılık göstermesi düşündürücüdür. Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanma çerçevesinde, okullara sık sık Toplam Kalite Yönetimi, Öğrenen Örgütler, Etkin Eğitim vb. konuları içeren yazılar gönderilmektedir. Bu tür girişimlerin başarılı olmasında yeniliklere açık, kendisini geliştiren öğretmenlerin gönüllü katılımının sağlanmasının etkili olacağı söylenebilir. Gelişmeye ve yenilenmeye açık öğretmenlerin desteklenmesi, onların bu yöndeki çabalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilme ölçütü olarak kabul görmesi, adı geçen yenilenme çabalarının başarılı olmasının ön koşulu olduğu düşünülmektedir

Tablo 4.57'de deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde algıladıkları, “İnsan ilişkileri ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri” alt boyutunun “F” testi sonuçları, ilgili verilerle birlikte verilmektedir

Tablo 4.57 Deneklerin Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde, “İnsan İlişkileri Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” Değişkeninin “F” Testi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	1,870	3	,623	2,383	P= .068
Gİ	203,046	776	,262		
Toplam	204,916	779			Fark Önemsiz

Tablo 4.57’de görüldüğü gibi yapılan “F” testi 0.05 düzeyinde önemli sonuç vermemektedir. Yani öğretmen, yönetici ve deneticilerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, “İnsan ilişkileri ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” görev değişkenine göre önemli farklılık göstermemektedir

Deneklerin ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede, öğretmenin “İnsan ilişkileri ölçütlerinin Türk eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeylerine” ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” ölçeğinin “İnsan ilişkileri” alt boyutu ile ilgili maddelerin, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (Tebliğler Dergisi, 2001, Sayı 2521) ile yayınlanan Öğretmen Teftiş Formunda insan ilişkilerine ilişkin ölçütlerle benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. “Yönetici, diğer personel ile işbirliği”, velilerle işbirliği”, “öğrencileri, okulu ve mesleğini sevme, benimseme, örnek olma” gibi ölçütlerin öğretmen ödüllendirmede dikkate alınması konusunda öğretmen, yönetici ve deneticilerin görüş birliği içerisinde olmaları, onların, öğretmenliği ahlaki değerleri simgeleyen bir meslek dalı olarak görüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dokuzuncu alt problem İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerinin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “ Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımının, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri”,

- a) öğretim becerileri,
- b) öğrenci gereksinimlerine duyarlılık,
- c) gelişmeye ve yenilenmeye açıklık,
- d) insan ilişkileri

alt boyutları arasında önemli farklılık göstermekte midir ? biçiminde idi.

Tablo 4.58’de öğretmen, yönetici ve deneticilerin, öğretmen ödüllendirmede “Öğretim performansına dayalı ödül ölçütlerinin” Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma dağılımı verileri, ölçeğin alt boyutlarına göre toplu biçimde verilmektedir.

Tablo 4.58 Deneklerin, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Ortalama Ve Standart Sapma Dağılımı

Görev	Alt Boyutlar											
	Öğretim Becerileri			Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık			Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık			İnsan İlişkileri		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Öğretmen	529	4,54	,482	529	4,57	,448	529	4,55	,478	529	4,45	,521
Müd. Yrd.	128	4,54	,408	128	4,65	,386	128	4,56	,656	128	4,38	,534
Müdür	71	4,60	,557	71	4,58	,431	71	4,66	,343	71	4,54	,421
Denetici	52	4,44	,468	52	4,34	,415	52	4,39	,511	52	4,33	,465
Toplam	780	4,54	,478	780	4,65	,386	780	4,55	,506	780	4,44	,512

Tablo 4.58’de “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Denekler, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin “katılıyorum” ve “tümüyle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.59’da öğretmen, yönetici ve deneticilerin, öğretmen ödüllendirmede “Öğretim performansına dayalı ödül ölçütlerinin” Türk Eğitim Sistemi’nde

uygulanmasını önerme düzeylerinin, ölçeğin alt boyutları arasında önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan çok yönlü varyans testi çözümlenmeleri, ilgili verilerle birlikte verilmektedir.

Tablo 4.59 Deneklerin, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin, Ölçeğin Alt Boyutları Arasında Çok Yönlü Varyans İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Alt Boyutlar	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
Görev	Öğretim Becerileri	,78	3	,26	1,15	,328 Fark Önemsiz
	Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık	3,57	3	1,19	6,29	,000 Fark Önemli
	Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık	2,38	3	,79	3,13	,025 Fark Önemli
	İnsan İlişkileri	1,87	3	,62	2,38	,068 Fark Önemsiz
Etkileşim	Öğretim Becerileri	7634,65	1	7634,65	33527,7	,000
	Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık	7654,54	1	7654,54	40455,7	,000
	Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık	7669,20	1	7669,20	30176,1	000
	İnsan İlişkileri	7280,44	1	7280,44	27824,4	,000
Hata	Öğretim Becerileri	176,70	776	,22		
	Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık	146,82	776	,18		
	Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık	197,21	776	,25		
	İnsan İlişkileri	203,04	776	,26		
Toplam	Öğretim Becerileri	16237,2	780			
	Öğrenci Gereksinimlerine Duyarlılık	16445,1	780			
	Gelişmeye ve Yenilenmeye Açıklık	16377,4	780			
	İnsan İlişkileri	15589,8	780			

Tablo 4.59 incelendiğinde deneklerin “Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık” ve “Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık” alt boyutlarına ilişkin algılarının $P < 0.01$ ve $P < 0.05$

düzeyinde önemli bir farklılık gösterdiği görülmektedir. “Öğretim becerileri ve “İnsan ilişkileri” alt boyutlarında $P<0.05$ düzeyinde önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Deneklerin alt boyutlara ilişkin algılarının etkileşimi de $P<0.01$ düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir

Deneklerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeylerinin”, ölçeğin alt boyutları arasında önemli farklılık göstermesi, sekizinci alt probleme ilişkin bulguları desteklemektedir. Öğretmen ve yöneticiler, alt boyutları, deneticilere göre daha yüksek ortalama puanla değerlendirmişlerdir. Deneklerin “Öğretim becerileri” ve “İnsan ilişkileri” alt boyutlarını ödüllendirme ölçütü olarak önerme düzeyleri farklılık göstermemekte, ancak “Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık” ve “Gelişmeye ve yenilenmeye açıklık” alt boyutları önemli farklılık göstermektedir. Alt boyutlar arasında görülen farklılık, öğretmen, yönetici ve deneticilerin, etkili öğretmen, iyi öğretmen, başarılı öğretmen kavramları üzerinde henüz görüş birliğine varmamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Milli eğitim Bakanlığı’nın örgütsel düzeyde, öğretimden sorumlu tüm birimlerin üzerinde uzlaştıkları bir öğretmen tipinin tanımlanmasının, öğretmen, yönetici ve deneticiler arasındaki görüş ayrılıklarını azaltacağı düşünülmektedir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Onuncu alt problem İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “ Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımının, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri”, onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermekte midir? biçiminde idi. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara ve yoruma yer verilmektedir.

Tablo 4.60’ta öğretmenlerin, 4.61’de müdür yardımcılarının ve 4.62’de müdürlerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” onların ödül alıp almamaları ile ilgili t- testi sonuçları ilgili verilerle birlikte verilmektedir.

Tablo 4.60 Öğretmenlerin, Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonuçları

Ödül Alıp Almama	n	\bar{X}	ss	Sd	-t Değeri	Önem Denetimi
Evet	240	4.55	.434	527	.795	P= .342
Hayır	289	4.52	.447			
Toplam	529	4,54				Fark Önemsiz

Tablo 4.60 incelendiğinde yapılan “t” istatistiği sonucunda öğretmenlerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeylerinin” onların ödül alıp almamalarına göre $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Burada da görüldüğü gibi öğretmenler, “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerini” Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını “tümüyle öneriyorum” ($\bar{X}=4.54$) düzeyinde önermektedirler.

Tablo 4.61 Müdür Yardımcılarının, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonuçları

Ödül Alıp Almama	N	\bar{X}	ss	Sd	-t değeri	Önem Denetimi
Evet	106	4,54	,409	126	,775	P=.440
Hayır	22	4,61	,423			P>0.05
Toplam	128	4,58				Fark Önemsiz

Tablo 4.61 incelendiğinde yapılan “t” istatistiği sonucunda müdür yardımcılarının, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde algıladıkları “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeylerinin” onların ödül alıp almamalarına göre $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Burada da görüldüğü gibi müdür yardımcıları, “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerini”

öğretmen ödüllendirme sistemimizde uygulanmasını “tümüyle öneriyorum” ($\bar{X}=4.58$) düzeyinde önermektedirler.

Tablo 4.62 Müdürlerin, “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeylerinin” Onların Ödül Alıp Almamaları İle İlgili t- Testi Sonuçları

Ödül Alıp Almama	N	\bar{X}	ss	Sd	-t değeri	Önem Denetimi
Evet	63	4,55	,342	69	,053	P=,958
Hayır	8	4,61	,668			
Toplam	71	4,58				Fark Önemsiz

Tablo 4.62 incelendiğinde yapılan “t” istatistiği sonucunda müdürlerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeylerinin” onların ödül alıp almamalarına göre $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Burada da görüldüğü gibi “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerini” öğretmen ödüllendirme sistemimizde uygulanmasını “tümüyle öneriyorum” ($\bar{X}=4.58$) düzeyinde önermektedirler.

Bu sonuçlardan da görüldüğü gibi ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde ödül alan ve almayan öğretmen ve yöneticiler, “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerini” Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını “tümüyle öneriyorum” düzeyinde önermektedirler. Bu durum öğretmen ve yöneticilerin, ödül alıp almamaya bağlı olmaksızın, “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanması” konusunda tümünün görüş birliği içerisinde oldukları biçiminde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgulara ve yararlanılan kaynaklara göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

SONUÇLAR

1. Türk Eğitim Sistemi'nde yöneticiler, öğretmenlere göre daha yüksek oranda ödüllendirilmişlerdir. İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde görev yapan öğretmenlerin %43.8'i, meslek yaşamı süresince ödül almıştır. İlköğretim öğretmenlerinin %56.2'si meslek yaşamı süresince ödül almamıştır. Müdür yardımcılarında ödüllendirilme oranı %82.8, müdürlerde %88.7'dir.

2. İlköğretim yöneticileri, öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ödüllerle ödüllendirilmişlerdir. Öğretmenlerin aldıkları ödüllerin %57.5'ini Teşekkür Belgesi ödülü oluşturmaktadır. Meslek yaşamı süresince Teşekkür, Takdir Belgesi ve Ayıklama Ödüllendirme ödüllerinin üçünü de almış olan öğretmen oranı %2.9'dur. Yöneticilerde, Teşekkür, Takdir Belgesi ve Ayıklama Ödüllendirme ödüllerinin üçünü de almış olanların oranı %22.5'dir.

3. Öğretmenler ve yöneticiler en yüksek oranda "Okul İle İlgili Etkinlikler" başlığı altında toplanan faaliyetlerden (%61.4) ödül aldıklarını ortaya koymuşlardır. Ödül alma nedeni olarak "sınıf içi öğretim performansı" başlığı altında toplanan öğretmen oranı (%40.9), "okul ile ilgili etkinlikler" başlığı (%45.8) altında toplanan öğretmen oranından düşüktür.

4. Öğretmen ve yöneticiler, ağırlıklı olarak (%80.1) içsel nitelikteki ödüllerden doyum sağlamaktadırlar. Öğretmenler, meslekte en fazla doyum sağlayıcı etmen olarak "öğrencinin öğrendiğini görme" (%59) başlığı altında toplanmaktadır.

Yöneticiler ağırlıklı olarak “öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görmek ve hatırlanmayı” (%52.4) meslekte en fazla doyum sağlayıcı etmen olarak ortaya koymuşlardır. “Üstleri arafından takdir edilmek” kategorisini yöneticiler, öğretmenlere göre daha önemli doyum sağlayıcı etmen olarak algılamaktadırlar.

5. Öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

6. Öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları kıdeme göre önemli farklılık göstermektedir. Kıdem arttıkça ödül alma oranında artış görülmektedir.

7. Öğretmenlerin ödül alıp almamaları, onların buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermektedir. Okuldaki çalışma süresi arttıkça ödül alma oranında artış görülmektedir.

8. Müdür ve müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları, onların buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermemektedir.

9. Öğretmenlerin, müdür ve müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları onların bitirdikleri okullara göre önemli farklılık göstermemektedir.

10. Öğretmenlerin, müdür ve müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları onların branşlarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

11. Öğretmenlerin ödül alıp almamaları onların çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algılarına göre önemli farklılık göstermektedir. Sosyo ekonomik çevre düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenler, orta ve düşük düzey sosyo-ekonomik çevre düzeyinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek oranda ödüllendirilmişlerdir.

12. Müdür ve müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları onların çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli farklılık göstermemektedir.

13. Öğretmenlerin ve müdürlerinin ödül alıp almamaları onların hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

14. Müdür yardımcılarının ödül alıp almamaları onların hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına göre önemli farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan ilköğretim müdür yardımcıları, katılmayan müdür yardımcılara göre daha çok ödüllendirilmişlerdir.

15. Öğretmenlerin, öğretmenlik meslekleri boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmene ilişkin algıları, bu öğretmenlerin ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermektedir. Ödül almamış öğretmenler en üst düzeyde doyum sağlayıcı etmen olarak “öğrencinin öğrendiğini görme” görüşünde birleşmektedir. Ödül almamış öğretmenler “öğrencileri gelecekte iyi yerlerde görmek ve hatırlanmak” kategorisini ağırlıklı doyum sağlayıcı ödül etmeni olarak belirlemişlerdir. Ödül almış olan öğretmenlerin, almamış olanlara göre “takdir edilme” kategorisini ağırlıklı doyum sağlayıcı etmen olarak değerlendirmişlerdir.

16. Yöneticilerinin öğretmenlik meslekleri boyunca kendilerine doyum sağlayıcı etmene ilişkin algıları , onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

17. Deneklerin, Türk Eğitim Sistemi’ndeki ödül uygulamalarının etkililik düzeyine ilişkin algıları onların görevlerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Buna göre öğretmenler, “Türk Eğitim Sistemi’ndeki ödül uygulamalarının etkililik düzeyine “az” ile değerlendirmişlerdir. Müdür, müdür yardımcıları ve müfettişler “orta” düzeyde bir algıya sahiptirler.

18. Öğretmenlerin, “Örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama” ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyine ilişkin algıları, müdür yardımcıları ve müfettişlere göre önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenler ve müdürler öğretmen ödüllendirme sistemimizin örgütsel hedefleri destekleme ve bireysel gereksinimleri karşılama alt boyutunun uygulanma düzeyini “az”, müdür yardımcıları ve müfettişler “orta” ile değerlendirmişlerdir.

19. Öğretmenlerin, “Açıklık ve adillik ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyine ilişkin algıları müdür, müdür yardımcıları ve müfettişlere göre önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenler, Açıklık ve adillik” ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyini “az”, müdür, müdür yardımcıları ve müfettişler “orta” ile değerlendirmişlerdir.

20. Öğretmenlerin, “Öğretmen gelişimini destekleme” ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyine ilişkin algıları, müdür yardımcıları ve müfettişlere göre önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenler, ve müdürler “Öğretmen gelişimini destekleme ölçütlerini “orta” düzeye yakın, müdür yardımcıları ve müfettişler “orta” düzeyde değerlendirmişlerdir.

21. Deneklerin “Türk Eğitim Sistemi’ndeki ödül uygulamalarının etkililik düzeyine ilişkin algıları ölçeğin alt boyutları arasında önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenler, yönetici ve deneticilere göre tüm alt boyutları daha düşük bir ortalama ile değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, en düşük algı düzeyine “ödüllendirmede açıklık ve adillik” alt boyutunda sahip bulunmaktadır.

22. Öğretmen ve yöneticilerin “Türk Eğitim Sistemi’ndeki ödül uygulamalarının etkililik düzeyine” ilişkin algıları onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

23. Deneklerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde

uygulanmasını önerme düzeyleri” onların görevlerine göre önemli farklılık göstermemektedir. Denekler, “tümüyle öneriyorum” düzeyinde bir algıya sahiptir.

24. Deneklerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim becerileri ölçütleri” alt boyutunu dikkate almayı önerme düzeyleri onların görevlerine göre önemli farklılık göstermemektedir. Öğretmenler, yönetici ve deneticiler “Öğretim becerileri ölçütlerini”, “tümüyle öneriyorum” düzeyinde değerlendirmektedir.

25. Deneklerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık ölçütleri” alt boyutunu dikkate almayı önerme düzeyleri onların görevlerine göre önemli farklılık göstermektedir. Deneticiler, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğrenci gereksinimlerine duyarlılık düzeyini dikkate alma önerisine, öğretmenlere ve yöneticilere göre daha düşük bir ortalama ile katılmaktadırlar.

26. Deneklerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretmenin kendisini geliştirme ölçütleri” alt boyutunu dikkate almayı önerme düzeyleri onların görevlerine göre önemli farklılık göstermektedir. Deneticiler, Ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretmenin kendisini geliştirme ölçütlerini” dikkate alma önerisine, müdürlere göre daha düşük bir ortalama ile katılmaktadırlar.

27. Deneklerin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin” alt boyutu olarak belirlenen “Öğretmenin insan ilişkileri becerilerini dikkate almayı önerme” düzeyleri onların görevlerine göre önemli farklılık göstermemektedir.

28. Deneklerin, Ödüllendirilecek Öğretmeni Belirleme Sürecinde “Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi’nde Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” Ölçeğin Alt Boyutları Arasında önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, deneticilere göre öğretmenlerin, “öğrenci gereksinimlerine duyarlılık” ve “gelişmeye ve yenilenmeye açıklık” alt boyutlarını daha

ağırlıklı önermektedir. “Öğretim becerileri” ve “insan ilişkileri” alt boyutlarının ödüllendirme ölçütü olarak önerilmesinde denekler görüş birliği içerisinde.

29. Öğretmen ve yöneticilerin ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemine Uygulanmasını Önerme Düzeyleri” , onların ödül alıp almamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir

ÖNERİLER

Aşağıda araştırma bulgularına ve araştırmanın problem durumu ile ilgili araştırmalar bölümlerine dayanarak geliştirilen öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara alt başlıkları ile verilmektedir.

1- Uygulayıcılara

1) İlköğretim okulu öğretmenlerinin %54.7’si hiç ödüllendirilmemiş, ödül alanların yarısı (%57.5) ise yalnızca Teşekkür Belgesi ile ödüllendirilmişlerdir. İlköğretim okulu yöneticilerinin büyük bir kısmı ise ödüllendirilmiştir. Bir çelişki gibi görünen bu durumun, ödüllendirme sürecinin tek yönlü olarak yukarıdan aşağıya doğru işlemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenler, ödüllendirilecek performans ölçütlerinin belirlenmesinde ve bu ölçütlerin gerçekleşme düzeyine bağlı olarak verilecek ödül türüne kimlerin karar vereceği konusunda verilecek kararlara katılmamaktadır. Oysa İlköğretim okulu müdürleri, öğretmenlere ödül önerme yetkisine sahiptir. Öğretmenlerin, kendilerinin, meslektaşlarının ve yöneticilerin çalışmalarını değerlendirme ve ödül önerme yetkileri yoktur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın mevcut yasal düzenlemelerinin içeriği, bu türden katılımcı bir uygulamaya izin vermemektedir. Söz konusu değişiklik için gerekli yasal düzenlemelerin yanı sıra, okulda katılımcılığı özendirilen bir iklimin yaratılması, katılımcılığın kendisinin de bir ödül ölçütü olarak kabul edilmesi önem taşımaktadır. Okullarımızdaki merkezi-bürokratik yapılanmanın yerini okula dayalı bir yönetim anlayışına bırakması, ödüllendirmede öğretmen ve yöneticilerin sürece dengeli ve etkin katılımlarını sağlayabilir.

2) Öğretmenlerin %45.8'i, kendilerine verilen ödüllerin okul içinde yapılan etkinliklerden dolayı verildiğini belirtmekte. Öğretmenlerin bu (açık) uçlu soruya verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde okul içinde yapılan etkinlikler kategorisinde daha çok, törenlerde görev almak, kermes düzenleyip okul bütçesine katkıda bulunmak, sergi açmak gelmektedir. Öğretim sürecinde bu sayılanlar önemli olmakla birlikte, belirleyici olan ölçütün öğretmenin sınıf içi öğretim performansı olması gerektiği düşünülmektedir. Törenlerde görev almak veya sergi düzenlemek, daha çok Türkçe ve uygulamalı ders öğretmenlerinin alanlarına girmektedir. Tüm branşların öğretim yılı içerisinde sınıf içinde yaptıkları çalışmaların ürünlerinin sergilenebilmesi için, öğrenci ve öğretmen çalışma dosyalarının (portfolyo) hazırlanması önerilmektedir. Bu çalışma dosyaları, tüm okul çevresine açık hale getirilebilir. Böylesi bir uygulama, velilerin sınıf içi etkinlikler konusunda bilgilendirilmesini de beraberinde getirebilir ve geleneksel veli toplantılarının içeriğinin zenginleştirilmesini sağlayabilir. Sergilenen bu dosyalar, öğretmenlerin farklı çalışmaları görmelerinde, sınıf içi uygulamaları zenginleştirmede etkili olabilir. Bu tür bir çalışma, öğretim performansının değerlendirilmesine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin, ödül alma nedenlerine ilişkin görüşlerinde birlik sağlayabilir. Bu çalışma dosyalarının içeriğinin nasıl olabileceği, "Çalışma Dosyalarına Dayalı Değerlendirme Yaklaşımı" alt başlığı ile araştırmanın İlgili Yayınlar ve Araştırmalar bölümünde verilmektedir..

3. Öğretmenlere ödül alma nedenleri ayrıntılı olarak açıklanmalı, ödüllendirilen öğretmenler, ödüle değer görülen çalışmaları ile birlikte okul çalışanlarına, velilere ve öğrencilere tanıtılmalıdır. Bu tür bir uygulama okullardaki örgüt iklimine olumlu katkıda bulunabilir ve örgütsel kültüre yeni değerlerin, simgelerin ve inançların kazandırılmasını sağlayabilir.

4. Araştırma sonuçları ödüllendirmede kıdemin ve okuldaki çalışma süresinin bir ölçüt olarak alındığını düşündürmektedir. Kıdemin deneyimi beraberinde getirdiği düşünülebilir, ancak söz konusu deneyimin ne kadar işlevsel olduğu farklı değişkenlerin etkileşimine -örneğin öğretmenin kendini yenilemeye açıklığı, eğitim sisteminin bu tür öğretmenleri özendirme düzeyine vb- bağlıdır. Ödüllendirmede ölçüt, öğretmenin kaç yıl çalıştığı değil, bu süre içerisinde neler yaptığı olmalıdır. Araştırma sonuçları 1-5 yıl

arası kıdeme sahip öğretmenlerin oldukça düşük düzeyde ödüllendirildiğini göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilecek ödüller, coşkularının daha uzun süreli olmasına ve kaygı düzeylerinin azalmasını beraberinde getirebilir, çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, coşkulu oldukları kadar, bir takım kaygılarla başlamaları doğaldır. Bu tür ödüllendirme uygulamalarının, eğitimde yapılması öngörülen yeniden yapılanma çalışmalarına, mesleğe henüz başlayan öğretmenleri katmada güdüleyici olabilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı yurt, il ve ilçe düzeylerinde her yıl öğretmen ve yöneticilere dönük bir çok hizmet içi eğitim etkinliği düzenlemektedir. Bu etkinliklerde ilköğretim okulu öğretmenlerine öğretim etkinliklerinde bilgisayardan yararlanabilme, işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanabilme, sınıfta istenmeyen davranışlarla başedebilme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu tür etkinliklere katılan öğretmenlerin sınıfta bu becerileri uygulama düzeyleri bir ödül ölçütü olarak belirlenebilir. Böylesi bir uygulama, hizmet içi eğitim etkinliklerinin, bu programlara katılan öğretmenler açısından ne kadar verimli olduğunu ortaya koyabilir. Öte yandan hizmet içi eğitim etkinliklerinin daha verimli ve işe dönük olması desteklenebilir.

6. İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerinin üzerinde görüş birliğine vardıkları bir ödül felsefesi oluşturulmalıdır. Bu felsefe Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki etkinliklerin eşgüdümünü sağlayabilir, hedeflenen yapısal değişikliklerin ve dönüşümün gerçekleşmesine katkıda bulunabilir. Uygulama içerisinde bulunan tarafların değerleriyle örtüşmeyen ölçütlerin ne kadar çağdaş ve bilimsel olursa olsun, uygulamada sorunlarla karşılaşılacağı gözden kaçırılmamalıdır. İlköğretim okulları Milli Eğitim Bakanlığı ile eşgüdüm içerisinde, okulun ve çevrenin koşullarını dikkate alan bir ödül stratejisi geliştirebilirler

7. İlköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin düzeyi, öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımında dikkate alınmalıdır. Okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin düzeyi, okulun olanaklarını ve öğrenci niteliğini etkilemektedir. Merkezi yönergelerle

hareket edildiğinde bu gerçeklik gözardı edilebilmektedir. Öğretmenin performans ölçütleri belirlenirken, bu sosyo-demografik değişken dikkate alınabilir.

8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik meslek yaşantıları boyunca kendilerine en çok doyum sağlayıcı etmene ilişkin algıları, ağırlıklı olarak “öğrencinin öğrendiğini görme”, “öğrencilere olumlu tutum ve davranışlar kazandırabilme” ve “öğrencilerin sorunlarıyla baş edebilme” başlıkları altında toplanmaktadır. Bu bulgular, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde öğretmen ödüllendirme ölçütü olarak nelerin temel alınması gerektiği konusunda uygulayıcılara ışık tutabilir. Öğrencilerin kazanmış oldukları olumlu tutum ve davranışlarda, öğretmenin katkısının belirlenmesi ve bunun bir ödüllendirme ölçütü olarak uygulamaya konması öğretmen doyumuna olumlu katkıda bulunabilir. Bunun için öğrencilere kazandırılması öngörülen tutum ve davranışların ölçülebilir olması gerekmektedir. Sınıfın başarı düzeyi aynı okul veya başka okullardaki başarı düzeyi ile kıyaslanırken sınıfın kendine özgü bileşimi dikkate alınmalıdır.

9) İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerinin algıladıkları “Etkili öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin ve alt boyutlarının, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeyleri” onların görevlerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticiler “Etkili öğretmen ödüllendirme ölçütlerinin ve alt boyutlarının, Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanma düzeylerini” az ve orta ile değerlendirmişlerdir.

Ödüllendirme uygulamalarının örgütsel hedefleri desteklemesi ve bireysel gereksinimleri karşılayabilmesi için, çalışanların örgütün hedeflerini benimsemeleri, ödüllerin ise çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. Teşekkür, Takdir Belgesi veya Aylıkla Ödüllendirme türü ödüllerin, çalışanların farklı düzeydeki gereksinimlerini karşılayacak nitelikte ve nicelikte çeşitlendirilmesinin ödüllerin etkililiğini artıracacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabaları tanınmalı ve ödüllendirilmelidir. Kendisini yenilemeyen sistemlerin günümüzde varlıklarını sürdürebilme ve rekabet etme olanakları güçleşmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarında “örgütsel yaşlanma” veya “meslekte tükenmişlik” olgularının temelinde, çalışanların kendilerini geliştirme çabalarının yeterince fark edilmemesi, hatta engellenmesi durumunun yattığı

düşünülmektedir. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumunun ya da lisans üstü eğitim görmenin, öğretmenlerin ödül alıp almalarında önemli bir fark yaratmamış olması düşündürücü bulunmaktadır. Öğretmen değerlendirme ve ödüllendirme uygulamaları, kendisini geliştiren, öğrendiklerini paylaşan, eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri uygulama çabası içerisinde olan öğretmenleri ortaya çıkarmayı hedeflemelidir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde örgütün ödül yapısı ile örtüşen bir “kariyer geliştirme danışmanlığı” birimi, öğretmenleri bilgilendirmenin yanısıra, onların kendini geliştirme çabalarını yönlendirebilir. Öğretmenlik mesleğindeki kariyer olanaklarının artırılmasının, akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Ödüllendirmede açıklık ve adillik alt boyutu tüm denekler açısından ölçek genelinde en düşük ortalama puan ile değerlendirilmiştir. Bu durum, gerek ödülü alanların, gerekse öneren ve veren tarafların, ödüllendirmede nesnellik ölçütüne uyulmadığına inandıklarını göstermektedir. Oysa belirlenen ödüllendirme ölçütlerinin tüm öğretmenlere ayrımsız uygulanması yöneticilere olan güveni artıracaktır. Oluşturulacak güven ortamı, okuldaki yönetsel işleyişe öğretmenlerin gönüllülük temelindeki katılımlarını artırıcı bir işlev görebilir. Ödüllendirilecek öğretmenleri belirleme sürecinde, okul yöneticisi ve deneticilerin dışında verilerin birden fazla kaynaktan – örneğin öğretmenin kendisi, diğer öğretmenler, veli, öğrenciler – alınması; ödüllendirme ölçütlerinde ödülü alan, öneren ve veren tarafların müzakerede bulunması; ödüllendirilen öğretmenlerin, hangi ölçütlere dayanılarak ödüllendirildiğinin açıklanması durumunda öğretmen, yönetici ve deneticiler arasında görüş birliğine varılabilir.

İlköğretim okulu yönetici ve deneticileri ilçe ve il düzeyinde yapılacak toplantılarla , Türk Eğitim Sistemi’nde öğretmen ödüllendirme uygulamaları hakkında yapılmış çalışma sonuçlarının dikkate alındığı, üniversitelerle işbirliği içerisinde yerel ve ulusal düzeyde seminer ve sempozyumlara katılabilir, buradan çıkan sonuçların rapor halinde okullara verilmesi sağlanabilir.

10) İlköğretim okulu öğretmen, yönetici ve deneticilerinin, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde algıladıkları “Öğretim performansına dayalı öğretmen

ödüllendirme ölçütlerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanmasını önerme düzeyleri" öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine duyarlılık düzeyi ile gelişmeye ve yenilenmeye açıklık alt boyutları arasında önemli farklılık göstermektedir. Bu durum ilköğretim okulu yönetici ve deneticilerinin "nasıl bir öğretmen tipi" istenildiği konusunda öğretmenlerle görüş birliği içerisinde olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler, yöneticiler ve deneticiler arasında bu konuda bir görüş birliğine varılması, ilköğretim okullarında öğretmen değerlendirme ve ödüllendirme uygulamalarının daha nesnel olmasını sağlayabilir. İlköğretim okulu yönetici ve deneticileri ilçe ve il düzeyinde yapılacak toplantılarla, "etkili öğretmen", "iyi öğretmen" veya "başarılı okullar" gibi konuları içeren araştırma sonuçlarının da dikkate alındığı üniversitelerle işbirliği içerisinde yerel ve ulusal düzeyde seminer ve sempozyumlar düzenlenebilir.

11) İlköğretim okullarında öğretimle ilgili hedeflerin belirlendiği sınıf ve şube öğretmenleri zümre toplantılarında alınan kararların niteliği ve gerçekleşme düzeyi, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde gözönünde bulundurulmalıdır. Bu uygulama, öğretmenlerin zümre toplantı kararlarını gözden geçirmelerini, aksayan yönlerini görmelerini ve ileriki dönemler için daha uygulanabilir kararlar alınmasını beraberinde getirebilir.

Ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde, öğretmenlerin özdeğerlendirme formları da değerlendirmeye alınmalıdır. Bu uygulama öğretmenin kendisine ilişkin algısı ile başkalarının arasındaki benzerlik ya da farklılıkları görmesini sağlayabilir.

12) "İlk ve Orta Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri hakkında Kanun" incelendiğinde öğretmenlerin ne yapmaları gerektiğinden çok ne yapmamaları gerektiği konularına ağırlık verildiği görülmektedir. Cezaların caydırıcı etkisi olmakla birlikte, ödüle dayalı bir disiplin anlayışının, istenen davranışı pekiştirmesi bakımından cezadan daha etkili olacağı düşünülmektedir. Aylıkla Ödüllendirme ödülü alan mesleğe yeni başlamış bir öğretmen 12.323.790 TL alırken , 1 günlük maaş kesimi cezası için aynı öğretmenden 10.165.000 TL. tutarında para kesilmektedir. Maaş kesimi cezası alan öğretmene Aylıkla Ödüllendirme önerisi yasal olarak yapılamamaktadır. Cezalandırmaya ağırlık veren bir yaklaşım, öğretmenlerin, bu cezaları uygulamakla

yükümlü yönetici ve deneticilere ilişkin algılarının olumsuz olmasına yol açabilir. İlköğretim okullarında ödüle dayalı bir disiplin anlayışının uygulanabilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

2- Araştırmacılara

1) İlköğretim okulu yöneticileri öğretmenlere göre daha yüksek oranda ve daha üst düzeyde ödül türü ile ödüllendirilmişlerdir. Bunun nedenleri araştırılabilir.

2) İlköğretim okulu öğretmenlerin ödül alıp almamaları onların kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Bunun nedeni araştırılabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekle bütünleşmeleri ve yeterliliklerini artırmayı kolaylaştıran bir ödül stratejisinin nasıl olması gerektiği araştırılabilir.

3) İlköğretim okulu öğretmenlerinin ödül alıp almamaları onların öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarını da eğitim fakültesi mezunları kadar ödüllendirilmişlerdir. Bu durum ilk bakışta farklı fakülte mezunlarının öğretmenlik mesleğine kolaylıkla uyum sağladıkları biçiminde bir yoruma yol açabilir. Burada ödüllendirme sürecinin nesnelliği ile farklı fakülte mezunlarının mesleğe uyumunun sağlanması ve verimliliklerinin artırılmasında, nasıl bir ödüllendirme stratejisinin uygulanabileceği konusunun araştırıldığı bir çalışma, yeni bulgulara ulaşılmasını sağlayabilir.

4) Lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin genel öğretmen kitlesi içerisinde en düşük düzeyde ödül almış olmaları bir çelişki gibi görünmektedir. Bunun nedenleri araştırılabilir. Bu tür bir araştırma, lisans üstü eğitim mezunlarının alana dönük katkılarını artırmayı hedefleyen bir ödül stratejisi geliştirilmesinin yanı sıra, onların çalıştıkları okullarda karşılaştıkları sorunlar hakkında da bulgulara ulaşılmasını sağlayabilir.

5) Hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere kazandırılması öngörülen becerilerin, bu öğretmenlerin değerlendirilme ve ödüllendirilmelerinde dikkate alınma düzeyi araştırılabilir. Bu tür bir araştırma hizmet içi eğitim etkinliklerinin işlevselliğini

ortaya koymanın yanı sıra ilköğretim okulu öğretmenlerini değerlendirme ve ödüllendirme sistemimizin, bu öğretmenlere kazandırılması öngörülen becerileri desteklemesi için nasıl bir içeriğe sahip olması konusunda uygulayıcılara ışık tutabilir.

6) Türk Eğitim Sisteminde, ilköğretim okulları için geçerli olabilecek bir ödül felsefesi ve ödül stratejisinin ne olabileceği ve bunun nasıl oluşturulabileceği sorularına yanıt arandığı bir çalışma yapılabilir.

7) Öğretmenlere en çok doyum sağlayan etmenlerin hangi tür ödüllerle destekleneceği araştırılabilir.

8) Öğretmen, yönetici ve deneticilerin algıladıkları "Etkili öğretmen ödüllendirme ölçütleri ve alt boyutlarının, Türk Eğitim Sistemi'nde uygulanma düzeyleri" onların görevlerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında görülen bu farkın nedenlerini ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma yapılarak, ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecine katılacak olan şube, zümre öğretmenleri, öğretmenler kurulu, öğrenci temsilciliklerinin, okul yöneticilerinin, velilerin ve deneticilerin ya da bu amaçla oluşturulan kalite kontrol ekiplerinin işleyişine ilişkin bir takım bulgulara ulaşılabilir.

9) Örneklem kümesini öğretmen, yönetici, denetici, veli grupları, eğitim iş kolunda etkinlik gösteren sendikalar, öğretmen yetiştiren fakülteler ile demokratik kurum ve kuruluşların oluşturduğu bir araştırmada "Nasıl bir Öğretmen tipi istiyoruz?" sorusunun yanıtı aranabilir. Bu araştırma bulgularına bağlı olarak yapılacak tartışmaların sonucunda ödüllendirilecek öğretmeni belirleme sürecinde nelerin ödül ölçütü olarak alınacağıın çerçevesi belirlenmiş olacaktır.

10) Milli eğitim Bakanlığı tarafından yapılması düşünülen yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde, toplam kalite okulları projesi de yer almaktadır. Bu okullarda nasıl bir ödül stratejisi etkili olacağını araştıran çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar eğitim kurumlarında yapılması öngörülen tüm yapısal değişim projeleri için de düşünülebilir.

11) Araştırma evreni olarak Türkiye'nin değişik illerini ve bunlara bağlı ilçe, kasaba ve köyleri kapsayan bir çalışma yapılabilir.

12. Deneticilerin performanslarının değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesi ile ilgili bir çalışma yapılabilir.

13. Milli Eğitim Bakanlığı il ve ilçe örgütlerinde görevli eğitim yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesi ile ilgili bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıklıkın, Aytaç (1996) **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**, Pegem Yayınları, No: 7, Ankara.
- Aldemir, Ceyhan.; Alpay. Ataol ve Gönül B. Budak (1996) **Personel Yönetimi**, İzmir.
- Altman, Yochanan; Paul Iles (1998) "Learning Leadership, Teams:Corporate Learning and Organizational change" **Journal of Management Development**, Vol.17. No:1, Academic Search Elite <http://www.globalnet.com>, 30.04.2000.
- Armstrong, Michael; H. Murlis (1991) **Reward Management**, London.
- Armstrong, Michael (1996) **Employee Reward**, London Institute of Personnel and Development, London.
- Arslan, Metin (1993) **Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat- Kanunlar**, Ankara.
- (1993) **Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat- Yönetmelikler**, Ankara.
- Aydın, Mustafa (1993) **Çağdaş Eğitim Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara
- (1994) **Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler**, 4. Basım, Ankara
- Azumi, E. Jahn; Madhere Serge (1983) **Professionalism, Power and Performance : The Relationship Between Administrative Control, Teacher Conformity and Student Achievement**, Presented at Meeting of American Educational Research Association (64th , Montreal, Quebec, Canada, April 11-14, 1983), Academic Search Elite [http://www. Globalnet.com](http://www.Globalnet.com), 30.04.200.
- Azumi, E. Jahn; James L, Lerman (1987) **Selecting and Rewarding Master Teachers: What Teachers in One District Think**, The Elementary School Journal, Vol.88, Number 2.
- Balcı, Esengül (1988) "Türk Milli Eğitim Sisteminde Ödül Kavramı ve Yılmaz öğretmeni Ödülü" , Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Bantjes, Leon (1992) "Why is behavior so hard to understand", **Journal of Motivation** ss. 454-459, www.globalnet.com, 30.04.2000.
- Barret, Lerneve (1992) **Implementing An Institutional Change For Rewarding Teaching At Research Oriented Universities**, American Educational Research Association Meeting April 20-22 1992, San Francisco.

- Bartell, Carol (1986) **Role Related Interest and Perception of a Teacher Incentive Plan**, Presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.
- Başaran, İbrahim E (1991) **Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü**, Ankara.
- (1994) **Eğitim Yönetimi**, Ankara..
- Bericht der Kultusministerkonferenz in der BRD (1995) **Sicherung der Leistungsfähigkeit der Schulen in Einer Phase Anhaltender Haushaltsenge**, Almanyaya.
- Blase, Joseph J.; Marlene E. Strathe ve Edward P. Pajak (1986) "A Theory of Teacher Performance. Preservice and inservice Implication", **Contemporary Education**, New Jersey, ss138-46.
- Bloom, Benjamin S. (1995) " Individuelle Unterschiede in der Schulleistung" **Paedagogische Führung 1: Kompetenzen für Lernplanung**, Europäisches Weiterbildungsstudium Bildungsmanagement, , Universitaet Koblenz, Landau.
- Blue, George; Peter Grundy (1996) "Team Evaluation of Language Courses", **ELT Journal**, 50. Aniversary, Vol/3, s. 244-53
- Boone, Lois E.; David L., Kurtz (1981) **Principles of Management**, Randoom.
- Bovee, Courtland; Thill, John; Wood, Burk; Dovel, George (1993) **Management**, McGraw-Hill, Inc, New York.
- Bozkurt, Aynur (2000) " Öğrenen Örgütler", **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Editörler: Cevat Elma, Kamile Demir, ss.43-60, Ankara.
- Bragg, Terry (2000) "How to Reward and Inspire Your Team", **IIE Solutions**, Aug2000, Vol. 32 Issue 8, p38, 3p.
- Burke, Richard (1988) **Research on the Effects of Rewards** , ERIC Documentation ED 294854.
- Bursalıoğlu, Ziya (1994) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayınları No.:9, Ankara.
- Bursch, Jeanne; Van Strander Adrienne (1999) "Well Structured Employees Reward/Recognition programs Yield Positive Results", **Hr Focus**, Now99, Vol.76 Issue 11, p1, 3p, Academic Search Elite, AN: 2491357, Elite <http://www.globalnet.com> 30.04.2000.

- Carol, Tell (2001) "Appreciating Good Teaching, A conversation with Lee Shulman", **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 6-12,
- Cascio, Wayne F. (1992) "Motivational Strategies For Improving Performance and Productivity", **Managing Human Resources:productivity, Quality of Work Life**,ss.410-425, Profits, McGraw Hill Series in Management, Florida.
- Cash, Jeany (1997) "What Good Leaders Do", **Thrust For Educational Leadership**, November1997, Vol.27, no:3, ss.22-28.
- Clay, Katherine (1984) **Attracting and Maintaining a Quality Teaching Staff**, Association of California School Administrators, Academic Search Elite <http://www.globalnet.com>, 30.04.2000.
- Clinton, Bill (1986) "Who Will Manage The schools", **Phi Delta Kappan** ,cilt 68, sayı 4.ss.208-12.
- Coburn, Luisa (1984) **Student Evaluation of Teacher Performance**, Accession No: ED 289887, <http://www. asceric.org>, 21.11.20001.
- Crates, Ronald (1997) "Standarts for Student Performance", **Thrust For Educational Leadership**, February1997, Vol.26, No:5, ss. 16-8.
- Cruickshank R. ,Donald; Donald Haefele (2001) "Good Teachers, Plural", **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 26-30.
- Crofts, Pauline (2000) "Rewarding Research", **People Management**, 01.06.2000,Vol.6, Issue 1, p53, 3/4p,1c, AN:2792109, Academic Search Elite <http://www.globalnet.com>, , 30.04.2000.
- Curry, Stasy; John Cruz (2000) "Portfolio Based Teacher Assesment", **Thrust For Educational Leadership**, January 2000, Vol.29, No:3, ss. 34-8.
- Çokluk, Ömay (2000) "Örgütlerde Tükenmişlik", **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Editörler: Cevat Elma, Kamile Demir,ss.109-28, Ankara.
- Danielson, Charlotte (2000) "New Trends in Teacher Evaluation", **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 12-6.
- DeCenzo, David A.; Stephen Robbins (1988) **Personnel Human Resource Management**, New Jersey.
- Delson, Karan M. (1982) **A Three Dimensional Approach To Evaluating Teaching Performance**, Paper Presented At The Annual Convention Of The American Council On The Teaching For Foreign Languages, New York.

- Department of Education and Employment (1998) **Teachers, Meeting The Challenge of Change**, <http://www.dfec.uk.gov>, 12.08.2000.
- Dinham, Stevens (1997) **Teacher Satisfaction Survey:97/98, The Teacher 2000 project: A study of Teacher Satisfaction**, <http://www.dfec.uk.gov>, 10.08.1999.
- Doğan, Elife (2000) “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş”, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Editörler: Cevat Elma, Kamile Demir, ss.163-178, Ankara.
- Dyer, M. Karen (2001) “The power of 360 – Degree Feedback”, **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 35-8.
- Ediger, Marlow (1985) **Issues in Educational Administration**, ERIC Documentation, Accession No: ED53974, <http://www.asceric.org>, 15.06.2000.
- Eicholtz, Robert L. (1984) “School Climate: Key to Excellence”, **American Education**, cilt 20, sayı 1,ss.22-6, California.
- Ellis, Nancy (1992) “Prescription for Teacher Satisfaction”, **Clearing House**, Jan./Feb.92, Vol.65, Issue 3,p.179,3charts.
- Ellis, Thomas I. (1984) **Motivating Teacher for Excellence**, ERIC Documentation, Accession No: ED259449. <http://www.asceric.org>, 15.06.2000
- Ensari, Hoşcan (1999) “Özdeğerlendirme ve Kalite Ödülleri”, **21. yy. Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Bölüm 11, İstanbul.
- Eren, Erol; Nihat Kaya (2000) “Özendirme Araçlarına Literatür Açısından Kısa Bir Bakış”, **Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri**, 25- 27 Mayıs 2000, ss.851-864, Doğu Üniversitesi, İstanbul.
- ERIC (1981) **Merit Pay. Research Action Brief Number 15**, Eric Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Oreg, ERIC Documentation ED 236143. <http://www.asceric.org>, 15.06.2000.
- Foster, Judith L. (1988) **Increasing Motivation Through Staff Development**, Nova University.
- Fuehrer, Vicki (1994) “Total Reward Strategy: A Prescription For Organizational Survival”, **Compensation & Benefits Review**, Jan/Feb94, Vol. 26 Issue 1, p44, 10p, 5 charts, Academic Search Elite, <http://www.globalnet.com>, 30.04.2000.
- Gibson, I.,James; J. John Ivancevich ve Jr. James Donely (1988) **Organization, Behaviour, Structure, Process**, BPI Irwin , Homewood, Illinois.

- Gibson, Virginia M. (1995) "The New Employee Reward System", **Management Review**, Feb95, Vol. 84 Issue 2, p13, 5p, 3 charts, 1c. Academic Search Elite <http://www.globalnet.com>, 30.04.2000.
- Glasser, William M. (1995) "The Quality School Teacher" **Kompetenz zur Veraenderrung des Unterrichtsverhaltens**, ss.57-68, Europaeisches Weiterbildungsstudium Bildungsmanagement, , Universitaet Koblenz, Landau.
- Gürgür, M. (1995) "Yönetim Süreçlerinde disiplin Olgusu", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hammer, Michael; James Champy (1993) **Değişim Mühendisliği:İş İdaresinde Devrim İçin Bir Manifesto**, Çev.:Sinem Gül, İstanbul.
- Hampton, David R. (1997) "Rewards and Performans", **Behavioral Concepts in Management**, ss.95-98, California State University, San Diego.
- Harmer, Jeremy (1995) "Teacher Performance and Student Satisfaction", **ELT Journal**, Volume 49/4 Ekim 1995, ss.337-345.
- Henderson, Richard (1989) **Compensation Management: Rewarding Performans**, New Jersey.
- Hickey, Ron (1987) **A Statewide Program of Support for Beginning Administrators**, Accession No: ED296454, <http://www.asceric.org>, 21.11.2001.
- Howard, Barbara B.;Wendy H. McColskey (2001) "Evaluating Experienced Teacher" **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss 48-51.
- Hoy, Wayne; K.Cecil Miskel (1982) **Educational Administration**, Random Hause, New York.
- Ivancevich, M. John; Donnelly, H. James; James Gibson (1983) **Managing for Performance**, Texas.
- Karasar, Niyazi (1998) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Sekizinci Basım, Ankara.
- Katz, D. ; R. L. Kahn (1965) "**Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**", Çev. Can, H. ; Y. Başar, TODAİE Yayınları, no:167, Ankara.
- Kaynak, Tuğrul (1995) **Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi**, İstanbul.
- Koning Jr, John W. (1993) "Three Other R's: Recognition, Reward And Resentment", **Research Technology Management**, Jul/Aug93, Vol. 36 Issue 4, p19, 11p, 1 chart1, <http://www.globalnet.com>, 30.04.2000.

- Kraska, Marie; Nezahat Seçkin (1995) **Rewards and Punishment of Secondary School Teacher in Turkey**, Accession No:ED382584, <http://www.asceric.org>, 21,,11.2001.
- Latham, Andrew (1998) "Teacher Satisfaction", **Educational Leadership**, Feb.98, volume.55 Issue 5, p82,2p.
- Lawler, Edward E. (1997) "Motivation and Merit: Pay and Promotion", **Behavioral Concepts in Management**, ss.109-121, California State University, San Diego.
- Marchant, Gregor; Newman, Isadore (1991) **Faculty Evaluation and Reward Procedures** , American Education Research Association, Chicago.
- Mccollum, Sandra (2001) "How Merit Pay Improves Education, **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 21-4.
- Mc. Laughlin, Wallin ,Millbrey ; R. Scott Pfeifer ; Deborah Swanson Owens ve Sylvia Yee, (1986) "Why Teachers Won't Teach", **Phi Delta Kappan**, cilt 67, sayı 5. ss.418-426.
- M.E.B. Personel Mevzuat Bülteni (1992) **Aylık ve Ödemeler**, Sayı 4, 13.7.1992.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi (1986) , **Sayı 2223**, Milli Eğitim Yayınlar Dairesi, , Ankara.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi (1989) **Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Aylıkla Ödüllendirilmesi Hakkında Yönerge**, Sayı 2302, Milli Eğitim Yayınlar Dairesi, , Ankara.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi (1999) **Milli Eğitim Bakanlığı Mensuplarına Takdir ve Teşekkür Belgesi Verilmesi Hakkında Yönerge**, Sayı 2506, Milli Eğitim Yayınlar Dairesi, Ankara.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi (2001) **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi**, Sayı 2521, Milli Eğitim Yayınlar Dairesi, , Ankara.
- Metlife Survey (1988) **The American Teacher**, Metropolitan Life Insurance Company, New York.
- Meyer, Christopher (1991) "How The Right Measures Help Teams Excel", **Measuring Corporate Performance**, ss. 99-123, Harvard Business Review, U.S.A.
- Miner, John (1992) **Industrial Organizational Psychology**, U.S.A.
- Narveson, Robert D. (1992) **Diversity in American Academic Culture: Implicates for Reward Structures**, San Francisco.

- Newcombe, Ellen (1983) **Rewarding Teachers: Issues and Incentives** , Accessio No: ED236143, <http://www.asceric.org>, 21.11.2001.
- Newman, J. (1988) **Rewarding Good Teachers**, Educational Research Center, ERIC Documentation, ED 304763.[http:// www.asceric.org](http://www.asceric.org), 21.11.2001
- Newstrom ,J.; Davis (1993) “Appraising and Rewarding Performance”, **Organizational Behavior, Human Behavior at Work, Series in Management**, ss. 167-176, Mc. Graw Hill, University of Minessota, Arizona State University.
- New York State Educational Department (1986) **The İdeal Teacher**, ERIC Documentation ED 275645. <http://www.asceric.org>, 15.06.2001
- Norusis, Marija J. (1990) **SPSS Introductory Student Guide**, Chicago.
- Özbek, S. (1998) “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özdemir, V. (1988) “Kamu Ödeme Sistemi İçinde, Öğretmen Ücretlerinin Yeri ve Sağladığı Doyum”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Painter,Bryan (2001) “Using Teacher Portfolios”, **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 31-5.
- Pakes, Sandra J.; Sue A. Drews (1987) **A Descriptive Study of Teacher Incentive Models Implemented in Indiana**, American Educational Research Association, ERIC Documentation ED 285875, <http://www.asceric.org>, 15.06.2001
- Pang, Sung Keung Nicholas (1992) **School Climate : A Dicsipline View**, ERIC Documentation ED 282875 <http://www.asceric.org>, 15.06.2001.
- Peters, John G. ; Brinkerhoff, David B. (1992) **Balancing The Reward Structures of Promotion, Tenure and Merit**, ERIC Documentation ED 345576, <http://www.asceric.org>, 15.06.2001
- Peterson D. Kenneth; Christine ;Kathie Bone; Jackie Thompson ve Kaye Chatterton (2001) “Using More Data Sources to Evaluate Teachers”, **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 40-3.
- Peterson, Ken ; Kauchak, Don (1986) **Career Ladders and Teacher Incentives : The Utah Experiment**, Utah University, Salt Lake.

- Plihal, Jane (1982) “**Intrinsic Rewards Of Teaching**” Presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Accession No: ED276848, <http://www.ocl.org/web>, 21.11, 2001.
- Poston, William K. ; Larry E. Frase (1991) “Alternative Compensation Programs For Teachers”, **Phi-Delta Kappan**, cilt 73, sayı 4, ss.316-20.
- Quaglia, R.; Marion S.F. (1991) “The Relationship Of Teacher Satisfaction To Perceptions Of School Organization”, **Education**, Winter 91, Volume 112, issue 2, p206, 11p, 5 charts..
- Ramirez, Al (2001) “How Merit Pay Undermines Education”, **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 16-20.
- Resmi Gazete (1997) **Aylıkla Ödüllendirmeye İlişkin Düzenleme**, Tarih 4.04.1997 Sayı 22954 ; Karar Sayısı 97-9238.
- Rieger, Hans (1990) “Beurteilung der Lehrer an Volksschulen”, WEKA, Augsburg.
- Rue, Leslie W.; Lyold L. Byars (1990) “Supervision: Key Link to Productivity”, **The Irwin Series in Management and the Behavioral Sciences**, ss.203-61, Boston.
- Sabancı Ali (1998) “Güdülenme Düzeni Açısından Türk Milli Eğitim Örgütünde Mevcut Ödül ve Terfi Sistemine Bir Bakış” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Şubat 1998, Sayı 240, ss. 45-8.
- (1999) “M.E.B. Ödül Sisteminin Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumu Sağlama Düzeyi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sandholz, Judith H. (1990) **Demands, Rewards and Effort: A Balancing Act for Teacher**, U.S Department of Education..
- Sapançalı, F. (1992) “İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların Güdülenme Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sawyer, Lynn (2001) “Revamping a Teacher Evaluation System”, **Educational Leadership**, February 2001- Volume 58. Number 5, ss. 44-7.
- Sayısal Bilgiler Kitapçığı (2000-2001) İzmir İli M.E. Müdürlüğü, Araştırma Planlama İstatistik Bölümü.
- Siegel, Lawrence ; Irwin M. Lane (1987) **Personal and Organizational Psychologie**, Illinois.

- Shan, Marry H. (1998) "Professional Commitment and Satisfaction among Teachers in Urban Middle Schools", **Journal of Educational Research**, Nov/Dec98, Vol.92, Issue 2, p.67,1 chart.
- Spitzer, Dean R. (1996) "Power rewards: Rewards that really motivate, **Management Review**, May96, Vol. 85 Issue 5, p45, 6p, 2 charts, 3c
- Storms, Barbara; Athena Numez; Wiiliam H. Thomas (1996) "Using Portfolios to Demonstrate Student Skills", **Thrust For Educational Leadership**, May1996, Vol.25, No:7 ss.6-10.
- Strasler, G. (1984) **The New Aproach in Educational & Economic Excellence in South Carolina** , South Carolina Governor's Office, Colombia
- Strong, James.H. (1999) **Teacher Performance and Performance Evaluation**, Thousand Oaks.
- Sümbüloğlu, Kadir; Vildan Sümbüloğlu (1998) **Biyoistatistik**, Ankara.
- Teacher Incentive Program (1990) **Bonus Model and Campus / Individual**, ERIC Documentation, Accession No: ED334653, <http://www.asceric.org>, 30.15.2002.
- Tichy,M; C. Fombrun ve M.A. Devanna (1982) "Straejik Human Resource Management", **Sloan Management Review**, Winter 1982,Accssion No: ED211398 <http://www.asceric.org>, 21.11.2001.
- Topçu, N. (1995) "Türk Eğitim Sisteminde, İlköğretim Öğretmenlerinin Güdülenme Sorunları", Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Tosi, Henry L.; John,R Rizzo; Stephen Carroll (1990) **Managing Organizational Behavior**, Harper&Row Publishers, New York.
- Tosun, M., (1996) **Örgütsel Davranış**, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (1983) **Türkçe Sözlük**, Genişletilmiş 7. Baskı, TDK Yayınları, Ankara.
- Vroom, Victor H. (1997) "The Role Of Compensation İn Motivating Employees", **Behavioral Concepts in Management**, ss. 99-109, California State University, San Diego.
- Wah, Louisa (1999) "Rewarding Efficient Teamwork", **Management Review**, Feb1999,Vol.88 Issue 2,p7, 1/4p,1c, Academic Search Elite <http://www.globalnet.com>, 30.04.2000.

- Wayne, F. Cascio (1992) "Motivational Strategies for Improving Performance and Productivity", **Managing Human Resources: Quality of Work Life, Profits**, Mc.Graw Hill Series in Management, ss. 408-450, U.S.A.
- Weiss, E. Marry; S. Garry Weiss (1995) **New Directions on Teacher Evaluation**, ERIC Documentation, ED 429052. <http://www.asceric.org>, 15.06.2001
- Wood, Julie M. (2001) "Every Kid Can Instructor" , **Instructor**, Apr.2001, vol.110, Issue 7, p66, 4p, Academic Search Elite, Accession No: EJ482141, <http://www.asceric.org>, 30.04.2001.
- Woods, H. Robert; Ph.D. Chree (1992) **Resource Management**, Educational Institute of American Hotels-Motel-Association, Academic Search Elite <http://www.globalnet.com>. 30.04.2000.
- Xin Ma; MacMillan, Robert B. (1999) "Influences of Workplace Conditions on Teacher's Job Satisfaction", **Journal of Educational Research**, Sep/Oct99, Vol.93 Issue 1, Academic Search Elite AN:2489629, <http://www.globalnet.com>, 20.10.2000.

EKLER

EK 1- Deneklerin “İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi” Ölçme Aracına Verdikleri Yanıtların Ölçek Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Madde No	Öğretmen		Müdür Yrd.		Müdür		Denetici		Toplam	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1	2,73	1,328	3,47	1,552	2,87	1,157	3,40	,822	2,91	1,357
2	2,45	1,412	3,03	1,569	3,16	1,170	3,75	,710	2,70	1,435
3	2,15	1,274	2,46	1,485	3,04	1,516	3,04	1,313	2,34	1,372
4	2,34	1,295	3,28	1,386	3,14	1,437	3,52	,551	2,65	1,367
5	2,68	1,277	3,58	1,439	3,26	1,275	3,31	,729	2,92	1,325
6	2,31	1,230	3,25	1,436	2,76	1,258	2,94	,958	2,54	1,303
7	2,21	1,161	3,07	1,271	2,76	1,176	3,42	,558	2,48	1,227
8	2,27	1,249	2,98	1,536	2,76	1,325	3,42	,801	2,50	1,334
9	2,81	1,228	3,50	1,408	3,21	1,067	3,48	,571	3,03	1,250
10	2,66	1,361	3,44	1,303	2,80	1,326	3,25	,753	2,84	1,349
11	2,65	1,334	3,70	1,269	3,04	1,458	3,13	,848	2,89	1,363
12	2,47	1,380	3,33	1,496	2,59	1,293	3,06	1,109	2,66	1,413
13	3,57	1,371	3,90	1,180	3,95	1,176	4,31	,573	3,71	1,305
14	2,81	1,330	3,34	1,382	3,40	1,248	3,54	,753	3,00	1,328
15	2,71	1,563	3,68	1,338	2,49	1,132	3,35	,741	2,89	1,502
16	2,20	1,486	2,99	1,417	2,50	1,157	3,23	,1,13	2,42	1,469
17	2,64	1,805	3,42	1,550	2,87	1,120	2,91	,534	2,81	1,680
18	2,52	1,873	3,25	1,273	2,57	1,191	3,57	,914	2,72	1,712
19	2,17	1,308	2,75	1,328	2,49	1,452	2,98	1,180	2,35	1,342
20	2,62	1,312	3,51	1,531	2,64	1,342	2,85	1,243	2,78	1,385
21	2,52	1,261	3,45	1,835	2,88	1,336	2,98	,874	2,74	1,399
22	2,44	1,225	3,25	1,305	2,60	1,075	2,54	,938	2,59	1,243
23	2,14	1,170	3,11	1,349	2,69	1,479	3,28	1,035	2,43	1,295
24	2,61	1,589	3,36	1,526	2,56	1,078	3,34	1,255	2,78	1,550
25	2,54	1,336	3,36	1,561	2,49	,9838	2,57	,785	2,68	1,352
26	2,59	1,411	3,36	1,462	2,63	1,144	3,19	1,12	2,76	1,412
27	2,48	1,359	3,45	1,733	2,92	1,362	2,88	1,247	2,70	1,463
28	2,50	1,344	3,19	1,346	2,59	1,232	3,50	,754	2,69	1,341
29	2,21	1,242	3,03	1,186	2,63	1,322	3,40	1,033	2,47	1,296
30	2,43	1,244	3,32	1,457	2,78	1,423	3,09	1,052	2,65	1,331
31	2,00	1,510	2,74	1,475	2,61	1,397	2,75	1,255	2,23	1,559
32	2,13	1,197	3,69	2,898	3,01	1,346	3,85	,853	2,58	1,738
33	2,55	1,252	3,32	1,397	3,01	1,177	3,32	,809	2,77	1,287
34	2,68	1,309	3,63	1,489	3,18	1,245	2,94	,998	2,90	1,362
Toplam	2,50	1,354	3,30	1,476	2,85	1,261	3,25	0,879	2,80	1,395

Ek 2- Deneklerin, “Öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme ölçütleri ve alt boyutlarının Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanmasını önerme düzeyleri” Ölçeğine Verilen Yanıtların Ölçek Maddelerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Madde No	Öğretmen		Müdür Yrd.		Müdür		Denetici		Toplam	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1	4,56	,651	4,81	,391	4,57	,804	4,59	,634	4,60	,636
2	4,55	,694	4,57	,529	4,64	,634	4,30	,611	4,54	,662
3	4,65	,650	4,75	,430	4,73	,608	4,46	,540	4,66	,611
4	4,57	,692	4,42	,901	4,63	,659	4,42	,605	4,54	,724
5	4,46	,662	4,39	,941	4,38	,887	3,98	,671	4,41	,745
6	4,59	,658	4,66	,474	4,69	,623	4,32	,678	4,59	,634
7	4,13	,968	4,05	,958	4,39	,643	4,40	,533	4,16	,923
8	4,53	,635	4,50	,652	4,49	,714	4,26	,564	4,51	,643
9	4,68	,557	4,66	,506	4,77	,420	4,30	,672	4,66	,555
10	4,37	,753	4,57	,526	4,59	,645	4,44	,697	4,43	,712
11	4,58	,665	4,55	,499	4,73	,445	4,34	,682	4,58	,628
12	4,64	,650	4,64	,513	4,63	,760	4,51	,641	4,63	,639
13	4,49	1,141	4,51	,651	4,56	,769	4,38	,529	4,49	1,01
14	4,35	,842	4,74	,521	4,18	,915	3,53	1,145	4,34	,870
15	4,65	,635	4,55	,529	4,70	,618	4,44	,639	4,62	,620
16	4,57	,664	4,47	,588	4,39	,917	4,32	,833	4,52	,695
17	4,41	,917	4,64	,479	4,52	,651	4,48	,610	4,47	,823
18	4,53	,687	4,62	,486	4,61	,662	4,57	,605	4,55	,651
19	4,56	,657	4,64	,479	4,67	,500	4,48	,610	4,58	,616
20	4,33	,865	4,59	,493	4,53	,605	4,19	,715	4,38	,792
21	4,69	,587	4,64	,634	4,70	,489	4,55	,501	4,67	,582
22	4,63	,654	4,69	,462	4,67	,528	4,50	,504	4,64	,607
23	4,47	,741	4,91	3,549	4,76	,461	4,42	,695	4,57	1,58
24	4,44	1,116	4,58	,494	4,50	,557	4,19	,561	4,45	,970
25	4,62	,580	4,54	,499	4,57	,497	4,26	,597	4,58	,568
26	4,49	,688	4,40	,714	4,54	,626	4,39	,678	4,47	,687
27	4,40	,831	4,25	,752	4,47	,530	4,19	,657	4,37	,788
28	4,67	,611	4,75	,532	4,67	,649	4,44	,777	4,67	,617
29	4,64	,635	4,38	,940	4,66	,476	4,44	,539	4,58	,684
30	4,58	,627	4,41	,900	4,69	,495	4,50	,504	4,56	,666
31	4,60	,649	4,51	,574	4,64	,481	4,61	,491	4,59	,614
32	4,55	,661	4,53	,573	4,74	,626	4,59	,602	4,57	,641
33	4,46	,732	4,15	1,118	4,56	,499	4,23	,546	4,40	,791
34	4,66	,545	4,52	,574	4,64	,563	4,59	,495	4,63	,550
35	4,45	,757	4,50	,502	4,38	,851	4,44	,607	4,45	,721
Toplam	4,53	0,716	4,55	0,696	4,59	0,623	4,37	0,619	4,53	0,72

EK-3

Değerli denetici, yönetici ve öğretmen

İlköğretim okulu öğretmenlerine dönük öğretmen ödüllendirme uygulamalarının etkililiğini ortaya koymayı ve öğretim performansına dayalı ödüllendirme yaklaşımını öğretmen, yönetici ve deneticilerin önerilerine sunmayı hedefleyen bir çalışma yürütülmektedir. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bulguların, Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin ödüllendirilmesi ile ilgili uygulamaların etkililiğini artırmaya dönük düzenleme çabalarına ışık tutması beklenmektedir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere üç bölümden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Birinci bölümde size ve okulunuza ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde etkili ödül ölçütlerinin ilköğretim öğretmenlerinin ödüllendirilmesi sürecinde uygulanma düzeyi, üçüncü bölümde ise öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımını önerme düzeyiniz ölçülmek istenmektedir

Sizden istenen birinci sütunda verilen ölçütleri ve önerileri okuduktan sonra, bu ölçüt ve önerilere katılma ve önerme düzeyinizi , ikici sütunda X işareti işaretlemenizdir.

Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlarla değerlendirilecektir. Ölçme aracına adınızı yazmanız gerekmektedir.

Gösterdiğiniz duyarlılığa teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Yılmaz TONBUL

Dokuz Eylül Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi

I BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL ÖZELLİKLERİ ANKETİ

Sayın Meslektaşım, aşağıda sizin bireysel özellikleriniz ile ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Çalışmanın başarılı olması, sizin içtenlikle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Göreviniz
a-) Öğretmen b-) Okul müdürü c-) İlköğretim Müfettişi d-) Müdür Yardımcısı
2. Cinsiyetiniz
a-) Kadın () b-) Erkek ()
3. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz
a-) 1-5 yıl b-) 6-10 yıl c-) 11-15 yıl d-) 16-20 yıl e-) 21 yıl ve yukarısı
4. Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz
a-) 1-5 yıl b-) 6-10 yıl c-) 11-15 yıl d-) 16-20 yıl e-) 21 yıl ve yukarısı
5. En son mezun olduğunuz okul
a) Öğretmen Okulu ()
b) Yüksek Öğretmen Okulu ()
c) Eğitim Enstitüsü ()
d) Eğitim Fakültesi ()
e) Diğer Fakülteler (yazınız):.....
f) Lisans Üstü (Yüksek Lisans/ Doktora):.....
6. Branşınız
a) Sınıf Öğretmeni ()
b) Fen Bilimleri veya Matematik ()
c) Sosyal Bilgiler (tarih, inkilap tarihi, coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ()
d) Türkçe ()
e) Yabancı dil ()
f) Uygulamalı Dersler (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, İş teknik) ()
7. Çalıştığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyi
a)Yüksek b) Orta c) Düşük
8. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldınız mı ?
a) evet b) hayır
9. Öğretmenlik yaşantınızda ödül yönetmeliği doğrultusunda hiç ödül aldınız mı ?
a-) evet b-) hayır
Yanıtınız hayır ise on ikinci (12.) soruya geçiniz.
10. Aldığınız Ödül türü yada türlerini işaretleyiniz.
1-) Teşekkür Belgesi 4-) Teşekkür Belgesi -Takdir Belgesi 7-) Teşekkür-Takdir ve
2-) Takdir Belgesi 5-) Teşekkür Belgesi -Aylıkla ödüllendirme Aylıkla Ödüllendirme
3-) Aylıkla ödüllendirme 6-) Takdir Belgesi -Aylıkla Ödüllendirme
11. Bu ödül ya da ödüllerin size neden dolayı verildiğini yazabilir misiniz?
a)
b)
c)
12. Öğretmenlik yaşantınızda sizde en fazla doyum sağlayan etmen nedir?
.....

II BÖLÜM

“İlköğretim Öğretmenlerinin Ödüllendirilmelerine Dönük Uygulamaların Etkililik Düzeyi Ölçeği”

Türk Eğitim Sistemi'nde:	Uygulanma Düzeyi				
	PEK ÇOK	ÇOK	ORTA	AZ	ÇOK AZ
1- Ödüllendirme uygulamaları, ilköğretim amaçlarının gerçekleşmesini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
2- Teşekkür Belgesi, Takdir Belgesi veya Aylıkla Ödüllendirme ödülleri her biri, öğretmenin farklı düzeyde gereksinimlerini karşılamaktadır.	()	()	()	()	()
3- Ödüllendirme ölçütleri açık ve anlaşılabilir	()	()	()	()	()
4- Ödüllendirmede belirleyici ölçüt, öğretmenin sınıf içi öğretim performansını	()	()	()	()	()
5- Ödüllendirme uygulamaları, öğretmenin kendisini mesleki yönden geliştirme ve yenileme çabasını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
6- Maddi ödüllerin verilme sıklığı ve miktarı yeterlidir.	()	()	()	()	()
7- Ödüllendirme uygulamaları, öğretmenler arasında işbirliğine ve mesleki yardımlaşmaya dayalı ilişkilerin oluşması ve gelişmesini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
8- Sınıf mevcudu, özel öğretime muhtaç öğrenci oranı, öğretmenin sınıfı hangi düzeyde devraldığı vb. özel durumlar, ödüllendirmede dikkate alınmaktadır	()	()	()	()	()
9- Emek takdir edilmekte, ödül kişiye değil, yapılan işe verilmektedir.	()	()	()	()	()
10- Okul yöneticisi ile iyi ilişkiler ödüllendirmede belirleyici değildir.	()	()	()	()	()
11- Ödüllendirme uygulamaları, öğretmenin sınıf içi öğretim sürecine yoğunlaşmasını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
12- Ödüllendirilen öğretmenler, daha ileri düzeyde hedefler belirlemeleri yönünde güdülenmektedir.	()	()	()	()	()
13. Ödüllendirme uygulamaları öğretmenin, öğrencilerle okul dışında da eğitimci etkinliklerde bulunmasını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
14- Ödüllendirme uygulamaları, nitelikli adayların öğretmenlik mesleğine yönelmelerini ve kalıcı olmalarını cazip hale getirmektedir	()	()	()	()	()
15- Ödüllendirilmek, öğretmen açısından onur verici bir uygulamadır.	()	()	()	()	()
16- Ödüllendirme uygulamaları, öğretmenlerin okul sorunlarıyla daha yakından ilgilenmelerini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
17- Ödüllendirme uygulamaları öğretmenin yaratıcı görüşler geliştirmesini ve bunların uygulama alanı bulmasını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
18- Öğretmen, örgütsel hedeflere sunduğu katkı oranında ödüllendirilmektedir.	()	()	()	()	()

Türk Eğitim Sistemi'nde	Uygulanma Düzeyleri				
	PEK ÇOK	ÇOK	ORTA	AZ	ÇOK AZ
19- Ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, eğitimde yüksek standartlara ulaşmalarını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
20- Ödüllendirilmek, meslektaşların saygısını kazanmada etkilidir.	()	()	()	()	()
21- Ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede çok yönlü bir değerlendirme yapılmaktadır	()	()	()	()	()
22 - Ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, yeteneklerini kullanmaları ve geliştirmelerini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
23- Öğretmenin, velilerle yapıcı ve işlevsel bir etkileşimde bulunması teşvik edilmektedir.	()	()	()	()	()
24- Ödüllendirme uygulamaları örgütsel hedefler ile öğretmenlerin bireysel hedeflerinin ortaklaşmasını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
25- Öğretmenlerin sergilediği performans ile alınan ödülün türü (Teşekkür Belgesi, Takdir Belgesi, Aylıkla Ödüllendirme) doğru orantılıdır.	()	()	()	()	()
26- Ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, eğitim düzenimizde yapılan yenilikleri (8 yıllık kesintisiz eğitim, bilgisayarlı öğretim, etkin eğitim vb.) daha iyi uygulayabilmeleri için onları desteklemektedir.	()	()	()	()	()
27- İyi öğretim cesaretlendirilmekte ve ödüllendirilmektedir.	()	()	()	()	()
28- Ödüllendirme uygulamaları, öğretmenleri, okul hedeflerinin gerçekleşmesi doğrultusunda desteklemektedir.	()	()	()	()	()
29- Ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, lisans üstü eğitime yönelmelerini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
30-Ödüllendirilmek, öğrencilerin ve velilerinin saygısını kazanmada etkilidir.	()	()	()	()	()
31- Ödüllendirilecek öğretmeni belirlemede tüm öğretmenlere adil davranılmaktadır.	()	()	()	()	()
32- Ödül alan öğretmenler, ödül almayanlara göre daha yüksek bir öğretim performansı sergilemektedirler.	()	()	()	()	()
33- Okulların fiziki koşulları ve olanakları gibi farklılıklar öğretmen değerlendirmede dikkate alınmaktadır.	()	()	()	()	()
34- Ödüllendirme uygulamaları öğretmenlerin, öğrencilerle sosyal-kültürel çalışmalar yapmasını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
35- Ödüllendirme uygulamaları öğretmenin, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmasını desteklemektedir.	()	()	()	()	()
36- Ödüllendirme uygulamaları öğretmenler ve yöneticiler arasında işbirliğine ve mesleki yardımlaşmaya dayalı ilişkilerin oluşması ve gelişmesini desteklemektedir.	()	()	()	()	()

III. Bölüm

Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemine Uygulanmasını Önerme Düzeyleri Ölçeği

Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütleri	Önerme Düzeyleri				
	Tümüyle Öneriyorum	Öneriyorum	Kararsızım	Önermiyorum	Hiç Önermiyorum
1- Öğrencilerin görüşlerini rahatça açıkladığı duygusal ve coşkulu bir sınıf çevresi oluşturabilme.	()	()	()	()	()
2- Değişik öğretim yöntem ve tekniklerini dersin amaçları doğrultusunda kullanabilme.	()	()	()	()	()
3- Sıcak, destekleyici, demokratik bir sınıf ortamı yaratabilme.	()	()	()	()	()
4- Öğrencilerin kendilerini tanımaları için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimlerine rehberlik etme.	()	()	()	()	()
5- Öğrencilerin okul dışı (aile, arkadaş, çevre, ergenlik, ruhsal) sorunlarıyla ilgili olma.	()	()	()	()	()
6- Öğrenci başarısı için gönüllülük temelinde çalışma saatleri dışında fazladan etkinlikte bulunma.	()	()	()	()	()
7- Öğretmenlerle ve okul yönetimiyle, daha iyi eğitim ve öğretim doğrultusunda etkileşme, sorumluluk alma.	()	()	()	()	()
8- İstenmeyen davranışları yönetebilme ve zamanın çoğunu öğretim etkinliklerine ayırma.	()	()	()	()	()
9- Alanında makale veya kitap yazma.	()	()	()	()	()
10- Öğrenci gelişimini değerlendirme, öğrencinin gizil güçlerini keşfetmesini sağlayıp, gelişimini yönlendirme.	()	()	()	()	()
11- Alanında lisans üstü eğitim yapmak	()	()	()	()	()
12- Öğretim teknolojisinden (bilgisayar, slayt, tepegöz vb.) derslerde yararlanabilme.	()	()	()	()	()
13- Öğretim etkinliklerinde planlı davranabilme.	()	()	()	()	()
14- Eğitim alanında çıkan mesleki yayınlara üye olma, yenilikleri izleme, meslektaşlarıyla paylaşma ve uygulama çabası içerisinde olma.	()	()	()	()	()
15- İşbirliğine açık sosyal bir sınıf çevresi oluşturma.	()	()	()	()	()
16- Öğrencilere bilimsel düşünme alışkanlığı ve becerisi kazandırabilme.	()	()	()	()	()
17- Öğrenci gelişimini velilerle paylaşma, sorunların çözümünde eşgüdümlü hareket etme.	()	()	()	()	()
18- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenme	()	()	()	()	()
19- Öğrencilere araştırma yapma alışkanlığı ve becerileri kazandırabilme	()	()	()	()	()
20- Öğrencileri merkezi ve ortak sınavlara hazırlama, başarılı sonuçlar alma.	()	()	()	()	()

Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Ölçütleri	Önerme Düzeyleri				
	Tümüyle Öneriyorum	Öneriyorum	Kararsızım	Önermiyorum	Hiç Önermiyorum
21- Öğrencilerle sevgiye dayalı ilişkiler kurabilme.	()	()	()	()	()
22-Öğrencilere evrensel değerler (insanlık ve doğa sevgisi, demokrasi bilinci, hak ve sorumluluk bilinci, çevre bilinci,... vb.) kazandırabilme.	()	()	()	()	()
23- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilme.	()	()	()	()	()
24-Öğretim alanındaki (bilgisayarlı öğretim, etkin öğrenme, işbirlikli öğrenme ...vb.) gelişmeleri takip etme; kurs ve seminerlere katılma.	()	()	()	()	()
25- Öğrencilere yurt sevgisi, ulusal değerler kazandırabilme.	()	()	()	()	()
26- Sınıf içi öğretime katkı sunmalarını sağlamak amacıyla, farklı kişi, kurum ve kuruluşlarla sürekli bir etkileşimde bulunmak .	()	()	()	()	()
27- Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri (dürüstlük, paylaşımcılık, ilkelilik ...vb.) kazandırabilme.	()	()	()	()	()
28- Okul ile ilgili etkinliklerde etkin ve özverili olma, çalışmalarını mesai saatleri ile sınırlamama.	()	()	()	()	()
29- Öğretmenin öğretim performansının öğretim yılı boyunca süreklilik göstermesi	()	()	()	()	()
30- Eksikleri ve yetersizliklerini giderme çabası içerisinde olma	()	()	()	()	()
31- Diğer öğretmenlerle işbirliğine açık ilişkiler geliştirebilme.	()	()	()	()	()
32- Örnek kişilik özellikleri sergileme.	()	()	()	()	()
33-Öğrenci kaygılarıyla başedebilme, derse dönük korkularını giderebilme.	()	()	()	()	()
34-Sınıfı öğrenme ve öğretim etkinliğine yönlendirme, öğrencilerin tamamını bu etkinliklere katma.	()	()	()	()	()
35- Velileri, uygun sınıf ve okul etkinliklerine katabilme.	()	()	()	()	()
36- Yabancı dil öğrenmek.	()	()	()	()	()
37- Öğrencilerin farklı gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda, öğretimde esnek davranabilme	()	()	()	()	()

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA EĞİTİM VE ÖĞRETİM HİZMETLERİ SINIFI DIŞINDAKİ PERSONELİN AYLIKLA ÖDÜLENDİRİLMESİNDE DİKKATE ALINACAK DEĞERLENDİRME ESASLARI

A) Kimlik Bilgileri

Adı ve soyadı :
Doğum yeri ve yılı :
Kurum sicil numarası :
Kadro unvanı ve görevi :
Görev yeri ve kurumu :

GENEL NİTELİKLER	Azami puan değeri	Takdir edilen puan			İl Değ. komis.	Esas puan
		1. Sicil Amiri	İlçe D. komis.	Ortalama puan		
Görevini benimseme ve sorumluluk alma özelliği	5		X		X	
Ciddilik, dürüstlük ve güvenilirlik	5		X		X	
Cesaret, azim ve sebatkarlığı	5		X		X	
Görevine bağlılığı, tertip ve düzeni	5		X		X	
Verilen emirlere uyma, görevin gerektirdiği sır saklama ve gizliliğe riayeti	5		X		X	
Müstakilen iş görme kabiliyeti, teşebbüs fikri	5					
Araştırma ve inceleme kabiliyeti ve bunu ortaya koymadaki başarısı	5					
Maiyetine, iş arkadaşlarına ve üstlerine karşı tavır ve davranışı	5					
Meslek şeref ve haysiyetini zedeleyici kötü alışkanlıklara düşkün olmaması.	5					
Genel kültür bilgisi	5					
TOPLAM	50					

NOT: (X) İşareti yerler ilçe ve il değerlendirme komisyonlarına dikkate alınmayacaktır.

C) MESLEKİ TECRÜBE VE YETERLİK	Azami puan değeri	Takdir edilen puan			İl Değ. komis.	Esas puan
		1. Sicil Amiri	İlçe D. komis.	Ortalama puan		
Hizmetin gerektirdiği faaliyetleri gerçekleştirilmesi	5		X		X	
Görevini tam ve zamanında yapmadaki başarısı	5		X		X	
Görevini yapmadaki hevesi ve kendini yetiştirme gayreti	5		X		X	
Sorumluluğuna verilen araç-gereçleri zamanında ve yerinde kullanması	5		X		X	
Kullandığı esyanın bakım, korunma, tertip ve düzenini sağlama	5		X		X	
Çalışmaları sırasında ortaya çıkan problemleri pratik ve akılcı bir şekilde çözümlenmedeki başarısı	5					
İşbirliği yapmada ve değişen şartlara, görevlere uyumda gösterdiği başarısı	5					
Karar, tüzük, yönetmelik ve emirlere bağlılığı ve uygulama özelliği	5					
Uzun süreli çalışmalarda fikir ve benedil dayanıklılığı	5					
Meslekî bilgi ve tecrübesi	5					
TOPLAM	50					

NOT: (X) İşareti yerler ilçe ve il değerlendirme komisyonlarına dikkate alınmayacaktır.

**T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU
BOKSANTASYON MERKEZİ**

EK - II

D) Yıt İçinde Mesleği ile İlgili Faaliyetleri Olanüstü Gayret ve Çalışmaları ile Diğer Hususlar	Azami puan değeri	Takdir edilen puan			
		1. Sicil Amiri	İlçe D. komis.	Ortalama puan	İl Değ. komis. Esas puan
Aldığı takdimmelerin her birinden;					
a. Bakanlık makamınca verilen için	12				
b. Vali tarafından verilen için	8				
c. Kaymakam tarafından verilen için	5				
Aldığı teşekkürlerin her birinden;					
a. Bakanlık makamınca verilen için	6				
b. Müsteşar, müsteşar yardımcılar ve valiler tarafından verilen için	4				
c. Diğerleri tarafından verilenler için	2				
Gazete ve dergilerde yayımlanmış bilimsel ve mesleki inceleme, araştırma ve makaleler için	8				
Yazmış olduğu ve Bakanlıkça kabul edilmiş kitapları için	10				
Türkiye genelinde yapılan yarışmalardan;					
a. Birinci olanlara	10				
b. İkinci olanlara	8				
c. Üçüncü olanlara	5				
d. Mansiyon alanlara	3				

Yurtdışı yarışmaların her birinden;

a. Birinci olanlara

b. İkinci olanlara

c. Üçüncü olanlara

d. Mansiyon alanlara

Genel bir zarar, felâket veya tehlikenin önlenmesinde yahut genel bir faydanın sağlanmasında üstün başarı göstermek

Üstün bir teknik bilgiye dayanarak ferdî gayreti ile üretim, gelir ve verimliliğin artırılmasında yahut hizmetin yürütülmesinde dik-kate değer çalışmalar yapmak

Mesleği ile ilgili bir buluş yapmak veya mevcut usul-lerde yararlı yenilikler meydana getirmek

TOPLAM

ÖDÜLENDİRMEYE ESAS TOPLAM PUANI

/ /19

Değerlendirmeyi yapanın
Adı, Soyadı, Unvanı ve İmzası