

T.C.
NECMETTİN EBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İL EĞİTİM
DENETMENLERİNİN DENETİM DAVRANIŞLARINI
ALGILAMALARINA ETKİSİ

Tahir ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. ALİ ÜNAL

KONYA-2014



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı: Tahir ÖZTÜRK

Numarası: 138301021017

Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/ Eğitim Yönetimi, Teftişi,
Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Programı: Tezli Yüksek Lisans

Tezin Adı: Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmenlerinin
Denetim Davranışlarını Algılamalarına Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası

(imza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Tahir ÖZTÜRK
	Numarası	138301021017
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / EYTPE
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL
Tezin Adı	Öğretmen Özyeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmen- lerinin Denetim Davranışlarını Algılamalarına Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan
başlıklı bu çalışma 01.../09.../2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda
oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul
edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL (Danışman)		
Doç. Dr. Mustafa YAWUZ		
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SANCAR		

ÖZET

Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışlarını Algılamalarına Etkisi

Bu araştırmanın amacı, Konya merkez ilçeleri, köy ve kasaba ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Konya'nın merkez ilçeleri Selçuklu, Meram ve Karatay eğitim bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 8283 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden önce tabakalı sonra basit tesadüfî yöntemle şehir merkezinden 386, köy ve kasabalardan 386 olmak üzere seçilen 772 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmenlere il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 24 sorudan oluşan "Eğitim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarını Algılamaları Ölçeği" ve öğretmenlerin özyeterliklerini belirlemek amacıyla 24 sorudan oluşan "Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı aracılığı ile yapılmıştır. Program yardımı ile öğretmenlerin özyeterlik algıları ve müfettiş davranışlarını algılamaları için aritmetik ortalama, algıların farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t testi ve F testi kullanılmıştır. Öğretmen özyeterlik algısının denetmen davranışını algılamaya etkisi için ise regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin özyeterlikleri algıları öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında çok az yeterli, öğrenci katılımı boyutunda oldukça yeterli düzeydedir.
2. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, cinsiyet, kıdem, görev yeri, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.
3. Öğretmenler, il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısının rehber boyutuna ilişkin algı puanı "katılıyorum", yönlendirici, fonksiyonsuz ve işbirlikçi boyutuna ilişkin algı puanları "orta derecede katılıyorum" düzeyindedir.
4. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısı öğretmenlerin kıdem, görev yeri, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
5. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları il eğitim denetmenlerinin denetim davranışı algısını etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlilik, Öğretmen, Eğitim Denetmeni, Denetim Davranışı.

SUMMARY

The Effects Of Teachers' Belief Of Their Self Efficacy On Education Supervisors' Perception Of Supervision Behaviours.

The purpose of this study is to determine the effect of teachers', those working in centre of Konya, central villages and towns, beliefs of their self efficacy on education supervisors' perception of supervision behaviours. The sample of study consists of 8283 teachers working in central districts Meram, Selçuklu and Karatay. It consists of 768 teachers, 384 from centre and 384 from towns and villages who were chosen first by classification and then by chance.

To determine the perception of education supervisors' supervision behaviours teachers were applied with "The Scale of Supervisors' Perception of Supervision" consisting of 24 questions and to determine teachers self efficacy "Teachers' Sense of Efficacy Scale" consisting of 24 questions were applied.

The data has been analyzed with SPSS program. With the help of the program, for teachers' self efficacy perception and for them to perceive supervisors' behaviours the mean technique and to determine if perceptions show variance t and F tests were used. For the effects of teachers' self efficacy perception on supervisors' behaviours regression analyze was applied. The following results have been reached according to the findings:

1. Teachers' self efficacy perception on teaching strategies and class management were a bit enough and on students' involvement was fully enough .

2. Teachers perception of self efficacy show differences according to their gender, seniority, place they work, educational position and school conditions. .

3. Teachers answers to guidance side of education supervisors' supervision behaviours point was "I agree" and their point about directing, unfunctional and cooperative sides were "I agree in a modarate level".

4. Teachers perception on education supervisors' supervision behaviours show meaningful differences according to their seniority, the place they work, educational position and school conditions.

5. Teachers perception of self efficacy effects education supervisors' supervision behaviours.

Key Words: Self Efficacy, Teacher, Education Supervisor, Supervisors' Behaviours,

ÖNSÖZ

Bu araştırma Konya'nın merkez ilçeleri Selçuklu, Meram ve Karatay eğitim bölgelerindeki köy ve kasaba ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan, değerli görüş ve önerileri ile çalışmalarına destek veren ve her türlü bilimsel yardımı esirgemeyen değerli hocam, danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a, araştırmaya katılan öğretmen arkadaşlara ve öğrenim hayatım boyunca gösterdikleri anlayış ve destek için çocuklarıma ve eşime sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	I
TEZ KABUL FORMU.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.1. Denetimin Tanımı	7
2.1.2. Denetimin Amacı	8
2.1.3. Türk Eğitim Sistemi'nde Denetimin Tarihsel Gelişimi	9
2.1.4. Denetime Bakış Açısı.....	11
2.1.5. Denetim Davranışı.....	12
2.2. Özyeterlik.....	18
2.2.1. Öğretmen Özyeterliği.....	19
2.2.2. Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı.....	21
2.2.3. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı.....	21
2.2.4. Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Etmenler.....	23

2.2.5. Öğretmen Özyeterliğinin Önemi.....	24
2.3. Denetmen Davranışları ve Öğretmen Özyeterliği İnançları İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	24
2.3.1. Denetmen Davranışları İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	25
2.3.2. Denetmen Davranışları İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	28
2.3.3. Öğretmen Özyeterliği İnançları İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	29
2.3.4. Öğretmen Özyeterliği İnançları İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	31

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	33
3.1. Yöntem.....	33
3.2. Evren.....	33
3.3. Örneklem.....	33
3.4. Veri Toplama Aracı.....	35
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	35
3.4.2. Ölçeğin Uygulanması.....	40
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	40

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum.....	41
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum.....	43
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	43
4.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	44
4.2.3. Görev Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	46
4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	48
4.2.5. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	49
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	52
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları.....	52
4.4.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları.....	53

4.4.3. Görev Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları.....	56
4.4.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları.....	57
4.4.5. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları.....	59
4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum.....	60

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	66
5.2.Öneriler.....	69
5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler	69
5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	70
5.3.Kaynaklar.....	71
5.4.Ekler.....	75
5.5.Özgeçmiş.....	80

TABLOLAR LİSTESİ

1. Evrenin cinsiyete göre dağılımı.....	34
2. Evrenin bransa göre dağılımı.....	34
3. Evrenin öğrenim durumuna göre dağılımı.....	34
4. Evrenin kıdeme göre dağılımı.....	35
5. Evrenin görev yerine göre dağılımı	35
6. Özyeterlik ölçeği ve eğitim müfettişi davranış ölçeklerine verilen katılım derecesi puanlaması.....	40
7. Öğretmenlerin özyeterliklerini betimleyen istatistik değerleri.....	41
8. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	43
9. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algı ortalamaları.....	45
10. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının görev yeri değişkenine göre t testi sonuçları.....	46
11. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları.....	48
12. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının okul türü değişkenine göre t testi sonuçları.....	49
13. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.....	50
14. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	52
15. Kıdemlerine göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algı ortalamaları.....	53
16. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarının görev yeri değişkenine göre t testi sonuçları.....	56
17. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin algılarının ortalamaları.....	57
18. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin özyeterlik ortalamaları.....	59
19. Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının rehber boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	61
20. Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	62

- 21.** Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının işbirlikçi boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....63
- 22.** Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının fonksiyonsuz boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....65

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları tartışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde yıllardır üzerinde tartışılan konulardan biri de eğitim sistemidir. Üzerinde bunca zaman tartışma yapılmasına rağmen hâlâ eğitimdeki sorunlar çözülememiştir. Eğitimin bir süreç olduğu düşünülduğünde sorunların var olması, yeni arayışların bulunması ve yeni yapılanmalar oluşması da kaçınılmazdır. Ülkeler bireylerini eğitmek, kendi kültür birikimlerini yeni kuşaklara aktararak sağlıklı ve güçlü bir topluma sahip olmak için çeşitli eğitim örgütleri kurarlar. Bu örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere çeşitli eğitim faaliyetlerinde bulunurlar. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde en önemli etken öğretmenlerdir.

Toplumsal, siyasal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen değişme ve gelişmeler, her meslekte olduğu gibi, öğretmenlikte de değişmeyi, gelişmeyi ve yenilenmeyi gerekli kılmaktadır. Değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için eğitim sistemimizin ve bu sistem içerisindeki bireylerin dinamik tutulması böylelikle dünya standartlarına taşınması kaçınılmazdır. Bu dinamizmin gerçekleşmesi açısından öğretmen ve idarecilerin sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği, hizmet öncesi yetiştirmenin yanı sıra bizzat işbaşındaki deneyimlerle pekiştirilebilen ve geliştirilebilen bir meslektir. Bu nedenle, öğretmenlerin hem bireysel açıdan ve hem de mesleki açıdan geliştirebilmeleri için iş başında alacakları mesleki yardım ve rehberlik oldukça önemlidir. Değişen dünya koşullarına uyum sağlamak ve öğrencileri bu koşullara göre yetiştirmek için eğitimciler; eğitim alanında meydana gelen gelişmeleri anında eğitim sistemine aktarmalıdır. Eğitimcilerin bu aktarma işlevinde de; Denetmenlerin rollerini yerine getirmelerinin büyük önemi vardır (Arslantaş, 2007).

Denetim davranışı, denetçilerin okulların daha etkili bir öğrenme ortamı haline getirilmesine ve öğrenci başarısının iyileştirilmesine yardım işlevini yerine getirmesi için sergiledikleri davranışlardır. Denetim davranışının nasıl gerçekleşeceğinin belirleyicisi;

denetçilerin denetim süreci, denetimin amacı, uygulanması, denetlenecek noktaların belirlenmesi, denetim sürecindeki esneklik oranı, denetlenen - denetleyen ilişkisi ve bu ilişkinin düzeyi gibi konuları kapsayan denetim inançlarıdır (Yılmaz, Taşdan ve Oğuz, 2009).

Eğitim iş görenlerinin, karşılaştıkları problemlerin çözümünde, eğitim -öğretimin daha verimli bir hâl almasında birçok yönlerden yardıma ihtiyaçları vardır. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmene bu yardımı denetmenlerin sağlaması gerekmektedir. Buna göre denetmenden beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır. Fakat bugünkü araştırmalara baktığımızda sistemimizin içerisinde öğretmenlerimize yeterli ölçüde bir yardım ve rehberlikte bulunulmadığını görmekteyiz (Yalçınkaya, 2003).

Gedikoğlu (2005)'na göre, eğitim yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesi, eğitim faaliyetleri ile ilgili kararları alan, bu kararlar doğrultusunda planlar hazırlayan, çalışanlar arasında eşgüdümü sağlayan ve diğer yönetsel süreçleri işleten yöneticilere; eğitim-öğretim faaliyetlerinin asıl yürütücüsü olan öğretmenlere ve bu sürecin işleyişini kontrol ederek aksaklıkları ve eksiklikleri belirleyerek ilgili makamlara ve kişilere bu konularda rehberlik eden denetim elemanlarına bağlıdır (Akt. Ovalı, 2010).

Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşebilmesi için öğrenciyle birebir iletişim kuran ve onun öğretimi üzerinde direkt ilgisi olan yegane kişinin, öğretmenin kendini yeterli hissetmesi gerekir. Öğrenci başarısının büyük bir kısmının öğretmene bağlı olduğu düşünülürse öğretmenin hem kendi öğretme gücüne inanması hem de öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine güvenmesi onun kendini yeterli hissettiğini gösterir. Böyle bir öğretmen öz yeterliği yüksek bir öğretmendir. Başarıya dair inancı yüksek olan bir öğretmen başarı yolunda daha emin adımlarla ilerler, motivasyonu ve kendine güveni yüksektir.

Eğitimde birçok özel etkenin öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, özgüven ve özyeterlidir. Başarı, özgüven ve motive olma arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Jacobsen, Eggen ve Kauchak 2002, Akt. Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005:94), bu becerilerin yüksek düzeyde olması başarıyı artırır, düşük düzeyde olması ise başarıyı azaltır. Çünkü bireyler kendilerine güven duyduklarında, öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler ve böylece yüksek düzeyli öğrenme meydana gelir. Tüm öğretmenlerin bilgi, tutum, değerler, kendi çalışmaları, öğrencileri, alanları, rolleri, sorumlulukları ve son olarak

da öğretim yöntemleri ile ilgili varsayım ve teorileri içeren inanç sistemleri vardır. Öğretmenlerin, tecrübe, okul etkinlikleri, kişilik, eğitim teorisi, okuma ve diğer kaynaklardan beslenen bu inanç sistemleri öğretim etkinliğinin ilk kaynağıdır (Pajartes, 1992, Williams ve Burden, 1997, Richards, 1998, Akt. Ortaçtepe, 2006: 9).

Bandura (1977)'ya göre özyeterlik kavramı, öğretmen eğitimi yönünde oluşturulmuş bir kavramdır. Bu kavramın, öğretmen davranışlarını irdelemek yönünde, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede önemli katkılar sağlayabilecek kavramlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar aramaya istekli oldukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Akt. Derbedek, 2008).

Öğretme yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda inancı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek beklentiler taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları; sınıfta daha istekli davrandıkları; öğrenci başarısında sorumluluk kabul ettikleri; öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ve yeni öğretim materyalleri kullanmaya istekli ve yatkın oldukları; yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001: 2, Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001: 404; Lin ve Tsai, t.y, Gordon, Lim, Mc Kinnon ve Nkala, 1998:54, Akt. Kurbanoglu, 2004).

Chacon'a göre yüksek yeterliğe sahip olduğuna inanan öğretmenler çaba gösterdiklerinde zor öğrencilerin bile öğretilerine inanırlar. Aksine düşük yeterlik inancına sahip olan öğretmenler motivasyonu düşük ve zor öğrencilere öğretebilmek için onların yapabileceği az şey olduğuna inanırlar. Öğretmenin belli bir alandaki bir konuyu başarılı bir şekilde kazandırmak için gerekli etkinlikleri uygulama ve organize etmedeki yeterliğine olan inancı, olarak tanımlanan öğretmen yeterliğinin teorik temelleri 1970'lere dayanır. O zamandan beri Rotter'in sosyal öğrenme kuramı ve Bandura'nın sosyal bilişsel

kuramı öğretmen yeterliğinin anlamı, ölçülmesi ve onu etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalara yön vermiştir (Akt. Ortaçtepe, 2006: 10).

Bunlara ek olarak öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğretmenlikle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli dersler işleyip, derslerini de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre sürdürmektedir (Henson, 2001; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Plourde, 2001). Bu durumda, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Bu nedenlerle öğretmen özyeterlik inançlarının güçlendirilmesi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliğini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, özyeterliklerini güçlendirmek açısından gereklidir. Özyeterlik inancını etkileyen dört temel faktör burada da etkilidir. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. Bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Değişen dünyada Türkiye'deki eğitim de; değişmek ve gelişmek için okulların geliştirilmesi ve öğretim programlarının yenilenerek düzenlenmesi gibi değişimlerin olduğu bir dönemden geçmektedir. Bu değişim ve gelişimlerin hayata geçirilip sürekliliğinin sağlanmasında yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Belirtilen nedenlerle, öğretmenlerinin özyeterlik inançları cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine, okul türlerine ve eğitim durumlarına göre farklılaşması beklenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin özyeterlik inançlarının olumlu olması, il eğitim denetmenlerinden beklentilerini ve onlara bakış açısını da etkileyebilir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarını algılamalarını etkilemesi muhtemeldir. Bu nedenlerle araştırmanın problemi, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamaların etki edip etmediğidir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisini belirlemektir.

1. 3. Alt Problemler

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin özyeterlikleri algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, cinsiyet, kıdem, görev yeri, eğitim ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenler, il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını nasıl algılamaktadırlar?
4. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısı öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yeri, eğitim ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları il eğitim denetmenlerinin denetim davranışı algısını etkilemekte midir?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Okul eğitimin gerçekleştiği bir sistemdir. Eğitimin tam ve düzgün gerçekleşebilmesi için öğrenciyle birebir iletişim kuran ve onun öğretimi üzerinde direkt ilgisi olan yegâne kişinin, öğretmenin kendini yeterli hissetmesi gerekir. Öğrenci başarısının büyük bir kısmının öğretmene bağlı olduğu düşünülürse öğretmenin hem kendi öğretme gücüne inanması hem de öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine güvenmesi onun kendini yeterli hissettiğini gösterir. Böyle bir öğretmen öz yeterliği yüksek bir öğretmendir. Başarıya dair inancı yüksek olan bir öğretmen başarı yolunda daha emin adımlarla ilerler, motivasyonu ve kendine güveni yüksektir. Öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olması için birçok etmen vardır bunlardan önemli bir tanesi de il eğitim denetmenlerinin tutumlarıdır.

İl eğitim denetmenlerinin denetim uygulamaları öncesi ya da sonrasında davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını tespit etmek, öğretmenlerin eğitim-öğretim işleriyle ilgili görüşlerinin neler olduğunu, eğitim-öğretim etkinliklerinde karşılaşılan güçlükler ve eksikliklerin tespit edilmesi, öğretmen değerlendirme formlarının ve denetim uygulamalarının düzenlenmesi ve gelişmesine katkıda bulunmaktır.

Ayrıca öğretmenlerin öğretime dair ihtiyaçları karşılanacağından öğretimi gerçekleştirirken daha az engelle karşılaşacak ve motivasyonu düşmeyecektir. İl eğitim denetmenlerinin denetim görevlerini yerine getirmesiyle, öğretmenlerin özyeterlikleri

arasında bir bağ vardır. İl eğitim denetmenlerinin denetim tutumları ve öğretmenlerin özyeterlik inançları belirlenirse ikisi arasındaki ilişki de ortaya çıkarılabilir. Böylece ortaya çıkacak veriler ile il eğitim denetmenlerinin hangi öğretmenlere nasıl davranmaları gerektiği açıklığa kavuşturulabilir.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

Çalışma, Konya ili merkez ilçelere bağlı ilköğretim okullarında 2013-2014 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

Çalışmada verilerin elde edilmesi ölçek uygulaması ile sınırlıdır.

1. 6. Araştırmanın Sayıtları

Katılımcıların ölçekleri doldururken doğru bilgi verdikleri varsayılmıştır.

1. 7. Tanımlar

İlkokul: 66 ay itibariyle birinci sınıfa kayıt yaptırıp dördüncü sınıfa bitirene kadar geçen çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan temel eğitim devresidir.

Ortaokul: 5 ve 8'ci sınıflarda eğitim ve öğretimini kapsayan temel eğitim devresidir.

İlköğretim: İlköğretim kurumlar yönetmeliğine göre ilkokul ve ortaokul olarak eğitim-öğretim veren okullar.

İl Eğitim Denetmeni: İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan, il genelindeki tüm resmi ve özel kurumların inceleme, soruşturma işleri ve bütün eğitim kurumlarının denetimi ile görevli personel.

Özyeterlik algısı: Bir davranışı gerçekleştirebileceğine dair gerekli özelliklere sahip olduğuna ve başarılı olabileceğine inanma durumudur.

Denetim Davranışı: Denetmenlerin okulların daha etkili bir öğrenme ortamı haline getirilmesine ve öğrenci başarısının iyileştirilmesine yardım işlevini yerine getirmesi için sergiledikleri davranışlardır.

Öğretmen: Eğitim kurumlarında eğitim-öğretim işlerini yapan kişi.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde önce, araştırma ile ilgili olarak denetim kavramı ve öğretmenlerin özyeterlik inançları tartışılmış, il eğitim denetmenlerinin denetim görevlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerindeki rolü ortaya konulmuştur. Sonrasında ise öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisi ilgili literatüre dayalı olarak sunulmuştur.

2.1.1. Denetimin Tanımı

Denetim, terim olarak kontrol, teftiş, gözetim gibi terimlerle benzer anlamlar içermektedir. Erdem'e (1987) göre teftiş terimi köken itibariyle Arapça olup, inceleme, soruşturma; doğruyu bulmak için araştırma yapma, tarama yapma ve muayene etme anlamlarına gelmektedir. Açıköz (2001), Türk Eğitim Sisteminde denetim için teftiş, denetleme, kontrol, inceleme, muayene, murakabe; müfettiş için de denetçi, denetim elemanı, kontrolör, muin, muhakkik ve murakıp kavramlarının kullanıldığını belirtmektedir. Benzer bir şekilde Taymaz'a (1997) göre teftiş kavramı, uygulanış yer ve şekillerine göre denetim, kontrol, gözetleme, nezaret, muhasebe, tahkik, soruşturma, tetkik, inceleme, araştırma, rehberlik, meslekî yardım, danışma ve yetiştirme olarak adlandırılabilen ve müfettiş için de denetici, denetmen, denetim elemanı, kontrolör, muhakkik, danışman ve rehber unvanları kullanılmaktadır. Teftiş ve denetim literatürde farklı anlamlarda kullanılsa da birçok kaynaktan birbirinin yerine kullanılmaktadır. (Engin, 2006, Aslantaş, 2007, Yılmaz, 2007, Döngel, 2006, Uygur, 2006, Karabulut, 2005, Kılıç, 2006), Şenyüz, 2006, Tanrıverdi, 2008). Bu çalışmada da kavram karışıklığına sebep olmamak için birbirinin yerine kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada müfettiş terimi ile denetici ve denetmen kavramları da birbirinin yerine kullanılmıştır (Akt.Gökalp, 2010).

Denetim sözcüğü eğitim literatüründe daha yeni denebilecek bir zamandan beri kullanılmaya başlanmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminde tarihi süreç içinde denetim yerine teftiş; denetmen yerine de müfettiş terimleri kullanılmıştır. Günümüzde yasal metinlerde ve eğitim literatüründe her iki kavram da kullanılmaktadır (Aslantaş, 2007).

Balcı (2007), denetim, bağlı bulunduğu kuruluşun, amacına en verimli bir şekilde, zamanında ve mevcut hukuk düzenine uygun olarak ulaşım ulaşımadığını, amaca yönelmede

yapılan işlem ve eylemlerin uygunluğunu, bunların verimi ve hizmet kalitesini sağlayıp sağlamadığını araştırmak; ulaşılmaması öngörölmüş hedeflerden ve mevzuattan sapmalar varsa, bunları ve meydana geliş nedenlerini ortaya çıkarmak, bu sapmaların düzeltilmesi için uygulayıcıya ışık tutacak şekilde, mümkün hal çareleri arasından en iyi ve tutarlısını seçerek tavsiyelerde bulunmak, merkezle taşra arasında köprü kurma, merkezin hizmetin yürüyüşü ile ilgili her türlü planlama ve düzenleme çalışmalarına katılma gibi görevlerle, hizmetlerin örgütün amacına en uygun tarzda yürütölmesine yardımcı olmaktır (Akt.Ovalı, 2010).

2.1.2. Denetimin Amacı

Taymaz (2010)'a göre çağdaş ve bilimsel denetim anlayışına göre denetimin amacı, sadece kontrol etmek değil, aynı zamanda sistemi ve eğitim - öğretim sürecini geliştirmek için yapılan yöneltme, rehberlik etme ve değerlendirmedir. Denetimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

Kurumun amaç ve politikalarına açıklık kazandırmak, geliştirme ve ulaşma yollarını bulmada ilgililere yardımcı olmak.

Kurumun plan ve programlarının amaçlara uygunluğunu inceleyerek, politika ve uygulamaları karşılaştırmak, farkları ortaya koymak.

Kurumda yapılan çalışmaların hizmet ettiği çevre ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde getirilmesine katkıda bulunmak.

Kurumda üretilen mal ve hizmetin nicelik ve niteliğini belirlemek, hata ve eksikleri ilgililere bildirmek.

Kurumda hizmetlerin yürütölmesindeki kusur ve eksiklikleri ortaya koymak, düzeltme yollarını bulmak ve ilgililere önermek.

Kurumun etkinlik alanı ile ilgili yenilik ve gelişmeleri izlemek.

Kurumda bireyler ve birimler arasındaki ilişkileri geliştirmek, iletişim ve koordinasyon aksaklıklarını gidermek.

Kurumda personelin güdülenmesine, moralinin yükseltilmesine yardımcı olmak, yapılan çalışmalara tüm ilgililerin katılmasını sağlamak.

Kurumda Denetimi bir eğitim vasıtası olarak kullanmak, personelin hizmet içinde yetiştirilmesine yardımcı olmak.

Kurumda çalışan personelin en iyi yapabileceği işleri ve kapasitesini saptamak, gelişmesi için önerilerde bulunmak.

Kurum çalışmalarını objektif olarak değerlendirmek, başarılı ve yetenekli olanların yükseltmelerini önermek ve izlemek.

Nolan ve Hoover (2008)'a göre denetimin amacı öğretmenin şimdiki performansının ötesinde öğretmenin bireysel gelişimini sağlamaktır. Denetimte öğretmen uzmanlığının genel bir değerlendirmesini yapmak önemli değildir. Denetim görevi öğretmenin nerede olduğu ile başlar, nerede olması gerektiği ve içinde bulunduğu seviyeyi nasıl aşabileceği ile ilişkilidir. Bu ise sınıfın kompleks dünyasını anlama, öğretmenin davranışının ve bu davranışın öğrenciler için sonuçlarının farkında olmasına yardım etme anlamına gelmektedir. Adams ve Dickey (1953)'e göre, Denetimin ana amacı öğretmenlerin kendi kendilerini yönetebilmeleri ve özdenetimlerini gerçekleştirmek olmalıdır (Akt.Gökalp, 2010).

2.1.3. Türk Eğitim Sistemi'nde Denetimin Tarihsel Gelişimi

Türk Eğitim Sistemi'nde denetimin tarihsel gelişimini cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet dönemi olmak üzere iki döneme ayırarak incelemek mümkündür. Eğitim sistemimizde denetimin ne zaman başladığı ve bu görevlere atanan kişilerin hangi unvanın kullanıldığı kesin olarak tespit edilememiştir. Cumhuriyetten önceki dönemde denetim kavramına, Rüştüye Mekteplerinin açılmasına bağlı olarak 1838 yılında çıkarılan bir layihada, “Bu okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerini tespit etmek, öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin daha iyi yetişmelerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından Denetim edilmeleri...” şeklinde yer almıştır. 1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatib-i Sibyaniye muinliği ve Mekatib-i Rüştüye Muinliği adlarını taşıyan iki birime kuruluş ve Denetim görevi yapan muinler atanmıştır. 1862 Yılında Rüştüye ve Sibyan okullarını Denetim etmek üzere görevlendirilenlere ilk defa müfettiş denilmiştir. 1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile müfettişlerin öğretmenlere rehber ve yardımcı olmaları öngörülmüştür. 1913 yılında hazırlanan Tedrisat-ı İpdidadiye Kanunu Muvakkati ile ilkokullarda Denetimin müfettişler tarafından yapılması öngörülmüştür. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm medrese ve okullar Maarif Vekâletine bağlanmıştır. Bu kanuna göre hazırlanan talimatnameyle Maarif vekili adına tüm eğitim kuruluşlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere Müfettiş-i Umumiye ve muavinlerinin atanması hükmü getirilmiştir (Taymaz, 2010:19-25).

Cumhuriyet döneminde 1923 yılında Maarif Müfettişleri Talimatnamesi yayımlanmış ve burada müfettişlik müessesinin, kuruluş, görev yetkileriyle denetimin esasları açıklanmış,

bir müdür ve on müfettişten oluşan Denetim heyeti ibaresi ilk defa kullanılmıştır. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okul ve medreselerin maarif vekaletine bağlanması üzerine konu yeniden gündeme getirilmiş ve 1925 yılında hazırlanan Maarif Müfettişlerinin Hukuk, Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat ile Maarif Vekili adına tüm eğitim kuruluşlarını kanunu, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere görevli müfettiş-i umumilerin yanına muavinlerinin atanması hükmüne bağlanmıştır. 1926 yılında 789 Sayılı Maarif Teşkilat Kanununun yürürlüğe girmesiyle, müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin bir yönetmelik hazırlanmış, burada Müfettiş-i Umumi yerine vekalet müfettişi unvanı kullanılmış, muavinlik kaldırılmıştır. Bu arada merkez ve mülhika müfettişleri diye ikiye ayrılan vekâlet müfettişleri 1931 yılında tekrar birleştirilmişlerdir.

1933 yılında 2287 Sayılı Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığı örgütü genişletilmiş, bu kanunun 10. maddesinde Denetim Kurulunun oluşturulması ve görevleri yeniden düzenlenmiştir. Zaman içinde, Millî Eğitim Bakanlığının kuruluş kanununda çeşitli tarihlerde değişiklikler yapılmışsa da Denetimin yapısı genel hatlarıyla korunmuştur (MEB, 2000).

1962 yılında çıkarılan “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” ise ilköğretim müfettişlerinin; ilköğretim müdürlüklerini, ilköğretim kurumlarını, çocuk kütüphanelerini ve halk eğitim kurumlarının denetimi, çalışanlarının yetiştirilmesi, kurum ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve ilköğretim ile ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, görevlerinin esasını oluşturmaktadır. Bu yönetmelik ile Türk Millî Eğitim denetim alt sisteminde; “ilköğretim müfettişinin görevleri” yerine; “ilköğretim müfettişleri kurulunun görevleri” deyimi kullanılarak, ilköğretim müfettişlerinden oluşan kurula etkililik kazandırılmıştır. Yönetmeliğe bağlı hazırlanan” Millî Eğitim Bakanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi’nde müfettişin öğretmen değerlendirmesini yaparken öğretmenin ders saatlerindeki çalışmalar ile yetinmeyip öğrencinin eğitim ve öğretimi ile ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklerinin de değerlendirildiği görülmektedir (Aydm, 1986; Akt. Olgun, 2005).

3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunun 26. Maddesine göre, Millî Eğitim Bakanlığı merkez kuruluşundaki danışma ve denetim birimleri içerisinde Denetim Kurulu Başkanlığı da alınmış, böylece Denetim Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığının denetim-danışma ve icra birimleri şeklindeki üç temel unsurdan birisi olarak yerini almıştır. Anayasanın 115. Maddesindeki; “ Bakanlar kurulu, kanunun uygulanmasını göstermek veya emrettiği işleri belirtmek üzere, kanunlara aykırı olmamak şartı ve Danıştayın incelemesinden geçirmek koşuluyla tüzükler çıkarabilir.” hükmü doğrultusunda, 3797 Sayılı Kanunun 27. maddesi son paragrafında; “ Denetim kurulunun ve müfettişlerin görev, yetki ve

sorumlulukları ile çalışma usulleri tüzükle düzenlenir” denilerek anayasanın yukarıdaki hükmü işletilmiş ve bu yasal prosedür bağlamında 19. 02. 1993 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Kurulu Tüzüğü yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2000).

Ayrıca 2000 yılında yayımlanan “MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi”, değiştirilerek Şubat 2001 tarih ve 2521 sayılı MEB tebliğler dergisinde yeniden yayımlanmıştır. Yönergede, İlköğretim Müfettişleri ile müfettiş yardımcılarının görev alanları, Denetim gurubunun görev ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esasları belirtilmiştir. 24 Haziran 2011 Cuma günü 27974 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan “MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile eğitim müfettişlerinin görev alanları genişletilmiş, müfettişlik güvenceleri verilmiş, Denetim ve değerlendirmede verim ve kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2011).

14 Eylül 2011 Çarşamba günü 28054 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararname gereğince bakanlık müfettişliği ve eğitim müfettişliği isimleri değiştirilmiş, bakanlık müfettişliği milli eğitim denetçisi, eğitim müfettişliği il eğitim denetmeni ismini almıştır. İl eğitim denetmenlerine ildeki bütün eğitim kurumlarının denetimi görevi verilmiştir (MEB, 2011).

14 mart 2014 cuma günü 28941 sayılı resmî gazetede yayınlanan millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun gereğince denetim tek çatı altında birleştirilmiştir. Denetim sisteminde radikal değişiklikler yapılmış denetim elamanlarının isimleri maarif müfettişi olmuştur. 24 Mayıs cumartesi günü 29009 sayılı resmî gazetede yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" yayınlanarak müfettişlerin görev ve yetkileri tespit edilmiştir (MEB, 2014).

2.1.4. Denetime Bakış Açısı

Daresh (2006)'ya göre denetim, herhangi bir okulda denetimin edindiği etkinliğin seviyesi denetçinin ve öğretmenin sürecin kendine bakış açılarıyla doğrudan ilgilidir. Okul içerisinde yürütülen denetime bakış açısı, gün sonunda karar verme sürecini harekete geçiren temel faktörün öğrencilerin akademik başarısı olması gerektiğini açıklamıştır. Okullarda denetime bakış açısını etkileyen bir çok görüş açısı vardır. Denetçiye bir çok rol biçilmektedir. Bunlar; denetçi, yararlılık uzmanı, insan ilişkileri uzmanı ve insan kaynakları uzmanı olması beklenilmektedir.

Daresh (2006)'ya göre denetçiden beklenen roller şunlardır:

a-Müfettişlik görevi; Öğretmenlerin okula zamanında gelmesi, programa uygun işlerini yapması ve yanlışlıkların düzeltilmesi görevidir.

b-Yararlılık uzmanı görevi; Okullarda çıkacak problemleri çözmesi.

c-İnsan ilişkileri uzmanı görevi; Denetçinin personelle başarılı, duygusal bağlantılar kurması personelin mutlu olmasını sağlaması.

d-İnsan kaynakları uzmanı görevi; Devlet tarafından planlanan hedeflerin gerçekleşmesi için personele yardımcı olmaktır.

2.1.5. Denetim Davranışı

Denetim davranışı, denetçilerin okulların daha etkili bir öğrenme ortamı haline getirilmesine ve öğrenci başarısının iyileştirilmesine yardım işlevini yerine getirmesi için sergiledikleri davranışlardır. Denetim davranışının nasıl gerçekleşeceğinin belirleyicisi; denetçilerin denetim süreci, denetimin amacı, uygulanması, denetlenecek noktaların belirlenmesi, denetim sürecindeki esneklik oranı, denetlenen - denetleyen ilişkisi ve bu ilişkinin düzeyi gibi konuları kapsayan denetim inançlarıdır (Yılmaz, Taşdan ve Oğuz, 2009).

Olivia ve Pawlas (2001) ve Blumberg (1980) bazı denetçilerin rollerini birine emir vermek ve öğretmen için takip edeceği teknikleri, materyalleri ve içeriği belirlemek olarak görürken; bazılarının ise, öğretmenlerin içerik ve metot hakkında kendi kararını ortaya çıkarmada öğretmene yardım etmek olarak gördüklerini ifade etmektedir. Olivia ve Pawlas ile Blumberg, bu denetim inançlarını sırasıyla yönlendirici ve yönlendirici olmayan olarak sınıflamışlardır. Olivia ve Pawlas'ın yaptıkları bu tanımlamayı Sullivan ve Glanz (2000) sırasıyla “bürokratik denetim inancı” ve “demokratik denetim inancı” olarak sınıflamışlardır. Görüldüğü gibi denetim inançlarını, bir ucunda yönlendirici-bürokratik, diğer ucunda yönlendirici olmayan-demokratik denetim inancı olmak üzere bir doğru üzerinde göstermek mümkündür. Denetim inançları doğal olarak denetçi davranışlarına yansiyacaktır. Buna göre, yönlendirici-bürokratik denetim inancına sahip denetçiler, örgütün üst makamlarındaki insanların daha uzman olduğu varsayımından hareketle öğretmenin yapacağı etkinliklerin denetçi tarafından belirlenmesi gerektiğini düşünerek öğretmenin yapacağı her şeyi öğretmene dikte ettirirler. Yönlendirici olmayan-demokratik denetim inancına sahip denetçiler ise öğretmenleri zeki, alanının uzmanı ve değerli kişiler görüp, öğretmenin kendi doğrularını

bulması için yardım ederler (Blumberg, 1980; Glickman vd., 2004; Olivia ve Pawlas, 2001,Akt. Ünal, 2012).

Sullivan ve Glanz (2000) “bürokratik”, “kontrolcü”, “demokratik” ve “işbirlikçi” olmak üzere dördü bir sınıflandırma yapmış ancak bunu “bürokratik” ve “demokratik” olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Sullivan ve Glanz’ın sınıflandırmaları diğer sınıflandırmanın alt boyutlarını da ele aldığı düşünülerek, denetim inançları “bürokratik” ve “demokratik” olmak üzere iki başlık altında aşağıda açıklanmıştır.

Sullivan ve Glanz (2000), bürokratik denetim inancının göstergeleri şu şekilde ifade edilmiştir.

- Denetim kontroldür
- Örgütlerin etkililiği için hiyerarşi gereklidir
- Denetmen uzmandır, öğretmenler uzman değildir
- Öğretmenler ve denetmenler eşit konumda değildir
- Öğretmenler kendi kendilerine öğretimi geliştiremezler

Buna göre bürokratik denetim inancının, hiyerarşi, ast-üst ilişkisi, kontrol, uzmanlaşma gibi noktalara vurgu yaptığı söylenebilir. Bürokratik denetim inancına göre, denetim öncelikle öğretmenlerin gelişimine yardımcı olmak için yapılmaktadır. Bu inanç öğretmenleri yetersiz, yardıma ihtiyacı olan ve kendi gelişimlerini sağlayamayan kişiler olduğuna vurgu yapmaktadır (Akt.Yılmaz, 2007 vd.,s. 42).

Sullivan ve Glanz (2000) denetim inançları anketinden faydalanarak ve Yılmaz v.d (2007)’de geliştirmiş olduğu ölçekten yararlanarak bürokratik denetim inancı yaklaşımının denetimi nasıl algıladığı, denetmenlerin rolleri ve öğretmenlerin bu inanca göre denetimdeki yerinin ne olduğu belirlenebilir. Bu çıkarımlar aşağıda şu şekilde verilmiştir.

Bürokratik denetim inancı denetimin işlevini ve amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

Denetimin ana amacı okuldaki işlerin düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlamaktır. Denetim, sınıfta öğretmen davranışlarını inceleme ve analiz etme işidir. Denetimin amacı öğretmenlerin eksiklikleri ile meşgul olmaktır. Öğretmenlerin eksikliklerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Denetim öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini gözlemektir. Öğretmenler kendi öğretim becerilerini sağlayamaz. Bu yüzden denetimin amacı öğretmenlere yardımcı olan bir eylemdir. Denetim, daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre yapılmalıdır. Denetim hataları araştırır.

Bürokratik denetim inancının denetmen ve öğretmenlere bakış açısı şu şekilde belirlenmiştir:

• Denetmen her konuda uzman kişidir. Denetmen planlara, müfredata ve kurallara sıkı sıkıya bağlıdır. Esneklik göstermez. Denetmene göre öğretmenler yetersizdir. Bu yüzden öğretmenler sürekli denetmene ihtiyaç duyar. Denetmen öğretme ve öğrenme konusunda öğretmenlerden daha uzmandır. Denetmen öğretmenlerle işbirliği yapmaktan kaçınır ve rahatsızlık duyar. Denetmen öğretmenlerin değişimlerine yardım ederler. Çünkü öğretmenler mutlaka değişime ihtiyaç duyarlar ve kusurludur. Denetmenler öğretimi geliştiren ajanlardır. Denetmenler öğretmeni değil, sadece öğretimi geliştirmekle meşguldür. Denetmen uzman tanı koyan kişidir.

• Örgütsel verimlilik için hiyerarşi şarttır.

• Öğretmenler öğretim hakkında yeterli bilgi sahibi değildir. Denetmen öğretmenlerden öğretim konusunda daha uzmandır. Öğretmenlerin öğretim becerilerinde bir takım yanlışları vardır. Öğretmenler kendi gelişimlerini sağlayamadığı için denetmenden yardım almalıdır (Akt. Karakuş, 2012).

Sullivan ve Glanz (2001)' e göre demokratik denetimin temelinde ilk olarak, işbirliği, katılımlı karar alma ve yansıtıcı uygulamalar (reflective practice) vardır. Bu uygulamaların amacı, kendi kendini idare etmeyi ve özerk profesyonelliği (autonomous professionals) geliştirmektir. İkinci olarak, bu inanç ve değerlere sahip bir vizyoner lider gerekmektedir. Vizyoner liderin bunları eğitim-öğretimi geliştirici denetim programları olarak örgütünde kurması gerekmektedir (Akt.Yılmaz vd., 2007) .

Sullivan ve Glanz'e göre (2000) demokratik denetim inancının göstergeleri şu şekilde ifade edilmiştir.

• Öğretim karmaşıktır ve tanımlaması ya da anlaşılması kolay değildir.

• Bireysellik örgütlerden daha önemlidir.

• Çoğu öğretmen kendini yönetebilen, sorumlu ve yeterli kişilerdir.

• Denetim tamamen işbirliğine dayalı bir süreçtir.

• Sınıf içi gelişimi sağlayan nitel yaklaşımlar, nicel yaklaşımlar kadar geçerlidir.

• Geleneksel denetime alternatif yaklaşımlar uygulanabilir.

• Denetmenlerin işlevi, sorduğu sorularla öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını ortaya çıkarmaktır.

• Demokratik denetim, öğretimin geliştirilmesine yardımcı olur (Akt.Karakuş, 2012).

Sullivan ve Glanz (2000) denetim inançları anketinden faydalanarak ve Yılmaz vd. (2007)'de geliştirmiş olduğu ölçekten yararlanarak demokratik denetim inancı yaklaşımının

denetimi nasıl algıladığı, denetmenlerin rolleri ve öğretmenlerin bu inanca göre denetimdeki yerinin ne olduğunu belirlenebilir. Bu çıkarımlar aşağıda şu şekilde verilmiştir.

Demokratik denetim inancı denetimin işlevini ve amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

- Öğretim, karşılıklı etkileşime (denetmen-öğretmen) dayanan bir süreçtir. Öğretim bir hayli karmaşık, içeriği düzgün ve etkileşimli bir aktivitedir.

- Denetim, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye yardımcı bir etkinliktir. Denetimin öncelikli amacı eğitim öğretimi verimli bir şekilde geliştirmektir.

Demokratik denetim inancının denetmen ve öğretmenlere bakış açısı da şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmenler neyi ve nasıl öğreteceğini bilir ve özdenetime sahiptir. Öğretmenler denetmenlerin performanslarını geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Öğretmenler eğitimin amaçlarını ve program kararlarını gerçekleştirmede cesaretlendirilmelidir.

- Denetmen- öğretmen işbirliği denetim süreci için önemlidir.

- Denetmen, öğretmenlerin kişisel sorunları ile de ilgilenmelidir. Denetmen öğretmenlerin davranışlarını yönlendirmemeye çalışmalıdır. Denetmen öğretmenlerin güdülenmesini ve motivasyonunu sağlamalıdır. Denetmen, öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmalıdır.

- Okullar öğretmen arasında işbirliğinin ortaya çıktığı bir gelişim merkezidir (Akt. Karakuş, 2012).

Glickman, vd. (2004) denetleme davranışlarını dinlemek, açıklamak, cesaretlendirmek, yansıtmak, göstermek, problem çözmek, görüşmek, direktif vermek, standardize etmek ve pekiştirmek olarak belirlemiştir. Glickman, vd., belirledikleri bu denetim davranışlarını karar alma sorumluluğunun denetçide mi yoksa öğretmende mi olduğuna göre yönlendirici olmayan yaklaşım, işbirlikçi yaklaşım, yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı ve yönlendirici yaklaşımı olarak dört grupta birleştirmişlerdir. Glickman ve diğerlerinin tanımlamış oldukları davranışlar aşağıda açıklanmıştır.

Yönlendirici yaklaşım, emir verme, standardize etme ve sonuçları pekiştirmeyi içeren türde denetim davranışlarını içerir. Yönlendirici denetçi, görevleri açık hale getirme, problemleri ve çözüm yollarını belirleme ve öğretmenlere ne yapılacağını gösterme gibi davranışlarla öğretimi geliştirmek için en etkili yolu belirler. Denetçi problemin nedeni hakkında bilgi sahibidir ve onun kararları öğretimi geliştirmek için daha doğrudur (Glickman, vd., 2004). Denetçi, öğretmeni belli standartlara uymaya zorlar. Denetçi aynı zamanda söylediklerinin yapılmaması durumunda sonuçlarını açık bir biçimde ifade eder. Denetçi

öğretmene ne yapması gerektiğini söyler çünkü öğretmen karar almada ve öğrencilerle en iyi şekilde ilgilenmede yetersizdir (DiPaola ve Hoy, 2008; Nolan ve Hoover, 2008; Pajak, 2000; Zepeda, 2007; Akt. Ünal, 2012).

Müfettiş, yönlendirici bilgilendirme yaklaşımında öğretmene göre daha baskın bir roldedir. Öğretmen sadece denetçinin kendisine önerdikleri içinden tercih hakkına sahiptir. (Glickman, vd., 2004). Bu yaklaşım öğretmenin deneyimsiz ya da kafası karışmış hissettiği ya da problemi nasıl çözeceğini bilemediği ve öğretmenin zayıf olduğu durumlarda denetçinin uzman olduğu durumlarla tam olarak eşleşmektedir. Bu yaklaşımda amaç problem çözmek değil, öğretmeni gelecekte benzer pozisyonlarda bağımsız karar verecek hale getirmektir (Di Paola ve Hoy, 2008; Nolan ve Hoover, 2008; Pajak, 2000; Zepeda, 2007; Akt. Ünal, 2012).

İşbirlikçi yaklaşımda öğretimle ilgili karar alma sürecinde bütün katılımcılar eşitler olarak varsayılır. Bu varsayım; denetçi ve öğretmen arasında bir anlaşma ile sonuçlanmasına liderlik eden dinleme, sunum, problem çözme, görüşme yapma gibi davranışları içerir. İşbirliği yaklaşımı denetçi ve öğretmen problem hakkında birbirine yakın ilgi, katılım ve uzmanlık düzeyinde olduklarında uygundur. Sonuçta, işbirliği ile belirlenen ve uygulanan her iki tarafın sorumlu oldukları bir anlaşma ortaya çıkar (Di Paola ve Hoy, 2008; Glickman, vd., 2004; Nolan ve Hoover, 2008; Pajak, 2000; Zepeda, 2007; Akt. Ünal, 2012).

Yönlendirici olmayan yaklaşımda denetçi, öğretmeni kendi öğretim problemlerini analiz etme ve çözme kapasitesine sahip olarak görür. Bu yaklaşımda denetçi dinleme, yansıtma, açıklığa kavuşturma, cesaretlendirme ve problem çözme davranışlarını sergiler. Denetçi, öğretmenin kafasındaki planını geliştirmesine yardım eder. Olivia ve Pawlas'a göre (2001) öğretmen tabii ki denetçiden kendisine yardım etmesini ve bazı cevapları vermesini de ister fakat her zaman "doğru" ya da "sadece" cevaplarını beklemekten ziyade bir öğretim problemini çözmek için denetçinin çözümlerinden daha ziyade kendi çözümlerinde özgür olmayı isterler. Gebhard (1984) denetim davranışlarını Glickman vd.'nin yaptıkları dörtlü sınıflandırmaya yaratıcı boyutunu ekleyerek; yönlendirici, seçenek sunan, işbirlikçi, yönlendirici olmayan ve yaratıcı olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Yaratıcı boyut davranışında denetçi, öğretmenin yaratıcılığı için onun özgürlüğüne izin vermenin yanında denetim çabasının oluşturulması ve test edilmesini sağlamaya çalışır. Sullivan ve Glanz (2000) ise, Glickman vd. (2004) tarafından yapılan denetim davranışı sınıflandırmasını yönlendirici yaklaşım, işbirlikçi yaklaşım ve öz yönlendirmeli yaklaşım olarak üç boyutta bütünleştirmiştir. Di Paola ve Hoy ise (2008) Glickman vd.'nin (2004) denetim davranışı sınıflandırmasını yönlendirici, eğitici, işbirlikçi ve uzman olarak adlandırmıştır. DiPaola ve

Hoy'a göre yönlendirici, öğretmene talimat verir; rehber, öğretir ve sonra eylemleri yönlendirir; işbirlikçi, öğretmenle birlikte karar verir ve uzman, öğretmenleri kendi kendilerine karar almaya teşvik eder (Akt. Ünal, 2012).

Blumberg (1980) ise, denetçinin doğrudan ve dolaylı yaklaşımları tercih etmesine göre; denetim davranışlarını dört gruba ayırmıştır:

Stil A. Yüksek Doğrudan. Yüksek Dolaylı (High Direct. High Indirect): Öğretmen denetçiyi hem doğrudan hem dolaylı davranışlar gösteren kişi olarak görür. Denetçi söyler ve eleştirir fakat aynı zamanda rica eder ve dinler.

Stil B. Yüksek Doğrudan. Düşük Dolaylı (High Direct. Low Indirect): Öğretmen denetçiyi daha çok söyleyen ve eleştiren fakat çok az rica eden ve dinleyen kişi olarak algılar.

Stil C. Düşük Doğrudan. Yüksek Dolaylı (Low Direct. High Indirect): Öğretmen denetçi davranışını yönlendirici olarak (söyleme, eleştirme vb.) değil, sorular soran, dinleyen, öğretmenin fikir ve duygularını yansıtan kişi olarak algılar.

Stil D. Düşük Doğrudan. Düşük Dolaylı (Low Direct. Low Indirect): Öğretmen denetçiyi pasif, hiçbir şey yapmayan birisi olarak görür.

Türkiye de eğitim denetçileri ile ilgili olarak yapılan araştırmaların sonuçları, denetmenlerinin çalışanların sürekli olarak kusurunu arayan, iyi ve güzel davranışları görmeyen, karşılarındaki kişiyi dinlemeyen, kendi doğrularının kabul edilmesini bekleyen, kusur bulduğunda ceza vermeye çalışan, uzak durulması gereken, eleştireye kapalı, her şeyi bildiklerini sanan, katı, görevlerini kural takipçiliği sanan görevliler olarak algılandıklarını göstermektedir (Badavan, 1994; Karagözoğlu, 1977; Memişoğlu, 2007; Ünal, 2007; 2010; Ünal ve Gürsel, 2007; Yavuz, 2010; Yılmaz vd., 2009; Akt. Ünal, 2012).

Eğitim müfettişleri hakkında, Ünal (2010), Ünal ve Gürsel (2007) ve Yavuz (2010); bakanlık denetçileri hakkında da Collins (2004) tarafından yapılan çalışmalara göre denetçiler, yetkisiz, kendilerini yenileyemedikleri için de etkisiz, uzak durulması gereken, eleştiriye kapalı, katı, görevlerini kural takipçiliği sanan görevliler olarak algılanmaktadırlar. Denetçinin bir işlev yerine getirmedeği tespitini yapan bu araştırma sonuçlarını; Glickman vd.'nin (2004) yaptığı davranış sistematiziğine yerleştirmek mümkün değildir. Bu algılar, Blumberg'in (1980) denetçinin pasif, öğrenme ortamlarına ve öğretmene hiçbir katkısının, sistem içinde bir işlevinin olmadığı, "Stil D" olarak tanımladığı boyuta yerleştirilebilir (Akt. Ünal, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2001) tarafından; rehberlik, "kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılır." denilerek, Glickman vd. (2004) tarafından yönlendirici

bilgilendirme davranışı olarak tanımlanan davranışlar, rehberlik olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle, yönlendirici bilgilendirme davranışları Türkiye’de rehberlik olarak adlandırılmaktadır. MEB (2001) denetimde yetkiden çok etki, işbirliği ve katılmayı; sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlemede birlikte karar verme, plânlama ve uygulamayı ön plana çıkarmayı önermektedir. Bu öneriler, denetçilerin Glickman vd. (2004) işbirlikçi denetim davranışları boyutunda belirtilen davranışlar ile aynıdır. Buna göre Glickman vd.’nin (2004) denetim davranışı sınıflandırması ile Blumberg’in (1980) “Stil D” olarak tanımlandığı boyut bütünleştirilip, Türkiye’deki denetim uygulamaları kapsamında değerlendirildiğinde, denetim davranışlarının yönlendirici, rehber, işbirlikçi, yönlendirici olmayan ve işlevsiz olarak beş boyuttan oluşması beklenebilir. Öğretmenlerin, denetimi ve denetçiyi algılama biçimleri, onların denetime ve denetçiye karşı tepkilerini etkilemektedir. Türkiye’de öğretmen denetimi konusunda yapılmış çok fazla çalışma varken, öğretmenlerin denetçilerin davranışlarını nasıl algıladıkları hakkındaki doğrudan yapılan çalışmalar, Sünbül ve İnandı (2005) ve Ünal’ın (2010) çalışmaları ile sınırlıdır. Sünbül ve İnandı (2005) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında öğretmenlerin denetçilere yönelik tutumları rehberlik, olumlu duygular ve Denetim boyutlarına ayrılmıştır. Ünal (2010) tarafından yapılan nitel çalışmada da denetçiye yönelik algılar bilge ve yol gösterici, kolaylaştırıcı, kusur arayan, yetkisiz ve etkisiz, sakınılması gereken, kuralcı ve kendini beğenmiş temalarına ayrılmıştır. İki çalışmada denetçi davranışlarına ilişkin algılar, çok farklı şekilde boyutlara ayrılmıştır (Akt. Ünal, 2012).

2.2. Özyeterlik

Bandura (1997)’ya göre özyeterlik bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargılarıdır. İnsanı harekete geçirici mekanizmalar arasında inanç ve yeterlik algısı en kalıcı ve en merkezi olanıdır. İstenilen etkinliği yerine getirebileceklerine inanmadıkça, harekete geçmek için çok az dürtüleri vardır. Bu yüzden yeterlik inancı hareketin ana temelidir (Akt. Derbedek, 2008).

Pajartes (2002)’e göre öz-yeterlilik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz-yeterlilik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi artırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz-yeterlilik inancı,

bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Akt. Üredi, 2006).

Bandura (1982) özyeterlik inancını, son zamanlarda çeşitli disiplinlerle ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biri olarak tanımlamıştır. Bandura'ya göre özyeterlik inancı kavramı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Akt. Akbulut, 2006).

Özyeterlik inancı bireyin başarısını etkileyen önemli bir etmen olarak belirtildiği için okullarda öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin de özyeterliklerinin yüksek olmasının onların başarısını artırması beklenir. Öğrenci başarısında öğretmenin rolü çok büyüktür, öğretmenin de öğrencilerine yeterli olabileceğine, onlar üzerindeki etkisine, bilgi düzeyine, bu bilgiyi aktarabilme yeteneğine inanması ve kendi öğretme yeterliliğinin yüksek olduğuna inanması gerekir. Bu okulun amacı olan öğretimi gerçekleştirmede önemli bir etmendir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri yeterlik inancıdır. Öğretmenin öz-yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Klausmeier ve Allen, 1978). Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (Akt. Üredi, 2006).

2.2.1. Öğretmen Özyeterliği

Eğitimde birçok özel etkenin öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, özgüven ve özyeterliktir. Başarı, özgüven ve motive olma arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Jacobsen, Eggen, Kauchak, 2002, Akt. Altunçekiç, Yaman, Koray, 2005:94), bu becerilerin yüksek düzeyde olması başarıyı artırır, düşük düzeyde olması ise başarıyı azaltır. Çünkü bireyler kendilerine güven duyduklarında, öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler ve böylece yüksek düzeyli öğrenme meydana gelir. Tüm öğretmenlerin bilgi, tutum, değerler, kendi çalışmaları, öğrencileri, alanları, rolleri, sorumlulukları ve son olarak da öğretim yöntemleri ile ilgili varsayım ve teorileri içeren inanç sistemleri vardır. Öğretmenlerin, tecrübe, okul etkinlikleri, kişilik, eğitim teorisi, okuma ve diğer kaynaklardan beslenen bu

inanç sistemleri öğretim etkinliğinin ilk kaynağıdır (Pajartes, 1992, Williams ve Burden, 1997, Richards, 1998, Akt. Ortaçtepe, 2006).

Bandura (1977)'nin sosyal öğrenme kuramı'nda vurgulanan "öz-yeterlik" kavramı temel alınarak, öğretmen eğitimi yönünde oluşturulmuş bir kavramdır. Bu kavramın, öğretmen davranışlarını irdelemek yönünde, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede önemli katkılar sağlayabilecek kavramlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar aramaya istekli oldukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Akt. Derbedek, 2008).

Öğretme yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda inancı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek beklentiler taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları; sınıfta daha istekli davrandıkları; öğrenci başarısında sorumluluk kabul ettikleri; öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ve yeni öğretim materyalleri kullanmaya istekli ve yatkın oldukları; yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001: 2, Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001: 404; Lin ve Tsai, t.y, Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998:54, Akt. Kurbanoglu, 2004).

Chacon'a göre yüksek yeterliğe sahip olduğuna inanan öğretmenler çaba gösterdiklerinde zor öğrencilerin bile öğretilerine inanırlar. Aksine düşük yeterlik inancına sahip olan öğretmenler motivasyonu düşük ve zor öğrencilere öğretebilmek için onların yapabileceği az şey olduğuna çünkü öğrenci başarısının dış faktörlere bağlı olduğuna inanırlar. Öğretmenin belli bir alandaki bir konuyu başarılı bir şekilde kazandırmak için gerekli etkinlikleri uygulama ve organize etmedeki yeterliğine olan inancı, olarak tanımlanan öğretmen yeterliğinin teorik temelleri 1970'lere dayanır. O zamandan beri Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı öğretmen yeterliğinin anlamı, ölçülmesi ve onu etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalara yön vermiştir (Akt. Ortaçtepe, 2006: 10).

2.2.2. Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı

İç denetim odağının dış denetim odağına karşı olduğu kuram, insanların davranışlarından ortaya çıkan ürün ve pekiştirenlerin kendi karakter ve davranışlarına bağlı olma derecesine karşı bunların kendisi dışındaki, şans ve kadere bağlı olma ve başkalarının kontrolü altında olma ya da bunlardan hangisinin olacağını araştırır. Rotter'in teorisine bağlı olarak araştırmanın iki temel noktası:

1) Öğrenci motivasyonunun büyük bir kısmı ev ortamına bağlı olduğu için öğretmenin yapabileceği fazla bir şey yoktur(dış denetim odağı).

2) Gerçekten uğraşırsam en zor ve motivasyonu düşük öğrencilere bile başa çıkabilirim (iç denetim odağı).

İç ve dış denetim odağı Rotter tarafından yaratılmış ve Rand araştırmacıları ilk öğretmen özyeterlik ölçeğini oluşturmuşlardır. Bu ölçek sadece iki kavramı ortaya çıkarmaya çalışmıştır; öğretmenler öğrenci başarısının kendilerine mi yoksa çevreye mi bağlı olduğuna inanıyorlar? Öğrencilerinin öğrenmesi üzerinde kendi kontrollerinin daha fazla olduğuna inanan öğretmenlerin öğrencilerinin daha fazla öğrendiği görülmüştür (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Akt. Derbedek, 2008).

2.2.3 Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

İnsanlar zorluklarla karşılaştıklarında, şüpheleri olan ve kişisel yetersizliklerine yoğunlaşan insanlara göre daha çok çaba gösterir ve zorlukların üzerine giderler. Geri dönüt ve övgü gibi sözel iknanın etkisi de ikna eden kişinin yaratıcılığı ve yeteneğiyle ilgili olduğu kadar dönütün anındalık ve özellik Bandura (1983, 1991, 1994, 1997)'nin sosyal bilişsel kuramı insan davranışını; bilişsel şekildeki kişisel faktörler, davranışsal faktörler ve çevrenin etkisi arasında süregelen karşılıklı bir ilişki olarak tanımlar (Byrant, 2007).

Bandura (1977) davranış üzerinde etkisi olan iki çeşit beklenti tanımlamıştır.

1) Ürün beklentisi; bir kişinin yapılan davranışın bir ürüne yön vermesini beklemesidir.

2) Yeterlik beklentisi; bir kişinin ürün ortaya çıkarması beklenen davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine inanmasıdır. Bandura ürün beklentisinin yeterlik beklentisinden farklı olduğunu çünkü insanların belirli bir etkinliğin belli bir ürün ortaya çıkaracağına inanabileceğini fakat gerekli etkinlikleri yerine getirip getiremeyeceğine dair

ciddi şüpheleri varsa böyle bir bilginin onun davranışını etkilemeyeceğini savunur (Byrant, 2007, Akt.Derbedek,2008).

Sosyal Bilişsel Kurama Göre Özyeterliğin Kaynakları:

Özyeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biridir. Bandura (1986), öz-yeterlik algısının "bireyin, belli bir performans" göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, yerine getirme kapasitesi hakkında kendine iliksin yargısı" olarak tanımlar. Bandura'ya göre, bir kişinin özyeterlik algısı dört kaynaktan beslenmektedir (Akt. Aşkar, Umay, 2001) Bunlar;

1) Bireyin kişisel deneyimleri: Bandura'ya göre kişisel deneyimler yeterlik bilgisinin en etkili kaynaklarıdır. Çünkü basamak için bir insanın toplayabildiği en doğal tecrübeleri sağlar. İnsanlar başarıyı tecrübe ettiklerinde özyeterlikleri yükselir ve devam etmeye daha isteklidirler. Engeller ortaya çıksa dahi daha da güçlenecekler ve aksiliklerle başa çıkabileceklerdir. Kişinin kendi tecrübeleri güçlü yeterlik duygusu yaratmak için en etkili yoldur. Başarılı tecrübeler insanları güçlüklerle başa çıkmak için gereken şeye sahip olduklarına ikna etmeye yardım eder.

2) Başkalarının deneyimleri: Başkalarının başarılarını model olarak görmek ve yeterlik duygusunu artırmak için kullanılır. "İnsanlar yeterliklerini başkalarının başarılarıyla karşılaştırarak değerlendirmelidirler". Model alma, birinin yeterlikleriyle başkalarının başarılarının sosyal karşılaştırılması gibi başkalarının tecrübeleri özyeterlik inancı hakkında bilgi verir. Başkalarının tecrübeleri sosyal modeller yoluyla bir insanın kendi yeteneklerini yargılayabileceği standartlar belirler. Ancak modelin kişinin aradığı yeterliklere sahip olması gerekir.

3) Sözel ikna: Sözel ikna özyeterliği artırmak için tek başına kullanıldığında sınırlı bir güç olabilir ancak gerçekçi bir şekilde kullanıldığında etkili bir faktördür. Bandura (1997)'ya göre verilen sorunla başa çıkma konusunda sözel olarak ikna edilen gibi karakteristiğine de bağlıdır. Sosyal ikna diğer insanların sözel yargılarına maruz bırakarak insanların özyeterlik inancının gelişimini sağlayabilir. Sosyal ikna ediciler başarının elde edilebilir olduğuna kişiyi ikna edebilmek için nasıl anlamlı ve pozitif bir değerlendirme yapacaklarını bilirler.

4) Psikolojik ve duygusal durum: bu da kişinin kişisel yeterlik yargısını etkileyebilecek psikolojik durumunu içerir. İnsanlar psikolojik durumlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek güçlü duygusal reaksiyonları yaşayabilirler. Depresif bir psikolojik durum öz

yeterliği azaltabilir, pozitif bir mod ise artırabilir. Yeterlikler üzerine karar verirken insanlar psikolojik ve duygusal durumlarından gelen somatik bilgiyi kullanırlar. Etkileyen diğer faktörlere bakıldığında bu bilgi kişisel yeteneğin tek başına doğru tanımı değildir. Olumlu psikolojik duygular özyeterliği artırırken olumsuz duygular düşürür. Gerilim ve kaygıya yol açan hoş olmayan durumlarla karşılaşmazlarsa insanların başarmak için daha fazla şansları vardır.

Sonuç olarak Bandura (1997)'ya göre insanların yeterliklerine olan inançlarının çeşitli etkileri vardır. Bu inançlar insanların yerine getirmek için seçtiği etkinlikleri, ne kadar emek ve çaba sarf ettiklerini, hatalar ve engeller karşısında çabalarını ne kadar sürdüreceklerini, olumsuzluklar karşısında kendilerini toparlayabilmelerini, çevresel talepleri karşılamaya çalışırken ne kadar stres ve üzüntü yaşadıklarını ve algıladıkları başarı düzeyini etkiler (Akt.Ortaçtepe, 2006).

2.2.4. Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Etmenler

Rummel (2007)' ye göre özyeterlik inançları durumsaldır. Verilen konu ya da sınıf seviyesinde bir öğretmenin uzmanlık düzeyi ya da öğrencilerin akademik seviyeleri öğretmen özyeterliğini etkileyebilir. Öğretmen özyeterlik inançları, öğretmen özyeterliğine şekil vermede rol oynayan dışsal güçler olarak tanımlanan okul ortamındaki çeşitli değişkenlere bağlıdır.

İklim, liderlik tipi, grup bilinci ve karar verme prosedürleri çalışanlar ve yeterlikleri üzerinde etkilidir. İş birliğinin düzeyi, kararların paylaşılması gibi okul değişkenlerinin öğretmen özyeterliği üzerinde etkisi vardır. Geri dönüt veren sınıf içi etkinlikler gibi eğitsel faaliyetler de öğretmen özyeterliğiyle bağlantılıdır. Güçlü işbirliği, kararların paylaşımı, kaliteli eğitsel faaliyetler gibi tüm bu alanların yüksek öğretmen özyeterliği sağladığı araştırmacılar tarafından bulunmuştur. Tam tersine sınıf yönetimiyle ve düşük öğrenci başarısıyla uğraşan öğretmenlerin düşük özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür (Rummel, 2007, Akt. Derbedek, 2008).

2.2.5. Öğretmen Özyeterliğinin Önemi

Abraham Maslow motivasyonel gelişmeyi incelediğinde öz-kendi konusuna tekrar dikkati çekmiştir. Motivasyon kendini gerçekleştirme ihtiyacı yani bir kişinin son

potansiyeline, kapasitesine, yeteneklerine ulaşma ihtiyacıyla yükselir (Lehman, 2007). Motivasyon kişisel amaçlara ulaşmak için üstlenilen istemli etkinliği başlatan ve sürdüren güçlerin toplamından oluşur. Farklı çalışmalar yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin yaklaşımlarına daha çok güvendiği, daha hazırlıklı hissettiği ve sıra dışı öğrenci talepleri karşısında kaygılarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Midgley (1989)'e göre de yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin motivasyonları yüksektir. Güçlü özyeterlik inancına sahip öğretmenler karşılaştıkları günlük streslerle başa çıkabilirler çünkü olumsuz davranışlar gösteren ve motivasyonu düşük öğrencilerle başa çıkabilecek yeterliklere sahip olduklarına inanırlar (Kress, 2007). Özyeterlik hem öğretmenleri hem de öğrencileri ilgilendirdiğinden eğitim için önemli bir ölçüttür. Araştırmacılar öğretmen özyeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde ne rol oynadığını bulmaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin özyeterlik tutumları birbirinden farklıdır ve bu farklılıklar öğretmen davranışlarını ve bu yolla öğretmen başarısını etkiler. Öğretmen özyeterliği sadece öğretmenlerin kişisel olarak ne kadar başarılı olabileceğine olan inancını değil, öğrencilerinin de ne kadar başarılı olacağına olan inancını kapsar (Komlodi, 2007).

2. 3. Denetmen Davranışları ve Öğretmen Özyeterliği İnançları İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde kaynak taraması neticesinde ulaşılan Türkiye’de ve yabancı ülkelerde yapılmış olan araştırmalardan bir bölümü özetlenmiştir. İlk olarak, denetmen davranışları ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Ardından öğretmen özyeterliği inançları ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisi ile ilgili çalışma mevcut değildir. Ancak, il eğitim denetmenlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerini konu alan çalışmalarda bu çalışmaya konu olan özelliklerle ilgili olan veriler de ortaya konulmuştur. Bu şekilde yapılmış araştırmaların konu ile ilgisi olan bölümleri aşağıda özetlenmiştir.

2. 3. 1. Denetmen Davranışları İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde; araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Kavas (2005), ilköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarının öğretmenlerce nasıl algılandığı, müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen beklentilerinin neler olduğunu, karşılaşılan sorunların giderilmesi için çözüm yolları önermeyi ve denetim etkinliği hizmetinin kalitesinin artırılması konusunda yaptığı çalışmada; İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarının öğretmenler üzerinde uygulama düzeylerinin rahatsızlık uyandırdığını, denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin beklentilerine cevap veremedikleri, denetim sisteminin sağlıklı yürümediği ve müfettişlerin denetim davranışları ile ilgili öğretmen beklentilerini yerine getiremediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Karabulut (2005), ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik ve yardımları konusundaki yeterliliklerini ve Denetim sırasında denetimsel davranış ve tutumları konusunda yaptığı çalışmada; Müfettişler mesleki yeterlilik bakımından yeterince donanımlı olmadıkları, Denetim sırasında öğretmenlerin yaptığı işlere karışmaları, Denetim sırasında kurum personelinin özel hizmet ve ikramlarını kabul etmemeye yeterince özen göstermemeleri, öğretmenlere karşı yeterince nazik olmamaları, öğretmenlerin fikir ve görüşlerine değer vermemeleri, değerlendirme ölçütlerinin bilimsel ve güvenilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Olgun (2005), ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim müfettişlerince yapılan denetim etkinliklerinin sonuçlarının değerlendirilmesi konusunda yaptığı çalışmada: İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının; ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim sürecine ilişkin denetimi orta düzeyde yapılabildiklerini düşündüğü ortaya konmuştur. Ayrıca denetim etkinliklerinin daha verimli olması için ilköğretim müfettişlerinin ilköğretimdeki branşlara göre uzmanlaşmalarını ve eğitim-öğretim süreci ile ilgili denetim etkinliklerinin kendi alanında uzman ilköğretim müfettişlerince yapılmasının sağlanmasını önermektedirler.

Kaloç (2006), ilköğretim müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerin öğretim etkinlikleri konusunda ne kadar yeterli olduklarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada: İlköğretim müfettişleri öğretmenlerin, öğretim planı hazırlama, öğrencileri tanıma, öğretim yapma, sınıf yönetimi, rehberlik ve ders dışı etkinlikler konularında genel olarak orta düzeyde yeterli oldukları; ders araçları hazırlama, ölçme-değerlendirme ve kendini geliştirme konularında ise düşük düzeyde yeterli buldukları saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim müfettişlerine göre öğretmen yeterliklerinin, cinsiyetle ilişkisinin çok düşük; mezun olunan programla ilişkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ciğer (2006), ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemede etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada:

İlköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler durum saptama, düzeltme/geliştirme ve değerlendirme bölümlerine ilişkin müfettiş davranışlarının kendilerini ağırlıklı olarak “orta” ya da “az” derecesinde güdülediğini belirtmiştir. Müfettişler tarafından yapılan öğretmen dersini anlatırken müfettişin sürekli notlar alması öğretmenler tarafından kendilerini az derecede güdüleyen davranış olarak değerlendirilmiştir. Müfettişlerin ders denetimi sürecinde göstermiş olduğu davranışlardan “sınıfı gezip pano ve köşelere bakması”, “öğrencilere sorduğu sorularda sınıf seviyesini gözetmesi” , “öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında öğretmenden bilgi alması”, ve “öğretmenin neleri yapmadığından çok neleri yaptığına bakması” davranışlarına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşü bu davranışların kendilerini orta derecede güdülediği yönündedir.

Arslantaş (2007), ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre nasıl değerlendirildiğini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada: Öğretmen algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini öngörülen düzeyde gerçekleştiremedikleri, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler müfettiş algılarında, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mesleki yardım ve rehberlik rollerini “az” düzeyde gerçekleştirmişlerdir.

Yıldırım (2007), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri gerekli ders denetiminin uygulanması etkinliklerinin “kısmen” düzeyinde gerçekleştiği görüşüne sahiptirler. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders denetimlerinde olması gereken rehberlik ve mesleki yardım etkinliklerinin “kısmen” gerçekleştiği görüşüne sahiptirler. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders denetimlerinde müfettişlerin göstermeleri gereken davranışlarının “kısmen” gerçekleştiği yönünde bir görüşe sahiptirler. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin olması gereken ders denetiminin uygulanması etkinlikleri, rehberlik ve mesleki yardım etkinlikleri ile müfettiş davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz vd. (2007), ilköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları adlı araştırmasında ilköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin demokratik denetim inancına daha yakın oldukları belirlenmiştir. Ancak ilköğretim okulu yöneticilerinin demokratik denetim inançları ilköğretim denetmenlerine göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları ile ilgili görüşleri arasında da eğitim durumuna ve kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan ilköğretim denetmeni ve ilköğretim

okulu yöneticilerinin denetim inançları ile ilgili görüşleri arasında göreve göre anlamlı bir fark vardır. İlköğretim denetmenlerinin denetim inançları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmış. Lisansüstü eğitim görenlerin eğitim fakültesi mezunlarına göre daha demokratik inanca sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdemi 11-20 yıl olan yöneticilerin demokratik denetim inançlarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz, Oğuz ve Taşdan (2009), Türkiye’de ilköğretim müfettişlerinin denetim inançları adlı araştırma 300 ilköğretim müfettişleri ile yapılan bu çalışmada ilköğretim denetmenlerinin denetim inançlarının eğitim düzeyleri ve kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiği belirtilmiştir. İlköğretim denetmenlerinin demokratik denetim inancına yakın oldukları fakat istenilen düzeyde olmadıkları belirtilmiştir. Türkiye’de denetimin demokratik süreçte geçmemesinin sebebi 1937 dönemlerine dayanan eğitim sistemin acilen yenilenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ovalı (2010), ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeylerinin müfettiş, yönetici ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada: Müfettişlerin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyi ile ilgili olarak, müfettiş görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, buna karşılık öğretmen ve yönetici görüşlerinin daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmelerin cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunurken; hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Gökalp (2010), ilköğretim müfettişlerinin öğretmen Denetiminde denetim görevini yerine getirme düzeylerinin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada: İlköğretimde çalışan öğretmen algılarına göre müfettişlerin öğretmen Denetimlerinde eğitim öğretim ile ilgili denetim görevlerini genel olarak “orta” ve “az” düzeyde yerine getirmektedir. İlköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin branş değişkeni, kıdem değişkeni, mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkeni, öğrenim durumu değişkeni ve kariyer basamakları değişkeni açılarından ilköğretim müfettişlerinin öğretmen Denetimlerinde eğitim-öğretim ile ilgili denetim görevlerini yerine getirme derecesine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

2. 3. 2. Denetmen Davranışları İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde; araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Sullivan ve Glanz (2000), okullarda denetçilerden beklenen davranışları tespit etmek için yaptığı çalışmalarda ; Denetçilerde “bürokratik”, “demokratik” olmak üzere iki türlü davranışın gözlenildiğini, bürokratik denetim inancına sahip denetçilerin sahip olduğu denetim davranışları etkinliklerinde; denetimin kontrollü olduğu, denetmenin uzman olduğu, öğretmenler uzman olmadığı, öğretmenler ve denetmenler eşit konumda olmadıkları, öğretmenlerin kendi kendilerine öğretimi geliştiremediklerini. Demokratik denetim inancına sahip denetçilerin sahip olduğu denetim davranışları etkinliklerinde; Öğretimin karmaşık olduğu, bireyin örgütten daha önemli olduğu, öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirdiği, denetimin işbirliğine dayalı bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır.

Daresh (2006) denetime bakış açısı ve denetçilerden beklenen rollerin neler olduğunu tespit etmek için yaptığı çalışmada: Denetimin edindiği etkinliğin seviyesi denetçinin ve öğretmenin sürecin kendine bakış açılarıyla doğrudan ilgilidir. Okul içerisinde yürütülen denetime bakış açısı, gün sonunda karar verme sürecini harekete geçiren temel faktörün öğrencilerin akademik başarısı olması gerektiğini açıklamıştır. Okullarda denetime bakış açısını etkileyen bir çok görüş açısı vardır

Denetçiden beklenen roller şunlardır:

a-Müfettişlik görevi; Öğretmenlerin okula zamanında gelmesi, programa uygun işlerini yapması ve yanlışlıkların düzeltilmesi görevidir.

b-Rehberlik uzmanı görevi; Okullarda çıkacak problemleri çözmesi.

c-İnsan ilişkileri uzmanı görevi; Denetçinin personelle başarılı, duygusal bağlantılar kurması personelin mutlu olmasını sağlaması.

d-İnsan kaynakları uzmanı görevi; Devlet tarafından planlanan hedeflerin gerçekleşmesi için personele yardımcı olmaktır

Glickman, vd. (2004) denetleme davranışlarını neler olduğunu tespit etmek için yaptıkları çalışmada: Denetmen davranışlarının dinlemek, açıklamak, cesaretlendirmek, yansıtmak, göstermek, problem çözmek, görüşmek, direktif vermek, standardize etmek ve pekiştirmek olarak belirlemiştir. Glickman, vd., belirledikleri bu denetim davranışları yönlendirici olmayan yaklaşım, işbirlikçi yaklaşım, yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı ve yönlendirici yaklaşımı olarak dört grupta toplamışlardır.

Nolan ve Hoover (2008), denetimin amacının neler olduğunu tespit etmek için yaptıkları çalışmada: Denetimin amacının öğretmenin şimdiki performansının ötesinde öğretmenin bireysel gelişimini sağlamaktır. Denetimte öğretmen uzmanlığının genel bir değerlendirmesini yapmak önemli değildir. Denetim görevi öğretmenin nerede olduğu ile

başlar, nerede olması gerektiği ve içinde bulunduğu seviyeyi nasıl aşabileceği ile ilişkilidir. Bu ise sınıfın kompleks dünyasını anlama, öğretmenin davranışının ve bu davranışın öğrenciler için sonuçlarının farkında olmasına yardım etme anlamına gelmektedir.

2. 3. 3. Öğretmen Özyeterliği İnançları İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde; araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Zengin ve Kapıcı (2003), öğretmenlerin özyeterlik algıları, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkileri tespit etmek için yaptığı çalışmada: Araştırma sonucunda özyeterlik algılarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Buna ilave olarak sınıf-içi gözlemler sonucunda genel olarak, özyeterlik algıları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışlarda buldukları belirlenmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004), öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inanç düzeyi ile bilgi okuryazarlığı özyeterlik inanç düzeyinin yaş, branş, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada: öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancının düşük olduğu ve yaş ilerledikçe bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancının düştüğü bulguların ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, ilk ve ortaöğretim kademesinde bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, bilgisayar öğretmenleri olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin ilköğretim kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir.

Sarıkaya (2004), sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi düzeylerini, fen öğretimine yönelik tutumlarını ve özyeterlik inançlarını araştırmıştır. Araştırmada ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgi düzeylerini ve fen öğretimine yönelik tutumlarının, fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarına katkısı incelenmiştir. 2003-2004 bahar döneminde Türkiye'deki dokuz üniversitede, ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfta okuyan toplam 750 sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının, fen öğretimi özyeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca çözümlerle sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik genellikle pozitif tutum geliştirdiklerini ve fen bilgisi düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, fen bilgi düzeyi ve fen öğretimine yönelik tutumun, sınıf

öğretmen adaylarının kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisindeki değişimlere istatistiksel olarak önemli katkı yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ay (2005), sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını ve bu algıların hangi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmek için yaptığı çalışmada: Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının; yüksek olduğunu, mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olduğunu, cinsiyet, yüksek öğrenim süreçleri, mezuniyet alanları ve matematik öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

Koçak ve Usluel (2005), üniversitelerin ilköğretim bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterliklerinin, cinsiyet ve bilgisayar kullanım düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada: Verilerin çözümü sonucunda hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri yüksek bulunmuştur. Öğretmen adayları ve öğretmenler arasında öğretmenler lehine fark olduğu; cinsiyete göre ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada bilgisayar kullanımı düzeyinin fark üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amaçlarıyla yaptıkları çalışmada: Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inançları cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olan bir farklılıktır. Diğer taraftan, öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inançları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Küçükyılmaz ve Duban (2006) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının Fen öğretimi özyeterlik inançlarını geliştirmek için alınabilecek önlemlere tespit etmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada: Öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının artırılabilmesi için, Fen Bilgisi laboratuvarı vb alan derslerinde daha etkin uygulama olanağı sağlanması, öğretmenlik uygulamasının gelişi güzel okullarda değil, nitelikli ve deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını gözleme olanağı bulunan okullar seçilerek yapılması ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin daha çok güdülenmeleri gerektiğine inandıklarını göstermektedir.

2. 3. 4. Öğretmen Özyeterliği İnançları İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde; araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Blase ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan ABD'nin değişik bölgelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde 800'den fazla öğretmenin katıldığı araştırmalarında, etkili olan öğretim liderinin diğer yöneticilerden farklı olarak şunları yaptığını ortaya çıkarmıştır:

1. Öğretmenlerle, öğrenme ve öğretme konusunda açık ve özgür bir şekilde konuşma. Onlarla işbirlikçi ve tehditkâr olmayan bir ortaklık yaratmak için çalışma.
2. Zaman yaratma ve öğretmenler arası ilişkileri destekleme.
3. Öğretmenlere yetki verme ve mesleki gelişimlerinden korkmama.
4. Okuldaki karar alma sürecine öğretmenleri seve seve dahil etme.
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için istekli olduklarına inanma.
6. Ağır kontroller yapmama (Akt. Bayraker, 2003: 44).

Howell'in (2006) İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısıyla Öğrencilerin Sınıf içi Performanslarının Karşılaştırılması konulu çalışmanın amacı, Idaho standart başarı testiyle ölçülen öğrenci başarısının, öğretmenin özyeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesiyle karşılaştırılmasıdır. Güneybatı Idaho okul bölgesindeki ortalama 375 öğrenciden alınan öğrenci başarısı sonuçlarıyla, 410 öğretmene uygulanan özyeterlik testi sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi de göz önünde bulundurularak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi ve öğrenci performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aksine öğrenci performansı ve öğretmenin tecrübesi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen özyeterlik algısı ve öğrencilerin sınıf içi performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin matematik ve okuma derslerinde özyeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır (Akt. Derbedek, 2008).

Rummel (2007) tarafından yapılan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve öğrencilerinin sınıfta kalmalarına dair izin vermeleri arasındaki ilişki konulu araştırma, Virginia'daki bir okul bölgesinde 236 tam ve yarım gün çalışan öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın amacı sınıfta kalmasına salık verilen öğrenci sayısı ile öğretmenlerin özyeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Çalışmanın sonucunda:

1.Öğretmen özyeterliği ve öğrencilerin sınıfta kalma oranı arasında bir ilişki bulunmamış fakat bunun sebebinin düşük örneklem sayısı ve alanın sınırlılığı olabileceği belirtilmiştir.

2.Öğrenci başarısının, sınıfta kalmanın en büyük göstergesi olduğu tespit edilmiş ve öğretmen özyeterliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ilerideki araştırmalarda ele alınabileceği belirtilmiştir.

3.Öğretmen özyeterliğinin ilk beş yıl boyunca şekillendiği, bu sürede özyeterliği düşük kalan öğretmenlerin mesleği bıraktıkları bulunmuştur. Bu yüzden öğretmen özyeterlik algılarıyla, öğretmenlikte geçen tecrübeleri arasında bir ilişki bulunmaması şaşırtıcı değildir.

4.Son olarak, beklenmesine rağmen, öğretmenlerin öğretim tecrübeleriyle öğrencilerinin sınıfta kalmalarına salık verme oranları arasında bir ilişki bulunamamıştır .

Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan müdürlerin ve öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderliklerine karşı algıları adlı çalışmada amaç okul müdürlerinin öğretimsel liderliği kullanma miktarlarının öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesidir. Çalışmaya Missouri eyaletinden 200 öğretmen ve 200 okul müdürü katılmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğretmenler için müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını kullanma algıları müdürlerin algılarına göre çok düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmelerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Denetmenlerin denetim davranışları ve öğretmen özyeterliği ile ilgili, gerek Türkiye’de gerek yurt dışında bir çok araştırma yapılmıştır. Literatürde denetmen denetim davranışları kavramı ve öğretmen özyeterliği kavramının ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında denetmen denetim davranışları ilgili olarak öğretmen algısı, denetmenlerin bu davranışı yerine getirme düzeyleri ve bu davranışın okul iklimine etkisi üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin özyeterlik algısı konusunda ise, bunun öğrenci başarısına etkisi ve öğretmenlerin yeterlik düzeyleri üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise, öğretmenlerin denetmenlerin denetim davranışları üzerine algıları ve özyeterlikleri, denetmenlerin denetim davranışlarının öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkisi saptanarak denetmenlerin denetim davranışlarının daha etkin olması ve böylece öğretmenlerin özyeterliklerine bu durumun olumlu yönde yansımaları hedeflenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma ile öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını tespit etmektir. Bu belirlemelerin öğretmen görüşlerine dayalı olması nedeniyle araştırma betimsel niteliktedir.

3.2 Evren

Bu araştırmanın evrenini, Konya ili merkez ilçeleri Selçuklu, Meram ve Karatay eğitim bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 8283 öğretmen oluşturmaktadır. Selçuklu merkez ilçe ve eğitim bölgesi içerisinde yer alan köy ve kasabalarda çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin sayısı 3618, Meram merkez ilçe ve eğitim bölgesi içerisinde yer alan köy ve kasabalarda çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin sayısı 2582 ve Karatay merkez ilçe ve eğitim bölgesi içerisinde yer alan köy ve kasabalarda çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin sayısı 2084 kişidir.

3.3. Örneklem

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için Büyüköztürk vd. (2008, s. 86) tarafından verilen uygun örneklem büyüklükleri tablosu kullanılmıştır. Tabloda 8000 kişilik örneklem büyüklüğü için .05 sapma miktarı ile 367 kişilik örneklem büyüklüğü önerilmektedir. Bu öneri dikkate alınarak hem şehir merkezindeki hem de köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenler için 367 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kararı verilmiştir.

Örnekleme alınacak öğretmenlerin seçiminde aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren, öncelikle Meram, Karatay ve Selçuklu İlçelerindeki öğretmenler olarak, sonrasında şehir merkezi ve köylerdeki öğretmenler olarak dört tabakaya ayrılmıştır.

Sonrasında okulların hepsi bir küme kabul edilerek her tabakayı temsil edecek toplamda 47 okul basit tesadüfi örnekleme seçilmiştir (EK. 5). Okul sayıları belirlenirken merkezdeki okullardan 20 öğretmene, köy ve kasabalardaki bütün öğretmenlere anket doldurtulacağı varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Cinsiyet

Cinsiyet	N	%
Erkek	376	48,7
Kadın	396	51,3
Toplam	772	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48,7 si erkek (376), % 51,3'ü kadın (396) olarak sonuçlanmıştır.

Tablo 3.2. Branş

Branş	N	%
İlkokul	363	47,0
Ortaokul	409	53,0
Toplam	772	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 47'si ilkokul (363), % 53'ü ortaokul (409) da çalışmaktadır.

Tablo 3.3. Öğrenim Durumu

Öğrenim durumu	N	%
Önlisans	48	6,2
Lisans	676	87,6
Lisansüstü	48	6,2
Toplam	772	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6,2 (48)'i önlisans, % 87,6 (676)'sı lisans ve % 6,2 (48)'si lisansüstü öğrenime sahiptir.

Tablo 3.4. Kıdem

Kıdem	N	%
1-5 yıl	261	33,8
6-12 yıl	276	35,8
13 yıl ve üstü	235	30,4
Toplam	772	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,8 (261)'i 1-5 yıl hizmet süresi, % 35,8 (276)'sı 6-12 yıl hizmet süresi ve % 30,4 (235)'i 13 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir.

Tablo 3.5. Görev Yeri

Görev Yeri	N	%
Köy ve kasaba	380	49,2
Merkez	392	50,8
Toplam	772	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49,2 (380)'i köy ve kasabada, % 50,8 (392)'si merkez ilçede çalışmaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracı

3.4.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Ünal (2012) tarafından geliştirilen Eğitim Müfettişi Davranışları Algı Ölçeği ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilip, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılması için yazarlarından gerekli izinler alınmıştır (EK.1).

3.4.1.1. Eğitim Müfettişi Davranışları Algı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:

Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim uygulamaları öncesi ya da sonrasında davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek amacıyla Ünal (2012) tarafından geliştirilen eğitim müfettişi davranışları algı ölçeği kullanılmıştır. Ünal (2012) tarafından geliştirilen eğitim müfettişi davranışları algı ölçeğinde ölçeği geliştirmek için dört ayrı çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada, geliştirilen ölçek 704 öğretmenden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. İkinci çalışmada, ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği üçüncü çalışmada ölçeğin faktör yapısının farklı örneklemeler üzerinde geçerli olup olmadığı, dördüncü çalışmada ise, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen veriler, geliştirilmesi amaçlanan eğitim denetçi davranışları algılama ölçeğinin, yönlendirici, rehber, işbirlikçi ve fonksiyonsuz olmak üzere dört boyuttan oluşan geçerliği ve güvenilirliği olan bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitim denetçi davranışları algı ölçeği' nin geliştirme sürecinde literatür taraması ve özellikle Ünal (2010) tarafından yapılan nitel çalışmada katılımcıların denetçilere yönelik olarak ürettikleri metaforlar ve açıklamaları esas alınarak 67 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Yazılan maddeler teorik tutarlılık ve açıklık yönünden incelenerek, 8 madde havuzdan çıkarılmıştır. Kalan 59 madde hakkında eğitim yönetimi ve denetimi deneyimi bulunan iki uzmandan dönüt istenmiştir. Uzmanlar 59 maddenin 10'unun amaca uygun olmadığını 6'sının düzeltilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Düzeltmeler sonrası 49 maddelik ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Maddelere verilen tepkiler, 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Orta Derecede Katılıyorum, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmektedir.

EDDAÖ'nün faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity test ile incelenmiştir. Ayrıca maddelerin ortak faktör varyansı, madde-toplam korelasyonu analizi, madde ayırt edicilik özelliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ana ve alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin AFA için uygunluğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda KMO değerinin .93 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “mükemmel derecede yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2006). Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2_{(276)} = 5,83$; $p < .01$). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal yapıdan geldiği kabul edilmiştir.

EDDAÖ’ nün faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da anlamlı faktörlere ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verdiği ve faktör varyanslarının maksimum olmasını sağladığı için (Çokluk Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 49 madde için özdeğeri 1’in üzerinde 9 boyut olduğu gözlenmiştir. Faktör yükleri .40’ın altında olan (Şencan, 2005) ve faktör yükleri arasındaki fark, .107’den az olan maddeler ölçekten çıkarılarak analizler yinelenmiştir (Tavşancıl, 2006). Bu işlemler sonucunda toplamda 25 madde ölçekten çıkarılmış, ölçekte 24 madde kalmıştır. Yapılan analizler sonucunda, analize temel olarak alınan 24 madde için özdeğeri 1’in üzerinde olan dört faktör olduğu görülmüştür.

Belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %15,69’unu, ikincisi % 15,23’ünü, üçüncüsü % 10,31’ini ve dördüncüsü %9,53’ açıklamaktadır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %50,77’dir. Maddelerin faktör yük değeri en az 0,440, en yüksek 0,799’dur.

Çok faktörlü desenlerde, ortak faktör varyansının da hesaplanması gerekir. Ortak faktör varyansı, faktör analizi sonrası faktörlerin her bir değişken üzerinde yol açtıkları ortak varyans olup, bir değişkenin faktör yüklerinin kareleri toplamından oluşur. EDDAÖ’yü oluşturan maddelerin tamamının ortak faktör varyansı .20’den büyüktür. Ayrıca, ölçekte yer alan tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .31 ile .71 arasında değişmektedir.

Ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27 lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak maddelerin ayırt edicilik özelliği sınanmıştır. EDDAÖ’nün alt %27 ile üst %27 grupların birinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları, ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğunu ($p < .001$), maddelerin ayırt edici özelliğinin olduğunu göstermiştir.

Her bir faktöre yüklenen maddeler içerik açısından incelenmiş, Bulumberg (1980), Di Paola ve Hoy (2008), ; Gebhard (1984) , Glickman vd. (2004), Nolan ve Hoover, (2008), Pajak (2000) ve Zepeda'nın (2007) denetçi davranışları ile ilgili olarak yaptıkları sınıflandırmalar dikkate alınarak faktörlere isim verilmiştir. Buna göre dört alt faktöre yönlendirici, rehber, işbirlikçi ve fonksiyonsuz isimleri verilmiştir. Rehber faktörü yedi (1-7. maddeler), yönlendirici faktörü yedi (8-14. maddeler), işbirlikçi faktörü beş (20-24. maddeler) ve fonksiyonsuz faktörü beş (15-19. maddeler) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı rehber boyutu için .85, yönlendirici boyutu için .85, işlevsiz boyutu için .69, ve işbirlikçi boyutu için .66'dır.

3.4.1.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği, Tschannen-Moran Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır; bu boyutlar: öğrenci katılımı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirlik kat sayısı .94 olarak bulunmuştur. Türkçeye Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türk Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları (Turkish Teachers' Sense of Efficacy Scale) olarak uyarlanan ölçek, ilk olarak Türkiye'nin dört büyük şehrindeki altı üniversiteden 628 aday öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçek üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı tüm anketin güvenilirlik kat sayısı .93 olarak bulunmuştur.

Her iki ölçek de de her bir öğretmenin vermiş olduğu cevabın aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan seçeneklerden birinin işaretlenmesi istenmektedir. Katılma derecesi aralıkları $n - 1/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Buna göre bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında ise "çok yüksek", 3.40-4.19 arasında ise "oldukça yüksek", 2.60-3.39 arasında ise "orta", 1.80-2.59 arasında ise düşük, 1.00-1.79 arasında ise "çok düşük" olarak değerlendirilmiş ve bu bağlamda yorumlanmıştır.

Anket sorularının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha tekniği uygulanmış ölçeğin güvenilirlik katsayısı .936 olarak bulunmuştur. Özyeterlik ölçeğinin geçerlik kat sayısı; $\sqrt{.936} = .967$ olarak bulunmuştur. Özyeterlik ölçeğinin temel boyutlarını ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analizde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınanmış ve ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde, değişkenlerin kaç faktörü ölçtüğünü saptamak için, öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler göz önüne alınmıştır. Kaiser normalleştirilmesine göre öz değeri 9,827, 1,456, 1,157, 1,062 olan, 1,00'in üzerinde dört faktör bulunmuştur; ilk faktör tek başına varyansın % 40,947'sini açıklarken, dört faktör birlikte varyansın %56,262'sini açıklamıştır. Yapılan analizde ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2004)'e göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha olması yeterli görülmektedir. Özyeterlik envanterinin birinci faktörü varyansın %40,947'sini açıkladığı için, ölçeğin öğretmen özyeterlik algısını tek boyutlu olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

3.4.2. Ölçeğin Uygulanması

Ölçeklerin ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır (EK:5). Ölçek, araştırmacı tarafından örnekleme alınan ilköğretim okullarına bizzat gidilerek uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Program yardımı ile öğretmenlerin özyeterlik algıları ve müfettiş davranışlarını algılamaları için aritmetik ortalama, algıların farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t testi ve F testi kullanılmıştır. Öğretmen özyeterlik algısının müfettiş davranışını algılamaya etkisi için ise regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmada kullanılan öğretmen özyeterlilik ölçeğinde her bir öğretmenin vermiş olduğu cevabın aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan seçeneklerden birinin işaretlenmesi istenmektedir. Katılma derecesi aralıkları $n - 1/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur.

Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimsek, 2005: 121). Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimsek, 2005: 121). Buna göre bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında ise “çok yüksek”, 3.40-4.19 arasında ise “oldukça yüksek”, 2.60-3.39 arasında ise “orta”, 1.80-2.59 arasında ise düşük, 1.00-1.79 arasında ise “çok düşük” olarak değerlendirilmiş ve bu bağlamda yorumlanmıştır.

Tablo 3.6. Özyeterlik ölçeği ve eğitim müfettişi davranış ölçeklerine verilen katılım derecesi.

Katılma derecesi Öğretmen- Özyeterlik Ölçeği	Katılma derecesi Eğitim Müfettişi Davranış Ölçeği
Çok yeterliyim (4.20-5.00)	Kesinlikle katılıyorum (4.20-5.00)
Oldukça yeterliyim (3.40-4.19)	Katılıyorum (3.40-4.19)
Biraz yeterliyim (2.60-3.39)	Orta derecede katılıyorum (2.60-3.39)
Çok az yeterliyim (1.80-2.59)	Katılmıyorum (1.80-2.59)
Yetersizim (1.00-1.79)	Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.79)

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin özyeterlikleri algıları hangi düzeydedir?” biçiminde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 4.1.1 de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin özyeterliklerini betimleyen istatistik değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Öğrenci katılımı	772	3,91	,45
Öğretim stratejileri	772	2,05	,48
Sınıf yönetimi	772	2,16	,59

Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi öğretmen özyeterlik ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik puanlarının boyutlar bazında en düşük olanı öğretim stratejileri boyutu $X= 2,05$, en yüksek öğrenci katılımı boyutu $X= 3,91$ aritmetik ortalamaya sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamaları açısından öz-yeterlilik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini ,oldukça yeterli düzeyde algıladıkları sonucu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıfta öğretim yaparken, çalışması zor öğrencilere ulaşabildikleri, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı oldukları, derslere az ilgi gösteren öğrencileri derse motive edebildikleri, öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine motive edebildikleri, öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerine yardımcı olabildikleri, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabildikleri ,başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasına yardımcı olabildikleri ve çocukların okulda başarılı

olmalarına yardımcı olmak için ailelerle irtibatlı oldukları konularında kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stratejileri kullanma durumları açısından öz-yeterlilik inanç düzeyleri ilişkin kendilerini "çok az yeterli" düzeyinde algıladıkları bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanmaları açısından kendilerini yeterli hissetmedikleri söylenebilir. Yani, öğretmenlerin sınıfta öğretim yaparken, etkili öğretim için uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanma konusunda sorun yaşadıkları, sınıf içerisinde öğrencilerin edindikleri kazanımları öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun yöntem, teknik ve araçlarla değerlendirme konularında kendilerinin yeterli kadar başarılı olabileceklerine inanmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlilik inanç düzeyleri açısından kendilerini "çok az yeterli" düzeyinde algıladıkları bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli algılamadıkları, sınıf içerisinde oluşabilecek olumsuz öğrenci davranışlarını ve sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etme konusunda kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri söylenebilir. Son yıllarda giderek önem kazanan sınıf yönetimi genellikle sınıfta disiplini sağlamak olarak görülmektedir. Günümüzde, sınıf yönetimi kapsamlı bir şekilde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Erden, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlilik inanç ortalamalarının öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutunda "az yeterli" düzeyde, öğrenci katılımı boyutunda "oldukça yeterli" düzeyde bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlilik inanç düzeyleri öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutunda az yeterli, öğrenci katılımı boyutunda oldukça yeterli düzeyde hissettikleri söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin derslerinde öğrencileri derse aktif katma becerilerinde kendilerini yeterli gördüklerini, öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimseme ve kendilerini, sınıf yönetimleri açısından yeteri kadar yeterli görmediklerini göstermektedir.

Günümüzde öğretmenlerin, iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşma, iletişim araçları sayesinde bilgiye kolay ulaşabilme olanaklarının artması, mesleki tecrübe ile birlikte zamanla kendilerini daha kolay geliştirmeleri bu durumda öz-yeterlilik inanç düzeylerinin istenilen düzeye gelmesini sağladığı düşünülmektedir (Eker, 2014). Öğretmenlerin öz-

yeterliliklerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında (Ekici, 2006; Çimen, 2007; Özata, 2007; Gençtürk, 2008; Turcan, 2011; Barut, 2011; Benzer,2011:Akt. Eker (2014) araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. İlköğretim öğretmenleri üzerinde araştırma yapmış olan Çimen (2007) araştırmasında öğretmenlerin her üç alt boyutta da kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucunu bulmuştur. Turcan (2011)' ise yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik inançlarının yeterli düzeyde olduğunu saptamıştır. Ölçeğin alt boyutlarından öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşırken, benzer bir araştırmada Gençtürk (2008), öğretmenlerin genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sonuçları bu araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarından öğrenci katılımı boyutunda tutarlık gösterdiği görölmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmenlerin özyeterlik algıları, cinsiyet, kıdem, görev yeri, eğitim durumu ve Okul Türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																				
Öğrenci katılımı	Erkek	375	3.92	.42	.683	768	.495																				
	Kadın	395	2.90	.48				Öğretim stratejileri	Erkek	375	2,00	.47	2,083	768	.038	Kadın	395	2,08	.49	Sınıf yönetimi	Erkek	375	2,15	.54	.427	760	.669
Öğretim stratejileri	Erkek	375	2,00	.47	2,083	768	.038																				
	Kadın	395	2,08	.49				Sınıf yönetimi	Erkek	375	2,15	.54	.427	760	.669	Kadın	395	2,17	.63								
Sınıf yönetimi	Erkek	375	2,15	.54	.427	760	.669																				
	Kadın	395	2,17	.63																							

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 4.2.1’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algıları öğrenci katılımı boyutunda [$t_{(683)}=.495$, $P>.05$], ve sınıf yönetimi boyutunda [$t_{(760)}=.669$, $P>.05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretim stratejileri boyutunda [$t_{(2,083)}=.038$, $P<.05$] anlamlı bir fark vardır. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenci katılımı boyutu ve sınıf yönetimi boyutunda kadın ve erkek olarak özyeterlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Öğretim stratejileri boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete değişkenine göre öğretim stratejileri boyutunda anlamlı bir fark vardır. Kadın öğretmenlerin öğretim stratejileri kullanma durumları açısından öz-yeterlilik inanç düzeyleri ilişkin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha "yeterli" olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin öğretim yaparken, sınıf içerisinde öğrencilerin zor sorularına cevap verebileceklerine, öğrencileri bireysel farklılıklarına göre yönlendirebileceklerine, etkili öğretim için uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabileceklerine, sınıf içerisinde oluşabilecek istenmeyen davranışları önleyebileceklerine, sınıf kurallarını oluşturup, uygulayabileceklerine ve davranışları uygun yöntem, teknik ve araçlarla değerlendirebileceklerine erkek öğretmenlerden daha fazla inandıkları söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özyeterlik algılarını öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Öğretim stratejileri boyutunda anlamlı bir fark vardır. Kadın öğretmenlerin öğretim stratejileri boyutunda erkek öğretmenlere göre özyeterlik inançlarının genelde daha yüksek çıkmasında kadın öğretmenlerin yeterlikleri daha çok aldıkları eğitimle, kıdemle, öğretmenlik mesleğini daha çok sevmeleri ve öğrencilerin duygusal yönden daha iyi bir ilişki kurmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar tarandığında bazı araştırmalarda bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar elde edildiği görülürken bazılarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ay (2005) ve Usluel (2005)’in çalışmalarında öğretmen özyeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır Ekici (2006) ’nin araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen özyeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır.

4.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.2.2. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algı ortalamaları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark*
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	3,676	2	1,838,202	9,121	,000	1-3
	Gruplar içi	154,980	769				
	Toplam	158,657	771				
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	3,248	2	1,624,224	7,250	,001	1-3 2-3
	Gruplar içi	172,242	769				
	Toplam	175,490	771				
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	6,468	2	3,234,337	9,589	,000	1-3
	Gruplar içi	259,362	769				
	Toplam	265,831	771				

* 1.1-5 yıl, 2. 6-12 yıl 3. 13+yıl

Analiz sonuçları öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{=2,769}=9.121$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik algıları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenci katılımına yönelik algı farklılıklarının hangi kıdeme sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında algı farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların öğrenci katılımına yönelik algılarının en düşük olduğu ($X=2.93$), kıdem arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algısının arttığı (6-12 yıllık kıdem için $X=3.02$); 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar için $X=3.05$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{=2,769}=7.250$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik algıları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik algı farklılıklarının hangi kıdeme sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-12 yıl kıdeme sahip olanlar ve 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında algı farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların öğrenci katılımına yönelik algılarının ($X=3.09$), (6-12 yıllık kıdem için $X=3.11$); 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar için $X=3.03$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algılarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F=_{2-769}=9.589$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik algıları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıf yönetimine yönelik algı farklılıklarının hangi kıdeme sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında algı farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların öğrenci katılımına yönelik algılarının ($X=3.26$), (6-12 yıllık kıdem için $X=3.25$); 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar için $X=3.16$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özyeterlik algılarını öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri boyutlarında anlamlı bir fark olduğu, buna göre kıdem değişkeninin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterliklerinde anlamlı farklılığa yol açtığı söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri derse aktif katma becerileri, öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimseme ve kendilerini, sınıf yönetimleri açısından yeteri kadar yeterli görme düzeyleri kıdem değişkenine göre değişmektedir. Bu farklılığın sebepleri öğretmenlerin mesleki deneyimleri, mesleki bilgi, görgü ve yaşantıları, mesleklerinde kendilerini geliştirmek için almış oldukları eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Zengin ve Kapıcı (2003); Ay (2005), kıdem değişkenine göre öğretmen özyeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Ekici (2006) araştırma sonucuna göre kıdem değişkeninin öğretmen özyeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.3. Görev Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.2.3 Öğretmenlerin özyeterlik algılarının görev yeri değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Görev yeri	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																				
Öğrenci katılımı	Köy-Kasaba	380	3,86	.46	3,062	770	,002																				
	Merkez	392	3,96	.45				Öğretim stratejileri	Köy-Kasaba	380	2,10	.46	2,976	770	,003	Merkez	392	2,00	.49	Sınıf yönetimi	Köy-Kasaba	380	2,23	.61	3,186	756	,002
Öğretim stratejileri	Köy-Kasaba	380	2,10	.46	2,976	770	,003																				
	Merkez	392	2,00	.49				Sınıf yönetimi	Köy-Kasaba	380	2,23	.61	3,186	756	,002	Merkez	392	2,10	.55								
Sınıf yönetimi	Köy-Kasaba	380	2,23	.61	3,186	756	,002																				
	Merkez	392	2,10	.55																							

Tablo 4.2.3'e göre öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre özyeterlik algılarının öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri boyutlarında anlamlı bir fark olduğu, buna göre görev yeri değişkeninin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterliklerinde anlamlı farklılığa yol açtığı söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri derse aktif katma becerileri, öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimseme ve kendilerini, sınıf yönetimleri açısından yeteri kadar yeterli görme düzeyleri görev yeri değişkenine göre değişmektedir.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının, görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili yapılan araştırmalarda; Ercan (2007), merkezi okullarda çalışan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmacı, merkezi yerleşim yerinde bulunan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu, deneyim sürelerinin de kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Bireylerin özyeterlik inancı, diğer bireylerden gelen dönütlerden de etkilenir. Öyle ki Burç (2006) araştırmasında öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve ailenin birbiriyle sıkı sıkıya etkileşim içinde olan bir bütünün parçaları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca olumsuz değerlendirmeler özyeterlik üzerinde zayıflatıcı etki yapmaktadır (Pajares, 2002). Bandura (1989)'ya göre bireyin çevresi davranışını, davranışı da çevresini etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenin davranışları bulunduğu yerleşim yerinden etkilenecektir. Dursun (2006) da yaptığı bir araştırmada köyde yaşayan öğrenci velilerinin, çocukların eğitimiyle yakından ilgilenmediğini ve eğitime karşı olumsuz tutum içinde olduklarını belirtmektedir. Benzer bir araştırmada, köylerdeki ve ilçelerdeki şartların eğitim için elverişli olmamakla birlikte, öğrenci başarısını da olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Kaya, 2006). Korkut ve Babaoğlu (2012)'a göre bunun birçok nedeni olmasına karşın, köylerde görev yapan öğretmenler, ilçelerde ya da şehir merkezlerinde görev yapanlara göre, bu başarısızlığın sorumlusunun kendisi olduğunu düşünüyor ve kendini yetersiz olarak değerlendiriyor olabilir. Bu durumda öğretmenden beklentinin ve öğretmenle iletişimin köylerde, ilçe ve merkezlere göre düşük olması da öğretmenin özyeterlik inancını düşürüyor olabilir. Diğer bir deyişle velilerin, okul müdürlerinin ve okuldaki diğer öğretmenlerin, köyden merkeze doğru daha destekleyici ve öğretmeni takdir edici konuşmalar yapması (sözel ikna), öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamalarının nedeni olabilir. Bu bilgiler göz önüne alındığında ilçe ve şehir merkezindeki öğretmen çevrelerinin, öğretmenlerin özyeterlik inancını artırıcı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ulaşım zorluğu, okulun fiziksel

özelliklerinin zayıflığı, olumsuz eğitim yaşantıları ve benzeri nedenlerle köyde görev yapan öğretmenler, özyeterlik inançlarını daha düşük algılıyor olabilir.

4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.2.4. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark*
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	1,287	2				
	Gruplar içi	157,369	769	,644	3,146	,044	1-2
	Toplam	158,657	771	,205			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	1,012	2				
	Gruplar içi	174,478	769	,506	2,231	,108	-
	Toplam	175,490	771	,227			
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,649	2				
	Gruplar içi	264,182	769	,824	2,400	,091	-
	Toplam	265,831	771	,344			

*1.önlisans, 2.lisans, 3.lisansüstü

Analiz sonuçları öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F=_{2-769}=3.146$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin özyeterlik algıları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenci katılımına yönelik algı farklılıklarının hangi eğitim durumuna sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerle lisans olan öğretmenler arasında algı farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik algılarının ($X=3.90$), eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının ($X=4.06$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre, [$F=_{2-769}=2,231$ $p>.05$] anlamlı bir şekilde değişmemektedir. LSD testinin sonuçlarına göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenler öğretim stratejilerine yönelik algılarının en düşük olduğu ($X=1.94$), eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algısı ($X=2.04$); eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algısı olanlar için ($X=2.15$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre, [$F=_{2-769}=2,400$ $p>.05$] anlamlı bir şekilde değişmemektedir. LSD testinin sonuçlarına göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenler sınıf yönetimine yönelik algılarının en düşük olduğu ($X=1.98$), eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algısı ($X=2.18$); eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algısı olanlar için $X=2.16$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre öğrenci katılımı boyutunda eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin özyeterlik algısının lisans olan öğretmenlerin özyeterlik algısından yüksek olduğu, eğitimi önlisans olan öğretmenlerin sınıfta öğretim yaparken, çalışması zor öğrencilere ulaşabildikleri, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı oldukları, derslere az ilgi gösteren öğrencileri derse motive edebildikleri, öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine motive edebildikleri, öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerine yardımcı olabildikleri, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabildikleri, başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasına yardımcı olabildikleri ve çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmak için ailelerle irtibatlı oldukları konularında kendilerini lisans mezunu öğretmenlerden yeterli hissettikleri, bunun sebebinin ise ön lisans mezunu öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Konuyla ilgili araştırmalar tarandığında Derbedek (2008)'in çalışmalarında öğretmen özyeterlik algısının eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır.

4.2.5. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının okul türü değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																				
Öğrenci katılımı	İlkokul	363	3,94	.48	1,655	770	,098																				
	Ortaokul	409	3,88	.43				Öğretim stratejileri	İlkokul	363	2,03	.48	,893	770	,372	Ortaokul	409	2,06	.48	Sınıf yönetimi	İlkokul	363	2,11	.55	2,325	770	,020
Öğretim stratejileri	İlkokul	363	2,03	.48	,893	770	,372																				
	Ortaokul	409	2,06	.48				Sınıf yönetimi	İlkokul	363	2,11	.55	2,325	770	,020	Ortaokul	409	2,21	.61								
Sınıf yönetimi	İlkokul	363	2,11	.55	2,325	770	,020																				
	Ortaokul	409	2,21	.61																							

Tablo 4.2.5.'e göre öğretmenlerin okul türü değişkenine göre özyeterlik algılarının sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir fark olduğu, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı, buna göre okul türü değişkeninin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutunda özyeterliklerinde anlamlı farklılığa yol açtığı söylenebilir. Bu sonuca göre, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından kendilerini ilkokulda çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf içerisinde oluşabilecek olumsuz öğrenci davranışlarını ve sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışlarını kontrol etme konusunda kendilerine güvendikleri söylenebilir. Son yıllarda giderek önem kazanan sınıf yönetimi genellikle sınıfta disiplini sağlamak olarak görülmektedir. Günümüzde, sınıf yönetimi kapsamlı bir şekilde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Erden, 2008).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmenler, il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını nasıl algılamaktadırlar?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 4.3.1 de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss
Rehber	772	3,94	,56
Yönlendirici	772	3,00	,44
Fonsiyonsuz	772	3,08	,42
İşbirlikçi	772	3,22	,43

Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar rehber, yönlendirici, fonksiyonsuz ve işbirlikçi olarak dört boyutta değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye katılan öğretmenler il eğitim denetmenleri ile ilgili verdikleri cevaplarda denetmenlerin rehber boyutunun aritmetik ortalamasının

$X=3,94$ olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler denetmenlerin rehberlik boyutuna katılıyorum derecesinde katıldıkları anlaşılmaktadır. Buradan öğretmenlerin, denetmenlerin kendilerine yaptıkları rehberlikten en üst düzeyde olmasa da oldukça yüksek düzeyde rehberlik yaptıkları şeklinde bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları ölçeğindeki ikinci boyutu olan yönlendirici boyutuna değerlendirmeye katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplarda denetmenlerin yönlendirici boyutunun aritmetik ortalamasının $X= 3,00$ olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler denetmenlerin yönlendirici boyutuna orta derecede katıldıkları öngörülmektedir.

İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları ölçeğindeki üçüncü boyutu olan fonksiyonsuz boyutuna değerlendirmeye katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplarda denetmenlerin fonksiyonsuz boyutunun aritmetik ortalamasının $X=3,08$ olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler denetmenlerin fonksiyonsuz boyutuna orta derecede katıldıkları anlaşılmaktadır.

İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları ölçeğindeki dördüncü boyutu olan işbirlikçi boyutuna değerlendirmeye katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplarda denetmenlerin işbirlikçi boyutunun aritmetik ortalamasının $X=3,22$ olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler denetmenlerin işbirlikçi boyutuna orta derecede katıldıkları anlaşılmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısının rehber boyutunun katılıyorum, yönlendirici, fonksiyonsuz ve işbirlikçi boyutunun orta derecede katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlere mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak yayınların tanıtılması, güçlü yanlarının tespit edilerek geliştirilmesine katkı sağlama, başarıların düşük olduğu durumlarda nelerin yapılabileceği konusunda denetmenlerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenler, bu konulardaki sıkıntıları giderildiğinde kendilerini daha verimli hissederek mesleklerini başarılı bir şekilde devam ettirebileceklerdir. Bu durum göz önüne alındığında il eğitim denetmenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi adına yeterli düzeyde rehberlik yaptıkları düşünülmektedir. İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısının yönlendirici, fonksiyonsuz ve işbirlikçi boyutunun orta derecede olmasında denetmenlerin denetim davranışlarının daha çok mevzuat, programlar, defter, dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı konularına ağırlık vermeleri bu duruma neden olmuş olabilir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Ünal, Demirkol, Ümmet ‘in (2010) yapmış oldukları “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı” başlıklı çalışmada da, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ise araştırma bulgularımız ile benzerlik göstermemektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısı öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yeri, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları

Tablo 4.4.1. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																																
Rehber	Erkek	375	3,97	,53	1,700	768	.90																																
	Kadın	395	3,90	,59				Yönlendirici	Erkek	375	3,02	,41	,906	762	.37	Kadın	395	2,99	,47	Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Erkek	375	3,11	,37	2,079	768	.38	Kadın	395	3,05	,46	İşbirlikçi	Erkek	375	3,25	,37	1,689	735	,92
Yönlendirici	Erkek	375	3,02	,41	,906	762	.37																																
	Kadın	395	2,99	,47				Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Erkek	375	3,11	,37	2,079	768	.38	Kadın	395	3,05	,46	İşbirlikçi	Erkek	375	3,25	,37	1,689	735	,92	Kadın	395	3,20	,48								
Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Erkek	375	3,11	,37	2,079	768	.38																																
	Kadın	395	3,05	,46				İşbirlikçi	Erkek	375	3,25	,37	1,689	735	,92	Kadın	395	3,20	,48																				
İşbirlikçi	Erkek	375	3,25	,37	1,689	735	,92																																
	Kadın	395	3,20	,48																																			

Kadın ve erkek öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.4.1’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarında benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, “cinsiyet” in öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algıları üzerinde pek etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alan yazında il eğitim denetmenlerinin yaptığı mesleki yardım ve rehberlik konusunda cinsiyet değişkenine göre farklılığın olmadığını destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bulgular Korkmaz ve Özdoğan (2005), Arslantaş (2007), Altındağ (2007) ve Köroğlu'nun (2011) yaptığı araştırmaların cinsiyet ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir.

4.4.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları

Tablo 4.4.2. Kıdemlerine göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algı ortalamaları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark*
Rehber	Gruplar arası	8,622	2	4,311	14,119	,000	1-2
	Gruplar içi	234,794	769	,305			1-3
	Toplam	243,416	771				2-3
Yönlendirici	Gruplar arası	1,986	2	,993	5,163	,006	1-2
	Gruplar içi	147,941	769	,192			1-3
	Toplam	149,928	771				
İşbirlikçi	Gruplar arası	,986	2	,493	2,804	,061	-
	Gruplar içi	135,260	769	,176			
	Toplam	136,247	771				
Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Gruplar arası	1,528	2	,764	4,111	,017	1-3
	Gruplar içi	142,956	769	,186			2-3
	Toplam	144,485	771				

*1.1-5 yıl, 2.6-12 yıl, 3.13 +yıl

Analiz sonuçları kıdem değişkenine göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin rehber boyutundaki algılarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(2-769)} = 14,119$, $p < .05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin rehber boyutundaki algıları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Rehber boyutuna yönelik algı farklılıklarının hangi kıdeme sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-12 yıl kıdeme sahip olanlar ve 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında algı farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların müfettişlerin rehber boyutuna yönelik algılarının en düşük olduğu ($X=3.81$), kıdem arttıkça müfettişlerin rehber boyutuna yönelik özyeterlik algısının arttığı (6-12 yıllık kıdem için $X=3.94$); 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar için $X=4.07$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik yönlendirici boyutundaki algılarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(2-769)} = 5,163$, $p < .05$]. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısı yönlendirici boyutuna yönelik algı farklılıklarının hangi kıdeme sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-12 yıl kıdeme sahip olanlar ve 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında algı farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik yönlendirici boyutuna yönelik algılarının ($X=2.93$), (6-12 yıllık kıdem için $X=3.03$); 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar için $X=3.05$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik işbirlikçi boyutundaki algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir [$F_{(2-769)} = 2,804$, $p > .05$]. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısı işbirlikçi boyutuna yönelik algı farklılıklarının hangi kıdeme sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-12 yıl kıdeme sahip olanlar ve 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında algı farklılıklarının olmadığı ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik işbirlikçi boyutuna yönelik algılarının ($X=3.09$), (6-12 yıllık kıdem için $X=3.11$); 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar için $X=3.05$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik fonksiyonsuz boyutundaki algılarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F=_{2-769})= 4,111, p<.05$]. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısı fonksiyonsuz boyutuna yönelik algı farklılıklarının hangi kıdeme sahip olan kişiler arasında farklılaştığını bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-12 yıl kıdeme sahip olanlar ve 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında algı farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip olanların il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik fonksiyonsuz boyutuna yönelik algılarının ($X=3.26$), (6-12 yıllık kıdem için $X=3.25$); 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar için $X=3.16$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Kıdemle ilgili olarak öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarının saptanması için yapılan analizde il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik boyutlarında kıdemlere göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sadece işbirlikçi boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

İl Eğitim Denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarının öğretmen görüşleri mesleki kıdem gruplarına bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Mesleki kıdemin eğitim denetmenleriyle ilgili algıları değiştirdiği şeklinde yorum yapılabilir. Bu bulgular Arslantaş (2007), Altındag (2007) ve Köroğlu'nun (2011) yaptığı araştırmaların mesleki kıdem ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir. Ünal, Ümmet ve İnal'ın (2010) yapmış oldukları “ İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık bulunmuş olup genç olan öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin yol göstericiliklerine daha fazla önem verdikleri belirtilmiştir. Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapmış oldukları rehberliğe ilişkin görüşlerinde ise mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim müfettişlerinde “20 yıl ve altı” mesleki kıdem grubuna sahip olanlar daha olumlu ifadeler kullanmışlardır. Bu durum genç müfettişlerin rehberliğe daha fazla önem verdiğini göstermektedir (Köroğlu,2011).

4.4.3. Görev Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları

Tablo 4.4.3. Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarının görev yeri değişkenine göre t testi sonuçları

Boyutlar	Görev yeri	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																																
Rehber	Köy-Kasaba	380	3,85	.57	4,115	770	,000																																
	Merkez	392	4,02	.54				Yönlendirici	Köy-Kasaba	380	2,94	.44	3,784	770	,000	Merkez	392	3,06	.44	İşbirlikçi	Köy-Kasaba	380	3,06	.43	,957	770	.339	Merkez	392	3,09	.41	Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Köy-Kasaba	380	3,21	.46	,864	751	.388
Yönlendirici	Köy-Kasaba	380	2,94	.44	3,784	770	,000																																
	Merkez	392	3,06	.44				İşbirlikçi	Köy-Kasaba	380	3,06	.43	,957	770	.339	Merkez	392	3,09	.41	Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Köy-Kasaba	380	3,21	.46	,864	751	.388	Merkez	392	3,24	.41								
İşbirlikçi	Köy-Kasaba	380	3,06	.43	,957	770	.339																																
	Merkez	392	3,09	.41				Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Köy-Kasaba	380	3,21	.46	,864	751	.388	Merkez	392	3,24	.41																				
Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Köy-Kasaba	380	3,21	.46	,864	751	.388																																
	Merkez	392	3,24	.41																																			

Tablo 4.4.3.'e göre görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin rehber boyutu ve yönlendirici boyutları algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre merkez ilçede çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin rehber ve yönlendirici boyutları algıları köy ve kasabada çalışan öğretmenlerle aynı düzeyde olmadığı söylenebilir. İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin işbirlikçi boyutu ve fonksiyonsuz boyutları algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre merkez ilçede çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutları algıları köy ve kasabada çalışan öğretmenlerle aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Görev yeri ile ilgili olarak öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarının tespiti için yapılan analizde merkez ilçede çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarının köy ve kasabada çalışan öğretmenlerden bütün boyutlarda yüksek olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak görev yeri değişkenine göre merkez ilçede çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısının köy ve kasabada çalışan öğretmenlerin müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarından yüksek olması, Ercan (2007), merkezi okullarda çalışan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu ifade

etmiştir. Bu nedenle araştırmacı, merkezi yerleşim yerinde bulunan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu, deneyim sürelerinin de kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedir.

4.4.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları

Tablo 4.4.4. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin algılarının ortalamaları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark *
Rehber	Gruplar arası	,351	2	,176	,556	,574	-
	Gruplar içi	243,064	769	,316			
	Toplam	243,416	771				
Yönlendirici	Gruplar arası	1,367	2	,683	3,538	,030	1-2
	Gruplar içi	148,561	769	,193			
	Toplam	149,928	771				
Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	Gruplar arası	,298	2	,824	,794	,452	-
	Gruplar içi	144,187	769	,344			
	Toplam	144,485	771				
İşbirlikçi	Gruplar arası	,858	2	,149	2,437	,088	-
	Gruplar içi	135,389	769	,187			
	Toplam	136,247	771				

*1.önlisans, 2.lisans, 3.lisansüstü

Analiz sonuçları öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre yönlendirici boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(2-769)} = 3,538$, $p < .05$]. Müfettişlerin yönlendirici boyutuna yönelik LSD testinin sonuçlarına göre eğitim durumu lisans olan öğretmenler yönlendirici boyutuna yönelik algılarının ($X=2.98$), eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin müfettişlerin yönlendirici boyutuna yönelik algısı ($X=3.13$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre rehber boyutunda anlamlı bir şekilde değişmemektedir [$F_{(2-769)} = ,556$, $p > .05$]. Müfettişlerin rehber boyutuna yönelik LSD testinin sonuçlarına göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenler rehber boyutuna yönelik algılarının en düşük olduğu ($X=3.89$), eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin rehber boyutuna yönelik algısı ($X=3.93$); eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin rehber boyutuna yönelik algısı ($X=4.00$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre işbirlikçi boyutunda anlamlı bir şekilde değişmemektedir [$F_{(2-769)} = 2,437, p > .05$]. Müfettişlerin işbirlikçi boyutuna yönelik LSD testinin sonuçlarına göre eğitim durumu lisans olan öğretmenler işbirlikçi boyutuna yönelik algılarının en düşük olduğu ($X=3.07$), eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin işbirlikçi boyutuna yönelik algısı ($X=3.13$); eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin işbirlikçi boyutuna yönelik algısı ($X=3.19$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre fonksiyonsuz boyutunda anlamlı bir şekilde değişmemektedir [$F_{(2-769)} = ,794, p > .05$]. Müfettişlerin fonksiyonsuz boyutuna yönelik LSD testinin sonuçlarına göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenler fonksiyonsuz boyutuna yönelik algılarının en düşük olduğu ($X=3.21$), eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin fonksiyonsuz boyutuna yönelik algısı ($X=3.22$); eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin fonksiyonsuz boyutuna yönelik algısı ($X=3.30$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik algılarının eğitim durumu önlisans ve lisans mezunu olan öğretmenlerin yönlendirici boyutunda denetim davranışlarının anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan LDS testi sonuçlarına göre öğretmenler müfettişlerin yönlendirici boyutundaki davranışlara orta derecede katıldıkları, öğretmenlerin müfettişlerin kendilerine ders denetimi esnasında objektif değerlendirme yapmadıkları, değerlendirmelerinde çalışma koşullarını dikkate almadıkları, müfettişlerin görevlerini eksik bulmak olarak algıladıklarını, müfettişlerin öğretmenlerin ihtiyacı olanları değil, kendi bildiklerini söyledikleri ,karşısındaki kişiyi dinlemedikleri, olay ve olguların değişik yönlerini göremedikleri, öğretmenden üstün olduklarını kanıtlama çabası içinde oldukları yönündeki davranışlara orta derecede katıldıkları anlaşılmaktadır. Denetmenlerin denetim davranışlarının rehberlik amaçlı olmaması, daha çok mevzuat boyutlu eksik düzeltme amaçlı bir denetim davranışlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına yönelik rehber, işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre denetim davranışları algısında eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı, her bir diğer alt boyutta öğretmenlerin benzer inanç düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde Yılmaz vd. (2007) araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançlarının eğitim durumuna göre varyans analizi sonuçlarında lisansüstü eğitim gören ilköğretim yöneticilerinin diğer gruplara göre daha demokratik denetim inancına sahip

oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim müfettişlerinde olduğu gibi ilköğretim okulu yöneticilerinde de eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik denetim inancının arttığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim düzeyinde alınan derslerde denetimin demokratik bir süreç olması gerektiğine ve asıl amacının eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi olduğuna vurgu yapılmaktadır.

4.4.5. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışları Algısına İlişkin Algıları

Tablo 4.4.5. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin ortalamaları incelendiğinde tablo 4.4.5 deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																																
Rehber	İlkokul	363	4,00	.51	3,128	768	.002																																
	Ortaokul	409	3,88	.60				Yönlendirici	İlkokul	363	2,99	.47	,640	770	.522	Ortaokul	409	3,01	.41	İşbirlikçi	İlkokul	363	3,08	.45	,193	770	.847	Ortaokul	409	3,08	.39	Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	İlkokul	363	3,20	.46	1,581	770	.114
Yönlendirici	İlkokul	363	2,99	.47	,640	770	.522																																
	Ortaokul	409	3,01	.41				İşbirlikçi	İlkokul	363	3,08	.45	,193	770	.847	Ortaokul	409	3,08	.39	Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	İlkokul	363	3,20	.46	1,581	770	.114	Ortaokul	409	3,25	.40								
İşbirlikçi	İlkokul	363	3,08	.45	,193	770	.847																																
	Ortaokul	409	3,08	.39				Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	İlkokul	363	3,20	.46	1,581	770	.114	Ortaokul	409	3,25	.40																				
Fonksiyonsuz (İşlevsiz)	İlkokul	363	3,20	.46	1,581	770	.114																																
	Ortaokul	409	3,25	.40																																			

Tablo 4.4.5. göre okul türü değişkenine göre öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin rehber boyutu algılarında anlamlı bir fark vardır. Buna göre ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin rehber boyutu algıları ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerle aynı düzeyde olmadığı söylenebilir. İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin yönlendirici, işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutları algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin yönlendirici, işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutlarında algıları ortaokulda çalışan öğretmenlerle aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak okul türü değişkeni ile ilgili olarak öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarının saptanması için yapılan analizde ilkokulda çalışan öğretmenlerin denetmen davranışlarından rehber boyutundaki, denetmenleri en önemli mesleki kılavuz olarak görmeleri, denetmenlerin öğretmenlerin mesleki uygulamaların farkına varmasını sağladıkları, denetmenlerin öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili yeniliklerden haberdar olmalarını sağladıkları, denetmenlerin öğretmenlere çalışmalarını hakkında doğru geri bildirim verdikleri, denetmenlerin öğretmenlere diğer okullardaki iyi uygulamaları kendi okullarına taşıyıp yaygınlaştırdığı gibi davranışları uygulama becerilerine katıldıkları, ilkokulda çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algılarının ortaokulda çalışan öğretmenlerden rehber boyutunda yüksek olmasında ilkokulda çalışan öğretmenlerin denetmenleri kendilerine daha yakın görmeleri ve mesleki kılavuz olarak denetmenleri gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları il eğitim denetmenlerinin denetim davranışı algısını etkilemekte midir? ” şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 4.5.1. Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlilik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının rehber boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,927	,219	-	22,457	,000	-	-
Öğrenci katılımı	,162	,039	,131	4,112	,000	,646	,147
Öğretim stratejileri	-,224	,041	-,190	-5,519	,000	-,694	-,195
Sınıf yönetimi	-,541	,031	-,565	-17,698	,000	-,790	-,538
R=,814, R ² =,663, F ₍₃₋₇₆₈₎ =503,436, p=,000							

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlilik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının rehber boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5.1. de verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle (öğretmen özyeterlik algısı alt boyutları) bağımlı (rehber davranışının algılanması) değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenci katılımı özyeterlik algısı ile müfettişlerin rehber davranışlarını algısı arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=,65$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=,15$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretim stratejileri yeterlik algısı ile müfettişlerin rehber davranışlarını algısı arasında negatif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=-,69$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=-,18$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterlik algısı ile müfettişlerin rehber davranışlarını algısı arasında negatif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=-,79$) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise negatif ve orta düzeyde ($r=-,54$) hesaplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algı puanları ile il eğitim denetmenlerinin davranışlarının rehber boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=,814$, $R^2= ,663$, $p<.000$). Adı geçen üç değişken birlikte il eğitim denetmenlerinin davranışlarının rehber alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 66'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin il eğitim denetmenlerinin davranışlarının rehber alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; sınıf yönetimi öğretim stratejileri ve öğrenci katılımıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise her üç değişkenin de müfettişlerinin davranışlarının algılanması üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, müfettişlerinin davranışlarının rehber boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Denetmenlerin rehberlik davranışları*=4,927, *Öğrenci Katılımı*=0,162, *Öğretim Stratejileri*=-0,224, *Sınıf Yönetimi*=-0,541.

Buna göre, il eğitim denetmenlerinin davranışlarının rehber alt boyutunun en güçlü yordayıcısı, öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterliklerine ilişkin algılarıdır. Bunu sırasıyla öğretim stratejisi yeterliklerine ilişkin algıları ve öğrenci katılımına yönelik algıları izlemektedir.

Tablo 4.5.2. Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,842	,294	-	9,660	,000	-	-
Öğrenci katılımı	-,008	,053	-,008	-,152	,879	-,079	-,005
Öğretim stratejileri	,149	,054	,162	2,749	,006	,118	,099
Sınıf yönetimi	-,052	,041	-,069	-1,266	,206	,054	-,046
R=,126, R ² = ,016, F ₍₃₋₇₆₈₎ = 4,151, p=,006							

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5.2. de verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle (öğretmen özyeterlik algısı alt boyutları) bağımlı (yönlendirici davranışının algılanması) değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenci katılımı özyeterlik algısı ile müfettişlerin yönlendirici davranışları algısı arasında negatif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=-,79$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=-,05$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretim stratejileri yeterlik algısı ile müfettişlerin yönlendirici davranışlarını algısı arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=,118$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=,99$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterlik algısı ile müfettişlerin yönlendirici davranışlarını algısı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=,54$) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise negatif ve orta düzeyde ($r=-,46$) hesaplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algı puanları ile il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=,126$, $R^2= ,016$, $p<.006$). Adı geçen üç değişken birlikte il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 02'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise her üç değişkenin de müfettişlerinin davranışlarının algılanması üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, müfettişlerinin davranışlarının yönlendirici boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Denetmenlerin yönlendirici davranışları*=2,842, *Öğrenci Katılımı*=-0,008, *Öğretim Stratejileri*=0,149, *Sınıf Yönetimi*= -0,52.

Buna göre, il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici alt boyutunun en güçlü yordayıcısı, öğretmenlerin öğrenci katılımı özyeterliklerine ilişkin algılarıdır. Bunu sırasıyla sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları ve öğretim stratejisi yönelik algıları izlemektedir.

Tablo 4.5.3. Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının işbirlikçi boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,534	,280	-	12,617	,000	-	-
Öğrenci katılımı	-,118	,050	-,127	-2,332	,020	-,125	-,084
Öğretim stratejileri	,055	,052	,062	1,054	,292	,103	,038
Sınıf yönetimi	-,050	,039	-,069	-1,275	,203	,060	-,046
R=,135, R ² =,018, F ₍₃₋₇₆₈₎ =4,719, p=,003							

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının işbirlikçi boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5.3. de verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle (öğretmen özyeterlik algısı alt boyutları) bağımlı (işbirlikçi davranışının algılanması) değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenci katılımı özyeterlik algısı ile müfettişlerin işbirlikçi davranışlarını algısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-,13$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=-,08$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretim stratejileri yeterlik algısı ile müfettişlerin işbirlikçi davranışlarını algısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=,10$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=,04$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterlik algısı ile müfettişlerin işbirlikçi davranışlarını algısı arasında pozitif ve

düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=,06$) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise negatif ve düşük düzeyde ($r=-,05$) hesaplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algı puanları ile il eğitim denetmenlerinin davranışlarının işbirlikçi boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=,135$, $R^2= ,018$, $p<.003$). Adı geçen üç değişken birlikte il eğitim denetmenlerinin davranışlarının işbirlikçi alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 02'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin il eğitim denetmenlerinin davranışlarının işbirlikçi alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise her üç değişkenin de il eğitim denetmenlerinin davranışlarının algılanması üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, denetmenlerin davranışlarının işbirlikçi boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Denetmenlerin işbirlikçi davranışları*=3,534, *Öğrenci Katılımı*=-,118, *Öğretim Stratejileri*=,055, *Sınıf Yönetimi*= -,050.

Buna göre, il eğitim denetmenlerinin davranışlarının işbirlikçi alt boyutunun en güçlü yordayıcısı, öğretmenlerin öğrenci katılımı özyeterliklerine ilişkin algılarıdır. Bunu sırasıyla sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları ve öğretim stratejileri algıları izlemektedir.

Tablo 4.5.4. Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının fonksiyonsuz boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,323	,287	-	15,044	,000	-	-
Öğrenci katılımı	-,221	,052	-,232	-4,275	,000	-,138	-,152
Öğretim stratejileri	-,069	,053	-,076	-1,301	,194	,050	-,047
Sınıf yönetimi	-,042	,040	-,057	-1,055	,292	,042	-,038
R=,161, $R^2= ,026$, $F_{(3-768)}=6,772$, $p=,000$							

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algılarının il eğitim denetmenlerinin davranışlarının fonksiyonsuz boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5.4 'de verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle (öğretmen özyeterlik algısı alt boyutları) bağımlı (fonksiyonsuz davranışının algılanması) değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenci katılımı özyeterlik algısı ile müfettişlerin fonksiyonsuz davranışlarını algısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-,14$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=-,15$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretim stratejileri yeterlik algısı ile müfettişlerin fonksiyonsuz davranışlarını algısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-,05$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=-,05$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterlik algısı ile müfettişlerin fonksiyonsuz davranışlarını algısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-,04$) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise negatif ve düşük düzeyde ($r=-,04$) hesaplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi özyeterlik algı puanları ile il eğitim denetmenlerinin davranışlarının fonksiyonsuz boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=,161$, $R^2= ,026$, $p<.000$). Adı geçen üç değişken birlikte il eğitim denetmenlerinin davranışlarının fonksiyonsuz alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 03'nü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin il eğitim denetmenlerinin davranışlarının yönlendirici alt boyutu üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise her üç değişkenin de müfettişlerinin davranışlarının algılanması üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, denetmenlerin davranışlarının fonksiyonsuz boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Denetmenlerin fonksiyonsuz davranışları*=4,323, *Öğrenci Katılımı*=-,221, *Öğretim Stratejileri*: -,069 , *Sınıf Yönetimi*= -,042.

Buna göre, il eğitim denetmenlerinin davranışlarının fonksiyonsuz alt boyutunun en güçlü yordayıcısı, öğretmenlerin öğrenci katılımı özyeterliklerine ilişkin algılarıdır. Bunu sırasıyla sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları ve öğretim stratejileri algıları izlemektedir.

Öğretmen özyeterlik algılarındaki olumlu değişimler il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları düzeyinde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Bir anlamda, öğretmen özyeterlik algı düzeyleri artıkça, öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılama düzeylerinin arttığı söylenebilir. Okulların amacı öğretimi gerçekleştirmektir. Bu amaçlarına ulaşabilmeleri için, özyeterlik düzeyleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılama düzeylerinin yükselmekte olduğu, böylece okulların amaçlarına ulaşmasının kolaylaştığı, öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirebileceğine dair gerekli özelliklere sahip olduğuna ve başarılı olabileceğine inanma durumunun artabileceği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

1. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin özyeterlik algı puanları öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında çok az yeterli, öğrenci katılımı boyutunda oldukça yeterli düzeydedir.

2. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre özyeterlik algılarında öğrenci katılımı boyutu ve sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretim stratejileri boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre kıdemleri 13 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin özyeterlik algıları öğrenci katılımına yönelik boyutunda 1-5 yıl ve 6-12 yıl çalışanlardan daha yüksek olduğu, öğretim stratejilerine yönelik boyutta 6-12 yıl çalışan öğretmenlerin özyeterlik algıları öğretim stratejilerine yönelik boyutunda 1-5 yıl ve 13 yıl ve üzeri çalışanlardan daha yüksek olduğu, sınıf yönetimine yönelik boyutta 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin özyeterlik algıları sınıf yönetimine yönelik boyutunda 6-12 yıl ve 13 yıl ve üzeri çalışanlardan daha yüksektir.

4. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir. Bu fark merkez ilçede çalışan öğretmenler ile köy ve kasabada çalışan öğretmenler arasındadır. Buna göre merkez ilçede çalışan öğretmenlerin özyeterlik algıları köy ve kasabada çalışan öğretmenlerden öğrenci katılımı boyutunda daha yüksektir.

5. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre öğrenci katılımı boyutunda eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin özyeterlik algısının lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin özyeterlik algısından yüksek olduğu, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında değerlerin aynı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında okul türü değişkenine göre öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

7. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısının rehber boyutuna ilişkin algı puanı "katılıyorum", yönlendirici, fonksiyonsuz ve işbirlikçi boyutuna ilişkin algı puanları "orta derecede katılıyorum" düzeyindedir.

8. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin algı puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

9. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları boyutlarından rehber, yönlendirici ve fonksiyonsuz boyutlarına ilişkin algı puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları boyutlarından işbirlikçi boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

10. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları boyutlarından işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutları özelliklerine ilişkin algılarında görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemektedir. İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları boyutlarından rehber ve yönlendirici boyutları özelliklerine ilişkin algılarında görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir. Merkez ilçede çalışan öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algıları köy ve kasabada çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

11. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları özelliklerine ilişkin algılarında eğitim durumu değişkenine göre il eğitim denetmenlerinin yönlendirici boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlarda eğitim durumu değişkenine göre denetim davranışları algısında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

12. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları özelliklerine ilişkin algılarında okul türü değişkenine göre yönlendirici, işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları özelliklerine ilişkin algılarında Okul Türü değişkenine göre rehber boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

13. İl eğitim denetmenlerinin denetim davranışları düzeyindeki değişim, öğretmen özyeterlik düzeyinde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyi arttıkça, denetmen davranışlarının rehber boyutunda öğrenci katılımı değişkeninde olumlu düşünürken öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi değişkenlerinde daha olumsuz algılamaktadırlar. Yönlendirici, işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutlarında öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi değişkenlerinde olumlu düşünürken öğrenci katılımı değişkeninde daha olumsuz algılamaktadırlar.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algıları “katılıyorum ve orta derecede katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. İl eğitim denetmenleri öğretmenlere ders içi ve ders dışında yapması gereken rehberlik ve işbaşında yetiştirme çalışmalarının gerçekleşmesinde yeterince etkileri olduğu söylenemez. Bu nedenle denetmenlerin denetim davranışları düzeyinin yükseltilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetmenlere yönelik hizmetiçi eğitim planları uygulanmalıdır. Ayrıca il eğitim denetmenleri için eğitim yönetimi, denetimi, ekonomisi ve planlanması alanında yüksek lisans eğitimi almaları teşvik edilebilir.

2. Kıdemleri 1-5 ve 6-12 yıl arası öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısına ilişkin rehber ve yönlendirici boyutundaki algıları 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Denetmenlerin işbirlikçi boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Fonksiyonsuz boyutunda kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin algısı 6-12 ve 13 yıl üstü olan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Bu farklılığın giderilmesi amacıyla, il eğitim denetmenleri tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlere hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

3. Köy ve kasabada çalışan öğretmenlerin merkez ilçelerde çalışan öğretmenlere göre il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarına ilişkin rehber, yönlendirici, işbirlikçi ve fonksiyonsuz boyutlarında algıları daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle köy ve kasabada çalışan

öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerini sağlamak amacıyla merkezi ve yerel hizmetiçi eğitim faaliyetleri yapılmalıdır.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında çok az yeterli, öğrenci katılımı boyutunda oldukça yeterli düzeyde çıkması, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken olumsuz bir etkiye neden olabilir. Bu nedenle İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alanında özyeterliklerini geliştirmek amacıyla uzman kişiler tarafından seminer çalışmaları düzenlenmelidir.

5. Kıdemleri 1-12 yıl arasında olan öğretmenlerin özyeterlik algıları 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle deneyimi az olan öğretmenlere yönelik eğitim koçluğu sistemi getirilerek, öğretmenlerin özyeterliğini artırıcı önlemler alınmalıdır.

6. Ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin uzmanlık bilgisi, alan ve konu bilgisi gibi konularda eğitim sürecinin devam etmesi için, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçeleri ve köylerinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, değişik illerde yapılabilir.

2. Aynı araştırma, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında da yapılabilir.

3. Araştırmanın ilköğretim öğretmenlerine ek olarak; yöneticilere, uzmanlara, yardımcı personele hatta öğrenciler ve velilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi yararlı olabilir.

4. Bu araştırma, Konya il merkezinde görev yapan il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları özelliklerinin öğretmen özyeterliğine olan etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Bu konuda resmi ve özel okullar arasındaki öğretim liderliği davranışlarının ve öğretmen özyeterlik algılarının karşılaştırılması için yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları, *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 24-33.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik İnanç Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 11-20.
- Altındağ. (2007). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Değerlendirme ve Soruşturma Rollerini Hakkında Ankara İli Öğretmen ve Müfettişlerinin Görüşleri, Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Altunçekiç A., Yaman S. ve Koray Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma, *Kastamonu Eğitim Dergisi* s: 93-102
- Arslantaş, İ. (2007). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Bir Model Önerisi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi,
- Aşkar P. ve Umay A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* s: 1-8, Ankara.
- Ay, M. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algıları, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bayraker, B. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları (Denizli örneği). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Burç, E. D. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Hatay İli örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Büyüköztürk vd. (2008, s.86). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem Yayınları
- Ciğer, M. (2006). Kahramanmaraş ili ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74–81.

- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretimi Özyeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Derbedek, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkileri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Daresh, J. C. (2006). Supervision as a proactive process. White Plains, NY: Longman.
- Eker, C. (2014). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2014, 7(1), 162-178*
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 33-57.*
- Engin, A. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygusu üzerine bir araştırma. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ekici, G. (2006). ‘Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma’, *Eğitim Araştırmaları, 24.*
- Ercan, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak İli örneği). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erden, M. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Arkadaş yayınları.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9 (3), 1037- 1054.* <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m17.pdf> Adresinden 10.07.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gökalp, S. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Denetimlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin İli Örneği). Mersin Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Glickman, C. D., Gordon, S.P. ve Ross- Gordon, J. M. (2004). Supervision and Instructional Leadership. United States : Pearson.

- Kaloç, İ. (2006). İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin eğitsel yeterliklerine ilişkin görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karabulut, E. (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Rehberlik ve Yardım Rollerinin İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerce Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karakuş, C. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Konya Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, E. (2006). An investigation into the supervisory process from the standpoint of the supervised elt teachers with a focus on their perceptions, ideas, feelings, and experiences. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kavas, E. (2005). İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, Z. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Komlodi C., (2007). Perceived Self Efficacy of Preschool Teachers In Early Reading Instruction, Northern Arizona University.
- Korkmaz, Özdoğan, (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (44), 431-443
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Koroğlu, (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. On Dokuz Mayıs Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

- Küçükylmaz, E.A. ve Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Arttırılabilmesi için Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-2.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2000). İnceleme ve Soruşturma Rehberi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Resmi Gazete No. 27974. Ankara: MEB., 24 Haziran.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yasasında Değişiklik Yapılması Hususunda Kanun Hükmünde Kararname. Resmi Gazete No. 28054. Ankara: MEB., 14 Eylül.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" Resmi Gazete No. 29009. Ankara: MEB., 24 Mayıs.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher Supervision & Evaluation: Theory into Practice* (2nd ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Olgun, R. (2005). İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim müfettişlerinin yapmış olduğu denetim etkinliklerine ilişkin görüşleri (Kırıkkale il örneği). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ortaçtepe D., (2006). *The Relationship Between Teacher Efficacy and Profesional Development Within The Scope of An Inservice Teacher Education Program*, Bogaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Ovalı, Ç., (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin, Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Balıkesir Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Rummel, N.P. (2007). *Teacher Self Efficacy Belifes and Their Impact on Recommendations For Student Retention At Grades K-2, The College of William and Mary in Virginia*.
- Sarıkaya, H. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları. Orta Doğu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Shonta M., Smith B.S, (2007). *Principals' and Teachers' Perception of Principals' Instructional Leadership*, Saint Luis University.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching*, California: Corwin Press.

- Taymaz, H. (2010). Eğitim Sisteminde Denetim Kavramlar İlkeler Yöntemler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turcan, H.G (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Usluel, K. (2005). Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Yeterliklerinin Karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 22.
- Ünal, A. (2007). İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları (Konya ili Örneği). *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 9–22.
- Ünal, A. (2010). Analysis of perception on supervisors in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5028–5033.
- Ünal, A. (2012). Development and validation of supervisory behaviour description scale. *Educational Research and Reviews*, 8(2), 69-76.
- Ünal, Demirkol, Ümmet, (2010). “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı”, II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kütahya, ss.501-507
- Üredi L. ve Üredi I., (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine ilişkin Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yalçınkaya, M. (2003). İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: M.E.B. İlköğretim Denetçileri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi Üzerine Bir İnceleme. *Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 33 (160),351-360.
- Yıldırım, G. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, K., Oğuz, E, Taşdan, M.(2007). İlköğretim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetim İnançları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.17, 39.
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.1, 19-35.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Sınıf içi İletişim Örüntüleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

EKLER

EK 1 ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Yeşim Çapa Aydın

Yeşim ÇAPA AYDIN, Ph.D.
Middle East Technical University.
Department of Educational Sciences.
06531 Ankara TURKIYE
capa@metu.edu.tr or capa.1@osu.edu
+ 90 312 2104080 (office)

EK 2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ANKETLER

ANKET FORMU

Değerli katılımcılar,

Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışlarını Algılamalarına etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmekteyim. Sizden istenen, verilen ölçeklerde yer alan cümlelerdeki ifadelerden size uygun olanları, seçeneğin altındaki boşluğun içine bir çarpı “X” işareti koyarak belirtmenizdir.

Sizlerin anketleri açıklamalara uygun olarak tam ve doğru olarak doldurmasının, araştırmanın güvenilir sonuçlara ulaşmasının ön şartı olduğunu lütfen unutmayınız.

Lütfen her maddeyi cevaplayınız ve her madde için birden fazla işaret koymayınız.

Çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Tahir ÖZTÜRK

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2.Kıdeminiz (Lütfen yazınız):Yıl

3. Görev yeriniz(Lütfen yazınız): () Köy ve Kasaba () Merkez İlçe

4. Eğitim durumunuz: ()Ön lisans ()Lisans ()Yüksek lisans ()Doktora

5.Branşınız (Lütfen yazınız):.....


EK 3 ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Öğretmen,	Yetersizim	Çok az Yeterliyim	Biraz Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Çok Yeterliyim
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmakta ne derece yeterlisiniz?					
2. Öğrencilere eleştirel düşünme kazandırmakta ne kadar yeterlisiniz?					
3. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmede ne derece yeterlisiniz?					
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmede ne derece yeterlisiniz?					
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ortaya koymada ne kadar yeterlisiniz?					
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmada ne kadar yeterlisiniz?					
7. Öğrencilerin zor sorularına cevap vermede ne kadar yeterlisiniz?					
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirmede ne derece yeterlisiniz?					
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlamada ne ölçüde yeterlisiniz?					
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olmada ne kadar yeterlisiniz?					
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırma ne kadar yeterlisiniz?					
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturmada ne derecede yeterlisiniz?					
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmada ne kadar yeterlisiniz?					
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engellemede ne kadar yeterlisiniz?					
20. Öğrencilerin kafası karışığında alternatif açıklama ya da örnek sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş etmede ne kadar yeterlisiniz?					
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olmada ne kadar yeterlisiniz?					
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulamada ne kadar yeterlisiniz?					
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					

EK 4 İL EĞİTİM DENETMENLERİ DAVRANIŞLARI ALGI ÖLÇEĞİ

İl Eğitim Denetmenleri,	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1-En önemli mesleki kılavuzlarımdır.					
2-Eksik veya yanlış yaptığım mesleki uygulamalarımın farkına varmamı sağlarlar.					
3-Eğitim-öğretimle ilgili yeniliklerden haberdar olmamı sağlarlar.					
4-Çalışmalarım hakkında doğru geri bildirim verirler.					
5-Uygulanabilir, gerçekçi önerilerde bulunurlar.					
6-Diğer okullardaki iyi uygulamaları bizim okula da taşıyıp yaygınlaştırırlar.					
7-Eğitim-öğretimle ilgili her türlü çabama destek olurlar.					
8-Objektif değerlendirme yapmazlar.					
9-Değerlendirmelerinde çalışma koşullarımı dikkate almazlar.					
10-Görevlerini eksik bulmak olarak algılamaktadır.					
11-İhtiyacımız olanları değil, bildiklerini söylerler.					
12-Karşısındaki kişiyi dinlemezler.					
13-Olay ve olguların değişik yönlerini göremezler.					
14-Bizden üstün olduklarını kanıtlama çabası içindedirler.					
15-Sorumluluklarını yerine getirecek yetkileri yoktur.					
16-Her alanda genel bilgiye sahiptirler, ama bir alanda derinlemesine bilgileri yoktur.					
17-Görevleri durum tespiti yapıp rapor yazmakla sınırlıdır.					
18-Sadece soruşturma ve mevzuat konularında yeterlidirler.					
19-Sicil amiri olmadıkları için herhangi bir fonksiyonları yoktur.					
20-Güvenilir çözüm ortakları olarak görüyorum.					
21-Yasal metinlerin uygulanmasında esneklerdir.					
22-Denetledikleri kişinin görüşlerine değer verirler.					
23-Eleştiriye açıktırlar.					
24-Hatalara karşı hoşgörülüdürler.					

EK 5 ANKET UYGULAMA İZİNİ



**T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 83688308/903.05.05/3893086 18/12/2013
Konu: Araştırma İzni

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : 12/12/2013 tarihli ve 48178250.302/1194 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tahir ÖZTÜRK'ün "Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışlarını Algılamalarına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, ekli listede belirtilen okullardaki öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

**Mukadder GÜRSOY
İl Milli Eğitim Müdürü**

EKLER:
1-Anket Formu(3 Sayfa)
2-Okul Listesi (1 Sayfa)

*Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
18/12/2013*

18 ARALIK 2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8842-ab44-329d-9873-b6e8 kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1319
istatistik42@meb.gov.tr

EK 6 ÖZGEÇMİŞ

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı:	Tahir ÖZTÜRK
Doğum Yeri:	Nevşehir
Doğum Tarihi:	1973
Medeni Durumu:	Evli

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Yer	Yıl
İlköğretim	Yassıca Köyü İlkokulu	Kozaklı	1980
Ortaöğretim	Kozaklı Ortaokulu	Kozaklı	1983
Lise	Kozaklı Lisesi	Kozaklı	1990
Lisans	Necatibey Eğitim Fak. Tarih Öğretmenliği	Balıkesir	1995
Yüksek Lisans			

İlgi Alanları:	Spor yapmak, kitap okumak vb.
İş Deneyimi:	Öğretmenlik ve müfettişlik.
Aldığı Ödüller:	Taktir ve teşekkür belgeleri.
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar.	Kadir PASKAL, A.Emin EROL, İsmet ATEŞ- Maarif Müfettişleri.
Tel:	05057055109
Adres	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Karatay/KONYA