

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Raziye ÇELİK

Antalya, 2017

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Raziye ÇELİK

Danışman:

Doç. Dr. Ali SABANCI

Antalya, 2017

DOĞRULUK BEYANI

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı bir yol ya da yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

15/06/2017

Raziye ÇELİK

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Raziye ÇELİK'İN bu çalışması 15.06.2017 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

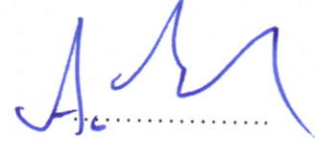
Başkan : Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
(Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN
(Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Ali SABANCI
(Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Doç. Dr. Mehmet CANBULAT)

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, iki yıl boyunca değerli bilgilerini bizlerle paylaşan, kullandığı her kelimenin hayatıma kattığı önemini asla unutmayacağım saygıdeğer danışman hocam; Doç. Dr. Ali SABANCI' ya verdiği destek ve rehberlik için sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmamın ortaya çıkmasında çok büyük emekleri olan, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalından ders aldığım hocalarım; Prof. Dr. İlhan Günbayı, Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu, Doç. Dr. Kemal Kayıkçı, Doç. Dr. Süleyman Karataş ve Yrd. Doç. Dr. Türkan Aksu'ya engin bilgilerini paylaşımlarından dolayı teşekkür ediyorum. Bu araştırmaya destek olan, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şahin'e ve tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Pelin BÜYÜKSAVCI, Şefik CILASIN' a ve tüm yaşamım boyunca sevgi ve desteklerini esirgemeyen aileme en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Bu çalışmamı; hayatımda her anımı anlamlı kılan, varlığına teşekkürü borç bildiğim en kıymetlim, kardeşim Meryem Çelik' e ithaf ediyorum...

Raziye ÇELİK

ÖZET
DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

ÇELİK, Raziye

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez yöneticisi: Doç. Dr. Ali SABANCI

Haziran 2017, 118 sayfa

Bu çalışma, MEB' e bağlı devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarına denetimin etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji çalışma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde görev yapan, 7 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen verilere betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda denetimin sınıf içi motivasyona etkileri; gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası süreçleri şeklinde boyutlandırılmıştır. Son müfettiş denetiminde ders planlama, uygulama, ölçme-değerlendirme süreçlerinin etkileri, sınıf yönetimi süreçlerinin motivasyona etkileri ve sınıf öğretmenlerinin geçirdikleri tüm denetim deneyimlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkileri, bu boyutların alt temalarını oluşturmuştur.

Çalışmada yer alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu denetimin prosedür için yapıldığının altını çizmiştir. Denetimin gerekliliğinden bahseden katılımcılar olsa da amacına hizmet etmediği konusunda hemfikir olmuşlardır.

Araştırma sonuçları, daha önceden denetim geçirmiş öğretmenlerin motivasyonlarına etkilerini anlamaya ışık tutarken, okul idaresi tarafından yapılan denetim ile müfettiş tarafından denetimin avantaj ve dezavantajlarını ortaya çıkarma konusunda yardımcı olması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Denetim, Sınıf Öğretmeni, Sınıf İçi Motivasyon

ABSTRACT
THE EFFECTS OF INSPECTION IN CLASSROOM TEACHERS IN
CLASSROOM MOTIVATIONS

ÇELİK, Raziye

MA Thesis, Education Management, Inspection, Planning and Economy Department

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Ali SABANCI

June, 2017, 118 pages

This study was carried out in order to reveal the opinions of the teachers working as classroom teachers in the public schools of MoNE regarding the effect of inspection on their motivation in the class. The study was carried out in a phenomenological study design from qualitative research models. The study group of the study is composed of 7 teachers working in Kepez county of Antalya province in 2015-2016 academic year. Semi-structured interview form was used as data collection tool. The voice recordings of the talks were made. Descriptive analysis and content analysis were performed on the obtained data. The results of the analysis of research data show that the effects of inspection on motivation in the classroom; Pre-observation, observation and post-observation processes. The effects of lesson planning, implementation, assessment and evaluation processes, motivation effects of classroom management processes, and the effects of classroom teachers on classroom motivations of classroom supervisors under the supervision of the last inspector constituted the sub-themes of these dimensions.

A great majority of the participants in the study were underlined for the audit procedure. They agreed that inspection was necessary, but it did not serve the purpose.

The results of the research are important in helping to elucidate the advantages and disadvantages of supervision by the supervisor and the supervision by the school administration, while shedding light on the effects on the motivation of supervised teachers.

Key Words: Education, Inspection, Classroom Teacher, In-Class Motivation

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------|-----|
| ÖNSÖZ..... | I |
| ÖZET..... | II |
| ABSTRACT..... | III |
| İÇİNDEKİLER..... | IV |
| TABLolar LİSTESİ..... | V |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | VI |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | VII |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|--|---|
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri..... | 2 |
| 1.2.1. Alt Problemler..... | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Amaç ve Önemi..... | 3 |
| 1.4. Sayıtlar | 3 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları | 3 |
| 1.6. Tanımlar | 3 |

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 2.1. Eğitim | 5 |
| 2.2. Motivasyon (Güdüleme)..... | 5 |
| 2.2.1. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon ve Motivasyonun Önemi..... | 6 |
| 2.3. Motivasyon Teorileri | 7 |
| 2.3.1. Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi | 7 |
| 2.3.2. C. Alderfer ve Erg Teorisi..... | 9 |
| 2.3.3. F. Herzberg ve Çift Faktör Kuramı | 12 |
| 2.3.4. Mc Clelland ve Başarı Güdüsü Kuramı | 13 |
| 2.3.5. Victor Vroom' un Bekleyiş Teorisi..... | 13 |
| 2.3.6. Porter-Lawler ve Geliştirilmiş Beklenti Kuramı..... | 13 |
| 2.3.7. Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı Kuramı | 14 |
| 2.3.8. Adams'ın Ödül Adaleti veya Eşitlik Kuramı..... | 14 |
| 2.3.9. Pavlov ve Skinner'in Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları..... | 15 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.4. | Eğitim Yönetimi | 15 |
| 2.4.1. | Eğitim Ve Okul Yönetimi Süreçleri..... | 17 |
| 2.4.2. | Sınıf Yönetimi..... | 19 |
| 2.4.3. | MEB İlköğretim Okul Müdürü Görev, Yetki ve Sorumlulukları | 20 |
| 2.4.4. | Sınıf Öğretmeni Görev Tanımı, Yetki ve Sorumlulukları | 20 |
| 2.4.5. | Öğretmen Nitelikleri | 21 |
| 2.5. | Denetim (Teftiş) | 25 |
| 2.5.1. | Denetimin Amaçları | 26 |
| 2.6. | Eğitimde Denetim..... | 27 |
| 2.6.1. | Eğitim Denetiminin Gerekliliği ve Yasal Dayanağı | 31 |
| 2.6.2. | Okul Yöneticisinin Denetim Görevi | 33 |
| 2.7. | Denetimde Yapılan Değişiklikler..... | 34 |

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAşTIRMALAR

| | | |
|------|--|----|
| 3.1. | Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 36 |
| 3.2. | Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... | 45 |

BÖLÜM IV

YÖNTEM

| | | |
|------|--|----|
| 4.1. | Araştırmanın Modeli | 47 |
| 4.2. | Çalışma Grubu..... | 48 |
| 4.3. | Veri Toplama Araçları..... | 49 |
| 4.4. | Uygulama/Verilerin Toplanması | 50 |
| 4.5. | Verilerin Analizi | 50 |
| 4.6. | Geçerlik ve Güvenirlik | 51 |
| 4.7. | Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler | 52 |

BÖLÜM V

BULGULAR

| | | |
|--------|---|----|
| 5.1. | Katılımcıların Demografik Özellikleri | 53 |
| 5.2. | Gözlem Öncesi Sürece İlişkin Bulgular | 53 |
| 5.2.1. | Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetimlerinde Gözlem Öncesi Sürecinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Bulgular | 53 |
| 5.3. | Gözlem Sürecine İlişkin Bulgular | 56 |
| 5.3.1 | Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sürecinin | |

| | |
|---|----|
| Motivasyona Etkilerine İlişkin Bulgular..... | 56 |
| 5.3.2 Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Ders Planlama, Uygulama, Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular | 59 |
| 5.3.3 Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular..... | 64 |
| 5.4 Gözlem Sonrası Sürece İlişkin Bulgular | 69 |
| 5.4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sonrası Süreçlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular..... | 69 |
| 5.4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetimi Deneyimleri Sonrası Sınıf Yönetimlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular | 74 |
| 5.4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetimi Deneyimlerinin Özdeğerlendirmesinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular..... | 76 |

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

| | |
|--|------------|
| 6.1. Sonuç ve Tartışma | 79 |
| 6.2. Öneriler..... | 88 |
| KAYNAKÇA | 90 |
| EKLER..... | 98 |
| EK - 1 Araştırma İzin Belgesi | 98 |
| EK - 2 Öğretmenlerin Katılımı İçin İzin Formu..... | 99 |
| EK - 3 Denetimin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Motivasyonlarına Etkilerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu | 100 |
| EK - 4 Görüşme Formu | 101 |
| EK - 5 Denetimin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Performanslarına Etkilerini Belirlemeye İlişkin Görüşme Soruları..... | 103 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 104 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 5.2.1 Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Öncesi Sürecinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı | 54 |
| Tablo 5.3.1 Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sürecinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı | 56 |
| Tablo 5.3.2 Son Müfettiş Denetiminde Ders Planlama, Uygulama, Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı..... | 59 |
| Tablo 5.3.3 Son Müfettiş Denetiminde Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı | 65 |
| Tablo 5.4.1 Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sonrası Süreçlerinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı | 70 |
| Tablo 5.4.2 Son Müfettiş Denetimi Sonrası Sınıf Yönetiminin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı | 74 |
| Tablo 5.4.3 Son Müfettiş Denetimi Deneyimlerinin Özdeğerlendirmesinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı | 76 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 2.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi | 8 |
| Şekil 2.2 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile Alderfer'in ERG Kuramının Karşılaştırılması | 11 |



KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|------|----------------------------------|
| Akt. | : Aktaran |
| Doç. | : Doçent |
| Dr. | : Doktor |
| Ens. | : Enstitü |
| f | : Frekans |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| MoNE | : Ministry of National Education |
| s. | : Sayfa |
| vb. | : Ve benzerleri |
| TKB | : Teftiş Kurulu Başkanlığı |
| Yrd. | : Yardımcı |
| Yay. | : Yayınları |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt cümleleri, araştırmanın önemi ve amacı konularına değinilmiş; araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır. Araştırmanın problemleri sistematik olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlığın varoluşundan bu yana bilgiye ulaşmanın insanlık için en büyük dürtü olduğu söylenilebilir. Bilginin sistematikleştirme süreciyle de eğitim gereksinimi ortaya çıkmıştır. Eğitim gereksinimi beraberinde eğitime ve öğretme işlevini de gerekli kılmıştır. Şartların değişmesi ve gelişmesiyle öğretmenlik yalnızca bir meslek değil misyon haline gelmiştir. Eğitim sürecinin geliştirilmesi ve sürdürülebildiğini sağlamak amacıyla denetime gereksinim duyulmuştur.

Öğretmenin öğretim sürecinde rol ve sorumlulukları vardır. Bu rol ve sorumluluklar; öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık, topluluk liderliği başlıkları altında sıralanabilir. Bir öğretmen olarak öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığının çoğu onun rollerini, sorumluluklarını ve gücünü nasıl kullandığıyla ilgilidir. Öğretmen başarısı öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerisine yansımaktadır (Sünbül, 1996, s. 1).

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre sınıf öğretmenlerinin görev, yetki ve sorumlulukları açıklanmıştır. Sınıf öğretmenleri, sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerini mevzuata uygun biçimde eğitim-öğretim programlarında belirtilen şekilde planlamak, uygulamak ve yine mevzuatta belirtilen görevleri yapmakla yükümlüdürler.

Eğitim sistemi toplumsal istek ve ihtiyaçlardan etkilenmektedir. Ülkeler değişen çağdaki üretilen metotları eğitim sistemlerine adapte etmek durumundadırlar. Eğitim kurumlarının örgütsel bir nitelik kazandığından, bu örgütlerde çeşitli nitelik ve nicelik de personelin istihdamı, araç-gereç ve binaların sağlanması ve inşası

gerekmeye başlamıştır. Bunun sonucu eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi ortaya çıkarak, denetim konusu önemli bir süreç haline gelmiştir (Buluç, 1997).

Eğitim faaliyetleri ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenmekte ve denetlenmektedir. Türk Milli Eğitim sisteminin genel yapısı yaygın ve örgün eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Okul çatısı altında örgün eğitim olarak yapılan temel eğitim; çocuğun okulla ilk tanıştığı yıllarda verilen eğitimidir. Temel eğitim dönemin çocukların gelişimi için çok önemli bir dönem olduğu bilinmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerine de çok büyük işler düşmektedir. Bu dönemde verilen eğitimin işlevini arttırmak amacıyla öğretmenler zaman zaman denetlenmektedir. Denetim süreci genel anlamda öğretmenlerde olumsuz bir imaj bıraksa da eğitimin olmazsa olmazlarından. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına denetimin etkileri irdelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi nedir? Sorusuna cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Denetim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarını etkilemekte midir?
2. Denetim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?
3. Denetimde gözlem öncesi sürecin, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi nedir?
4. Denetimde gözlem sürecin, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi nedir?
5. Denetimde gözlem sonrası sürecin, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi nedir?
6. Denetim sürecinin ders planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme açısından sınıf öğretmenlerinin sınıf içi performanslarına etkileri nelerdir?
7. Denetimin sınıf yönetimi açısından sınıf öğretmenlerinin sınıf içi performanslarına etkileri nelerdir?
8. Denetimin ders denetimi sonrası sınıf öğretmenlerinin sınıf içi

motivasyonlarına etkileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; denetimin, eğitimin önemli bir adımında görevli olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına denetsel etkisini araştırmak, kurumsal denetim ve motivasyon konularına yönelik önerilerde bulunabilmektir.

Bu araştırma, denetmenlerin öğretmenleri denetim faktörü üzerinden nasıl etkilediklerinin, motivasyon düzeylerinin ve sınıf içi performanslarının denetim ile arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi açısından önemlidir. Ayrıca, denetimin eğitime hedeflerini gerçekleştirilebilmesine olan etkisine dikkat çekmesi açısından ve eğitim kurumlarında denetleme konusuna dikkati çekmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Gönüllülük esasına göre seçilen katılımcıların, görüşme sorularını ciddiye ve samimiyle cevapladığı,
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliği konu alan uzmanlarınca kontrol edilen katılımcıların denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisine ilişkin görüşme sorularının amaca uygun olarak ölçmek istenileni ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmaya 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan, 7 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerin verdiği bilgiler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin araştırmada gerçek isimlerinin yerine kod isimler kullanılmıştır. Araştırma içerisinde aşağıda verilen tanımlar kullanılmıştır:

Ö1: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 1

Ö2: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 2

Ö3: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 3

Ö4: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 4

Ö5: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 5

Ö6: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 6

Ö7: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 7



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim, eğitim denetimi ve motivasyon ile sınıf öğretmenleriyle ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Eğitim

İnsanlığın varoluşundan bu yana bilgiye ulaşmanın insanlık için en büyük dürtü olduğu söylenilebilir. Bilginin sistematikleştirilme süreciyle de eğitim gereksinimi ortaya çıkmıştır. Eğitim gereksinimi beraberinde eğitime ve öğretme işlevini de gerekli kılmıştır.

Eğitimin pek çok tanımı mevcuttur. En genel ve çok bilinen Ertürk (1972, s. 12) tarafından yapılan; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değiştirme süreci” tanımıdır.

Eğitimin bir diğer tanımında Tezcan (1997, s. 4); “kişiliğin gelişmesine yardım eden, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi beceri ve davranış edinmeye yarayan süreç şeklinde” tanımlamıştır.

Akyüz (2001, s. 2)’e göre eğitim; “Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; planlı ya da tesadüfi olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir.”

2.2. Motivasyon (Güdüleme)

Türk Dil Kurumu (2014) sözlüğüne göre motivasyon; harekete getirme, harekete sevk etme, itici kuvvet, harekete yöneltici içsel güç olarak tanımlanmaktadır.

Güdüleme dilimizde oldukça zor karşılık bulan bir kavramdır. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç güdülemenin kısaca tanımıdır. Şu halde, motive harekete geçirici, hareketi devam ettirici ya da sürdürücü ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Motive kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren, 2004).

Motivasyon (güdü) istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler organizmayı uyarır ve harekete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışlarında bu iki özellik gözlemlendiği zaman organizma güdülenmiş olur (Cüceloğlu, 1998, s. 229).

Motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Güdülenme bir şey yapmak için harekete geçmek demektir. İnsanlar farklı düzeylerde ve farklı biçimlerde güdülenirler. Güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okulda ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir (Akbaba, 2006).

2.2.1. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon ve Motivasyonun Önemi

Örgüt açısından güdüleme, bir üyeyi çalışmaya başlatan ve devam ettiren güçlerin tümünü açıklar. Bireylerin fizyolojik gereksinimleri olduğu gibi sosyal gereksinimleri de vardır. Bu gereksinimler kendini kabul ettirme, kendine saygı, güvenlik, sosyal kabul, sevgi, arkadaşlık, başarı vb. gereksinimlerdir. Bütün bu gereksinimler birer güdüleme aracı sayılabilir. Bazı durumlarda bu gereksinimler yöneticileri ürküten bir durum yaratabilir. Örneğin çalışanlar arasındaki gruplaşma veya gruba katılma eğilimi, örgütün amaçlarını tehlikeye soktuğu düşünülebilir. Oysa

araştırmalar göstermiştir ki, üyeleri birbirine bağlı olan gruplar, uygun koşullar da, örgütün amaçlarının gerçekteşmesine katkı sağlarlar (Bursalıoğlu, 2002).

Örgüt, belirlenmiş amaçların başarıya ulaşması için birlikte olan kişilerin toplamıdır. Örgütte yer alan bireylerin belirlenmiş amaçlar yönünde hareket etmeleri ise sadece etkili bir güdüleme sistemi kurmakla mümkündür. Güdüleme, yönetim açısından çok büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir yönetimin güdüleme olmaksızın gerçekteştirilmesi olası değildir (Ertürk, 2000).

Eğitim yöneticileri öğretmenin okulla bütünleşmesini ve öğretmenlerinin okulun amaçları için istenen çabayı harcamasını istiyorsa, o zaman öğretmenin işiyle ilgili gereksinimlerini karşılaması, okulun amaçlarını gerçekteştirmek için önemlidir. Öğretmen okulun amacını gerçekteştirmek için eğitim hizmetini üretirken kendi gereksinmesinin karşılandığını da görebilmelidir. Böylece öğretmenin, okulun amaçları için çaba gösterme eğilimi artabilir (Başaran, 1996, s. 54).

Eğitim örgütlerinde, kurum içinde verimi yükseltecek en önemli adım, planlar yapılırken, hedefler belirlenirken ve bazı kararlar alınırken yalnızca yönetimin değil öğretmenlerin de katılımlarını sağlamakla atılabilir. Verilen işin hızı, görev dağılımı, yapılacak işle ilgili gerekli çalışma koşulları gibi işyeri kuralları konusunda öğretmenlerin fikrinin alınması ve kararlara katılımlarının sağlanmasıyla, işlerin uygulaması ve denetlemesi de kolaylaşır. Motivasyonu yüksek olan öğretmenin çalışmalarında pek fazla dışarıdan denetlemeye ihtiyacı olmayacaktır (Öztay, 2006, s. 65).

2.3. Motivasyon Teorileri

2.3.1. Maslow ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow, insan ihtiyaçlarını sistematik olarak iskelet şeklinde anlatmaktadır. Maslow'un bu yaklaşımının iki temel varsayımı vardır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın, sahip olduğu ihtiyaçları gidermeye yöneliktir. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Bu nedenle ihtiyaçlar davranışı belirleyen önemli faktörlerdendir. Yaklaşımın ikinci varsayımı ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre kişi belirli bir sıralama ile ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden üst kademelerdeki ihtiyaçlar, kişiyi

davranışa yöneltmez. İhtiyaçların kişiyi yönlendirme özelliği bunların tatmin olma derecesine bağlıdır. Tatmin edilen ihtiyaç, davranışta etkili olma özelliğini yitirir ve daha üst seviyedeki ihtiyaçlar davranışı etkilemeye başlar (Balcı, 1989).

Maslow hiyerarşisinde 5 tür ihtiyaçtan söz etmektedir.

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Açlık, susuzluk, dinlenme, barınma, giyinme ve seks ihtiyaçlarını barındırır.
2. Güvenlik ihtiyaçlar: Tehlikelerden, tehditlerden ve yoksulluktan korunma ihtiyaçlarını barındırır.
3. Sosyal ihtiyaçlar: Ait olma, sevmeye, sevilme, arkadaşlık ve bir grubun üyesi olarak grup ile ilişki kurabilme ihtiyaçlarını barındırır.
4. Benlik ihtiyaçları: İlk olarak; bağımsızlık, bireysel değer, itibar, yetenek ve hürriyet gibi şeyler ile ilişkili olarak kendi kendine saygı duyabilme ihtiyaçlarını içerir. İkinci olarak; dikkat çekme, ün, prestij, statü, tanınma ve başkalarının beğenisini kazanma ihtiyaçlarını barındırır.
5. Kendini Gerçekleştirme ihtiyaçları: Bireyin sahip olduğu potansiyeli geliştirme, yaratıcılık ihtiyaçlarını barındırır (Balcı, 1989).



Şekil 2.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kaynak: Aslan, A.E., 2002

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli insan motivasyonunu çok geniş bir şekilde

tartışmış ve bakış açıları sunmuştur. Bu model, Maslow'un klinik psikolog olarak edindiği tecrübelerden ortaya çıkmıştır. Maslow'un teorisi doğuştan gelen insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir sırayla düzenlenmiş olarak sunar. Hiyerarşik aşamalardan oluşan beş temel ihtiyaç kategorisi modelin temelini oluşturur. Hiyerarşinin ilk basamağında açlık ve susuzluk gibi temel biyolojik ihtiyaçlardan oluşan fizyolojik ihtiyaçlar yer alır. İkinci düzey olan güven ve emniyet ihtiyacı barıştan ve sorunsuz bir toplum isteğinden ortaya çıkmıştır. Üçüncü düzeyde aidiyet, sevgi ve sosyal ihtiyaçlar modern toplumda çok önemlidir. Maslow uyum sağlayamama sorununun bu ihtiyaçların engellenmesinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Dördüncü düzeydeki itibar ihtiyaçları diğer insanlar tarafından önemsenme isteğini ifade eder. Kazanım, yeterlilik, mevki ve tanınma itibar ihtiyaçlarını tatmin eder. Son olarak Maslow memnuniyetsizlik ve huzursuzluğun bireyler kendilerine uygun şeyleri yapmadıkları sürece ortaya çıkmasının yadsınamaz olduğunu ifade eder. Yani bireyler beşinci seviye olan kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılayamadıklarında yaptıkları işlerden memnuniyet ve huzur duymazlar. Maslow kendini gerçekleştirmeyi sonu olan bir durum olarak değil, bir süreç olarak ele almıştır. Maslow'un belirlediği ihtiyaçlar kendi aralarında bir ilişki içerisindedir ve bireylerin yaşamını devam ettirebilme konusundaki önem sıralarına göre düzenlenmişlerdir. Bir ihtiyaç ne kadar gerekli ise insan bilincinde diğer ihtiyaçların o kadar önüne geçer ve tatmin edilmek ister. Üst seviyedeki ihtiyaçların ortaya çıkması için alt seviye ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. İhtiyaç karşılandıkça alt sıradaki ihtiyacın önemini kaybetmesi ve bir üst seviyedeki ihtiyacın öneminin artması düzeni, sıralamanın en üstünde yer alan ihtiyaçların tatmin edilmesine kadar devam eder (Miskel ve Hoy, 2012).

“Maslow insanların çoğunluğunun ilk üç seviyedeki ihtiyaçlarını düzenli olarak tatmin ettiğini ve bir süre sonra bu ihtiyaçların gittikçe motive edici etkilerini kaybettiğini, fakat yine de saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını nadiren tatmin edebildiklerini iddia eder. Üst seviyedeki ihtiyaçlar sürekli olarak motive edici etkiye sahiptir” (Miskel ve Hoy, 2012, s. 130).

2.3.2. C. Alderfer ve Erg Teorisi

Maslow gibi Alderfer de insanların ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçların alt seviye ve üst seviye ihtiyaçlar arasında bir ayırım olacak şekilde hiyerarşik olarak

düzenlenebileceğini ve bu ihtiyaçların örgütlerde çalışan motivasyonun belirleyicisi olduklarını söyler. Alderfer ihtiyaçları üç geniş kategoriye ayrılır: Varlık (Existence), bağlılık (Relatedness) ve büyüme (Growth); bu sebeple ERG Kuramı;

1. Varlık İhtiyaçları; gıda, giyim ve barınma gibi tüm fizyolojik ve maddi ihtiyaçları kapsar. Örgütsel ortamda bunlara örnek olarak ücret, tali haklar, iş güvencesi ve çalışma koşulları verilebilir. Bu kategori Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelir.
2. Bağlılık İhtiyaçları; eğitim üst yöneticileri, meslektaşlar, astlar, aile, arkadaşlarla olan kişiler arası ilişkileri kapsar. Alderfer bağlılık ihtiyacının yakın, sıcak ilişkiler kurmak kadar kırgınlık ve husumet göstermekle de karşılanabileceğine vurgu yapar. Bu kategori Maslow'un sosyal ihtiyaçlar ve başkalarından dönüt almayı içeren saygı ihtiyacı kategorisine karşılık gelir.
3. Büyüme İhtiyaçları; insanların içsel büyüme, gelişme ve potansiyeline ulaşma arzusu ile ilgilenir. İş ortamında büyüme ihtiyacı, kişinin sadece tüm kişisel beceri ve yeterliklerini kullandığı işlerde yer alması değil, yeni ve yaratıcı beceri ve yetenekler gerektiren işlerde görev yapması ile de karşılanır. Bu ihtiyaç Maslow'un kendini gerçekleştirme ve bazı yönleriyle de saygı ihtiyacına karşılık gelir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Clayton Alderfer'in, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini basitleştirerek geliştirmiş olduğu güdüleme yaklaşımıdır. Burada ihtiyaç sıralaması da basittir, ancak Maslow sınıflaması gibi bir ihtiyaç sıralaması esastır. İlke yine aynıdır. Önce alt düzeydeki ihtiyaçlar tatmin edilmeli, daha sonra üst düzey ihtiyaçlar tatmin edilmelidir. ERG yaklaşımı üç kategori ihtiyaç üzerinde durmaktadır. Bunlar; var olma ihtiyacı, aidiyet - ilişki kurma ihtiyacı, gelişme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçların baş harflerinin alınması ile ifade edilen ERG yaklaşımı da aynen Maslow'un yaklaşımındaki gibi yorumlanmaktadır. ERG Modeli, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneklerine bağlı olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da, üstüne de inebileceklerini ve iki taraflı hareket edebileceklerini iddia etmektedir (Eren, 2004).

ERG kuramı Maslow'un kuramından iki noktada farklılık göstermektedir. İlki, Maslow'un kuramı, üst basamak ihtiyaçlarının karşılanması için alt basamak ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini savunur. Ancak ERG kuramı kişilerin her

ihtiyacı aynı anda hissedebileceğini ifade eder. Bağlılık veya büyüme ihtiyacının hissedilebilmesi için varlık ihtiyacının karşılanmış olmasına gerek yoktur. Bu sebeple ERG kuramı ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramından daha esnekler. Bireysel farklılıkları daha fazla göz önüne alır. İkincisi Maslow'un kuramı karşılanmış bir ihtiyacın artık bir güdü kaynağı olmayacağı tezini sunar. Alderfer'e göre ise karşılanmamış bir ihtiyaç yüksek seviye ihtiyaçların alt seviye ihtiyaçlara gerilemesine neden olacaktır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

| | |
|---|------------------------------------|
| Kendini Güncelleştirme ihtiyacı Değer ihtiyacı | Gelişme (Growth) ihtiyaçları |
| Sevgi ve Ait Olma ihtiyacı | İlişkisel (Relatedness) ihtiyaçlar |
| Güvenlik ihtiyaçları Fizyolojik ihtiyaçlar | Varolma (Existence) ihtiyaçları |

Şekil 2.2 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer'in ERG Kuramının Karşılaştırılması

Kaynak: Eren, 2004

Tabloda görüldüğü üzere Alderfer'in varolma ihtiyacı, Maslow'da fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına denk gelmektedir. Alderfer'in ilişkisel ihtiyacı da Maslow'da sevgi ve ait olma adı altındaki sosyal ihtiyaçlara karşılıktır. Yine Alderfer'in gelişme ihtiyacı, Maslow'un değer ve kendini güncelleştirme ihtiyaçlarındandır (Eren, 2004).

Bu kuram birden fazla gereksinimin aynı anda etkili olduğunu, davranışı etkilediğini savunmaktadır. Ayrıca alt düzey gereksinimlerin karşılanması sonunda, üst düzeye doğru gelişmede bir engelleme sürecini de kabul etmektedir. Örneğin, yönetimsel bir konum için çaba harcayan, ama istediği konuma gelemeyen birey, diğer bireylerle yakın ilişki kurma yönünde enerjisini yeniden düzenleyebilir (Aydın, 1993).

Kuramın Maslow'dan ayrılan yanlarından biri; bir üst düzeydeki gereksinimi karşılamak zor olduğunda veya üst düzeydeki bir gereksinim karşılanmadığında bireyin enerjisi alt düzeydeki gereksinime yönelecek, alt düzeydeki gereksinimler daha çok istenecektir. Kurama göre soyut amaçları elde edemeyenler, elde edilebilecek daha somut amaçlara yönelirler. Doyurulamayan ihtiyaç yerine, doyurulabilen ihtiyaç geçer (Onaran, 1981).

Alderfer'in teorisinde birbirinden kopuk, aynı basamaklar yerine bir süreklilik vardır.

İhtiyaç grupları arasında kesin sınırlar ve hiyerarşik bir düzen yoktur. Alderfer' e göre belirli bir sıra izlemeden ortaya çıkabilir ve birden fazla ihtiyaç bireyi aynı anda güdüleyebilir. Alderfer, varlık ve ilişki ihtiyaçlarının tatmin edildikçe şiddetinin azalacağını, yalnız gelişme ihtiyacının diğerlerinin tersine tatmin edildikçe daha da şiddetleneceğini öne sürer (Balcı, 1989, s. 15).

Alderfer'e göre ilk iki basamaktaki ihtiyaçların tatmin edilmesinin tersine gelişme ihtiyaçları, bireyin bu ihtiyaçları tatmin etmesiyle daha da artar. ERG kuramına göre her bir basamağın tatmini artan bir biçimde soyut ve zor duruma gelir. Bazıları bu basamaklarda ilerlerken mantıksal bir gelişme izler, buna karşılık bazıları bunalım ve hayal kırıklığına uğrar. Bu kişiler gelişme ihtiyaçlarını karşılayamıyorlarsa diğer basamaklardan birine dönerek çabalarını onun üzerinde yoğunlaştırır (Can, 2004).

2.3.3. F. Herzberg ve Çift Faktör Kuramı

Herzberg, Pittsburgh bölgesindeki 203 muhasebeci ve mühendise uyguladığı bu çalışma ile kuramı ortaya koymuştur. Çalışanlara, işlerinde ne zaman kendilerini çalışırken iyi ya da kötü hissettiklerini sormuştur. Daha sonra her bir deneğin iyi-kötü duygulara yol açan şartlarını açıklamalarını istedi. Denekler, duygularının her biri için farklı iş koşulları belirttiler. Raporlaştırılan iyi duygular, genel olarak işin kendisiyle ilgiliydi. Bunlar, başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme ve gelişmeydi. Herzberg bu tanımlamaları güdüleyiciler olarak isimlendirdi. Rapor edilen kötü duygular, genel olarak iş çevresiyle ilgiliydi. Bunlar, örgüt politikası, denetim, kişiler arası ilişkiler, çalışma koşulları ve maaştır. Herzberg, bunları da sağlık etmenleri olarak isimlendirdi (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Herzberg, kuramını motive edici faktörler ve hijyenik faktörlerinin üzerine kurmuştur. Hijyenik (koruyucu) faktörler, çalışma şartları, maaş ve ücret, iş emniyeti, iş koşulları, yan ödemeler, yönetim uygulamaları, kişiler arası ilişkiler ve işletme politikalarını motive edici faktörler; işin kendisi, başarı, fark edilme, yükselme (terfi), anlamlı ve zevk verici bir işte çalışma, sorumluluk alma ve görevi yerine getirmenin sonucunda alınan ödülleri ifade etmektedir. Bu faktörler mevcut olduğunda iş tatmini ve motivasyon düzeyini yükselir. Herzberg bu faktörlere aynı zamanda "tatmin edici faktörler" şeklinde de ifade etmektedir. Motivasyonel faktörler ile hijyen faktörleri arasında bazı farklar vardır. Hijyen faktörleri çevresel

şartlar ile ilgiliyken motivasyon faktörleri işin içeriği ile ilgilidir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003).

2.3.4. Mc Clelland ve Başarı Güdüsü Kuramı

McClelland temel ihtiyaçları başarıma ihtiyacı, bağıllık ihtiyacı ve güç ihtiyacı olarak üç kategoriye ayırmıştır. Başarıma ihtiyacı; zor olan, yüksek bir başarı standardına sahip bir şeyi başarmak, karmaşık bir görevin ustası olmak ve diğer insanları geçme isteği, bağıllık ihtiyacı; yakın ilişkiler kurma, çatışmadan sakınma, sıcak arkadaşlıklar geliştirme arzusu, güç ihtiyacı; diğer insanların kontrol etme veya etkileme, onlardan sorumlu olma ve diğer insanlar üzerinde yetkiye sahip olma isteğidir (Eren, 2004)

2.3.5. Victor Vroom' un Bekleyiş Teorisi

“Victor H. Vroom'un beklenti modeli ise insan davranışlarını, bireyin amaç ve seçimleriyle bu amaçları başarmadaki beklentileri yönünden açıklamaya çalışır” (Torbacıoğlu, 2007, s. 68).

Bu modeldeki temel etmen, yöneticinin, iş görenler hakkında beklenti ve çekicilik yönünden nelere önem vermelerini değil iş görenlerin gerçekteki beklentilerini ve neleri çekici bulduklarını anlamaktır. Bu nedenle yönetici, çalışanlarının geçmişlerini, amaçlarını, tecrübelerini ve diğer özelliklerini ayrıntılı bir biçimde öğrenmeye uğraşmalıdır (Şimşek, 1995).

2.3.6. Porter-Lawler ve Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

“Lawler ve Porter Vroom'un beklenti kuramını, bazı örgütsel koşullar ve gerçekleri göz önüne alarak yeniden geliştirmeye çalışmışlardır. Yönetimsel güdüleme konusuna açıklık getirmeyi amaçlayan bu model, ödüllerin doyuma neden olduğu ve bazen performansın ödül ürettiği sayılına dayanmaktadır” (Aydın, 1986, s. 91).

“Beklenti yaklaşımı L. W. Porter ve E. Lawler'in çalışmaları ile genişletilmiştir. Ödülün çekiciliği ve beklenen çaba birleşerek beklenen ödüle ulaşılır. Bu iki faktör ise, ortaya koyulacak çabanın derecesini göstermektedir. İstenilen başarıya ulaşabilmek için bireyin yeterli bilgi ve yeteneklere sahip olması gereklidir. Birey başarmak için ne kadar istekli olursa olsun yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse

başarılı olması zordur” (Yüksel, 1997, s. 84).

2.3.7. Locke'un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı Kuramı

Edwin Locke (1976) tarafından geliştirilen kurama göre, kişilerin amaçları, onların motivasyonlarını da belirler. Ulaşılması zor ve yüksek amaç belirleyen bir kişi, elde edilmesi daha kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek çaba gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Teorinin ana düşüncesi, kişilerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir. Bu nedenle, iş yerindeki örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranış ve tepkiler, kişilerin amaçlarına uygun algılama ve yargılama süreçlerine bağlıdır (Tuna ve Sezai, 2006).

2.3.8. Adams'ın Ödül Adaleti veya Eşitlik Kuramı

Adams'ın 1960'lı yıllarda yaptığı çalışmalar çalışanların örgütteki eşitsizliklerin ücretler ve diğer dışsal faktörlerle ilişkisinin neler olabileceğine odaklanmıştır. Eşitlik kuramının temelini çalışanların algılanan eşitsizlikler tarafından motive edilmesine dayanır. Bu kurama göre bireyler kendi durumlarıyla ortaya koydukları çabaları ve bunun sonucunda elde ettikleri başarı ile kendi konumundaki diğer çalışanlarla karşılaştırmaktadırlar. Bu karşılaştırma sonucunda eğer çalışan eşitsizlik görürse örgütte adaletsizliğin olduğunu algılamaya başlayacaktır. Birey adaletsizliği algıladığında adaleti oluşturma yoluna gidecek ve kendi aleyhinde bir eşitsizlik söz konusu ise performansını düşürecektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Eşitlik kuramının başlıca unsurları girdiler ve çıktılardır. Girdiler kişinin örgüte olan katkılarını, çıktılar ise kişinin mücadele sonucunda aldığı ödülleri, maaşı veya öz başarıyı tanımlamaktadır. İş görenler örgüte sağladıkları katkı ile örgütün kendilerine sağladığı katkıyı oransal olarak karşılaştırmaktadırlar. Buna göre örgüt içinde eşitlikte iş gören kişi ve diğer iş gören kişi olmak üzere iki taraf vardır. Karşılaştırmalar sonucunda oranlar eşit değilse, oranı yüksek olan grubun suçluluk duyduğu ve hak ettiğinden fazla kazandığı, oranı düşük grubun ise öfke duyduğu ve hak ettiğinden az kazandığı düşünülür (Gürpınar, 2007).

Ödül adaleti kuramını bir formülle ifade edecek olursak:

KİŞİNİN ÇIKTILARI --- REFERANS GRUBUNUN SONUÇLARI
KİŞİNİN GİRDİLERİ --- REFERANS GRUBUNUN GİRDİLERİ

Denge, bireyin çıktılarının, girdilerine bölümü ile bulunmaktadır. Burada çıktılar daha yüksekse; kişi aşırı ödüllendirilmiş, eğer girdiler yüksekse; bu durumda da kişi az ödüllendirilmiştir. Bu oranlar her iki yönde birbirinde uzaklaştığında gelişen eşitsizlik motivasyonu, bireyi dengeyi tekrar kurma yönünde davranışlarda bulunmasına neden olmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

2.3.9. Pavlov ve Skinner'ın Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları

İşlevsel Pekiştirme Kuramı, gönüllü tepkilere dayanmaktadır. B.F. Skinner, insan davranışlarının insanın içinden gelen dürtülerle değil, çevre tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle insanın çevresindeki ödüllendiricilerin ve güçlendiricilerin değiştirilmesiyle güdülenmenin sağlanabileceğini varsayar. İnsanın davranışlarını yönlendirmesi çevreden aldığı tepkilere ilgilidir (Yüksel, 2003).

Bu kuram, olumlu olarak pekiştirilen bir davranışın tekrar edildiği ve pekiştirilmeyen ya da olumsuz olarak pekiştirilen davranışın bırakıldığı varsayımına dayanmaktadır (Barutçugil, 2004).

2.4. Eğitim Yönetimi

Yönetim, bir işi başkalarına yaptırma ya da bir işin nasıl yapılacağını bilmek ve o işin yapılmasını sağlamak sanatı olarak da tanımlanır (Özden, 2004).

“Bir örgütün amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir” (Balcı ve Aydın, 2003, s. 10).

“Yönetim; kısaca örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmaktır” (Bursalıoğlu, 2002, s. 16).

Yine Balcı (2005) yönetimi; örgütün amaçlarını hayata geçirmek üzere; örgütteki madde ve insan kaynaklarının, örgütlenmesi, eşgüdümlemesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin bütünü şeklinde açıklamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak bir örgüt olan eğitim kurulları için de eğitim yönetiminden bahsedilebilir.

Eğitim yönetimi, kısaca yönetim biliminin kuramsal temellerinin eğitime uygulanmasıdır. Eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmek için, eğitim örgütlerinde yer alan insan gücü, sermaye, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha

verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılabilmesidir. Eğitim yönetimi eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesini içerir (Okutan, 2012).

Eğitim yönetimi, eğitsel amaçların başarılmasına yönelik tüm insan ve madde kaynaklarının mümkün olabilecek en etkili ve verimli şekilde kullanılması olarak ifade edilebilir. Eğitim yönetimi, tarihsel gelişimi sürecinde kamusal yönü ağır basan bir yönetim gelişme göstermiş olduğu söylenebilir (Özdemir, 2009).

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasından ortaya çıkan yönetim alanı okul yönetimi olarak ifade edilmektedir. Eğitim hizmetinin ilk üretildiği yer okuldur. Okul yönetimi, okulun önceden belirlenen genel ve özel amaçlarını ilke ve kurallar doğrultusunda gerçekleştirmek şeklinde adlandırılabilir. Okul yönetiminin görevi, okuldaki bütün madde ve insan kaynaklarını en etkin ve verimli bir şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun davranmaktır. Okul yönetiminin alanı ve sınırları sistemin amaçları ve yapısı ile belirlenmektedir. Eğitim yönetimi yönetimin eğitime uygulanması olarak düşünülürse, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okullarda uygulanmasıdır (Okutan, 2012).

Eğitim yönetiminin kendi özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri Okutan (2012) şu şekilde özetlemektedir;

1. Eğitim örgütlerinin ham maddesi insandır. Eğitim ya doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir. Ham maddesi insan olan eğitim örgütlerinde ortaya çıkacak hatalar, bir işletme örgütünde ortaya çıkacak hatalar gibi kolay giderilemez.
2. Toplumun okula karşı hassas olması, eğitim örgütleri ile çevreyi dinamik ilişkiler içine sokmaktadır. Eğitim yönetiminin ham maddesinin çevreden geliyor olması, toplumun geleceği olarak kabul edilen çocuk ve gençler üzerinde titizlikle durması, okula karşı olan ilgisini artırmakta, bu durum da eğitim yönetiminin işleyişinde işlerin zorlaşmasına neden olmaktadır.
3. Eğitim yönetiminin önemli bir yönü de, eğitimin işlevlerinin karmaşıklığı ile ilgilidir. Nitekim eğitim örgütleri, bir yandan belli amaçlar doğrultusunda insan yetiştirirken, bir yandan da yetişkinlere eğitim vermekte, aynı zamanda toplum kültürünü yeni nesillere aktarmakta,

insanları yeni mesleklere hazırlamaktadır.

4. Eğitim yönetiminin farklı ve onu zorlaştıran önemli bir özelliği de, eğitim örgütlerinde demokratik hayatın yaşatılmasıdır. Okulunda demokrasinin bulunmadığı bir toplumun, başka hiçbir yerinde olması beklenemez. Bundan dolayı her şeyden önce eğitim yöneticileri "demokrat" olmalıdır.
5. Eğitim örgütlerinde yer alan personelin görev alanlarının çok net olmamasından dolayı, bu örgütlerin başarısını değerlendirmek güçtür. Ayrıyeten örgütler gibi net değildir. Aynı şekilde eğitim örgütlerinin "kalitesi" konusunda net ölçütler bulmak kolay değildir.
6. Eğitim örgütleri çevredeki baskı gruplarının devamlı etkisi altındadır. Bu özelliği de eğitim yönetimini zor bir meslek haline getirmektedir.

2.4.1. Eğitim Ve Okul Yönetimi Süreçleri

Her örgütün ihtiyaç ve amaçları farklıdır. Sağlık, işletme, eğitim gibi farklı birçok örgütün farklı kaynak ve hedefleri söz konusudur. Bunun sonucunda da yönetimle ilgili organlarda, unsurlarda ve işleyişte farklılıklar olmakla beraber, yönetim sürecinde görüş birliğine varılan ortak birtakım özellikler söz konusudur. Aktepe'ye göre yönetimin başlıca özellikleri şunlardır (Aktepe, 2006):

1. Yönetim bir grup faaliyetidir.
2. Yönetimin beşeri özelliği vardır.
3. Yönetim bir işbirliği faaliyetidir.
4. Yönetimin amaç özelliği mevcuttur.
5. Yönetim iş bölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir.
6. Yönetim bir koordinasyon faaliyetidir.
7. Yönetim bir yetki ve emir komuta faaliyetidir.
8. Yönetim evrensel bir süreçtir.

Yönetimin bu özellikleri yönetim sürecinin öğelerini ve işlevlerini de oluşturup şekillendirmektedir. Bu süreç 7 grupta toplanmıştır (Aydın, 2000, s. 125); Karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdüm (koordinasyon), denetleme ve değerlendirmedir.

“Yönetim süreçlerinin ilki olan karar verme, diğer süreçleri de içine alan yönetim sürecinin en temel ögesidir. Planlama, örgütlenme, personel alma, yönlendirme,

eşgüdümleme ve denetleme süreçlerinin hepsinde karar verme süreci yer almaktadır” (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 136).

“Karar verme, amaca ulaştıracak eylemleri gerçekleştirmek için, seçeneklerin saptanıp, saptanan seçenekler arasından mantık çerçevesinde uygun olanın seçilmesidir. Karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek ya da çözme ve örgüt üyelerini etkilemek amaçları ile kullanılır” (Bursalıoğlu, 2002, s. 79).

Plan, bir işin, bir yapının gerçekleştirilmesi, bir konunun yolunda yürütmesi için uyulması tasarlanan düzendir. Planlama, gelecekte hangi hedeflerin takip edileceğine ve bu amaçlara ulaşmak için neler yapılabileceğine dair bir karar verme sürecidir (Rue and Byars, 2003). Öncesinde ortaya konulmuş amaçlara ussal bir yaklaşım ve bunların gerçekleştirilmesi için hazırlık basamağıdır (Bursalıoğlu, 2002).

Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yapılmış olması, planlanmış işlerin görevlere ayrılması ve düzenlenmesi, düzenlenen bu görevleri yerine getirecek yeterlikte kişilerin tespit edilip göreve getirilmesi ve bu kişilerin kullanacağı uygun donanımların temin edilmesi için gerekli olan aşama örgütlenme sürecidir. Örgütlenme organize etmektir. Planlanan amaçlara ulaşmak için gerekli kişileri organize etme, mantıklı şekilde gruplanma ve amaca uygun kişilere tayin edilmesidir (Arslan, 2012).

Ortak amaçları gerçekleştirmek için planlama ve uygulamaların işlerliğini arttırmak için iletişim süreci çok önemlidir. Yönetimsel işlevleri yerine getirmek için tüm bilgiler iletişim yolu ile toplanır ve iletişimi yolu ile diğer insanlara yayılır (Balcı ve Aydın, 2003, s. 84). Şimşek (2000, s. 14)’ e göre iletişim, anlamları ortak kılma sürecidir. Karar yönetim açısından ne kadar önemliyse, iletişim de örgüt için o derecede önem arz etmektedir.

Örgüt amaçlarını gerçekleştirmede, çalışanların çabalarını amacı gerçekleştirmeye yöneltmede eşgüdümleme çok önemlidir. Öztekin (2010, s. 204)’e göre, bir amaç için bir araya gelmiş bireylerin, belirlenmiş ya da planlanmış amaç ya da amaçlara erişmek için amaçlar doğrultusunda uyum ve işbirliği oluşturma çabalarının tümüdür.

Ortak amaçların gerçekleşmesi için tüm insan ve madde kaynaklarını kullanan yönetim, elde ettiği sonucun hedeflediği sonuca uygun olup olmadığını ancak

denetleme ve değerlendirme süreciyle anlayabilir. Genel anlamda değerlendirme, planlı bir faaliyetin sonucunda önceden belirlenmiş amaçlara ulaşma düzeyi hakkında bir karara varma sürecidir (Taymaz, 1985).

2.4.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi; sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi; içinde, öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulması için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamın, kuralların sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır (Başar, 2001, s.4).

Sınıf yönetimi; Çelikten ve Teyfur (2014)' a göre; beş boyutta incelenmektedir. Bunlar; sınıfın fiziksel düzeninin yönetimi, zaman yönetimi, davranış düzenlemeleri, plan-program etkinliklerinin yönetimi ve sınıfta ilişki ve iletişimin yönetimidir. Çelikten ve Teyfur bu boyutları şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Sınıfın Fiziksel Düzeninin Yönetimi; öğrenci oturma planı, öğretmen masasının yerleşimi, öğretimsel alanlar, duylara hitap eden diğer araç-gereçler ve sınıf trafiğinin düzenlenmesini içerir.
2. Zaman yönetimi, olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyma becerisidir. Sınıf içinde geçirilen zamanın etkinliklere dağılımı, öğrencinin sınıf içinde geçirdiği zamanın düzenlenmesi bu boyutta yer alır. Rutin uygulamaların gerçekleştirilmesi için düzenlemeler yapılırsa öğretmen ve öğrencilerin öğretim konusunda daha fazla odaklanmaları mümkün olabilecektir. Verilen görevlerin anlaşılması da zaman yönetimi açısından önem taşıyan bir başka konudur. Sözlü ve yazılı yöntemlerle öğrencinin görsel ve işitsel yetenekleri dikkate alınarak tekrarların ve anlamama durumlarının en aza indirilmesi hem öğretmene hem de öğrenciye azımsanmayacak zaman ve enerji kazandırabilir. Materyal dağıtımı ve kullanımında hızlı erişim sağlanması zamanın etkili kullanımında önem taşıyan konulardan biridir.
3. Davranış yönetimi; öğretmenlerin, öğrenci sorunlarını artırmaları yerine onları belirlemeleri ve çözümler üretmeleri beklenir.
4. Plan-program etkinliklerinin yönetiminde ise; çeşitli değişkenler sınıfı

karmaşık bir yapı haline getirmektedir. Öğretmen program etkinliklerini, sınıfın bu dinamik yapısını dikkate alarak düzenlemelidir.

5. İlişki ve iletişim yönetimi boyutunda; sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında iletişimlerinin düzenlenmesine yönelik etkinliklerdir. Etkili iletişim sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Sınıfta etkili iletişimin sağlanması için gerekli koşullar oluşturulmalı ve etkili iletişimin kurulmasını engelleyen nedenler dikkate alınmalıdır.

2.4.3. MEB ilköğretim Okul Müdürü Görev, Yetki ve Sorumlulukları

MEB (2014) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre; ilköğretim kurumu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur.

2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (2000), okul müdürlerinden bahsedilmiştir. Okul müdürü eğitim lideri olarak okuldaki eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinden sorumlu kişidir. Bu görevini gerçekleştirirken ilgili kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir ve çalışma plan-programlarına sadık kalmalıdır. Ayrıca okul müdürü okulun vizyon ve misyonunu geliştirir. Okul müdürü MEB temel amaç ve ilkeleriyle birlikte okulun özel amaçlarını gerçekleştirmede planlama, uygulama ve denetlemede yetkilidir. Okulun eğitim-öğretim yönetim işlevlerinin disiplin içerisinde yürütülmesinde sorumludur. Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmakta okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarındandır.

2.4.4. Sınıf Öğretmeni Görev Tanımı, Yetki ve Sorumlulukları

Sınıf Öğretmeni; yüksek öğretim kurumlarında genel kültür özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim öğretim hizmetlerini yürüten kişilerdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], *Tebliğler Dergisi*, 2014).

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre sınıf öğretmenlerinin görev, yetki ve sorumlulukları açıklanmıştır. Sınıf öğretmenleri, sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerini mevzuata uygun biçimde eğitim-öğretim programlarında belirtilen şekilde planlamak, uygulamak ve yine mevzuatta belirtilen görevleri yapmakla yükümlüdürler. Ayrıca sınıf öğretmenlerine, eğitim, öğretim ve yönetim görevleri dışında görevler verilemez.

2.4.5. Öğretmen Nitelikleri

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” şeklinde tanımlanabilir.

Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir (Balcı, 1991).

Öğretmenin asıl görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine dayalıdır (Erden, 1999).

Öğretim sürecinde, öğretmenin bir takım rol ve sorumlulukları vardır. Çeşitli sınıflamalar olmakla birlikte bu rol ve sorumluluklar; öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık, topluluk liderliği başlıkları altında sayılabilir. Bir öğretmen olarak öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığının çoğu öğretmenin rollerini, sorumluluklarını ve gücünü nasıl kullandığıyla ilgilidir. Sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyalleri kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soru sorma yerine tek ve açık bir soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişkiler gösteren öğretmen davranışları olarak kabul edilmiştir. Başarılı öğretmenlerin öğrencilerinden akademik beklentisi olan, onları teşvik eden, akademik gelişmelerinden sorumluluk payı çıkararak, konusuna hakim, derste konusu ile ilgili çalışmalara yönelik olan, aktif ve bilgili kişi olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen başarısı öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerisini etkilemektedir (Sünbül, 1996).

Çelikten ve Can (2003) öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri; bilgi, kişilik, çevre kalkınmasına katılma, çevreye uyum, halkla ilişkiler vb. şeklinde açıklarken, etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şu şekilde tanımlamışlardır:

1. Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
2. Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
3. Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
4. Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
5. Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
6. Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
7. Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
8. Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
9. Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
10. Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
11. Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
12. Liderlik özelliklerine sahiptir.
13. Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
14. Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
15. Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
16. Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
17. Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
18. Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
19. Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
20. Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
21. İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.

Erden (1999) öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamadaki temel görevleri ve bu görevleri yerine getirirken yapmaları gereken işlemleri öğretim planlarının hazırlanması,

öğretimi sağlama şeklinde sıralamış ve öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinde en önemli görevini öğrenme yaşantıları düzenleyerek sağlamak olarak açıklamıştır.

Çelikten ve Can (2003) etkili bir öğretmenin öğretim sırasında; derse bir önceki öğrenmeleri ve önkoşul bilgileri özetleyerek başlama, hedefleri öğrencilere duyurma, yeni materyali küçük adımlarla ve her adımdan sonra uygulama yaptırarak sunma, detayla açıklama yapma, sorular sorarak öğrencilerin kavrama düzeylerini kontrol etme, yapılan ilk uygulamalarda öğrenciye rehberlik etme, sistematik dönüt-düzeltilme sağlama, öğrencilere alıştırmalar vererek kontrol etme işlemlerini yapması gerektiğini ifade etmektedir.

Arı (2003)' ya göre "İyi bir öğretmende bulunması gereken beceri ve özellikler aynı zamanda iyi bir öğretimin unsurlarını da tanımlanmaktadır. İyi bir öğretmenin 8 temel özelliği; konu bilgisi, karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, kendini tanıma ve kendini düzeltme, yansıtma, öğrencileri tanıma ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını bilme, eğitimle ilgili yeni bulguları uygulama, öğretme ve iletişim becerisidir."

Yine Çelikten ve Can (2005) mesleksi özellikler bakımından etkili bir öğretmeni şu şekilde açıklamışlardır:

1. Derslere zamanında başlar, bitirir ve zamanı etkili kullanır.
2. Öğretmenlerle ve yöneticilerle işbirliği yapar.
3. Öğrencinin sorunlarını, özelliklerini bilir ve buna göre davranır.
4. Öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.
5. Öğrendiklerini pratikte kullanabilen bireyler yetiştirir.
6. Öğrencileri, üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlar.
7. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili güncel bilgileri takip eder ve sınıfta uygulamaya çalışır.
8. Sınıf yönetiminin tüm aşamalarında öğrencinin katılımını temele alır.
9. Kendini sürekli geliştirmeyi amaçlar.
10. Ölçme değerlendirilmede güvenilir ve geçerli yöntemleri kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir.
11. Eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini

kazandırır.

12. Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin kendini gerçekleştirebilen ve girişimci bireyler olmasını sağlamaya çalışır.

13. Bütün öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde faydalanır.

2008 yılında MEB tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin kitabıyla öğretmenlik nitelikleri açıklanmıştır. Kitaba göre öğretmenler, kişisel ve mesleki değerler başlığı altında; mesleki gelişim alanında, öğrenciyi tanıma alanında, öğretmen ve öğrenme süreci alanında, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanında, okul, aile ve toplum ilişkileri alanında ve program ve içerik bilgisi alanında kriterlendirilmiştir.

1. Mesleki gelişim alanında; öğrencilere değer verme, anlama ve saygı göstermeli, öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama, okulu iyileştirilmesine ve gelişmesine katkı sağlama, mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirmek,
2. Öğrenciyi Tanıma alanında; gelişim özelliklerini tanıma, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciyeye değer verme, öğrenciyeye rehberlik etmek,
3. Öğretme ve Öğrenme Sürecinde; dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, davranış yönetimi,
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanında; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme,
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri alanında; Çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlama,
6. Program ve içerik bilgisi alanında; Türk milli eğitimin amaç ve ilkeleri, özel alan öğretim program bilgisi ve uygulama becerisi, özel alan öğretim programını izleme değerlendirme ve geliştirme genel yeterliklerine sahip

olmalıdırlar.

Öğretmenlik mesleğinin gelişimi; “Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak, değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni ilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır.” Kıstaslarına bağlıdır (MEB, 2008).

2.5. Denetim (Teftiş)

Tekışık (2001, s. 102) denetimi; “yapılan çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek, bu çalışmaların daha verimli hale getirilmesini sağlamak için önerilerde bulunmak, kurumdaki personele çalışmalarında ve mesleki boyutta gelişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak” şeklinde tanımlamıştır.

MEB (2016)’ e göre denetim; genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir.

Değerlendirme yönetim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi ortaya konulabilir. Yine Bursalıoğlu (1985) ve Aydın (1993)’ a göre örgütsel etkinliğin artırılabilmesi örgütün önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, örgütsel çabaların denetlenmesi ile mümkündür. Türk eğitim sisteminde de okulun etkinliği ve amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ya da ne derece gerçekleştirildiğini saptamak için yapılan değerlendirme teftiş yoluyla olmaktadır (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitimde çağdaş ve bilimsel denetim anlayışına göre denetim sadece kontrol amaçlı değil aynı zamanda sistemi ve öğretim sürecini geliştirmek için yapılır. Bu nedenle daha objektif ve sağlıklı bir denetim için sistemin bütün girdilerini dikkate alınmalıdır. Okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin denetim amacıyla karara varmak için bir niteliğe ait ölçmeler yapılması ve bu niteliğin sayısal olarak belirtilmesidir (Taymaz, 1982).

Denetim, farklı bakış açılarından tanımlanabilir. Liderlik işlevi bağlamında tanımlı yapan Alfonso, Firth ve Neville'ye göre denetim, öğretmenlere mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmelerine katkı sağlamaya dönük mesleki liderlik yapmaktır. Eğitimde denetimin öncelikli amacı, önceden tasarlanmış eğitsel hedeflerin başarıma düzeyini ölçmektir. Ancak eğitim denetiminde çağdaş yaklaşım, durum saptamanın ve değerlendirmenin bir adım daha ilerisine giderek eğitimi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Aydın, 2005).

2.5.1. Denetimin Amaçları

Denetimin temel amacı, kurumların-okulların genel ve özel amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiğini saptamak, var olan eksiklik aksaklık ve amaçtan sapmaları belirlemek ve kurumun amaçlarını daha etkili ve verimli gerçekleştirmesi için eksiklikleri tamamlamak, aksaklıkları düzeltmek, amaçları doğrultusunda kurumun işleyişini düzenlemektir. Okullarda denetimin öncelikli amacı öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek ve bunun için yönetici, öğretmen ve diğer personeli geliştirmektir (Kayıkçı, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi' nin 5. maddesinde teftişin genel amaçları şu şekilde açıklanmıştır (M.E.B., 2001) :

1. Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, kurum amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek,
2. Kurumların program ve düzenleyici kurallara uygun çalışıp çalışmadıklarını denetlemek, değerlendirmek, düzeltici ve geliştirici önlemler almak.
3. Kurum personelinin görevi başında yetişmelerini sağlamak, çalışmalarını

objektif olarak ölçmek ve değerlendirmek.

4. Kurum personeli arasında birlik ve dayanışmaya, hizmetin yürütülmesinde, planlama, eş güdümlü ve uygulamaya katkıda bulunmak.
5. Eğitim öğretimle ilgili sorunları belirlemek ve çözümüne yardımcı olmak.
6. İnsan gücü, tesis, araç-gereç ve zamanın ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak,
7. Kurumun çevreyle bütünleşmesine, yönetici, öğretmen ve veliler arasında uyumlu ilişkiler kurulmasına katkıda bulunmak.
8. Güdülemeyi ve morali artırmak; iş doyumunu sağlamak, üretim ve verimliliği en üst düzeye çıkarmak.

2.6. Eğitimde Denetim

Türk eğitim sisteminde teftiş görevi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda eğitim ve öğretim hizmetlerinin gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur. Bu görevi yerine getirmek için Teftiş Kurulu Başkanlığı kurulmuştur.

Genel teftişler bir müfettiş grubunca yapılır. Bu teftişlerde bakanlığın kontrol alanları içine giren kurumların, kuruluşların ve bakanlık merkez örgütündeki birimlerin kanunları, tüzükleri, yönetmelikleri, öğretim ve çalışma programlarını, genelgeleri, kararları ve emirleri uygulamalarını değerlendirmek için yapılır. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer görevlilerin çalışmaları, başarıları ve verimleri, kurum ve kuruluşun çevre ile ilişkileri ve çevredeki etkileri incelenip değerlendirmek esastır (Taymaz, 2002)

Öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye ilişkin araştırmaların çoğunluğunda yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin genellikle denetlenmekten hoşlanmadıkları ve denetleme durumunda savunma davranışları gösterdikleri gözlemlenmektedir (Cogan'dan akt. Ağaoğlu, 1997).

Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenlerin her gün gelişmekte olan sistem ve çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi, var olan başarıyı sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmene yapılan yardım öğrenciye de yansımaktadır. Eğitim sisteminde öğretmene

yardım edebilmesi için hangi tür yardıma ihtiyacı olduğunun saptanması, onun için de çalışmalarının izlenmesi ve denetlenmesi gereklidir (Gürsoy'dan akt. Taymaz, 2002).

Eğitim sistemi toplumsal istek ve ihtiyaçlardan etkilenmektedir. Ülkeler değişen çağdaki üretilen metotları eğitim sistemlerine adapte etmek durumundadırlar. Eğitim kurumlarının örgütsel bir nitelik kazandığından, bu örgütlerde çeşitli nitelik ve nicelik de personelin istihdamı, araç-gereç ve binaların sağlanması ve inşası gerekmeğe başlamıştır. Bunun sonucu eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi ortaya çıkarak, denetim konusu önemli bir süreç haline gelmiştir (Buluç, 1997).

Eğitim sistemin bir ögesi olan denetim, değerlendirmelerine göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki grupta toparlanır. Kurum teftişi; bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanması, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Ders Teftişi ise; bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2010).

Kurumların rehberlik ve teftişi yapılırken; genel ve özel amaçları, yönetim süreçleri ve yöneticilerin etkinlikleri, kurumların yapılarındaki sosyal, yönetsel, kültürel, ekonomik, teknolojik ve eğitim politikalarının geliştirilmeleri, gelişmeyi engelleyen unsurları, sorunlara yaklaşımda yararlı yöntemleri, özel yönetmelik ve yönergelerindeki hükümleri, eğitim-öğretim ve yönetimdeki değişme ve gelişme sonucu uygulanacak yöntem ve teknikleri, personelin mesleki performansını geliştirmeleri, öğrencilerin sayı ve nitelik düzeyleri, fizikî durumları, insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli kullanmaları, kurum çalışanlarının kararlara katılma görev yetki ve sorumlulukları, çevre ve toplum gereksinimlerini karşılamaları göz önünde bulundurulur. (MEB, 2001)

Bir öğretim kurumunda öğretmenin ders teftişi; “Teftiş planı hazırlanır, öğretmen hakkında bilgi sağlanır, öğretmen ile görüşme yapılır, teftiş için hazırlık yapılır, öğretmene denetim zamanı duyurulur, sınıfa girilir, uygun bir yere oturulur, olumlu bir hava yaratılır, yapılan öğretim izlenir, planlı gözlem yapılır, öğretim etkinliğine katılım yapılır, ders araçlarının kullanılması gözlenir, ders veya uygulama sonucu

beklenir, sınıftan çıkılır, ders dışı etkinlikleri izlenir, öğretmenle tekrar görüşülür, ders teftiş raporu hazırlanır.” sıralaması ile yapılır (Taymaz, 2002).

25.05.2014 tarihli ve 29009 sayılı Resmi gazetede Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yönetmeliği ile rehberlik ve denetim ilkeleri mevzuat çerçevesinde yapılması esastır. Yönetmelikte kurumlardaki rehberlik ve denetim faaliyetlerinin birlikte yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Rehberlik ve denetim faaliyetlerinde dikkate alınması gereken hususlar şunlardır:

1. Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalıdır.
2. Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almalıdır.
3. İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır.
4. Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalıdır,
5. Usulsüzlük ve yolsuzlukları önlemelidir.
6. Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalıdır,
7. İşbirliğini ve katılımı içermelidir.
8. Başarıyı ön plana çıkarmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir.
9. Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalıdır.
10. Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır.

MEB (2014)'e göre denetim belirli bir sıralama ve ilkelere bağlı kalarak yapılması gerekmektedir. Ders içi etkinlikler denetlenirken; denetmen öğretmenle birlikte dersin işleneceği mekâna gider; öğrencilerin tümünü görebileceği uygun bir yerde oturur/durur. Ders süresince öğretmen ve öğrencilerin dikkatini bozacak davranışlardan kaçınır. Öğretmen ve öğrencilere müdahale etmez; ders ortamının doğallığını korur. Gerekirse değerlendirmesine esas olmak üzere kısa notlar alır. Gerek gördüğünde; dersin sonuna doğru öğrencilerin bilgi düzeyini ölçücü sorular sorar ve ders sonunda gecikmeye meydan vermeden öğretmenle birlikte çıkar. Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri izlenirken, denetimden sonra da öğretmenin aynı okulda görevine devam edeceği gerçeğinden hareketle görülen olumsuzluklarla ilgili olarak öğretmeni rencide edici konuşma, tutum ve davranışlardan kaçınır. İzlenen konularla ilgili olarak varsa gördüğü bireysel eksiklikleri müfettiş çalışma odasında paylaşır. Ayrıca diğer etkinlikler başlığında; zümre toplantı tutanaklarını,

ünitelendirilmiş yıllık ve ders planlarını, yazılı sınav evrakını, değerlendirilmiş performans ve proje ödevi örneklerini, not çizelgelerini, ders dışı eğitim çalışmalarını (egzersiz planı ve uygulamaları ile ilgili kayıtlar) ve varsa sosyal etkinlik ve rehberlik çalışmalarına ilişkin belgeleri, inceleyip değerlendirir.

Denetimde temel olarak gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme şeklinde üç aşama bulunmaktadır. Aydın (2005) bu aşamaları; tanışma, gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, gözlem sonrası görüşmeye hazırlık ve gözlem sonrası görüşme şeklinde açıklamıştır.

Gözlem öncesi görüşme; gözlemin yapılması için her iki taraf için de en uygun olan zaman seçilmeli, nelerin gözlemleneceği, öğretmenin zayıf ve güçlü yönleri, öğretmenin özellikle nelerin gözlemlenmesini istediği ortaya konulmalı, gözlem yapılacak sınıftaki öğrencilerin öğrenme özellikleri, varsa bunların içindeki öğrenme güçlüğü çeken veya özürlü olan öğrenciler belirtilmeli, gözlem sonrası görüşmenin ne zaman yapılacağı ve bu görüşmede nelerin konuşulacağı da öğretmen ve denetçinin ortak çalışmasıyla belirlenmelidir. Gözlem sürecinde; denetçi, öğretmenin kendisini tehdit altında hissederek strese girmesini önlemeli, empatik bir şekilde öğretmeni anlamaya çalışmalı, yapay davranışların oluşmasını önlemek için sınıf içindeki varlığını hissettirmemeli, önemsiz detayları önemli olanlardan ayırt etmeli, gözlemi modern ve güvenilir araçlarla kayıt altına almalı, öğretmeni bütün yönleriyle ve içinde bulunduğu durumsal koşulları da göz önünde bulundurarak değerlendirmelidir. Gözlem Sonrası Görüşme ise, gözlemin ardından olabildiğince çabuk yapılmalıdır. Denetçi, öğretmenin kişiliğine yönelik değil, onun davranışlarındaki eksik veya hatalı unsurlara yönelik eleştiriler yapmalıdır. Öğretmenin uygulamalarıyla ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz yönler tartışılmalı, eğer bir değişim ihtiyacı varsa bunun nasıl gerçekleştirilebileceği tartışılmalıdır. Eğitim-öğretimin etkililiği odağa alınarak, elde edilen veriler ışığında, öğretmenin profesyonel gelişiminin devamlılığının nasıl sağlanabileceği konuşulmalıdır (Linde'den akt. Karakuş, 2010).

Denetim karşılıklı güvene, yeterli işbirliği ve doğal ortamda gözleme dayalı olmalıdır. Öğretmenin ve öğrencilerin kalitesi, başarısı ve mutluluğuna katkılar getirmelidir. Hem müdür ve hem de denetmenin öğretmeni ayrı ayrı denetmesi yerine; birlikte, işbirliği ve eşgüdüm içinde öğretmen denetlenmelidir (Can, 2004).

2.6.1. Eğitim Denetiminin Gerekliği ve Yasal Dayanağı

Yönetim süreçleri incelendiğinde, denetimin, örgütün amaçlarına ulaşmasında sadece sonucu değil, süreçlerin her birinin incelenmesini gerektiren tamamlayıcı bir süreç olduğu görülür. Bunda yola çıkarak, yönetim ve denetim işlevsel olarak birbirinden ayrı düşünülemez. İkisi birbirini tamamladığından ve ortak işlevleri bulunduğundan koordinasyonlu olarak yürütölmeleri zorunludur (Sergiovanni ve Starratt, 1988).

Denetim olmazsa olmazlığı bazı yasalar ile desteklenmiştir. Bu yasa, kanun ve yönetmeliklerden bazıları şunlardır:

1. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 17. Maddesine göre; Milli Eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.
2. Yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 56. Maddesine göre; Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütölmelerinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni olmaksızın eğitim kurumu açılmaz. Diğer bakanlıklara okulların program ve yönetmelikleri, ilgili bakanlıkla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından birlikte yapılır ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca onanır. MEB ve diğer bakanlıklara bağlı tüm okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimine tabidir. Gözetim ve denetim sonunda uygun eğitim ortamı ve niteliği taşımayan kurumların denkliği usulüne uygun şekilde Milli Eğitim Bakanlığı'nca iptal edilir. Milli Eğitim Bakanlığı denetim elemanlarınca denetlenir.
3. 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri ile ilgili kanunun 2. Maddesine göre; Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak

yetiştirmek üzere, bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretilen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevidir.

4. 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri ile ilgili kanunun 27. Maddesine göre; Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek, bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve Bakana sunmak, özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak, Teftiş Kurulu Başkanlığının görevidir.
5. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri şu şekilde açıklanmıştır.
 - a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek,
 - b) Bakanlık tarafından veya bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek,
 - c) Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak,
 - d) Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmektir.

2.6.2. Okul Yöneticisinin Denetim Görevi

Öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (biçimlenme) ile sağlanır.” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 43).

Öğretme-öğrenme sürecinde hedeflere ulaşılması, planlanan çalışmalar ile gerçekleştirilen faaliyetlerin birbirleriyle uyumluluğunu ve sapmalarını tespit ederek, giderilmesine ışık tutulması, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki problemlerde yardım ve rehberlikte bulunulması amacıyla üst yönetime görüş sunmak denetimin asıl görevi olup, bu görevin yerine getirilmesinde en önemli sorumluluk da okul müdürüne düşmektedir (MEB, 2014).

Ders içi etkinlikler denetlenirken; okul Müdürü öğretmenle birlikte dersin işleneceği mekâna gider; öğrencilerin tümünü görebileceği uygun bir yerde oturur/durur. Ders süresince öğretmen ve öğrencilerin dikkatini bozacak davranışlardan kaçınır. Öğretmen ve öğrencilere müdahale etmez; ders ortamının doğallığını korur. Gerekirse değerlendirmesine esas olmak üzere kısa notlar alır. Gerek gördüğünde; dersin sonuna doğru öğrencilerin bilgi düzeyini ölçücü sorular sorar ve ders sonunda gecikmeye meydan vermeden öğretmenle birlikte çıkar. Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri izlenirken, denetimden sonra da öğretmenin aynı okulda görevine devam edeceği gerçeğinden hareketle görülen olumsuzluklarla ilgili olarak öğretmeni rencide edici konuşma, tutum ve davranışlardan kaçınır. İzlenen konularla ilgili olarak varsa gördüğü bireysel eksiklikleri müfettiş çalışma odasında paylaşır. Okul müdürü ayrıca diğer etkinlikler başlığında; zümre toplantı tutanaklarını, ünitelendirilmiş yıllık ve ders planlarını, yazılı sınav evrakını, değerlendirilmiş performans ve proje ödevi örneklerini, not çizelgelerini, ders dışı eğitim çalışmalarını (egzersiz planı ve uygulamaları ile ilgili kayıtlar) ve varsa sosyal etkinlik ve rehberlik çalışmalarına ilişkin belgeleri, inceleyip değerlendirir (MEB, 2014).

2.7. Denetimde Yapılan Değişiklikler

14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı resmi gazetede yayınlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri açıklanmıştır. Bu görevlerin başında eğitim kurumlarına ve eğitim kurumlarında görevli tüm personele rehberlik yapmak gelmektedir. Bir diğer görevler alanları ise; MEB görev ve yetki alanına giren kişi ve kuruluşlara, rehberlik ederek plan-programlar oluşturmaktadır. Yine Rehberlik ve Denetim başkanlığının en önemli görevlerinden biri olan denetim faaliyetlerini yürütmektir. Bu faaliyetler yürütülürken, kontrol ve denetimin işbirliği içinde yapılması, süreç ve sonuçların belirlenen mevzuata, önceden belirlen amaçlara göre analiz edilmesi, bulunan sonuçların raporlaştırılarak ilgili yerlere aktarılması esastır. Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı, MEB'in belirlediği çerçevede denetim, araştırma ve soruşturma yaparken eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkararak bakış açısını göz önünde bulundurmalıdır.

2011 yılındaki 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile; Bakanlık Rehberlik ve Teftiş Başkanları ibaresine, "Bakanlık Rehberlik ve Denetim Başkanları," ibaresi eklenmiş, "Eğitim Müfettişleri," ifadesi "Millî Eğitim Uzmanları, Millî Eğitim Denetçileri ve İl Eğitim Denetmenleri" olarak değiştirilmiştir. Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı Başmüfettiş, Müfettiş ve Müfettiş Yardımcısı kadrolarındaki personeller, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında Millî Eğitim Başdenetçisi, Denetçisi ve Denetçi Yardımcısı kadrolarına başka bir işlem olmadan geçiş yapmışlardır.

25.05.2014 tarihli ve 29009 sayılı Resmi gazetede Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yönetmeliğini yayınlamıştır. Bu Yönetmelik ile 3.10.1993 tarihli ve 21717 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ve 24.6.2011 tarihli ve 27974 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliklerinin yürütmeleri iptal edilmiştir. 2014 yılındaki yönetmelikle il eğitim denetmenleri maarif müfettişleri görevlerine devam edeceklerdir. Bu yönetmelik ile Maarif müfettişlerinin görev, yetki ve sorumlulukları, çalışma esasları, atanma kriterleri, yeterlilik ve nitelikleri, yetiştirilme şekilleri vb. husular belirlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre genel anlamda maarif müfettişlerinin görevleri; yıllık faaliyet planlarını hazırlamak ve uygulamak,

kurumların rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmalarını yaparak raporlaştırmaktır.

16.03.2016 tarihli ve 29655 sayılı Resmi gazetede yayınlanan yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile görevlendirme, görevlendirme süreleri ve atama kriterleri ile ilgili değişikliklere gidilirken denetim işleviyle ilgili mevcut yönetmelik varlığını sürdürmüştür.

Türk Eğitim Sisteminde de öğretmenlerin ders başında denetimini düzenleyen yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 43. maddesine göre müfettişlerin görev ve yetkileri; rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma olarak belirlenmiştir. Daha sonra MEB Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2014) değişikliğe gidilerek iş başında yetiştirme ifadesi yönetmelikten kaldırılmış; maarif müfettişlerinin rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma olmak üzere beş görev alanı tanımlanmıştır. İş başında yetiştirme görevi okul müdürüne verilmiş gibi gözükse de, önceki yönetmelikte de (MEB, 2011) okul müdürü sınıflara girerek ders denetimi yapmaktan sorumluydu. Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı'nın TBMM başkanlığına 09.01.2015 tarihinde ilgili Soru Önergeseine verdiği cevapta "...tüm öğretmenlerin denetim ve kontrol odaklı teftiş felsefesi ile denetlenmesi yerine kurum denetim sürecinde farklı branş öğretmenlerinin çalışmaları incelenmekte, ihtiyacı olan öğretmenlere rehberlik esasına dayalı hizmet sunulmaktadır. Ancak zorunlu hallerde inceleme ve soruşturmaya dayalı olarak da ders denetimleri yapılacaktır." demiştir. Bu iki yönetmeliğin uygulamadaki farklılıklarının da Denetim Rehberleri Kılavuzuna yansıdığını görmekteyiz. 2011 yılı maarif müfettişleri ders denetleme kılavuzunda bakanlık, "Ders Gözleminde Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında mucipli ders denetimi esaslarını ilgili formlarla belirtmiş, bu formlardan çıkacak sonuçlara göre genel başarı derecesi "Yetersiz" bulunan öğretmenlere yönelik getirilecek disiplin tekliflerini müfettişlerden istemiştir. Bu matbu formlarla müfettişleri öğretmenin iş başı denetiminde eksikliklerini, hatalarını hatta açıklarını aramaya mecbur kılmıştır. Oysa 2014 Denetim Rehberleri Kılavuzunda denetimin sonuç odaklı olmaktan çıkarılıp süreç odaklı hale getirildiğini, müfettişlerin de sorunları tespit etmenin yanı sıra çözüm üretmeleri konusunda da bağlayıcı hale getirildiği görülmektedir (Tonbul ve Baysülen, 2017).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında çalışılan araştırma konusu ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Cemaloğlu (1996) “İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi” konusunda sınıf ve branş öğretmeninin katılımıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya göre; öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin en fazla öğrenci hizmetleri en az eğitim hizmetleri boyutundaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenler en fazla kendini gerçekleştirme an az da güvenlik ihtiyacı alanında doyumsuzluk göstermektedirler. İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik boyutlarındaki davranışlarıyla sınıf öğretmeninin saygı ve kendini gerçekleştirme, branş öğretmenlerinin sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur.

Öçal (1996), “Okul Müdürlerinin Yönetsel İşlevleri ve güdüleme” konulu araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 17 ortaöğretim okuluna çalışan 17 Müdür ve 135 öğretmenin katılımıyla yaptığı araştırma sonucunda; öğretmenler okulun görevlerini başarılı bir biçimde yerine getirebilmesi için okul personelinin geliştirilmesini ve yönlendirilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yönetim anlayışı ile ilgili konulardaki görüşlerinin ve yönetim ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlere kendi inisiyatiflerini kullanma olanağı sağlanmadığı görülmüştür.

Uludüz (1996) “İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları” çalışması ile müfettiş davranışlarını betimleyebilmek için müfettişlere ve öğretmenlere anketler uygulamıştır. Araştırma sonucunda şu davranışların denetim sürecine zarar vereceğini bulmuştur: Müfettişlerin; amir olduğunu hissettirmesi, öğretmenlerin eksikliklerini bulmaya çalışması, davranışlarıyla öğretmenin kendini savunmasına neden olması, öğretmene daha

önceki denetim puanlarını sorması, korku ve kaygı yaratması, 60 öğretmeni öğrencilerin yanında eleştirmesi, ders başladıktan sonra sınıfa girmesi, gizlilik içinde açıklamadığı notlar yazması.

Kurnaz (2002), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri” konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, müfettişlerin en çok yöneticilik alanında yeterlik sergilediklerini düşünmektedirler. Bunu sırasıyla liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlik alanlarını izlemektedir.

Dündar (2005), “İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi” konulu araştırmada Türk Eğitim Sisteminde denetimin önemli rolü olduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim müfettişlerinin hepsi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ise % 80'i ilköğretim alanının gelişmesine denetim hizmetleriyle görevli personelin etkili hizmetleri olduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin % 80'de fazlası daha sık süreçlerde denetimin olmasını istemiştir. Denetim gören öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu denetim personelinin yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada denetim sisteminin iyi çalıştırılması halinde Türk eğitimine daha büyük yardım ve hizmetleri olacağı savunulmuştur.

Can (2004), “İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları” adlı makalesinde; öğretmenlerin rehberlik ve mesleksi yardım anlayışı içerisinde ve bir bütün olarak denetlenmediği ve bunun denetimin etkililiğini azalttığı, denetmenle öğretmenin aynı eğitim düzeyinde olması işbirliği ve güveni güçleştirdiği, hizmet içi eğitimlerin sürekli olmadığı, denetmene denetim ve rehberlik görevleri yanında soruşturma görevinin de verilmesinin doğru olmadığı, okul içinde rehberliğe dayalı bir denetim sisteminin olması gerektiği sonuçlarına varmıştır.

Kavas (2005), “İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri” adlı çalışmasında öğretmenlerin algı ve beklenti dereceleri bulmaya çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda; öğretmenler üzerinde müfettişlerin denetim davranışlarının rahatsızlık uyandırdığı, denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin beklenti düzeylerinin gerçekleşme (algı) düzeylerinden yüksek olduğu, İlköğretim Müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen beklentilerinin

karşılanmamasının huzursuzluk nedeni olacağı, denetim sisteminin sağlıklı yürümediği ve öğretmen beklentilerini müfettişlerin yerine getiremediği sonuçlarına varmıştır.

Olgun (2005), “İlköğretim Okulu Müdür ve Müdür Yardımcılarının İlköğretim Müfettişlerinin Yapmış Olduğu Denetim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale İl Örneği)” konulu araştırma yapmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının fiziksel denetim ve yönetim işlerine dayalı denetimin yeterli düzeyde yapıldığını, eğitim-öğretim sürecine ilişkin denetimin ise orta düzeyde yapılabildiği belirtmiştir. Yöneticilerin müdür ya da müdür yardımcısı olmasının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı görülmüştür. Müdür ve müdür yardımcılarının ön lisans ya da lisans düzeyinde eğitim almış olmalarının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca müdür ve müdür yardımcılarının sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlarda olmasının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında müdür ve müdür yardımcılarının az ya da çok mesleki deneyime sahip olmalarının onların ilköğretim okullarında müfettişler tarafından yapılan fiziksel, eğitim-öğretim süreci ve yönetim işlerine yönelik denetim etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı tespit edilmiştir.

Şahin (2005), “İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimiyle İlgili Yeterlilikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın tüm boyutlarında öğretmenler denetleme faaliyetlerini yetersiz, müfettişler ise yeterli görmüşlerdir.

Taş (2005) “Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler” konulu araştırmasını, Konya ilinde bulunan kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenine yapılan araştırmada mesleki saygınlık, ücret, ödül, mesleki gelişim ve yükselme, veli tutumu gibi faktörlerin motive edici faktörler olarak bulunduğu, fiziksel koşullar, için niteliği, ücret, ödül mesleki gelişim ve

yükselme gibi faktörlerin sınıf öğretmenlerini daha yüksek düzeyde motive ettiği tespit edilmiştir. Yönetici tutumlarının ise özel okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kamu kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerine nazaran daha yüksek oranda motive eden bir faktör olarak tespit edilmiştir. Yöneticinin denetim ve denetleyici tutumları ise sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu azaltan bir faktör olarak bulunmuştur.

Ciğer (2006) “Kahramanmaraş İli İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetim Sürecinde Gösterdikleri Davranışların Öğretmenleri Güdülemesine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri” isimli çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerinin irdelenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenleri “çok” derecesinde güdüleyen müfettiş davranışı öğretmenlere göre, “karşılaştığı iyi örnekleri öneriler biçiminde öğretmene sunması” davranışıdır. Aynı davranış için müfettişlerin görüşü, öğretmenleri “çok” derecesinde güdüleyici olduğu yönündedir. İlköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde göstermiş oldukları davranışların öğretmenleri güdüleme durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkinlerine göre, aralarında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında, kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Sabancı, Şahin (2007) “Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri” isimli makalede, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinde bulunması öngörülen kişisel ve mesleki yeterliliklerden hareketle mevcut denetmenlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin rehberlik görevlerini gerçekleştirme dereceleri belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim denetmenlerinin öğretmenlerin mesleki değerler ve kişisel gelişimi, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri, okul, aile ve çevre ilişkileri, program geliştirme ve içerik bilgisi ile öğrenci rehberlik hizmetleri boyutlarında devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere rehberlik etme görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin denetmenlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmada belirlenen bu beş boyuttaki görevlerini gerçekleştirme dereceleri ile ilgili olarak denetmenlerin daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Denetmenlerin özel ilköğretim okullarında görev yapmakta

olan öğretmenlere rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri konusunda yapılan bir araştırmada da denetmenlerin, bu rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirttikleri; buna karşılık öğretmenlerin denetmenlerin bu rollerini gerçekleştirme düzeyini düşük buldukları belirlenmiştir.

Demir (2009), “İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, müfettişlerin ders teftişi alanındaki yeterliliklerini ve öğretmenlere karşı tutumlarını araştırmıştır. Demir çalışmasında; müfettişlerin, öğretmenlerin okul için çok önemli olduklarını, onlara inandıklarını ve güvendiklerini hissettirmelerini ve bu duygularını öğretmenlere ifade etmelerini, öğretmenlere okul içinde ve dışında sergilediği tutum ve davranışlarla örnek olmalarını, ilköğretim müfettişlerinin, eleştiriye açık olmalarını, uyarılarını güler yüzle yapmalı ve öğretmeni uyarırken onu kırmamaya dikkat etmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Işık (2010) “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı” adlı araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin, denetim etkinliklerinde müfettişlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkin görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek ve önerilerde bulunmaktır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenler, müfettişler için “Öğretmenlerle Mesleki Toplantılar Düzenler” görüşüne erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır. Kadın öğretmenler, müfettişler için “Stajyer Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Ve Mesleğe Hazırlanmasında Yardımcı Olur” görüşüne erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır. 21–25 yaş arasındaki öğretmenler, müfettişler için “Öğretmenin Başarılarını Arttırabilecek Yöntemlere Ulaşmada Yardım Eder” görüşüne 36 40 yaş arasındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yardım ve rehberliğe açık olmaları onları daha tecrübeli öğretmenlere göre müfettişlere yaklaştırdığı düşünülebilir. “Mesleki Gelişim İçin Fırsatlar Sağlar” ifadesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş grupları ikili ikili ele alınarak karşılaştırılması sonucunda yalnızca 31–35 yaş grubu öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Karadağ, Baloğlu ve Küçük (2010), Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyine Etkisi: Bir Path Analizi Çalışmasında; yönetici

denetim algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine olan etkisi araştırılmıştır. Veriler, Ekleme (2001) tarafından geliştirilen Denetim Algısı Ölçeği ve Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen Mesleki Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Teorik modellemede mesleki motivasyon alt boyut değerleri içsel, denetim algısı alt boyut değerleri de dışsal değişken olarak atanmıştır. Bulgular, öğretmenlerdeki denetim algısının mesleki motivasyon üzerinde etkili, fakat bunun temel kaynağının gizil değişkenler olduğunu göstermektedir.

Gündüz ve Coşkun (2011), Teftiş Uygulamalarının Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyinin İncelenmesi isimli çalışma yapmışlardır. İlköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini ortaya koymayı amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen Samsun ilinde çalışan 402 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler, müfettişin olumsuz davranışları ve değerlendirme kriterlerinden dolayı ortalama değerin üstünde bir stres yaşarken, teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerinden dolayı ortalama değere oldukça yakın bir düzeyde stres yaşamışlardır. Öğretmenlerin teftiş uygulamalarından dolayı genel olarak “orta düzeyin üzerinde” bir stres yaşamışlardır. Öğretmen görüşleri arasında bölge, cinsiyet, mesleki kıdem ve ödül değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunurken, yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün’ün (2011), Denetlenenlerin Rehberlik / Teftiş Sürecinde Memnun Oldukları / Olmadıkları Hususlar isimli araştırmasında; denetim sürecinde denetlenenlerin memnun oldukları / olmadıkları durumları belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Analizler sonucunda öğretmen görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin denetim sürecinde sergiledikleri davranış ve tutumlar “Mesleki Yetkinlik ve Özen” ve “Davranış Şekilleri” olarak iki temada toplanmıştır. “Mesleki Yetkinlik ve Özen” temasına ait 26 görüş belirtilmişken, “Davranış Şekilleri” temasına ait 56 görüş belirtilmiştir. Bu görüşler arasında en çok tekrarlanan kategori “Bilimsellikten Uzak Davranışlar” olmuştur. Araştırma bulgularına göre denetlenenler rehberlik etkinliklerinin yetersiz oluşundan, müfettişlerin sadece yanlış ve eksikliklere odaklanmasından, denetim esnasında yapıcı tavır sergilenmemesinden rahatsızlık duymaktadırlar.

Tecer (2011) “İlköğretim Müfettişlerince Yapılan Okul Denetimlerinin Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve İş tatmini Düzeylerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin, öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etki edip etmediğini belirlemek, etki ediyorsa hangi yönde ve ne düzeyde etki ettiğini ortaya çıkarmak ve bu etkiler doğrultusunda öneriler sunmaktır amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri, demografik özelliklerine göre bir değişiklik göstermemiştir. Müfettişlerin, öğretmenlerin içsel motivasyonlarına en çok nötr düzeyinde etki ettikleri saptanmıştır. Bu sonuç müfettişlerin denetimlerinin, öğretmenlerin içsel motivasyonlarına etki etmediğini göstermektedir. Müfettişlerin denetimlerinin, öğretmenlerin içsel motivasyonlarına etki etmediği sonucu araştırmanın nicel verilerine ilişkin sonuçlarda da ortaya çıkarılmıştır.

Eroğlu (2012), “Eğitim Müfettişlerince Yapılan Ders Denetimlerinin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde Denizli ilinde çalışan sınıf öğretmenlerine göre ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları açısından sınıf öğretmenlerinin memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebinin ise eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin birinci sicil amiri olmaktan çıkarılmaları olarak gösterilebileceği vurgulanmıştır. Müfettişlerin ders denetimlerindeki öğretmene ilişkin tutumları ile ilgili öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve en son mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği açıklanmıştır.

Aslanargun ve Tarku (2014), Öğretmenlerin Mesleki Denetim ve Rehberlik Konusunda Müfettişlerden Beklentileri isimli çalışma yapmışlardır. Bu çalışma öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda eğitim müfettişlerinden beklentilerini tespit etmekte amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için müfettişlerin rehberlik ve denetim görevleri konusunda öğretmenlerin eleştirileri ve beklentilerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun denetim sistemine ve müfettişlere karşı olumsuz tutumu dikkat çekmektedir. Müfettişlerin yapıcı, uyarıcı ve yol gösterici olmaları gerektiği düşüncesi ile denetim süresinin çok kısa olduğu, rehberlik boyutunun ihmal edildiği vurgusuyla ön plana çıkmaktadır.

Sapancı, Aslanargun ve Kılıç (2014), “Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri” adlı çalışmalarında okullarda denetim yapan eğitim müfettişlerinin sıklıkla başvurdukları güç türlerini öğretmen görüşlerine göre tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Düzce ilindeki kamu ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmada eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türlerini belirlemek için Aslanargun, Kılıç ve Eriş (2011) in geliştirdiği Eğitim Müfettişlerinin Öğretmen Denetiminde Kullandıkları Güç Türleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en fazla zorlayıcı gücün kullanıldığı bunu sırasıyla yasal güç uzmanlık gücü ve kişisel ve teknik güç kullanımının izlediği, müfettişlerin en az kullandığı güç türünün ise kolaylaştırıcı güç olduğu görülmüştür. Hem kişisel ve teknik güç boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık hem de uzmanlık gücü boyutunda erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre sadece kolaylaştırıcı güç boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analizlere göre kolaylaştırıcı güç boyutunda lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması ile ön lisans ve lisans derecesine sahip öğretmenlerin ortalamasından daha büyüktür. Hizmet süresine göre zorlayıcı güç ve yasal güç boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yasal güç boyutunda 1-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalamasının 6-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek iken; zorlayıcı güç boyutunda 16-20 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalamasının 26 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin yaşlarına ve branşlarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sabancı ve Yücel (2014), Öğretmenlerin Görüşlerine göre Denetmenlerin Etik Dışı Davranma Düzeyleri isimli çalışmalarında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin etiğe ilişkin kendi kavramsallaştırmaları çerçevesinde denetmenlerin etik dışı davranma düzeylerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına nitel ve nicel araştırma modelleri birlikte uygulanarak ulaşılmıştır. Çalışmada sonuç olarak öğretmenlerin, müfettişlerin insan ilişkileri, rehberlik ve işbaşında yetiştirme boyutunda “düşük” öğretmen ve ders teftişi ile teftiş sonrası genel değerlendirme boyutlarında “orta düzeyde” etik dışı davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Branş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine bağlı

olarak öğretmenlerin görüşleri arasında farklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre müfettişlerin etik dışı davranışlarına ilişkin görüşleri daha olumsuzdur. Bu öğretmenler arasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 16-21 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler. Ayrıca ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler öğretmen ve ders teftişi boyutunda lisans öğrenimi gören öğretmenlere göre müfettişlerin daha fazla etik dışı davranışlar gösterdikleri kanaatindedir. Bu farkların nedenlerinin açıklanabilmesine ilişkin nitel çalışmalara gereksinim olduğu anlaşılmıştır. Etik dışı davranışlarla başa çıkmada en önemli unsurun bu konuda öğretmenler ve denetmenler arasında ortak anlayış, algı ve beklentilerin oluşturulması olduğu söylenebilir.

Akcan ve Polat (2015), Müfettiş Denetiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi isimli makalede; müfettişlerce yapılan denetimlerin, öğretmen motivasyon düzeyine etkisinin hangi yönde ve ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Fatih ilçesinde teftiş edilen 12 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve toplanan veriler "içerik analizi" ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda, denetimler sırasında öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen 9 olumlu 13 olumsuz durum tespit edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen motivasyonunu hem olumlu hem de olumsuz etkileyen en önemli faktörün denetimler esnasında müfettişlerin öğretmenlere yaklaşımı olduğu saptanmıştır. Denetim sürecinde öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlar incelendiğinde; maarif müfettişlerinin olumsuz yaklaşımı, kendi yasal gücünü ön plana çıkarması, yeterli rehberlik faaliyetinde bulunmaması, sadece evrak kontrolü yapması gibi durumların öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmüştür. Müfettişlerin olumlu/olumsuz davranış ve yaklaşımlarının öğretmen motivasyonunu olumlu/olumsuz olarak doğrudan etkileyen faktör olduğu bu çalışma sonucunda görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, denetimler esnasında motivasyonlarını düşüren en büyük sorunlardan birinin stres olduğunu belirtmişlerdir. Yaşanan bu stresin teftiş ve denetimler sırasında yaşanan korkudan kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mittal (1995) yılında “İşte Öğretmen Güdülenmesi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin okulda güdülenme kalitesi ve bunun etkilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya göre; öğretmen, eğitim sistemi içinde çok önemli bir konuma sahiptir ve toplumun sosyokültürel dönüşümünde kritik rol oynar. Eğitimin gelişmesinde büyük oranda öğretmenlerin kalitesi, yeteneği ve onların güdülenmesine söz sahibidir. Araştırmada öğretmenlerin güdülenme unsurlarının, okullarda verilen eğitimin kalitesinde göz önünde bulundurulmasına rağmen, bu anlamlı boyut üzerinde çok az bir çaba sarf edildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalışma hayatında güdülenmesinin, onların kişiliği, iş doyumunu ve örgütsel iklim ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Down Chadbourne ve Hogan'ın (1997) batı Avustralya'da yaptıkları bir çalışmada bu bölgede başlatılan zorunlu performans değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerin takındıkları tutumları değerlendirmiştir. 1997 yılında başlatılan performans değerlendirme uygulaması sonrası, yazarlar, iki yıl boyunca öğretmenlerin tepkisini incelemişlerdir. Uygulamanın ilk yılında öğretmenler yeni değerlendirme sistemine belirgin bir biçimde şüphe ve güvensizlik ile bakmış ve şüphe ve anksiyete ile tepki göstermişlerdir. İkinci yılda çekinceleri sürmekle birlikte öğretmenler değerlendirme sürecini anladıklarını ve yaptıkları iş üzerinde kontrol duygusu hissetmeye devam ettiklerini ve bu değerlendirme sürecine paralel olarak profesyonel açıdan gelişme gösterdiklerini düşünmüşlerdir. Bu çalışmanın sonucunda yazarlar öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kendilerini geliştirmeye etkisinin az olduğunu söylediklerini belirtmişlerdir. (Gleeson, Dennis ve Husbands, 2004)

Sergiovanni ve Starratt (1998)'a göre denetimin en önemli amaçlarının başında öğretmenlerin gelişi gelmektedir. Bu gelişimde odaklanılan noktalar öğretmenlerin bilgisini artırmak, öğretim becerilerini geliştirmek, mesleki konularda daha bilinçli karar verme yetilerini geliştirmek, problem çözme becerilerini geliştirmek ya da uygulama becerilerini geliştirmektir. Öğretmen geliştirme planlamasında rolleri olan müfettişler, öğretmenlerin geliştirilmesinde nasıl, nerede ve ne zaman sorularının cevaplarını vererek sorumluluk üstlenebilirler. Burada öğretmene de aktif rol düşmektedir. Fakat son yıllarda teftiş anlayışı öğretmenin geliştirilmesi düşüncesinden çok öğretmenin teşvik edilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenin nasıl teşvik edileceği sorusu ise öğretmeni merkeze almaktadır. Öğretmenin gelişimi, bireysel ve mesleki boyutlarıyla birlikte ele alınmalıdır. Bu süreçte müfettiş rol olsa da sorumluluk daha çok öğretmenin kendisine düşmektedir.

Ofoegbu (2004) yılında Nijerya'da okul gelişimi ve sınıf etkililiği için öğretmen güdülenmesini önemini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada verilere araştırmacı tarafından kullanılan anket yardımıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenin güdülenmesinin başlaması için öğretmenlerin kendi isteğiyle eğitim sürecine katılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen güdülenmesinin sınıf etkililiği ve okul gelişiminde çok önemli bir unsur olduğu yapılan analizler sonucunda ulaşılmıştır.

Takakura ve Ono (2001), Japonya'da mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin yeterli olmadığı düşüncesiyle geliştirilen yeni bir performans değerlendirme sistemi tanıtılmıştır. Yeni performans değerlendirme sistemi 2 temel nokta üzerine oturtulmuştur; yeni bir öğretmen değerlendirme sistemi oluşturmak ve öğretmenlerin öğretim becerilerindeki eksiklikleri ve yetersizlikleri gidermek. Yeni öğretmen değerlendirme sisteminde öğretmenlerin yeterlilikleri ve performanslarının uygun biçimde değerlendirilerek eğitim personelinin geliştirilmesi ve okul sisteminin daha enerjik hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu yeni eğitim sisteminde kendi kendini değerlendirme ve performansın okul müdürleri tarafından değerlendirilmesi düşünülmüştür. Bu sistemin genel olarak öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı söyleminde bulunulmuştur. Özellikle sistemin daha objektif hale gelmesinin, performans kriterlerinin açık ve net olmasından kaynaklandığı ve uygulanabilirliğini bu sebeple arttırdığı paylaşılmıştır.

Monyatsi (2006) yılında Bostwana'nın Güney Bölgesinde çalışan 607 öğretmene, ortaöğretim kurumlarında uygulanan değerlendirme sisteminin öğretmenleri güdülemedeki etkililiğini ölçmeyi amacıyla anket uygulamıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre; ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan değerlendirme sisteminin doğru biçimde kullanıldığı takdirde öğretmenleri güdüleyebileceği ortaya çıkmıştır. Güdülenen öğretmenlerin okulun amaçları için çabalarını artıracakları da tespit edilen bir diğer sonuçtur.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

MEB'e bağlı eğitim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına denetimin etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji çalışma deseninde gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

Strauss ve Corbin'e göre (1990) nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir. Nitel araştırmalarda algılar, anlamlar, olay ve olguların örüntüleri ön plana çıkmaktadır. Bu durum araştırmayı 'derin ve ayrıntılı' bir bakış açısı içinde ele alarak daha anlamlı hale getirmektedir. Nitel araştırma insanın kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010, s. 326).

Nitel araştırmanın temellerini oluşturan bakış açılarından bir tanesi fenomenolojidir. Ağırlıklı olarak varoluşçu psikoloji içerisinde gelişme gösteren bir yaklaşım olup insanların çevrelerinde olup biten olayları nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalışan bir analiz türüdür (Wade ve Tavis, 1990). Gerçek ile ilgili değerler ve anlamlar, gerçeğin insanlar tarafından nasıl algılandığı ve bu algılarına ilişkin deneyimleri nitel araştırmanın odaklandığı fenomenolojinin temellerini oluşturmaktadır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar,

deneyimler, algular, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78).

Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algularını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgu bilim araştırma desenin amacıdır. “Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası olacaktır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunar ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır” (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde resmi okullarda görevli sınıf öğretmenlerinden müfettiş denetimi geçirmiş 7 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2009, s. 110). Nitel araştırmalarda genelleme yapma kaygısı söz konusu değildir; mümkün mertebe evrende olması muhtemel tüm çeşitliliği, farklılığı ve zenginliği temsil edebilecek bütüncül bir çerçeve elde edilmeye çalışılır. Bu yüzden nitel araştırmalarda ‘amaçlı örneklem’ modeli kullanılmaktadır. Amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996)

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır

(Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 80). Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden Rastgele Örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntemle 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Antalya İli Kepez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan, denetim geçirmiş 7 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler gönüllülük esasına göre çalışma kapsamına alınmışlardır

4.3. Veri Toplama Araçları

Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Bu yöntem tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı olmadığı gibi, yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek değildir (Karasar, 2013). Bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Her türlü soruda olduğu gibi, görüşme amacı ile hazırlanacak sorularda da belli özellikler aranır. Soru, ne tür bilgi istediğini açıkça belirler, istenilen bakış açısını davet eder ve kaynak kişi tarafından kolayca anlaşılır nitelikte olmalıdır (Karasar, 2013). Bu yüzden katılımcılara aynı sorular aynı sözcüklerle ve aynı şekilde sorulmuştur.

Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için konuyla ilgili uzman bir akademisyene verilmiş ve incelemesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Bir öğretmen ile pilot görüşme yapıldıktan sonra soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığının tespiti amacıyla, görüşme esnasında kayıt altına alınan sesler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bir başka uzmandan, dökümleri inceleyerek soruların açık, anlaşılır olup olmadığı ve araştırma konusunu içerip içermediğini kontrol etmesi

istenmiştir. Görüşme sorularının istenen geçerlik düzeyine sahip olduğu anlaşıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin etkili ve verimli olması için görüşme sorularının kolay anlaşılır, odaklı (spesifik), açık uçlu, yönlendirmeden uzak olmasına dikkat edilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla sonda sorular eklenmiştir.

4.4. Uygulama/Verilerin Toplanması

Görüşmelere başlamadan önce Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın okullarda görev yapan ilgili öğretmenlerle yapılabilmesi için yasal izin alınmıştır. İlgili öğretmenlere önceden sorulması planlanan soruları içeren görüşme protokolü hazırlanmıştır. Daha sonra araştırma konusuyla ilgili öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma ile ilgili kendilerine bilgi verilmiş ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu, katılan kişilerin isimlerinin gizli tutulacağı, isimlerinin çalışmada kodlanarak kullanılacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların belirlediği yer ve tarihlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bilim ve etiğe uygun olacak şekilde gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların tedirgin olmaması ve soruları içtenlikle yanıtlamaları için görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorulmuş ve görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Ses kaydına başlamadan önce katılımcılara veri kaybını en aza indirmek amacıyla ses kayıt cihazı ile ses kaydı yapılacağı bilgisi verilmiş ve yazılı izinleri de alınmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Yapılan ses kayıtları araştırmacı tarafından Microsoft Word 2010 programında metin haline dönüştürülmüştür. Betimsel analiz için, her bir araştırma sorusuna yanıt olabilecek veriler belirli temalar altında gruplandırılıp tanımlanmıştır. Böylece betimsel analizle özetlenip yorumlanan veriler daha derin bir inceleme olan içerik analizine hazır hale gelmiştir. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi ve 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmiştir. İfadelerin benzerliğine göre öğretmen görüşleri gruplandırılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru

öğretmenlerin her birine kod numarası verilerek (Ö1,Ö2...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen sonuçlar sayısallaştırılarak frekans değerleriyle ifade edilmiştir.

İçerik analizi sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Tavşancıl ve Esra, 2001).

İçerik analizinde betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temalar ortaya çıkar. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım 2013, s. 259). Bu amaç doğrultusunda öncelikle veriler kavramsallaştırılmış; başka bir deyişle kodlanmıştır. Bu sürecin sonunda elde edilen kavramlardan birbiri ile ilişkili olanlar birbiriyle gruplandırılarak temalar (kategori) oluşturulmuştur.

Gözlem, görüşme veya doküman verisinin sistematik bir biçimde sayısallaştırılması konusunda yüzde hesaplamaları önemli bir yer tutar (Şimşek ve Yıldırım 2013, s. 276). Nitel verilerin nicelleştirilmesinde amaç nitel araştırmanın doğasına aykırı şekilde genellemeler yapmak değildir. Aksine sayısallaştırmadaki amaç; güvenilirliği artırması, yanlılığı azaltması, ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma olanağı sunmasıdır. Bu nedenle son aşama olarak içerik analizi sonucu elde edilen veriler sıklık ve frekans tablolarına dönüştürülmüştür.

4.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun olduğu biçimiyle ve mümkün olduğunca yansız gözlenmesidir. Bu amaçla görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın konuyla ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Hazırlanan Görüşme formu nitel araştırma alanında uzman bir akademisyen tarafından incelendikten sonra forma son şekli verilmiştir. Görüşmelerde yapılan ses kayıtlarının sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve isimlerin kodlanacağına dair anlaşma imzalanması karşılıklı güven sağlamıştır. Bu şekilde elde edilecek verilerin gerçek durumu ortaya koyması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda betimsel analiz ve içerik analizlerinin güvenilirliği kodlamanın ne

kadar doğru gerçekleştirildiği ile doğru orantılıdır. Kategorilerin taşınması gereken en önemli özelliklerden biri aynı dokümanı, aynı amaç doğrultusunda kullanan başka bir araştırmacının da büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi ile temalar ve alt temaların kendi aralarındaki ilişkisiyle her bir temanın diğeriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerlik) artırmak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen aşamalar detaylı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ayrıntılı olarak verilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunda ulaşılan bulgular alanyazına katkı sağlayacak şekilde yorumlanıp tartışılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, yapılan kodlamalar, analizler ve sonuçların nasıl elde edildiğine yönelik tüm tablo ve belgelere bir uzman tarafından teyit incelemesi yapılmış ve tamamı muhafaza edilmiştir.

4.7. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Araştırma sürecinde birtakım güçlüklerle karşılaşmıştır. Yaşanan bu güçlükler şunlardır:

1. Çalışma evreninde teftiş geçirmiş kişilerle görüşme yapıldığı için genellikle kıdemi fazla öğretmenler tercih edilmiştir.
2. Müfettiş denetiminin kaldırılması sebebiyle önceki yıllarda denetim geçirmiş öğretmenlere ulaşmak güç olmuştur.
3. Denetim süresinin geçmiş yıllarda olması sebebiyle denekler sorulara hatırladıkları çerçevede yanıt vermişlerdir.
4. Kısıtlı sayıdaki denekler farklı okullarda görev yaptıkları için kendilerine ulaşmak ve randevu planlamak hem zaman almış hem de uğraş gerektirmiştir.
5. Kendileri ile görüşülen katılımcılarla her ne kadar güven ortamı sağlandıysa da tedirginlikleri nedeniyle zaman zaman ses kaydını durdurmayı talep etmiş ve sonrasında bazı deneyimlerini paylaşmışlardır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde MEB' e bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerden oluşan katılımcıların demografik özellikleri ve geçirdikleri denetimlerin sınıf içi motivasyonlarına etkilerine ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve tablolara yer verilmiştir. Bulgular gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası süreç şeklinde boyutlandırılmıştır.

5.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

MEB'e bağlı Antalya ili Kepez ilçesindeki resmi okullarda çalışan araştırmaya katılmış sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 5.1.1 MEB'e Bağlı Antalya İli Kepez İlçesindeki Resmi Okullarda Çalışan Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

| | Ö1 | Ö1 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Cinsiyet | K | K | E | E | K | K | K |
| Yaş | 30 | 44 | 32 | 31 | 48 | 37 | 49 |
| Eğitim Düzeyi (Son Mezuniyet) | Lisans | Lisans | Lisans | Lisans | Lisans | Lisans | Lisans |
| Mesleki Deneyim | 7 | 20 | 8 | 8 | 26 | 14 | 27 |
| En Son Ne Zaman Denetim Geçirildiği | 2-3 | 4-5 | 2 | 3 | 3-4 | 3 | 3 |

5.2. Gözlem Öncesi Sürece İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, MEB'e bağlı Antalya ili Kepez ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin gözlem öncesi sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetimlerinde Gözlem Öncesi Sürecinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB' e bağlı resmi okullarda görev yapan denetim

geçirmiş sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre son müfettiş denetimlerinde gözlem öncesi sürecinin motivasyona etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ‘denetmenle ilk karşılaşma’, ‘denetmenle ilk iletişim’ ve ‘denetimin önceden haber verilmesi’ şeklinde temalandırılmıştır. Tabloda bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.2.1 Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Öncesi Sürecinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı

| Gözlem Öncesi Sürece İlişkin Temaların Dağılımı | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | F |
|---|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1: denetmenle ilk karşılaşma | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 7 |
| 2: denetmenle ilk iletişim | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | 6 |
| 3: denetimin önceden haber verilmesi | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | 5 |

Tabloya göre katılımcıların tamamı denetmenle ilk karşılaşmalarından bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Denetmenle ilk sınıfıma geldi. Direk sınıfta karşılaştık.” (Ö1)

“Daha önce seminer döneminde karşılaştık.” (Ö2)

“Yani dersime gireceğini söyledi. Bende herhangi bi terredüt yaşamadan elbette dedim. Bu kadar çok kısa bir görüşme oldu zaten. Sınıfa gelince çok uzun kalmadı bi 15 dakika falan kalmıştır. Ayaküstü bi konuşma oldu daha sonra.” (Ö3)

“Okula geldiklerini öğreniyoruz tenefüste. Sonra da bir sonraki derse beraber giriyoruz.” (Ö4)

“..ilk şeyde koridorda. Tabi tabi hoşgeldin diyoruz ee tabi o şeyler bizim öğretmenler odası ile müdür beyin odası arasında biz geçerken gördüğümüz zaman anlıyoruz zaten.” (Ö5)

“Dışarıda sadece benimle tanıştı ve sınıfa girmek istediğini söyledi.” (Ö6)

“Hani şöyle söyleyeyim, direk sınıfımıza geliyorlar. Çünkü müfettişler tenefüslerde müdür odasında oturuyorlar. Hangi sınıfa gireceklerse her müfettiş ders saatinde geliyor. Yani her zamanki gibi dersteyken geldi işte.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetmenle ilk iletişimlerinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Denetmenle ilk sınıfıma geldi. Direk sınıfta karşılaştık. bi selamlaşma ve karşılaştığımız için normal bir hal hatır sorma konuşması oldu.” (Ö1)

“Sınıf içerisinde... Sınıf içerisinde benim derse devam etmemi istedi. Ben dersime devam ettim. Sonra ders sonrasında, ders içerisinde benden izin isteyerek öğrencilerle sohbet edebilir miyim dedi. Ben zaten istediğimde o. Yani öğrenciler üzerinde hani bir sohbet etmesi. Gayet güzel hani dialog oldu çocuklarla...” (Ö2)

“Yani dersime gireceğini söyledi. Bende herhangi bi tereddüt yaşamadan elbette dedim. Bu kadar çok kısa bir görüşme oldu zaten. Ayaküstü bi konuşma oldu daha sonra. Bu şekilde sonlandı görüşme.”(Ö3)

“Sadece selamlaştık işte dediğim gibi koridorda müdür beyin odasına onlar da sınıftan çıkıp girerken bir hoş geldiniz deyip biz devam ediyoduk. Öncesinde bir herhangi bi konuşma olmadı.”(Ö5)

“Dışarıda sadece benimle tanıştı ve sınıfa girmek istediğini söyledi. Bu ders size gelicem dendi o kadar.”(Ö6)

“Yani her zamanki gibi dersteyken geldi işte. Muhabbet etti. Nasılsınız hoca hanım falan filan. Sonra direk öğrencilerle zaten...”(Ö7)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetimin önceden haber verilmemesinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul idaresi bize denetim geçireceğimizi söylüyor. Müteakiben işte size hangi saatte geleceklerini izin alarak söylüyorlar. Hocam müsait misiniz diyorlar? Bu şekilde geliyorlar.” (Ö2)

“Gelecekleri konusunda herhangi bi bilgimiz yoktu tabi. Yani dersime gireceğini söyledi. Bende herhangi bi tereddüt yaşamadan elbette dedim.” (Ö3)

“Gözlem öncesinde herhangi bir görüşmemiz olmuyor. Okula geldiklerini öğreniyoruz tenefüste.” (Ö4)

“Tabi canım bilmiyorsun. Aniden geliyorlar bi bakıyorsunuz okulun koridorlarında elinde çantalı birileri dolaşiyor.” (Ö5)

“Hayır. O şekilde, daha önce bi görüşme olmadı. O gün içinde bildirilmişti.” (Ö6)

“Tabi geleceklerinden haberimiz oldu ama hani ama özel bi hazırlığımız yoktu

zaten. Hani şöyle söyleyeyim, direk sınıfımıza geliyorlar.” (Ö7)

5.3. Gözlem Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, MEB’e bağlı Antalya ili Kepez ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin gözlem sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

5.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sürecinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, MEB’ e bağlı resmi okullarda görev yapan denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre son müfettiş denetimlerinde gözlem sürecinin motivasyonlarına etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ‘denetmenin tutumu’, ‘denetimin işleyişi’ ve ‘denetimin öğretmende yarattığı etki’, şeklinde temalandırılmıştır. Tabloda bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.3.1 Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sürecinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı

| Gözlem Sürecine İlişkin Temaların Dağılımı | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | F |
|--|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1: denetmenin sınıf içindeki davranışları | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | 3 |
| 2: denetimin işleyişi | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | 4 |
| 3: denetimin öğretmeni rahat hissettirmemesi | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 5 |

Tabloya göre katılımcıların bazıları denetmenin olumlu davranışları bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Denetmenin sınıfıma geldiğindeki tutumları dayatmacı bir tutumdan ziyade yumuşak daha yumuşak bir tutumu vardı.” (Ö1)

““Sınıf içerisinde... Sınıf içerisinde benim derse devam etmemi istedi. Ben dersime devam ettim. Sonra ders sonrasında, ders içerisinde benden izin isteyerek öğrencilerle sohbet edebilir miyim dedi. Ben zaten istediğimde o. Yani öğrenciler üzerinde hani bir sohbet etmesi. Gayet güzel hani dialog oldu çocuklarla. Müfettiş bey kendisi çok doğal bir insandı. O anda yani müfettiş olduğunu bile hani sezdirmeden bir iletişim içerisine girdik. Öyle bir bakış açısı olduğundan hani ben çok rahat hissettim.” (Ö2)

“Hangi sınıfa gireceklerse her müfettiş ders saatinde geliyor. Yani her zamanki gibi dersteyken geldi işte. Muhabbet etti. Nasılsınız hoca hanım falan filan. Sonra direk öğrencilerle zaten... Ondan sonra da gerekli bilgileri sordu ve sınıfın durumunu beğendiğini söyledi.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcılar bazıları denetimin işleyişinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Direk öğrencilere selam verdikten sonra kendini tanıttı. Siz dersinize devam edin hoca hanım dosyaları bana getirin diyip arka sıraya geçti. Ben dersime devam ettim. Dosyalarımı inceledi. Daha sonra dersi tamamlamadan çıktı. Dersten sonra görüşelim hoca hanım yüzyüze görüşelim dedi. Görüşmemize öğretmenler odasında yüzyüze devam ettik. Dersin tamamını bitirmedi yani.” (Ö1)

“...tabi hani dediğim gibi 15 dakikalık bi süreç ilk bi kaç dakkadan sonra herşeyin normal olduğunun farkına bende vardım zaten. Dersimi anlatmaya devam ettim. Ben dersimi anlatırken o benim masamda oturdu, koltuğumda oturdu. Evraklarımı inceledi dediğim gibi. Dersin gidişatına göre çocuklara soru sordu ama şu anda hangi soruları sorduğunu hatırlamıyorum tabiki. İşte çocuklar da ellerinden geldiği kadar dillerinin döndüğü kadar cevap verdiler. Bu şekilde görüşme sonlandı.” (Ö3)

“Nezaketli bir şekilde kapıyı çaldı buyrun dedim. Tabi o arada çocuklar ayağa kalktı, hocam “hoş geldiniz” dedim ve ee “evraklarınızı çıkartın” dedi masanın üzerine çıkarttım. “Siz devam edebilirsiniz” dedi o yönlerde şeyleri yoktur. Ee ben devam ettim o an konu işlemeye sonra konum bittikten sonra o devreye girdi hocam ben biraz çocuklarla görüşmek istiyorum falan diye, çocuklara ee yaklaşımları da genel olarak iyi oluyor.. ee işte çocuklar işte ben ilköğretim müfettişi falanca kişiyim diye kendini tanıttı. Tabi tabi sınıfa girince de öyle yapıyor zaten kendini tanıtıyor. Oturdu masaya oturdu. evrakları ben masanın üzerine koydum o oturdu onları inceledi, sınıf defteri u ne bileyim işte kulüplerle ilgili bütün dökümanları koydum. İşte planlar, rehberlik planları, bep planları biliyorsunuz bireyselleştirilmiş eğitim planları hepsini oraya koydum ara ara işte şu nerde diye sorduğu da oldu. İşte atıyorum zümre toplantılarınız nerdeydi. İşte şu dosyada diye gösterdiğim de oldu o şekilde o inceledikten sonra ben o arada konumu bitirdim, sonra çocuklarla ben bi çocuklarla görüşebilir miyim? Dedi ben

arkaya sınıfın arkasına geçtim o devam etti. Çocuklara şöyle konularla ilgili işte müfredata uygun olarak konularla ilgili sorular sordu ee yazılar yazdırdı ee tek tek defterlerini kontrol etti. Neler yapmışlar ne var. Ee tek tek defterlerine yazılarına baktı sonra matematikle ilgili problem yazdırıp onu çözmelerini istedi. Ee çocuklara kendini tanıtmalarını istedi, isimlerini sordu. İşte, çocuklar kendini tanıtabiliyor mu ona baktı. Zaten kalabalık bir sınıftı gene 44 kişi falandı. İyi bir denetim geçmişti yani. Ben arka tarafta dinliyordum.” (Ö5)

“1.sınıf okutuyordum. İlk önce 2. Dönem gelmişti. Denetimi 2. Dönem görmüştüm. Çocukların okuma yazmayı öğrenip öğrenmediklerini denetledi. Sınıfta okuma yazma problemi olan çocuk yoktu. Onları denetledi. Yani ondan sonra eksiklerimiz üzerinde durdu. Defter düzenleri üzerinde yoğunlaştı. O şekildeydi yani. Aslında denetmen sınıfa girdikten sonra ben ders işlemedim. O sınıftaki öğrencilerle konuştu. Yıl içinde neler yaptığımızı anlamaya çalıştı, çocuklara çeşitli sorular sorarak.” (Ö6)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetimin öğretmeni rahat hissettirmemesinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“ Yani sonuçta derse birisi gelipte seni denetlemesi gerçekten de insanı tedirgin eden bi durum yani. O tedirginliği ilk başlarda ister istemez yaşıyorsun. Bende yaşadım ama daha sonra tabi hani dediğim gibi 15 dakikalık bi süreç ilk bi kaç dakkadan sonra herşeyin normal olduğunun farkına bende vardım zaten. Dersimi anlatmaya devam ettim.” (Ö3)

“Genelde eğer denetmen bilgili biriyse daha zevkli geçiyor. En azından çocuklara bir şeyler sorup, onlarla konuşup, onların seviyelerini kendisi de gözlemleyebiliyor. Derse katılıyor bu bizi pozitif yönde etkiliyor ama hiç bişe katılmayıp, herhangi bir sıraya oturup dersin sonuna kadar hiç konuşmadan sadece incelediği zaman, tabiki bu çocukları da ürkütüyor.” (Ö4)

“İyi bir denetim geçmişti yani. Ben arka tarafta dinliyordum.” (Ö5)

“...ama sonuçta denetmen ya da başka birisi yabancı bir yetişkinin bulunması, öğrenciyle sizin aranızdaki bağı kopardığını düşünüyorum. O şekildeydi.” (Ö6)

“Ama yani en son ki teftişim dediğim gibi çok rahat geçtiği için hiç öyle bi sıkıntımız olmadı. Öğrencilerle de gayet güzel sohbeti oldu. Hani öyle şeyimiz

olmadı yani...” (Ö7)

5.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Ders Planlama, Uygulama, Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’ e bağlı resmi okullarda görev yapan denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre son müfettiş denetiminde ders planlama, uygulama, ölçme-değerlendirme süreçlerinin motivasyonlarına etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ‘denetimin ders planlamasına etkisi’, ‘denetimin ders uygulamasına etkisi’, ‘denetimin ders materyallerine etkisi’, ‘denetimin yöntem-teknığe etkisi’, ve ‘denetimin ölçme-değerlendirmeye etkisi’ şeklinde temalandırılmıştır. Tabloda bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.2.2 Son Müfettiş Denetiminde Ders Planlama, Uygulama, Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı

| Ders Planlama, Uygulama; Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Temaların Dağılımı | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | f |
|---|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1: denetimin ders planlamasına etkisi | | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | 4 |
| 2: denetimin ders uygulamasına etkisi | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | 6 |
| 3: denetimin ders materyallerine etkisi | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | 3 |
| 4: denetimin yöntem-teknığe etkisi | | ✓ | | ✓ | | | | 2 |
| 5: denetimin ölçme-değerlendirmeye etkisi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 7 |
| 6: denetimin sınıf atmosferine etkisi | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 5 |

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetimin ders planlamasına etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dersi ben daha öncesinden planladığım için aynı plan çerçevesinde devam ettim.”(Ö2)

“Yani denetim anında dediğim gibi ilk başta dışardan birinin gözlemlemesinin yarattığı tedirginliği söyledim ama o görüşme esnasında ilk bi kaç dakkasından sonra herhangi bi olumsuz etkisi olmadı. Olumlu bi etkisi de olmadı. Aslında benim için rutin bi gündü. O rutin günü yaşadım. Her şey doğal akışında devam etti ve bitti. Yani dersimi zaten ben öğrenciye göre planlarım, öğrenciye göre

düşünürüm denetmene göre düşünmem. Bi önceki sözümde de bahsettiğim gibi önceki planlarıma sadık kalarak yine aynı şekilde aynı etkinliği yaptım. Yani benim üzerimde olumlu yada olumsuz bi etkisi olmadı.” (Ö3)

“Tabi mutlaka oldu. Ona hitap edebilecek bir şekilde bi planlama yaptık. O gün için doğrudur.” (Ö6)

“Plan şöyle artık bizim klavuz kitaplarımız var. Yani o. Önceden biz böyle plan hazırlardık. Şimdi klavuz kitaplarından yararlanıyoruz. Yani şöyle etkilenmiyo çünkü büyük ihtimalle Türkçe dersiydi zaten. E Türkçe dersi de okuma yazma. 1. Ders hayat bilgisi. Hayat bilgisinde zaten normal konularımızı işliyoruz. Yani müfettiş girdiğinde biz zaten o ders ne yapıyorsak o.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetimin ders uygulamasına etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tabi dersin doğal akışını bozan bir durum oldu bu benim için. Müfettiş geldikten sonra doğal olarak daha dikkatli olma hali vardı hem bende hem öğrencilerde. Ders işlenişindeki samimiyeti biraz olsun yitirdiğimizi düşünüyorum çocuklarda bende çünkü bizi izleyen göz bizleri rahatsız ediyor açıkçası. Dersimi uygulamaya her zamanki gibi devam ettim ekstra bir çaba göstermedim. Dediğim gibi az öncekini tekrar edicem ama herhangi bir değişiklik yapmadım çünkü zaten her zaman kullandığım işte bilgisayar, projeksiyon, video, şarkı etkinliklerini kullandığım bir dersti konuydu. Onları kullanmaya devam ettim interaktif bi durumdu.” (Ö1)

“Dersi ben daha öncesinden planladığım için aynı plan çerçevesinde devam ettim.Çok memnun kaldı. Çünkü ben o gün Türkçe dersini işliyordum. Bir tane serbest okuma metnimiz vardı. Metinde hatta daha önceden ben çocuklara bir takım hazırlık ödevleri vermiştim. Çocuklarda benim hazırlıklı gelince araç gereçlerimi çok beğendi.” (Ö2)

“Hiç bi etkisi dediğim gibi bi kez daha söylüyorum. İlk başta elbette bi heyecan oldu ama herşey her günkü gibiydi. Her gün derse girdiğim gibi girdim dersime, dersimi anlattım ve çıktım bu kadar. Yani herhangi birinin gelipte benim dersimi senede bi defa incelemesi benim yapacağım etkinliği o gün için değiştirmez. Her gün yaptığım şeyi yani o gün yaptım yine.” (Ö3)

“Tabi atıyorum şimdi konuyu işledikten sonra mutlaka o konuyla ilgili örnekler çözeriz ya da işte ne bilim etkinlikleri yaparız. Onlar kalmış oluyor. Tabi tabi planda atıyorum işte matematikten bir konuyla işte bölme işlemidir, bölme işlemini anlattıktan sonra ben onunla ilgili en az 3-4 tane örnek çözebilirim. 40 dk içinde konu anlatımından sonra ve o örnekler ne oldu, o gün için işlenmedi. E ama işte atıyorum 10 saatlik ders dağılımı vardır. O gün yapamadığımı işte o gün sadece konuyu işlemişimdir. Ertesi güne kaydırmak zorunda kalıyorum. Tabi ki, tabi ki yani belli bir sekteye uğrattıyor dersi...”(Ö5)

“Olmuştur yani. Ya mutlaka olmuştur. 3 sene öncesine dönüyoruz. Hani şu an çok net hatırlamıyorum ama mutlaka sonuçta biri sizi izlemeye gelmiş. Mutlaka ona göre tavır ve davranışlara ona göre dikkat ettik tabiki.” (Ö6)

“ Yani şöyle etkilenmiyo çünkü büyük ihtimalle Türkçe dersiydi zaten. E Türkçe dersi de okuma yazma. 1. Ders hayat bilgisi. Hayat bilgisinde zaten normal konularımızı işliyoruz. Yani müfettiş girdiğinde biz zaten o ders ne yapıyorsak o. Şöyle söyleyeyim benim dersim Yarım kalmaz çünkü biz her şekilde onu telafi ediyoruz zaten ama şöyle bi durum var yani şimdi bu kişiye göre değişir.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların bazıları denetimin ders materyallerine etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dediğim gibi az öncekini tekrar edicem ama herhangi bir değişiklik yapmadım çünkü zaten her zaman kullandığım işte bilgisayar, projeksiyon, video, şarkı etkinliklerini kullandığım bir dersti konuydu. Onları kullanmaya devam ettim interaktif bi durumdu. Denetimden önce eğer bir görüşme olsaydı ve o saatti kararlaştırmış olsaydık, ekstra bir çaba muhakkak gösterecektim, daha önceden hazırlıklı olacaktım ama denetimden habersiz olduğum için o günkü kaynaklarım neyse onlarla devam ettim. O yüzden ekstra bir etki yoktu dersim açısından.” (Ö1)

“Çok memnun kaldı. Çünkü ben o gün Türkçe dersini işliyordum. Bir tane serbest okuma metnimiz vardı. Metinde hatta daha önceden ben çocuklara bir takım hazırlık ödevleri vermiştim. Çocuklarda benim hazırlıklı gelince araç gereçlerimi çok beğendi. Dediki hani bir serbest okuma metni okuyup geçmemişsiniz, çok güzel çocukların ön hazırlığını çok beğendi ve bununla ilgili hani güzel çekimler yapıp, videolar dedi beğendiğin videoları veya öğrencilerin üzerindeki hani yansıttığı durumları fotoğraflayıp hani bana göndere bilirsin, benimle

paylaşabilir misin? Bunu ben başka arkadaşlarla da paylaşabilirim dedi. Sınıfımızda da bilgisayar projeksiyon da vardı. Hatta beğendiği bir takım şeyleri görselleri sınıfta onların fotoğraflanmasını, fotoğraflarını hani gönderebilir miyim diye benim izin istedi. Ben de kendisine göndermiştim. Ders materyallerimi çok beğendi ve hatta sınıfta öğrencilerin dolaplarının böyle üzerinde sergilemiştim. Zaten hepsi vardı.” (Ö2)

“Son denetimimde biraz önce bahsettiğim gibi herhangi bir eleştiri görmedim çünkü anladığım kadarıyla denetmen yapıcı biriydi. . Sadece benim sınıf yönetimim, panoları kullanmam, tahtayı kullanmam şeklinde uyarılarda bulunmuştu bana.” (Ö4)

Tabloya göre katılımcıların bazıları denetimin yöntem-teknığe etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Oldu tabiki. Mesela diğer öğretmenlerinde bunlarla ilgili paylaşımları ile ilgili videoları bana verdi. Görsel materyalleri verdi. Mesela bi fen bilgisi dersinde matematik dersinde kullanılan videoları mesela benimle paylaştı. Sonra devam etti zaten ben yaptığım çalışmalar hakkında onunla telefonda bile görüştüm. Hani o konuda bana epey yardımcı oldu. Geri bildirimde bulundu. Daha önce mesela öyle bir şey olmuyordu. Daha önceki teftişlerimde rastlamadım böyle bir şeye.” (Ö2)

“Yani ders yöntem ve tekniklerim zaten derse girmeden önce planladığım için yani müfettişin derse girmesi ya da girmemesi onlarda herhangi değişiklik yapmıyo.” (Ö4)

Tabloya göre katılımcıların tamamı denetimin ders ölçme-değerlendirmeye etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çok bi etkisi olduğunu söylemiycem doğrusu.” (Ö1)

“ Müfettiş bey zaten bi süre sonra kendisi de öğrencilerle katılmak istedi derse. Kendisi sohbet etti. Sohbet sonucunda da hani dersimden hani o derste verilenlerden çocuklardan dönüt alınca bundan memnun kaldı.” (Ö2)

“ Hayır.” (Ö3)

“ Ölçme ve değerlendirme çalışmalarımızı nasıl yaptığımızı kontrol ediyorlar ama

öncesinde herhangi bi beklenti sunmuyorlar bize. Zaten bizim ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacağımız belirli standartlara bağlı. Bizde bu şekilde daha önceden yapmış olduğumuz gözlemleri ait yazılı dökümanlar olsun, performansları olsun çocukların daha önceki dönemlere ait, konulara ait bu şekilde onları inceleyerek fikir edinme çalışıyorlar.” (Ö4)

“ Tabi ki onun için zaman yok. Mecburen o ders içinde yapıyor o gün değil de değerlendirmeyi bir gün sonra yapabiliyorsunuz.” (Ö5)

“ Sadece o dersi tatlı bi şekilde geçirmek için olmuştur. Onun dışında biz eğitimimize tam gaz devam ediyoruz. Bi sıkıntı yok.” (Ö6)

“ Biz ölçme değerlendirmenin illa o ders olacak diye bişey yok. Çünkü o ders için yetişmeyebilir yani. Hani müfettiş olsa da olmasa da şimdi orda bu çocukların o konuyu ne kadar kavradığına bağlı. Yani siz onu çocukların durumundan anlayabiliyorsunuz. Ha genellikle bizim dönütlerimiz haftalık oluyodu. Yani öyle hemen gününde geri dönüt değil. Hani genellikle mesela basit bi sınav yaparız. Yani sınav derken adı sınav aslında sınav değil ama öyle mesela atıyorum, toplama işlemi verdik bu çocuk ne kadar öğrenmiş hemen orda toplama işlemi basit bi işlemleri soruyosunuz sınıf geneline işte dönütümüzü o şekilde alıyoruz.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetimin sınıf atmosferine etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tabi dersin doğal akışını bozan bir durum oldu bu benim için. Müfettiş geldikten sonra doğal olarak daha dikkatli olma hali vardı hem bende hem öğrencilerde. Ders işlenişindeki samimiyeti biraz olsun yitirdiğimizi düşünüyorum çocuklarda bende çünkü bizi izleyen göz bizleri rahatsız ediyor açıkçası. Dersimi uygulamaya her zamanki gibi devam ettim ekstra bir çaba göstermedim. Bireysel performansını sorarsanız eğer çocuklarla olan dilime biraz daha çeki düzen vermeye gayret ettim. Çocuklarda dediğim gibi sınıfım iyi başarılı bir sınıf olduğu için onlarla ifadelerine dikkat ettiler ve katılımı arttırdılar.” (Ö1)

“Tabiki denetmen geldiği zaman ister istemez bir heyecan oluyo hem size hem sınıfta çünkü daha önce sınıfa yabancı birinin gelip derse iştirak edeceğini bilmediğimiz için ona göre çocukların performansında ya da kendi

performansınızda az da olsa bir değişiklik oluyo ..sadece dediğim gibi performansta biraz düşüklük hissediyorum her seferinde. Yani öğrencilerden de kaynaklanabilir belki benim benden de kaynaklanabilir.” (Ö4)

“O dönem ama ilk defa karşılaştıkları biriyle iletişimlerinin eee iyi ya da kötü olmasından da bazı dersler çıkartabiliyorsunuz. İşte çocuk ister istemez ilk defa gördüğü birisine karşı çok açık olamıyor, yani tedirgin olabiliyor ne bileyim çekinebiliyor, onu da en olumluya nasıl çevirebiliriz ona bakıyorsunuz. Ya yapamıyorsun onu. O o anda onun denetlemeyi yapması gerekiyor.” (Ö5)

“Sadece o dersi tatlı bi şekilde geçirmek için olmuştur. Onun dışında biz eğitimimize tam gaz devam ediyoruz. Bi sıkıntı yok.” (Ö6)

“ Teftiş olayı zaten benim çok sıcak baktığım bi olay değil. Yani çünkü bi sınıfı en iyi sınıf öğretmeni bilebilir o sınıfın durumunu. Hani genel anlamda bakıldığı zaman belli eder ama ne kadar belli ederse etsin, o gün için ordaki en çalışkan çocuğun bile ruh halini bilemezsiniz.Yani onun için teftiş bana hiç bi zaman sağlıklı denetim gibi gelmedi ..etkiliyo tabi. Doğal olamıyorsunuz tabi. Doğal rahatım diye düşünseniz de yine de çocuklarla olan iletişiminiz biraz daha mesafeli oluyo ama kimse olmadığı zaman çocuklarla olan iletişiminiz daha rahat daha doğal, tabiki daha farklı. Daha rahat yeri geldiğinde tabiki daha rahat çocuklara böyle işte dikkatleri toplamak için değişik şakalar da yapabiliyorsunuz ama o zaman olduğu zaman doğal olamıyorsunuz. Ben kendi adıma söyleyeyim. Ben doğal olamıyordum yani. Yani orda bi tedirginlik oluyo ne kadar kendinize güvenseniz de, ne kadar kendinizden emin olsanız da. Hiç bi zaman da hiç kimse kendisi için ben çok iyiyim dememeli zaten. Bu karşı taraf için de geçerli zaten. Denetleyen kişi için de geçerli....” (Ö7)

5.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’e bağlı resmi okullarda görev yapan denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre son müfettiş denetiminde sınıf yönetimi süreçlerinin motivasyonlarına etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ‘denetimin zaman yönetimine etkisi’, ‘denetimin program yönetimine etkisi’, ‘denetimin davranış yönetimine etkisi’, ve ‘denetimin fiziksel şartlar yönetimine etkisi’ şeklinde temalandırılmıştır. Tabloda bu temalara ilişkin

bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.3.3 Son Müfettiş Denetiminde Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı

| Sınıf Yönetimi Süreçlerine İlişkin Temaların Dağılımı | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | f |
|---|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1: denetimin zaman yönetimine etkisi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 7 |
| 2: denetimin program yönetimine etkisi | ✓ | | | ✓ | | ✓ | ✓ | 4 |
| 3: denetimin davranış yönetimine etkisi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 7 |
| 4: denetimin fiziksel şartlar yönetimine etkisi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | 6 |

Tabloya göre katılımcıların tamamı denetimin zaman yönetimine etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Olumlu etkilediğini söylemiyem. Sınıfım çok problemlili bir sınıf olmadığı için bu konuda olumsuz bir durum yaşamadım ama eğer olumsuz tutumları fazla olan bir sınıf olsaydı eminim zorluklar yaşardık. Öğrenciler onları izleyen birinin varlığını fark ettikleri için problem odaklı değillerdi. Daha çok derse katılım odaklı oldukları için sınıf yönetiminde başa çıkmam gereken bi olumsuzluk oluşmadığını söyleyebilirim. Bunu söyleyebilirim. Dersime müdahale etmediği için dersin akışını bozmadı.” (Ö1)

“Zaman konusunda biraz sıkıntı çekiyorduk. Sınıfın kalabalık olması. Tabiki mutlaka zamanda sıkıntı yaşadım mesela 1 derste işleyeceğim zaman 2 saate aksadı.” (Ö2)

“Sınıf yönetimi açısından zaten çocuklarda gelen kişinin müfettiş olduğunun farkında. Hani bir bizim verdiğimiz etkiyle sınıftaki davranışların düzenlenmesi durumu var ekstra müfettiş beyin gelmesinden dolayı daha da dikkatli oldular ve benim sınıf yönetimim de bu açıdan gayet rahattı. O zaman sadık kaldım. Dediğim gibi zaten işin gerçeği müfettiş bey dersin sonuna kadar kalmadı. Dersin aşağı yukarı yarısında çıktı gitti. Ve bende yine dersimi yapmaya devam ettim.” (Ö3)

“Yo. Hayır hiç derse katılmadı. Sadece sessizce dinlediği için hiçbir etkisi olmadı.” (Ö4)

“Ya tabi ki o gün için şey planın gerisinde kalıyorsun planladığın sürenin gerisinde kalıyorsun. Bir sonraki derste onu o aradaki şeyi açığı kapatmak için

biraz daha hızlanmak zorundasın ki 3. 4. sınıfta yanlış hatırlamıyorsam 3 ya da 4. sınıftı, 4. sınıf programı zaten oldukça yoğun bir program o yüzden geciktiğin zaman sıkıntı yaşıyorsun çünkü iki ders saati ayırmış ertesi gün için başka bir planla yola çıkman gerekiyo. Bu sefer sıkıntı oluyor tabi.” (Ö5)

“Evet. Mutlaka bi aksama olmuştur.” (Ö6)

“Ya zaman aslında bakacak olursanız konuya göre değişiyö. Yani orda o gün sadece o müfettişin gelmesi değil yani. Onunla alakalı değil yani. E biz zaten dediğim gibi konularda ilerde olduğumuz için öyle bi sıkıntımızda yoktu. Olmadı açıkçası. Yani hani ben bu seni veremedim bugün ben bu sesi vermeliydim gibi durum olmadı. Kaygımız yoktu zaten.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların bazıları denetimin program yönetimine etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Denetim sürecinde sınıf için planladığım derste olumsuz bir etkisi olmadı. Zaten elimizdeki plana sıkı sıkıya bağlıyız. O yüzden böyle bir düzeltme ihtiyacım olmadı denetim sonunda.” (Ö1)

“Benim performansında olmadı. Etkinliklerime yine devam ettim. Çocukların katılımlarını beğendi ve tebrik etti.” (Ö4)

“Yani ben şöyle söyleyeyim ya müfettiş geliyo diye ben her zaman neysem oyum. Hazırlığımı nasıl yaptıysam o günde aynı şekilde yani. Orda ekstra bi hazırlığım yok benim. Yani ben her zaman dersimi nasıl işliyosam, hani ben bugün farklı bişey yapıyım gibi asla öyle bişey de yapmam yani. Neyse o. Zaten yıllardır bu mesleği yapıyoruz. Ya ben 10 defa 1. Sınıf okuttum. Yani benim 27 yıllık meslek hayatımda 10 yılı hatta belki de 11, 1. Sınıf okutmakla geçti. Bu konuda uzmanlaştım gibi bişey. Hani onun için 1. Sınıfta müfettişler geldiği zaman ben diğer sınıflara göre çok çok rahat oluyorum. Çünkü orda net verdiğiniz bişey var. Verdiğiniz net alabiliyorsunuz. Gelen kişi de onu net görebiliyo. O anlamda denetimde daha kolay oluyor.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların tamamı denetimin davranış yönetimine etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ben sınıfta iyi yabancı biri olduğu zaman öğrencilere karşı samimiyetimi

biraz olsun yitiriyorum sanırım. Öğrencilerle olan her zamanki samimi espri şaka ortamına biraz daha düzen veriyoruz, daha resmi bir dil kullanıyoruz kendi aramızda öğrenciler ve öğretmenler.” (Ö1)

“Böyle olunca ister istemez insan kendini göz hapsinde hissediyor. Böyle olunca da çocukların hani bir takım davranışlarının olmasını istemememiz gibi bazı işte durumları yapmalarını istememiz gibi hani acaba benim şu öğrencim hani kalkar da bir yanlış bir şey bir davranış sergiler mi biraz korkusu oluyor. O gün öyle bir şey yaşanmadı tabi ki bu bi tesadüfle oldu. Olabilir de olmaz değil ama bu durumlara bakılarak de hani karşıdaki kişinin anlayışsızlık göstereceğini zannetmiyorum.” (Ö2)

“Elbette bi etkisi oldu. Çünkü başka birisi olduğunda yanında çocuklara yalnızken davrandığın kadar rahat davranamıyorsun. Yani bu açıdan etkisi olmadı diyemem. Daha kibar olmaya çalışıyorsun daha mesafeli olmaya çalışıyorsun. Kullandığın sözleri kelimeleri daha dikkatli seçmeye çalışıyorsun yani sonuçta başka bi insan var. Sınıfa yabancı bi insan. Sınıfı bi aile gibi düşünürsek ailenin yanına dışardan gelmiş olan yabancı bi faktör. Onun yanında da ailedeki konuştuğun gibi konuşamazsın hani bi ekstra çekidüzen vermeye çalışırsın kendine. Bizde bunu yaptık Elbette yani. Oturup kalkmana konuşmana.. Mesela ben sınıftayken yalnızken eğer yabancı biri yoksa geçerim masamın üzerine otururum veya herhangi bi öğrencinin masasının üzrine oturup şöyle başını okşayıp ona takılabilirim şaka yapabilirim ama o adam varken tabi bu kadar rahat olmak laubalilik olur. Ee tabiki bunları yapmadık.” (Ö3)

“Tabi sınıfta en azından yabancı birinin olması bile çocuklarla iletişimimde biraz daha bi resmiyet demeyeyim ama normalde daha böyle şakalaşırız, sınıf ortamı biz bizyiz aile gibi, tabi sizde biliyorsunuz ortamda yabancı biri olduğu zaman biraz daha esprilerimiz şakalaşmalarımız hani sınıf ortamımız biraz daha resmi formal yapıya dönüşüyo.” (Ö4)

“Çok fazla etkilemedi ya. Çok değiştirmede beni, çok değiştirmede beni hani yeni bir öğretmen olsam belki de değiştirdi daha resmi davranabilirim ama yok hatta şey çocuklara soru sorarken çocuklar siz bunu biliyorsunuz rahat olun o da bir öğretmeniniz şeklinde çocukları uyardığımda oldu çok beni kasmaz o.” (Ö5)

“Şimdi bizler sınıf öğretmeniyiz. Çocuklar her türlü elektriği çok çabuk

alabiliyorlar. Onun için çocuklarla davranışlarımıza her zaman çok dikkat, çok dikkat etmemiz gerekiyor. Yani bunu denetim için yapmıyoruz. Çünkü çocuğa vermek istediğin mesajın dışında bir mesajı alıp onu da götürebilir ailesine. Onun için davranışlarımıza her zaman çeki düzen veriyoruz konuşmalarımıza. Yani bu anlamda denetmenin çok fazla etkisi olduğuna inanmıyorum.” (Ö6)

“Müfettiş olduğu zaman dediğim gibi yani çocuklara orda çokta fazla müdahale edemiyosunuz edemezsiniz de. Gelen kişiye de saygısızlık olur. Yani ama sizin sınıfta kurduğunuz belli bi düzen var. İşte ona göre çocuklarınızın dikkatini toplama anlamında kendi yöntemleriniz teknikleriniz var ama bu sadece müfettişler için değil sınıfa yabancı bir insan geldiği zaman çocukların tutumu da değişir. Değişiyor da yani. Mutlaka oluyor. Yani işte o artık gelen kişiden aldıkları bir işte rahatlık, şimdi onlarda gelen müfettişte mesela hani böyle onları kazanabilmek onlarla böyle bi gayet tatlı dille konuştu. Güler yüzle genel anlamda. Genel anlamda çok nadirdir yani. Genel anlamda o şekilde yani yaklaşım olduğu için. Tabi ne oluyo çocuklardaki davranışta özgüven rahatlığı oluyo. Daha farklı davranabiliyorlar yani. Oluyo yani Tabi. Çocuklara her zamanki gibi müdahale edemiyorum. Mesela orda nedir çok yaramaz öğrenciniz vardır. Orda gene bişeyler yapıyodur. Siz onun yaptığını biliyosunuz ama müdahale edemiyosunuz yani. Yani o anda müdahale edemiyosunuz yani. Yani o da zaten yanlış olur o anda müdahale etmek. Tabi bunlarda bazen yanlış izlenimlere neden olabiliyo. Yani orda asıl olan öğrenciyi bireysel tanımaktır.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetimin fiziksel şartlar yönetimine etkisinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Birebir son geçirdiğim denetimde herhangi bi değişiklik olmadı ama daha önce geçirdiğim bir denetimde duvarlardaki panolar haricinde poster ve ödev asmamam gerektiğini söylediği için müfettişler, ödevleri öğrencilerin ödevlerini sergilenecek şeyleri sadece sınıftaki yetersiz panolara asmaya başladım. Bu da benim sınıfımı verimli kullanamamama neden olduğunu düşünüyorum. Daha önceki denetmen böyle dediği için sınıfı o şekilde kullanıyodum. En son denetimde bu bakımdan olumlu ya da olumsuz bir durum olmadı.” (Ö1)

“Zaten şimdi daha önceden geleceğini bilmediğim için herhangi bi düzenleme

yapmadım. Aynı var olan durum içerisinde devam ettim.” (Ö2)

“Sınıfta zaten bizim okulumuzun sınıfları gayet düzenli tertipli sınıflardır. Araç gereç bakımından bi eksiğimiz yoktur. Müfettişlerin de veya denetmenlerin de bakacakları şeyler bellidir. Birinci kademede mevsim şerididir, Atatürk köşesidir felan, bu gibi şeylere dikkat ederler. Daha sonra işte belli köşeler vardır; güzel yazı köşesi, resim köşesi gibi köşeler vardır gibi.. Onlar da zaten hazırды. En baştan bunları tasarlamıştık, planlamıştık, yapmıştık, hepsi hali hazırda duruyordu. Gerekli görsellerimiz de vardı zaten. O açıdan da herhangi bi sıkıntı yaşamadık.” (Ö3)

“Yo hayır herhangi bi etkisi olmadı.” (Ö4)

“Yok çok etkilemedi. O an gene nasıl işliyorsa o şekilde devam ettim.” (Ö5)

“Fiziki şartlarda çok fazla değişiklik yaptığımı hatırlamıyorum.” (Ö6)

5.4. Gözlem Sonrası Sürece İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, MEB’e bağlı Antalya ili Kepez ilçesindeki resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin gözlem sonrası süreçlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

5.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sonrası Süreçlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’ e bağlı resmi okullarda görev yapan denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre son müfettiş denetimlerinde gözlem sonrası süreçlerin motivasyonlarına etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ‘öğretmenin geçirdiği denetimden edindiği genel kanı’, ‘öğretmenin geçirdiği denetimden sonra özdeğerlendirmesi’, ‘öğretmenin denetim sonrası kendisi revize etmesi’, ‘öğretmenin denetim sonrası performansı’, ‘denetim ve denetmenden beklenti’ ve ‘denetim ve denetmenin etkileri’ şeklinde temalandırılmıştır. Tabloda bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.4.1 Son Müfettiş Denetiminde Gözlem Sonrası Süreçlerinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı

| Gözlem Sonrası Süreçlerine İlişkin Temaların Dağılımı | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | F |
|--|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1: öğretmenin geçirdiği denetimden edindiği genel kanı | ✓ | ✓ | ✓ | | | | ✓ | 4 |
| 2: öğretmenin geçirdiği denetimden sonra özdeğerlendirmesi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | 4 |
| 3: öğretmenin denetim sonrası kendini revize etmesi | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | 3 |
| 4: öğretmenin denetim sonrası performansı | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | 5 |
| 5: denetim ve denetmenden beklenti | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | 5 |
| 6: denetim ve denetmenin etkileri | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | 4 |

Tabloya göre katılımcıların bazıları öğretmenin geçirdiği denetimden edindiği genel kanıdan bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Olumsuz değildi. Daha önce geçirdiğim birkaç olumsuz denetim ile karşılaştıracam tekrar çünkü en son geçirdiğim denetim çok ılımlı ve olumluydu benim için. Denetmenin tutumundan kaynaklanan olumlu bir hava vardı.” (Ö1)

“Hayır gitmedim. Hiç gitmedim. Yani gitmeyi de düşünmedim. Ben başkaları için değil de kendimi derste daha verimli görüyorsam o şekilde devam ederim. (Ö2)

“Yani dediğim gibi yanımdaki müfettiş rahat bi insan olduğu için, onun rahatlığı bana da yansdı.” (Ö3)

“Yani şöyle söyleyeyim o son denetim benim geçirdiğim en rahat denetimlerden biriydi. Sınıfta hiç bi sıkıntı yoktu, problem yoktu. Dediğim gibi müfettiş teşekkür ederek çıktı ama daha önceki bazı denetimlerde inanın ki kişiye göre değişiyor. Bakış açısı kişiye göre değişiyor. Hani onlarda da mesela kendine göre önemli olan şey bize eleştiri olarak yöneltebiliyo. Yani önceki denetimlerimde olabilir ama bunda öyle bi sıkıntım yoktu zaten.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların bazıları öğretmenin geçirdiği denetimden sonra özdeğerlendirmesinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özyeterliliğimle ilgili bir sıkıntı yaşamadım kendi açımdan, denetiminin

yorumları üzerine. Olumsuz bir tutum geliştirmeme neden olmadı.” (Ö1)

“Ben başkaları için değil de kendimi derste daha verimli görüyorsam o şekilde devam ederim.” (Ö2)

“Yani dediğim gibi yanımdaki müfettiş rahat bi insan olduğu için, onun rahatlığı bana da yansıdı. Elbetteki konuşmamıza, oturup kalkmamıza, çocuklara olan davranışlarımıza dikkat ettik ama onun haricinde dersi işlememizde herhangi bi değişiklik yoktu işin gerçeği.” (Ö3)

“Hayır olmadı. Yine aynı şekilde devam ediyorum.” (Ö4)

Tabloya göre katılımcıların bazıları öğretmenin denetim sonrası kendini revize etmesinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hayır gitmedim. Hiç gitmedim. Yani gitmeyi de düşünmedim. Ben başkaları için değil de kendimi derste daha verimli görüyorsam o şekilde devam ederim.” (Ö2)

“Ya bu denetimin o denetimden sonraki aşamasında etkisi olmuyo işin gerçeği. Çünkü müfettişler hani senede bi defa veya da iki defa geliyorlar ya da iki senede bi defa iki defa geliyorlar.” (Ö3)

“Ben zaten yapılması gerekeni yani iii o sınıf içinde neler yapılması gerektiğini zaten sene başında planlıyoruz. Yani üzerine ekstra bişey koyma şansımız yok. Yıllık planı yapıyosun zaten belli bir esnekliği olarak yapıyosunuz işte şu şöyle hava güz atıyorum hava güzel olursa şu etkinlik yapılacak ama hava bozuk olursa işte sınıfta yapılacak gibi. Beden dersi salonumuz olmadığı için işte bahçede şu oyunlar oynanacak hava yağmurlu olduğu zaman buraya zaten kısa bi not düşünüyoruz işte sınıf içi oyunlar oynatıldı gibi.” (Ö5)

“Yani bilmiyorum. Belki de farkında olmadan gitmişimdir. Ama zaten kendi disiplinimizde kendi planlarımız doğrultusunda devam ediyoruz. Bilemiyorum açıkçası hani belki de olmuştur. Yani çok fazla olmadı.” (Ö6)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu öğretmenin geçirdiği denetim sonrası performansından bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özyeterliliğimle ilgili bir sıkıntı yaşamadım kendi açımdan, denetiminin yorumları üzerine. Olumsuz bir tutum geliştirmeme neden olmadı.” (Ö1)

“ Sadece takdir edildiğim için beni hırslandırdı. Hani benim kendi düşüncem. Bana hani beni eleştirir şekilde öğrencilerimin yanında beni küçük düşürür şekilde bir durum yaratılmış olsaydı benim şevkim kırılacaktı ama tam tersi oldu hani bu denetim sırasında bunu yaşadık tabi daha öncelerde oldu tabi. Böyle durumda insanın morali bozuluyor yapmak istediklerini yapmak istemiyorsun.”
(Ö2)

“Ya bu denetimin o denetimden sonraki aşamasında etkisi olmuyo işin gerçeği. Çünkü müfettişler hani senede bi defa veya da iki defa geliyorlar ya da iki senede bi defa iki defa geliyorlar. Bu da bi insanın performansını ne kadar etkiler ki? Etkilemez bence. Yani her gün yanında değilki. Veya da bileyim ayda bi defa gelmiyorki. Senede bi kere veya da iki senede bi kere geliyo e bu bi insanı ne kadar etkiler ki. Bence hiç bi etkisi yok.” (Ö3)

“Yani çok fazla etkilemedi beni. Son denetleme öyle bi etki yapmadı ama mesleğin ilk yıllarında evet şu konuda haklıydı. Şunu şöyle yapmam gerekir diye düşünüyodum. Ama belli bi tecrübeden sonra artık ona gerek kalmadı. Çok etkilemedi ya bilmiyorum ben çok mu takmıyorum çok etkilemedi. Hani yeni göreve başlamış olsam eyvah buna cevap veremedi der işte napacam ben şimdi falan derdim mesleğimin ilk yıllarında dedim eyvah dedim napıyorum. Durup kendi kendime düşündüm ama eee o o dönemde 24 yıllık öğrenimim yani eeee zaten her yönünü her şeyini biliyorum o yüzden çok çok etkilenmedim.” (Ö5)

“Aynı şekilde devam ettim.” (Ö6)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetim ve denetmenden beklentilerinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eğer denetim amacına uygun olarak yapılırsa, yani ama açık arama ya da ne bileyim kötü niyetli yapılırsa ister istemez moralimiz düşünüyö, motivasyonumuz düşüyo.” (Ö1)

“Karşılıklı samimiyet olursa insanların hani hoşgörü ile karşılaşması sonucunda pek bir problem olacağını zannetmiyorum. Ama daha çok eğitim ve öğretime yönelik bir denetim hani bize rehberlik yapılınsın bize eksiklerimiz sınıf içerisinde değil de bize denetime gelmeden önce bizi o yıl için hazırlasınlar. Bununla ilgili mesela kendileri de seminerlerde mesela genel olarak bizi bu konuda

bilgilendirebilirler, yıl içerisinde nasıl çalışmalar yapacağımız konusunda aydınlayabilirler. Hani ben bunun sadece sınıf içinde olması taraftarı değilim. Hiçbir kimse yani kendisini kendi odasının içerisinde özelinde rahatsız etmemeli diyorum. Hani illa bu sınıf içerisinde olacak diye bi şartı olmamalı. Onlarında mesela bize rehberlik ediyorlar onları da kendi içerisinde mesela o konuda yetiştirmeleri gerekiyor kendilerini.” (Ö2 8, 1)

“Mesleğin ilk yıllarında baya etkiliyodu. Yani korku oluyodu işin gerçeği ona göre de yani benim olmuyodu belki ama resmi işleri daha düzenli yapıyoduk ama son zamanlarda müfettişlerin benim üzerimde, son zamanlarda dediğim şöyle bi mesleğin, zaten 8 senelik bi meslek hayatımız var da, son 5 senesinde hiç bi etkileri yok benim için.” (Ö3 8, 1)

“Ya müfettişin olması benim motivasyonumu arttırmaz da eksiltmez de eee çünkü benim yapmam gereken zaten yaptığım planlarla ya da işte belli tecrübelerle şunlar yapılmalı diye planlamışım ee belli bi tecrübe de var ben bi an önce onları çocuklara en iyi şekilde nasıl öğretebilirim en kalıcı şekilde nasıl kazandırabilirim derdindeyim o yüzden çok fazla etkilemez beni.” (Ö5 8, 1)

“Ya ben size bi müfettiş için söyleyeyim. Ben hayatım boyunca çok şükür yani bunu şey olarak değil ben çok iyiyim mükemmelim anlamında söylemiyorum genel anlamda hep böyle, hiç şöyle negatif bi olay olmadı ama.” (Ö7 8, 1)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetim ve denetmenin etkilerinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eğer denetim amacına uygun olarak yapılırsa, öğretmen için itici bir güç olduğunu düşünüyorum. Motivasyonu arttırıyo yani ama açık arama ya da ne bileyim kötü niyetli yapılırsa ister istemez moralimiz düşünüyö, motivasyonumuz düşüyo.” (Ö1)

“Mesleğin ilk yıllarında baya etkiliyodu. Yani korku oluyodu işin gerçeği ona göre de yani benim olmuyodu belki ama resmi işleri daha düzenli yapıyoduk ama son zamanlarda müfettişlerin benim üzerimde, son zamanlarda dediğim şöyle bi mesleğin, zaten 8 senelik bi meslek hayatımız var da, son 5 senesinde hiç bi etkileri yok benim için.” (Ö3)

“Ya müfettişin olması benim motivasyonumu arttırmaz da eksiltmez de eee çünkü

benim yapmam gereken zaten yaptığım planlarla ya da işte belli tecrübelerle şunlar yapılmalı diye planlamışım ee belli bi tecrübe de var ben bi an önce onları çocuklara en iyi şekilde nasıl öğretebilirim en kalıcı şekilde nasıl kazandırabilirim derdindeyim o yüzden çok fazla etkilemez beni.” (Ö5)

“Ya ben size bi müfettiş için söyleyeyim. Ben hayatım boyunca çok şükür yani bunu şey olarak değil ben çok iyiyim mükemmelim anlamında söylemiyorum genel anlamda hep böyle, hiç şöyle negatif bi olay olmadı ama ...” (Ö7)

5.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetimi Deneyimleri Sonrası Sınıf Yönetimlerinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’e bağlı resmi okullarda görev yapan denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre son müfettiş denetimi deneyimleri sonrası sınıf yönetimlerinin motivasyonlarına etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ‘öğretmenin geçirdiği denetim sonrası sınıf yönetimi açısından özdeğerlendirmesi’ ve ‘öğretmenin geçirdiği denetimin sınıf yönetimi açısından performansını özdeğerlendirmesi’ şeklinde temalandırılmıştır. Tabloda bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.4.2 Son Müfettiş Denetimi Sonrası Sınıf Yönetiminin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı

| Denetim Sonrası Sınıf Yönetimine İlişkin Temaların Dağılımı | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | f |
|--|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1: öğretmenin geçirdiği denetim sonrası sınıf yönetimi açısından özdeğerlendirmesi | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | 6 |
| 2: öğretmenin geçirdiği denetim sonrası sınıf yönetimi açısından sınıf içi performansını özdeğerlendirmesi | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | 5 |

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu öğretmenin geçirdiği denetim sonrası sınıf yönetimi açısından özdeğerlendirmesinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf yönetimi açısından pasif öğrencileri biraz daha dersle ilişkilendirmem gerektiği yönünde tavsiyesi olmuştu müfettişin. Bu konuda sadece aktif öğrencilerle değil pasif öğrencilerle de aynı şekilde çalışmayı sürdürmeye gayret ettim. Bu bakımdan öz eleştiri yapıp bunu iyileştirmeye çalıştım diyebilirim. ..denetmen sınıftayken dilimi biraz daha resmi bir hale getirdiğimi söylemiştim.

Her zaman kullandığım dil doğru mu değil mi diye bunu soruşturmaya başladım kendimce, düşünmeye başladım ama bu seferde öğrencilerle aramdaki ilişkinin biraz daha resmi olduğunu düşündüğüm için yanlış olmadığını yanılmadığımı düşündüm. Bu bakımdan öğrencilerle olan diyalogumun seviyesinde herhangi bir değişiklik yoktu ama bunu eleştirmemi sağladı. Bunun dışında sınıf yönetiminde problemlilerle biraz daha birebir ilgilenmem gerektiğini gördüm.” (Ö1)

“Tabiki kendime öz eleştirimi yaptım. Sınıfın çok kalabalık olmasından dolayı hepsi birden söz hakkı istiyordu. O anda aynı öğrencilere söz vermemem gerektiğini zaten bilinci içerisindeyim ama mesela derste konuşup birbirini çok fazla rahatsız eden çocukları uyarıyordum. Hani dedim bi misafir geldiği zaman bu şekilde davranılmaz hani işte nezaket kurallarına dikkat edilir diye çocuklarımı uyarıyordum.” (Ö2)

“Her zaman yaptığım şey neyse onu yaptım.” (Ö3)

“Yazı tahtasını daha fazla kullanabilmek kullanmamı tavsiye etti. Bu da hoşuma gitti ve buna dikkat etmeye başladım. Öğrencilerle paylaşımım konusunda herhangi bir uyarıda ya da bi dönütte bulunmadı. Herşey zaten güzel geçmişti olumlu buldu. Zaman yönetimiyle ilgili herhangi bir sorun yaşamadık. Açıkçası eğitim programı hakkında hiç konuşmadık. Sadece daha önce de söyledim belirttiğim gibi belki tahta kullanımına biraz daha arttırmamı tavsiye etti.” (Ö4)

“Ya şimdi şöyle bir başkasının gözünden işte değişik bir soru stiliyle çocuklar karşılaştığı zaman ne yapabilir onu da görmüş oldum. Yani benim kendi açımdan değerlendirdiğim zaman evet bir değişik şekilde çünkü her yiğidin bi yoğurt yiyişi vardır.” (Ö5)

“Yani mutlaka olmuştur. Sınıfınızda denetim amaçlı olmasa bile yabancı birisinin olması sizin öğrenciyle olan bütünlüğünüzü bozuyor.” (Ö6)

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu öğretmenin geçirdiği denetim sonrası sınıf yönetimi açısından sınıf içi performansını özdeğerlendirmesinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Performansımı düşürmemeye gayret ettim.” (Ö1)

“Sınıfın çok kalabalık olmasından dolayı hepsi birden söz hakkı istiyordu. O anda aynı öğrencilere söz vermemem gerektiğini zaten bilinci içerisindeyim ama mesela derste konuşup birbirini çok fazla rahatsız eden çocukları uyarıyordum.” (Ö2)

“Etkisi sınıf içi performansında değil de sadece şunu fark etmemi sağladı. Bu da çok hoşuma gitti aslında. Yazı tahtasını daha fazla kullanabilmek kullanmamı tavsiye etti. Bu da hoşuma gitti ve buna dikkat etmeye başladım. Öğrencilerle paylaşımım konusunda herhangi bir uyarıda ya da bi dönütte bulunmadı. Herşey zaten güzel geçmişti olumlu buldu.” (Ö4)

“Yani benim kendi açımdan değerlendirdiğim zaman evet bir değişik şekilde çünkü her yiğidin bi yoğurt yiyişi vardır. Benim soru stilim şöyle ama o işte bu konuyla ilgili şöyle bi soru sordu buna da cevap verebildi mi çocuklar evet verebildi demek ki iyi yoldayım gibi eee olumlu dönütler de aldım.” (Ö5)

“Sınıfınızda denetim amaçlı olmasa bile yabancı birisinin olması sizin öğrenciyle olan bütünlüğünüzü bozuyor. Ben buna inanıyorum. Hani kim gelirse gelsin sınıfınızdaki bir arkadaşınız bile olsa bırakın denetmeni performansınızda farklılık olur.” (Ö6)

5.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Son Müfettiş Denetimi Deneyimlerinin Özdeğerlendirmesinin Motivasyonlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’ e bağlı resmi okullarda görev yapan denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre son müfettiş denetimlerinin motivasyonlarına etkilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ‘denetmenin olumlu/olumsuz davranışları’, ‘denetimin amacı’, ‘prosedür gereği denetim’, ‘öğretmenin denetim sırasında hisleri’, ve ‘denetmene mahcup olmamak’ şeklinde temalandırılmıştır. Tabloda bu temalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.4.3 Son Müfettiş Denetimi Deneyimlerinin Özdeğerlendirmesinin Motivasyona Etkilerine İlişkin Temaların Dağılımı

| Son Müfettiş Denetimi Deneyiminin Özdeğerlendirilmesine İlişkin Temaların Dağılımı | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | f |
|--|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 1:denetmenin olumlu/olumsuz davranışları | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | 5 |
| 2: denetimin amacı | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | 3 |
| 3: prosedür gereği denetim | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | 3 |
| 4: öğretmenin denetim sırasında hisleri | | ✓ | | | | | ✓ | 2 |
| 5: denetmene mahcup olmamak | | | | | ✓ | | ✓ | 2 |

Tabloya göre katılımcıların çoğunluğu denetmenin olumlu/olumsuz davranışlarından bahsetmiştir. Bu tema ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Son denetim sürecinde olumsuz bir tutumla karşılaşmadım. Gayet olumlu bir tutumu vardı denetime gelen müfettişin.” (Ö1)

“Çok güzel bir diyalog geçti aramızda. Yani daha çok böyle yardımcı olmak maksadıyla hani sorgulamak değil.” (Ö2)

“Müfettiş bey sınıfa geldi. Onun öncesine öyle çok ayrıntılı bir görüşme olmadı. Kısa bi selamlaşma oldu” (Ö3)

“Çocukların okuma yazmayı öğrenip öğrenmediklerini denetledi. Sınıfta okuma yazma problemi olan çocuk yoktu. Onları denetledi. Yani ondan sonra eksiklerimiz üzerinde durdu. Defter düzenleri üzerinde yoğunlaştı.” (Ö6)

“Benim teftişimde zaten hiç evrak falan bakmadı.1. sınıftı çünkü direk 1. Sınıfla ilgili olarak direk öğrencilere soru sordu. Ve sınıfta gayet iyiydi zaten. Hatta biz biraz programın ilerisindeydik. Ordan belki bi eleştiri alırım diye düşündüm ama ordan da bi eleştiri almadım. Çünkü çocuklar alıyordu. Aldıkları için vermiştik zaten. Gayet iyi bi teftişi gayet rahat bi teftişi.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların bazıları denetimin amacından bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Geliş amacını ben hani rehberlik şeklinde gördüğüm için, daha çok böyle yardımcı olmak maksadıyla hani sorgulamak değil ya da işte evrak denetimi değil, sınıfta neler yaptığımı görmek, öğrenciler üzerinde bunu tespit etmek maksadıyla geldiğini fark ettim.” (Ö2)

“Normal süreçte önce bir izleme yapıyor, o arada dosyalara, hazırladığımız işte sınıfla ilgili bütün dosyalar planlar inceleniyor ondan sonra öğrencilere değişik işte Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik atıyorum o dönem Fen Bilgisi, Sosyal Bilgilerden değişik o güne kadar işlediğimiz konulardan sorular yöneltiyor. Ona göre dönüt alıyor falan o şekilde bir denetim geçirdim.” (Ö5)

“Denetim sürecinin eğitim öğretime çok fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Sadece bi formalite.” (Ö6)

Tabloya göre katılımcıların bazıları prosedür gereği denetim yapıldığından bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“..bi ilköğretim müfettişlerinden birisi sınıfa giriyor. Her hangi bir ders saatinde, normal süreçte önce bir izleme yapıyor, o arada dosyalara, hazırladığımız işte sınıfla ilgili bütün dosyalar planlar inceleniyor ondan sonra öğrencilere değişik o güne kadar işlediğimiz konulardan sorular yöneltiyor. Ona göre dönüt alıyor falan o şekilde bir denetim geçirdim. Sonrasında teşekkür edip çıkıyor sınıftan.”
(Ö5)

“Sadece bi formalite, bi iki saat birileri geliyor sizi dinliyo ve gidiyo.” (Ö6)

“Geldi evraklara bile bakmadı.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcıların bazıları öğretmenin denetim sırasındaki hislerinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yani daha çok böyle yardımcı olmak maksadıyla hani sorgulamak değil ya da işte evrak denetimi değil, sınıfta neler yaptığımı görmek, öğrenciler üzerinde bunu tespit etmek maksadıyla geldiğini fark ettim ve bu beni hani ilk karşılaşmamda sevindirdi. Rahattım. Kendimi huzursuz hissetmiyordum.” (Ö2)

“Gayet iyi bi teftiştii gayet rahat bi teftiştii.” (Ö7)

Tabloya göre katılımcılar bazıları denetmene mahcup olmamaktan bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tabi bazen o an çocuklar ilk defa gördükleri bir kişiye bildiği konuda bile cevap veremeyebiliyor.” (Ö5)

“...1. Sınıfla ilgili olarak direk öğrencilere soru sordu. Ve sınıfta gayet iyiydi zaten. Hatta biz biraz programın ilerisindeydik. Ordan belki bi eleştiri alırım diye düşündüm ama ordan da bi eleştiri almadım.” (Ö7)

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile alan yazında yer alan diğer ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde çalışmanın sonuçları ışığında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerinin gözlem öncesi boyutunda; 1. Alt problem olan son müfettiş denetiminde gözlem öncesi sürecinin motivasyonlarına etkilerine ilişkin görüşleri çeşitli boyutlarda tanımlanmıştır. Bu boyutlar; ‘denetmenle ilk karşılaşma’, ‘denetmenle ilk iletişim’ ve ‘denetimin önceden haber verilmesi’ şeklinde temalandırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların tamamı denetmenle ilk karşılaşmanın çoğunlukla sınıfta gerçekleştiğini söylemişlerdir. Habersiz gerçekleşen denetim öğretmenlerin sınıf içi motivasyonunlarını olumsuz etkilerken, denetmenle denetim öncesi karşılaşan katılımcılar denetim sürecinin daha rahat geçtiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamının vurguladıkları bir diğer nokta da denetimin önceden haber verilmesi temasıdır. Görüş bildiren katılımcılardan çoğunluğu denetmenin geleceğinden habersiz olduğunu ya da okula geldiklerinden sonra idare tarafından bilgilendirildiklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların görüşlerine göre; araştırma sonuçlardan yola çıkarak denetimin planlı ve bilinen bir şekilde gerçekleşmemesi öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Sonuçlar, Uludüz (1996) tarafından yapılan denetim gerçekleştikten sonra denetmenin sınıfa girmesinin, denetim sürecine zarar vereceği sonucuyla birebir örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerinin gözlem boyutunda; 2. Alt problem olan son müfettiş denetimlerinin gözlem sürecinin motivasyonlarına etkilerine ilişkin görüşleri çeşitli boyutlarda tanımlanmıştır. Bu boyutlar; ‘denetmenin sınıf içindeki davranışları’, ‘denetimin işleyişi’ ve ‘denetimin öğretmeni rahat hissettirmemesi’ şeklinde temalandırılmıştır.

Katılımcılardan bazıları gözlem sürecinde denetmenin sınıf içindeki davranışlarından bahsetmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre denetmenin olumlu davranışların,

katılımcıları denetim sırasında daha rahat hissettirmiş olduğu söylenebilir. Katılımcı Ö1 denetmenin ‘...dayatmacı tutumdan ziyade yumuşak bir tutumu’ olduğu görüşüyle denetimin rahat geçtiği söylerken, katılımcı Ö2 ‘...müfettiş bile olduğunu sezdirmeden bir iletişim içerisine girdik. Ben çok rahat hissettim.’ rahat bir denetim geçirdiğini vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak denetmenin olumlu davranışlarının öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Bu sonuç Gündüz ve Çalışkan (2011)’ın müfettişin olumsuz davranışlarının ortalama değerinin üstünde stres yarattığı ve Özdemir, Boydak-Özan ve Aygün (2011)’ün denetlenenlerin, denetim esnasında yapıcı tavır sergilenmemesinden rahatsız oldukları sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya göre katılımcılardan bazıları denetimin işleyişi alt temasında evrak denetimi noktasında benzer fikirler bildirmişlerdir. Denetmenin daha çok yoğunlaştığı nokta evrak, belge ve sınıf defteri vb. denetimi olduğunu belirten katılımcılar, denetim yapılırken ders işleyişlerine aynı şekilde devam ettiklerini eklemişlerdir. Akcan ve Polat (2015)’ın yaptığı araştırmada müfettişin sadece evrak kontrolü yapması motivasyonu etkileyen olumsuz faktörlerden olurken, bu araştırma da katılımcıların görüşlerine göre denetimin işleyişinin motivasyonlarda herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya göre katılımcıların çoğunluğu denetimin öğretmeni rahat hissettirmemesi boyutunda; sınıfa gelen yabancı birinin yarattığı tedirginlikten bahsetmişlerdir. Katılımcı Ö3 ‘...derse yabancı birisi gelipte seni denetmesi gerçekten insanı tedirgin eden bi durum’ ve katılımcı Ö6 ‘...denetmen ya da başka birisi yabancı bir yetişkinin bulunması, öğrenciyle sizin aranızdaki bağı kopardığını düşünüyorum.’ görüşleriyle denetmenin yabancı biri gibi görüldüğü ve tedirginlik yarattığını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak, denetimin öğretmeni rahat hissettirmemesinin öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Bu sonuçlar Gündüz ve Coşkun (2011)’nın öğretmenlerin teftiş uygulamalarından dolayı genel olarak orta düzeyin üzerinde stres yaşadıkları sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerinin gözlem süreci boyutunda bulunan 3. Alt problem olan son müfettiş denetiminde ders planlama, uygulama, ölçme-değerlendirme süreçlerinin motivasyonlarına etkileri çeşitli boyutlarda tanımlanmıştır. Bu boyutlar; ‘denetimin ders planlamasına etkisi’, ‘denetimin ders uygulamasına etkisi’, ‘denetimin ders materyallerine etkisi’, ‘ders

denetiminin yöntem-teknığe etkisi’, ‘denetimin ölçme-değerlendirmeye etkisi’ ve ‘denetimin sınıf atmosferine etkisi’ şeklinde temalandırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların bazıları denetimin ders planlamasına etkisi olmadığı ve önceden yapılan plan ne ise o şekilde ders planına devam ettikleri konusunda uzlaştıkları söylenebilir. Katılımcı görüşlerine göre denetimin ders planlaması açısından öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını etkilemediği sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu, denetimin ders uygulamasına etkisi noktasında fikir bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar ders uygulamasına aynı şekilde devam ettiklerini söylerken, katılımcılardan bazıları yarım kalan uygulamalarına zaman yetmediği için daha sonra devam ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan uygulamalarına aynı şekilde devam ettiklerini söyleyenlerin motivasyonlarını etkilemediği görüşünü beyan ederken, uygulamaları daha sonraya kalanlar motivasyonlarının etkilendiğine dair görüş bildirmemişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak denetimin ders uygulaması açısından öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını etkilemediği sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların bazıları denetimin ders materyallerine etkisinden bahsetmişlerdir. Katılımcılardan Ö1 ‘...her zaman kullandığım bilgisayar, projeksiyon, video, şarkı etkinliklerini kullandığım bir dersti. O günkü kaynaklarım neyse onlarla devam ettim. O yüzden ekstra bir etki yoktu.’, katılımcılardan Ö2 ‘çok memnun kaldı. Ders materyallerimi çok beğendi.’ ve katılımcılardan Ö4 ‘...herhangi bir eleştiri görmedim...’ görüşleriyle denetimin ders materyalleri açısından öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını etkilemediği savunulabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların bazıları denetimin yöntem-teknığe etkisinden bahsetmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre Ö2 geçirdiği denetim ile ders yöntem tekniğinin etkilendiğini söylerken, Ö4 geçirdiği denetimin ders yöntem ve tekniğinde değişiklik yapmadığını vurgulamıştır. Ö2 ‘...oldu tabiki. Mesela diğer öğretmenlerinde bunlarla ilgili paylaşımları ile ilgili videoları bana verdi. Ben yaptığım çalışmalar hakkında onunla telefonda bile görüştüm. Bana epey yardımcı oldu. Geri bildirimde bulundu.’ görüşüyle sınıf içi motivasyonunda yöntem-teknığinin etkilendiğini belirtse de denetimin olumlu davranışlarından, takdir etmesinden bahsetmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak katılımcıların denetimde yöntem-teknik açısından sınıf içi motivasyonlarının etkilenmediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların tamamı denetimin ders ölçme-değerlendirmeye etkisinden bahsetmişlerdir. Sonuçlara göre katılımcılardan Ö1, Ö3, Ö4, Ö7'nin görüşleri doğrultusunda denetimin ders ölçme-değerlendirmeyi etkilemediği söylenebilir. Katılımcılardan Ö5 ‘...tabi onun için zaman yok. ...o gün değildi değerlendirme bir gün sonra yapabiliyorsunuz.’ ve katılımcı Ö7 ‘...ölçme değerlendirmenin illa o ders olacak diye bişey yok. Çünkü o ders için yetişmeyebilir...’ görüşleriyle denetimin ölçme-değerlendirmeyi zaman yetersizliği noktasında etkilediği söylenebilir. Bu görüşlerden yola çıkarak katılımcıların denetimde sınıf içi motivasyonlarının ölçme-değerlendirme açısından etkilenmediği fakat denetim geçirildiği için ölçme-değerlendirme uygulamalarına zaman yetmediği, dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarının zaman yetersizliği açısından düştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu denetimde sınıf atmosferinin etkilediğini görüşleriyle ifade etmişlerdir. Sınıf atmosferini bozduğunu düşünen katılımcılar, atmosferin bozulmasıyla doğal davranmadıklarını, sınıf içindeki alışılmış davranışlarını sergileyemediklerini, sınıfta daha çekingen olduklarını, öğrencilerle olan iletişimlerinde daha dikkatli olduklarını ve sınıfta yabancı birisinin olmasının tedirginlik yarattığını belirtmişlerdir. Sınıf atmosferinin etkilenmesinin yarattığı bu durumlar katılımcıların sınıf içi motivasyonlarını düşürdüğü sonucuna varılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre yine gözlem süreci boyutunda, denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerinin 4. Alt problem olan son müfettiş denetiminde sınıf yönetimi süreçlerinin motivasyona etkileri; ‘denetimin zaman yönetimine etkisi’, ‘denetimin program yönetimine etkisi’, ‘denetimin davranış yönetimine etkisi’ ve ‘denetimin fiziksel şartlar yönetimine etkisi’ şeklinde boyutlandırılmıştır.

Denetimin zaman yönetimine etkisi boyutu ele alındığında katılımcıların tamamı görüş bildirmekle birlikte, çoğunluğu zaman yönetiminin olumsuz etkilendiğini ve denetimin gerçekleşmesinden dolayı zaman yetersizliği yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşler dikkate alındığında yapılan denetimin sınıf yönetimi süreçlerinden zaman yönetiminin olumsuz etkilenmesinin öğretmenin sınıf içi motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu sonuç Aslanargun ve Tarku (2014)’ nun denetimde yetersiz zaman sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre denetimin program yönetimine etkisi boyutunda görüş bildiren katılımcıların ortak görüşü program yönetimine anlamlı etkisi olmadığıdır.

Katılımcılardan Ö4 ‘Benim performansında olmadı. Etkinliklerime yine devam ettim.’ (Ö4 5, 2), Ö7 ‘.. müfettiş geliyo diye ben her zaman neysem oyum’ (Ö7 5, 2) görüşleriyle denetimden bu boyutta motivasyonlarının etkilenmediklerini vurgulamışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların tamamı denetimin davranış yönetimine etkisinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler denetmenin sınıfta olmasından kaynaklı rahat davranamadıklarını, çocuklarla iletişimlerini her zamanki kurduklarından farklı olarak daha resmi bir dil kullanarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö1 ve Ö4 denetmeni yabancı biri olarak tanımlarken, Ö2 denetim sırasında kendisinin göz hapsinde olduğunu hissettiğini söylemiştir. Bu söylemlerden yola çıkarak denetim esnasında davranış yönetimi açısından katılımcıların sınıf içi motivasyonlarının düştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğunda sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel şartlar yönetimlerinin denetimle etkilenmediği görüşü hakimdir. Fiziksel şartlar yönetimi için denetim yapılmasıyla hiçbir düzenlemeye gitmediğini söyleyen katılımcıların sınıf içi motivasyonlarının da bu noktada etkilenmediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre gözlem sonrası süreç içinde bulunan; 5. Alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin son müfettiş denetiminde gözlem sonrası süreçlerinin motivasyonlarına etkileri ‘öğretmenin geçirdiği denetimden edindiği genel kanı’, ‘öğretmenin geçirdiği denetimden sonra özdeğerlendirmesi’, ‘öğretmenin denetim sonrası kendini revize etmesi’, ‘öğretmenin denetim sonrası performansı’, ‘denetim ve denetmenden beklenti’ ve ‘denetim ve denetmenin etkileri’ şeklinde boyutlandırılmıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan bazıları denetimden edindiği genel kanıdan bahsetmişlerdir. Katılımcılar genellikle rahat bir denetim geçirdiklerini söylerken, rahat bir denetim geçirmenin kendilerine de olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, rahat geçirilen denetimin katılımcıların sınıf içi motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Akcan ve Polat (2015)’ın yaptıkları araştırmaya göre motivasyonu düşüren en büyük etmenlerden birinin stres olduğunu vurgulanmıştır. Bu sonucun araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların bazıları geçirdikleri denetim sonrası özdeğerlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan özdeğerlendirme ile kendilerinde herhangi bir değişikliğe gitmediklerini belirten katılımcıların sınıf içi

motivasyonlarının etkilenmediği sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan bazıları denetim sonrası kendilerini revize etmeleri noktasında çeşitli görüşler beyan etmişlerdir. Denetimin sadece yapıldığı zaman için etkili olduğunu vurgulayan katılımcılar, denetimden sonraki aşamalarda etkili olmadığı söyleminde bulunmuşlardır. Katılımcılar denetim sonrası revize yapmadıklarını söyleyerek, bu açıdan denetimden sınıf içi motivasyonlarının etkilenmediği sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçlar dikkate alındığında Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün (2011)'ün yaptıkları araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Araştırmada denetmenlerin denetimlerde yeterli rehberlik yapmadıklarını ve öğretmenin çalışma azmini düşüren davranışların sergilendiği sonuçlarıyla desteklenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan çoğunluğu denetim sonrası performanslarından bahsetmişlerdir. Denetim sonrası performansları açısından belirgin farklılıklar olmadığı görüşlerini dile getiren katılımcılar, denetim sonrası etkilenmedikleri ve hiçbir değişikliğe gitmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre katılımcıların denetim sonrası performansları açısından sınıf içi motivasyonlarının etkilenmediği sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu, denetim ve denetmenden beklentileri ile denetim ve denetmenin etkileri boyutlarının denetimin amacıyla bağlantı olduğunu vurgulamışlardır. Denetimin amacının 'eleştirel, açık arama ve kötü niyetle' yapılmadığında motivasyona olumlu katkılar sağlayacağını söyleyen katılımcılar, 'hoşgörü ve rehberlik' kavramlarını vurgulamışlardır. Motivasyonunun etkilenmediğini söyleyen katılımcıların bu noktada denetim tecrübeleriyle, denetimde korku, stres kaynaklı olumsuz duygular yaşamamaları gerekçe olarak gösterilebilir. Araştırma sonuçları Gündüz ve Coşkun (2011), Sabancı ve Şahin (2007), Demir (2009) ve Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün (2011)'ün çalışmalarıyla aynı çerçevededir.

Araştırma sonuçlarına göre gözlem sonrası süreç içinde bulunan; denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerinin 6. Alt problem olan son müfettiş denetimi deneyimleri sonrası sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin motivasyonlarına etkileri; 'öğretmenin geçirdiği denetim sonrası sınıf yönetimi açısından özdeğerlendirmesi' ve 'öğretmenin geçirdiği denetimin sınıf yönetimi açısından sınıf içi performansını

özdeğerlendirmesi' şeklinde boyutlandırılmıştır.

Yapılan araştırmaya göre katılımcıların çoğunluğu geçirdikleri denetimden sonra sınıf yönetimlerini özdeğerlendirmişlerdir. Yine katılımcılardan birçoğu geçirdikleri denetimin sınıf yönetimi açısından sınıf içi performansını özdeğerlendirmişlerdir. Katılımcılar denetim süreçlerinin sonrasında farkındalık oluşturduklarını ifade etmiş olup, daha sonraki süreçlerde farkındalık yaşadıkları noktalarda değişikliklere gitmişlerdir. Bu noktada denetimin öğretmenin kendisini tekrar değerlendirmesine olumlu etkide bulunduğu ve dolayısıyla sınıf içi motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Sergiovanni ve Starratt (1998) yaptığı araştırma ile teftişin en önemli amacı öğretmenlerin gelişimini sağlamakta olduğu görüşü bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda öğretmenin gelişimsel süreçte sorumluluk sahibi olduğu denetimin ise teşvik edici olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenin kendisini değerlendirmesi bu sürece katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre gözlem sonrası süreç içinde bulunan 7. Alt problemde son müfettiş deneyimlerinin motivasyonlarına etkilerinin özdeğerlendirilmesi çeşitli boyutlarda yapılmıştır. Bu boyutlar; 'denetimin olumlu/olumsuz davranışları', 'denetimin amacı', 'prosedür gereği denetim', 'öğretmenin denetim sırasında hisleri' ve 'denetmene mahçup olmamak' şeklinde temalandırılmıştır.

Çalışmaya katılan denetim geçirmiş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu denetimin olumlu davranışlarının motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre denetimin olumlu davranışları sınıf içi motivasyonlarını artırırken, olumsuz davranışlarının düşürdüğü söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bulgular Akcan ve Polat (2015)' in yaptığı araştırmaya sonucunda müfettişin olumsuz tutumunun öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği bulgusuyla tutarlılık göstermekte olup, Gündüz ve Coşkun (2011)' un yaptığı araştırmada müfettişin olumsuz davranışları öğretmene stress kaynağı oluşturduğu bulgusu ile doğrudan motivasyona etkisiyle ilişkilendirilebilir. Çalışmada denetimin tutumu ile ilgili sonuçlar ayrıca Sabancı ve Yücel (2014)'in müfettişlerin insan ilişkilerinde düşük seviyeye sahip oldukları sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıdan bazılarının, denetimin amacından dolayı sınıf içi motivasyonlarını etkilediği tespit edilmiştir. Aynı problemin alt problemlerinden olan prosedür gereği denetim teması denetimin amacı alt problemiyle bağlantılı olarak motivasyonu etkileyen etmenlerdendir. Denetimin

rehberlik amacıyla yapılması, denetmenin sorgulayıcı olmadan yardımcı olması düşüncesi motivasyonu arttıran etmenlerden olurken, prosedür gereği sadece evrak denetimi yapılması öğretmenlerde sınıf içi motivasyonlarına dair doğrudan etkide bulunmamıştır. Cemallaoğlu (1996)' nun yaptığı araştırma ile sınıf öğretmenlerinin güdülenmelerine ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik boyutlarındaki davranışları saygı ve kendini gerçekleştirme alanlarında anlamlı ilişki olduğu araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Yine denetimin amacı temasında katılımcıların bazılarının belirttiği rehberlik amacıyla yapılan denetimin motivasyonu arttırdığı sonucu, Akcan ve Polat (2015)' in yaptığı araştırmada, denetmenin yeterli rehberlik faaliyetinde bulunmaması öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerden olduğu sonucu tutarlıdır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların bazılarının denetimin sadece prosedür gereği yapıldığını belirtmesi, Şahin (2005)' in yaptığı araştırmada öğretmenlerin ders denetimiyle ilgili görüşleri dikkate alındığında, öğretmenlerin denetleme faaliyetlerini yetersiz gördüğü sonucu ile ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar öğretmenin denetim sırasında hisleri ve denetmene mahcup olmamak temalarında benzer düşünceler ortaya koymuşlardır. Denetmenin sorgulayıcı ve eleştirel olmaması katılımcıları rahat hissettirirken, öğrencilere sorulan sorular katılımcılarda mahcup olma endişesi yaratmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak denetim sırasında yaşadıkları olumlu hisleri motivasyon artırıcı boyutlardan olurken, denetmene mahcup olma düşüncesi motivasyon azaltıcı boyutlardan olmuştur. Araştırmanın bu boyutu Aslanargun ve Tarku (2014)'nün müfettişlerin yapıcı, uyarıcı, yol gösterici olmaları gerektiği bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Özetle, gözlem öncesi süreci içerisinde, öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını düşüren faktörler; denetmenle ilk karşılaşma ve iletişimin sınıf içerisinde olması, denetimin önceden haber verilmemesidir. Katılımcıların görüşlerine göre denetimin habersiz ve plansız gerçekleşmesi, motivasyon düşürücü etmenlerden olduğu söylenebilir.

Gözlem süreci içerisinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarını etkileyen faktörler ise; denetmenin sınıf içindeki davranışları ve denetimin öğretmeni rahat hissettirmesidir. Denetmenin sınıf içindeki takdir eden ve olumlu tavırları öğretmenin motivasyonunu arttıran etmenlerden olurken, denetimin öğretmeni rahat hissettirmemesi sınıf içi motivasyonu düşüren etmenlerden olmuştur. Denetimin

işleyişi boyutu ise; denetim süresinin kısa bulunmasının yanında, öğretmen motivasyonunu etkilemiyor olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Gözlem süreci içerisinde; ders planlama, uygulama, ders materyalleri ve yöntem-teknik boyutlarında öğretmenlerin sınıf içi motivasyonları etkilenmezken, ölçme-değerlendirme ve sınıf atmosferine etkileri, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarını düşüren etmenlerden olmuştur. Gözlem sürecinin içindeki sınıf yönetimi boyutlarından; program yönetimi ve fiziksel şartlar yönetimi sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarını etkilemezken, zaman yönetimi ve davranış yönetimi açısından sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarının düştüğü söylenebilir.

Gözlem sonrası süreç içerisinde; öğretmenin geçirdiği denetimden sonra özdeğerlendirmesi, kendisini revize etmesi ve denetim sonrası performansı açısından sınıf içi motivasyonları etkilenmezken, öğretmenin geçirdiği denetimden edindiği genel kanı açısından rahat bir denetim olması, sınıf içi motivasyonunları arttırdığı söylenebilir. Denetim ve denetmenden beklenti ile denetim ve denetmenin etkileri açısından denetmenin eleştirel olmaması, rehberlik yaparak hoşgörülü yaklaşması motivasyonlarını arttıran etmenlerden olmuştur. Motivasyonlarının etkilenmediğini söyleyen öğretmenlerin genellikle mesleki tecrübesi fazla ve çok sayıda denetim geçirdiklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Gözlem sonrası öğretmenlerin yaptığı sınıf yönetimlerini özdeğerlendirmeleri ve sınıf içi performanslarını özdeğerlendirmeleri, katılımcılara kendilerini gözden geçirme fırsatı sunmuştur. Yapılan özdeğerlendirmelerin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarını olumlu etkileyen etmenlerden olduğu söylenebilir. Yine gözlem sonrası süreç içerisinde, denetmenin olumlu davranışları öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını arttırırken, olumsuz davranışları düşürmüştür. Denetimin amacının eleştirel ve açık arama şeklinde yapılması, denetmenlerin sadece denetimi prosedür gereği yapması ve denetimin amaçlarından olan rehberlik faaliyetlerine önem verilmemesi, öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını düşüren etmenlerden olduğu söylenebilir. Denetim sırasında öğretmenin hislerinin olumlu olması motivasyonu arttıran etmenlerden olurken, öğretmenlerin denetmene mahcup olma düşüncesi motivasyonlarını düşüren etmenlerden olduğu söylenebilir.

6.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda araştırma bulgularından yola çıkarak denetim faaliyetlerine sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarını arttırmak amacıyla bazı öneriler getirilebilir:

Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin ders yüklerinin yeterince fazla olduğu göz önünde bulundurularak, denetim faaliyetlerinin ders planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerini engellemeyecek şekilde yapılması önerilebilir.

Denetim geçiren öğretmenlerin sıklıkla yakındıkları nokta olan; denetimin önceden haber verilmemesi gerçeği değiştirilerek, denetim sürecine denetlenen denetmen ortak karar vererek katılım sağlanması önerilebilir. Denetim geçirmiş öğretmenler denetmenle ilk karşılaşmanın önemini vurgularken, denetmenle önceden hazırlanan bir planlama doğrultusunda ve sınıf içi faaliyetleri engellemeyecek bir şekilde geçirilmesi önerilebilir.

Denetim geçiren sınıf öğretmenlerinin vurguladıkları bir diğer nokta da; denetmenin tutum ve davranışları olmuştur. Bu noktada denetmenin olumlu yaklaşım, tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu olumlu etkilerken, olumsuz tutumları aksi etki yaratmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak; denetmenlerin denetim sırasında öğretmene yönelik tutum ve davranışlarının olumlu ve yapıcı olması önerilebilir.

Denetim geçirmiş sınıf öğretmenleri, denetimin amacının yargılama, sorgulama ve eleştirel olmasından yakınmışlardır. Bu noktada denetimin eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemek, geliştirmek için gerekliliği düşünüldüğünde, denetimin daha çok rehberlik amaçlı yapılması önerisinde bulunulabilir. Öğretmenler denetmenin kısa bir süre içinde sadece evrak denetimi yaptıklarını ve bu durumu 'prosedür gereği' olarak nitelendirmişlerdir. Denetim süreçleri planlanırken öğretmenin eksikleri ve yanlışları üzerine eleştirel bakış açısıyla değil de, öğretimsel ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu noktalarda geliştirmek amacıyla yapılması önerilebilir.

Denetim sırasında sınıf atmosferinin etkilendiğinden bahseden öğretmenler, sınıf ortamında tanımadıkları birinin denetime gelmesiyle doğal davranamadıklarını söylemişlerdir. Bu noktadan hareketle denetmenlerle öğretmenlerin daha önceden

ortak öğretimsel ve eğitimsel platformlarda ve ortak paydalarda buluşmaları önerilebilir.

Denetimin sınıf yönetim süreçlerini etkilediği düşünülünce, sınıf yönetimi süreçlerinin denetimin etkisiyle sınıf içi motivasyonu etkilediği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu bakış açısıyla özellikle zaman yönetimi ve davranış yönetimi boyutları konularında düzenlemelere gidilebilir. Zaman yönetimi boyutunda eğitim-öğretimi aksatmayacak zamanlamalarla karşılıklı görüş alışverişi yapılarak denetim yapılması önerilebilir. Davranış yönetimi boyutunda ise öğretmenler denetimin doğal bir süreç olduğu ve geliştirel bakış açısıyla yapılacağı fikrine uyum sağlamaları önerilebilir.

Öğretmenlerin geçirdikleri denetimi fırsat olarak görmeleri, performans olarak özdeğerlendirme yapmaları, geçirilen tüm süreçlerde kendilerini revize etmeleri önerilebilir.

Denetim geçiren öğretmenlerin görüşlerine göre denetim geçirdikleri noktada daha çok tanınan ve bilinen birinin olmasını istemektedirler. Bu görüşleri yeni uygulanan müdür denetimi uygulamasını desteklemektedir. Öğretmenler çoğunlukla dışarıdan gelen ve kendilerini tanımayan birinin denetim yapmasındansa okul idareleri tarafından, yıl boyunca yaptıkları tüm çalışmalarını gören birini tercih etmektedirler. Denetimin olmaması gerektiği fikrini benimseyen, özdenetimden bahseden bir kesim olsa da denetimin gerekliliği düşünüldüğünde okul idarelerinin denetim yapmaya devam etmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde Klinik Denetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Akcan, E. ve Polat, S. (2015). Müfettiş Denetiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(40).
- Aktepe, E. (2006). *Genel İşletme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Aslan, A. E. (Editör) (2002) Örgütte Kişisel Gelişim, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). “Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda beklentileri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 20(3), 281-306.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*, Konya: Atlas.
- Arslan, M. (2012). *İşletme Yönetimi Ders Notları*. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim, Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık AŞ.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, G. (1989). *Özendirme Kuramlarının İş gören Verimliliği ile İlişkilendirilmesi*. Yayımlanmamış Master Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin Rollerini*. Ankara: Eğitim Sosyolojisi.
- Balcı, A. ve Aydın, İ. (2003). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başkanlıkları, M. E. B. İ. M. (2001). Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2521, 27.

- Başaran, D. E. (1996). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Buluç, B. (1997). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 27-30.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 12. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H. (2004). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. (2004). İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-122.
- Cemaloğlu, N. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiğer, M. (2006). *Kahramanmaraş İli, İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetim Sürecinde Gösterdikleri Davranışların Öğretmenleri Güdülmesine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri*. Unpublished Master Thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, (15): 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelikten, M. ve Teymur, M. (2014). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, M. (2009). *İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı Ve Gelişimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eğitim Denetiminin Yasal Dayanakları, <http://www.vepida.com/egitim-denetiminin-dayanagi-ve-gerekliligi/detail/?ID=TTLPO> Adresinden 12.04.2017 Tarihinde

alınmıştır.

- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eroğlu, M. G. (2012). *Eğitim Müfettişlerince Yapılan Ders Denetimlerinin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayın.
- Gleeson, D. ve Husbands, C. (2004). *The performing school*. New York: Routledge.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, K. (2011). Teftiş Uygulamalarının Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyinin İncelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2), 367-388.
- Gürpınar, G. ve Yahyagil, M. Y. (2007). Örgütsel Adalet, Lider-Üye Değişimi ve Örgüte Bağlılık Kavramları Arasındaki İlişki. 25-27 Mayıs 2007 XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Sakarya.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. (2012). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işık, K. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Küçük, E. (2010). Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyine Etkisi: Bir Path Analizi Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıkcı, K. (2007) *Bir Sistem Olarak Okul ve Türk Eğitim Sistemi*, İçinde: Eğitim Bilimine Giriş, Z. Cafoğlu (Editör), Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kurnaz, Ö. (2002). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri (İstanbul İli Beşiktaş İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Lunenberg, F. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Nobel Yayınevi: Ankara. (Eserin orijinali 2007’de yayımlandı)
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Ağustos 2000). *Tebliğler Dergisi*, 63(2508).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2001). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi: (Tebliğler Dergisi Şubat 2001-2521 sayılı dergi)*,
mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/81/01/363578/dosyalar/2012_12/26021440_rehberlkveteftiynerges.doc, Adresinden 23.04.2015 Tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008a). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008b). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html ve <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> } Adresinden 23.04.2015 Tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (24 Ağustos 2010), İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, *Tebliğler Dergisi*, (2521), Ankara 2001. Erişim: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html> Adresinden 23.04.2015 Tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (14 Eylül 2011), Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 652, Sayı: 28054, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> Adresinden 23.04.2017 Tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği: (24 Mayıs 2014 tarihli 29009 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan)*
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_1.html Adresinden 27.05.2015

Tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Tebliğler Dergisi, 77 (2678).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı Yayınları İlkokul, Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi, <http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13> Adresinden 27.04.2016 Tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011) Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (14/09/2011 tarihli ve 28054 Resmi Gazete’de yayımlanan), http://tkb.meb.gov.tr/mevzuat/652_khk.pdf Adresinden 27.05.2017 Tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016) Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (16/03/2016 tarihli ve 29655 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan), tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18042233_yonetmelik_deg_1603_2016.pdf Adresinden 27.05.2017 Tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016) İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi, https://gumushane.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/22113930_ilkokulveortaokulrehberlikvedenitmrehber.pdf Adresinden 27.04.2017 Tarihinde alınmıştır.

Mittal, J. P. (1995). *Teachers' Motivation to Work: An Exploratory Study*. New Delhi: Mittal Publications.

Monyatsi, P. P. (2006). An Investigation Of The Effectiveness Of The School-Based Workshops Approach To Staff Development In Secondary Schools In Botswana. *Educational Research and Reviews*, 1(5), 150.

Ofoegbu, F. I. (2004). *Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria*. *College Student Journal*, 38(1), 81.

Okutan, M. (2012), *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olay İncelenmesi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Olgun, R. (2005). İlköğretim Okulu Müdür ve Müdür Yardımcılarının İlköğretim Müfettişlerinin Yapmış Olduğu Denetim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *Unpublished Master Thesis, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*,

Kırıkkale.

- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında GÜdülenme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Öçal, H. (1996) *Okul Müdürlerinin Yönetmel İşlevleri ve GÜdüleme (Sivas İli Örneği)* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2009). Okul Yöneticiliğinin Hukuksal Temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cilt.42 (2)*, s.279-300.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11(1)*, 323- 343.
- Özdemir, T. Y., Boydak-Özan, M. ve Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin Rehberlik/Teftiş Sürecinde Memnun Oldukları/Olmadıkları Hususlar. 3. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Temsen, 22-24 Haziran 2011. http://www.tyavuz.com/mkavakliUpload/20130308_9291955828.pdf Adresinden 27.04.2017 Tarihinde alınmıştır.
- Özden, Y. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztay, F. (2006). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Politikasıyla Oluşturulan Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2010). Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85-95.
- Sabancı, A. ve Yücel, E. (2014). “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Denetmenlerin Etik Dışı Davranma Düzeyleri”, e-International Journal of Educational Research. 5(2), 1-19, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000348> Adresinden 17.02.2017 Tarihinde alınmıştır.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. (4. Baskı). Bursa: Alfa Yayınları.
- Sabancı, A., Aslanargun, E. ve Kılıç, A. (2014). “Eğitim Müfettişlerinin Öğretmen Denetiminde Kullandıkları Güç Türleri”, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretimi Dergisi*. 2(2), 52-68.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human Perspectives*. New

York: McGraw-Hill College.

- Sergiovanni, T. ve Starratt, R. (1998). *Supervision: A Redefinition*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini, Eğitim Yönelimi, Yıl 2, Sayı -I. Caiz 1996, ss.597-607
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimi İle İlgili Yeterlilikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri*. Unpublished Master Thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (3. Baskı). Konya: Adım Ofset.
- Şimşek, Ş. (1998) *Yönetim ve Organizasyon*, Konya: Özgü Basımevi.
- Takakura, S. ve Ono, Y. (2001). Restructuring Teacher Evaluation in Japan: Recent Developments in Personnel Management System.
- Taş, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1982). Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler) A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:113, Ankara.
- Taymaz, H. (1997). Eğitim Sisteminde Teftiş. Tapu Kadastro Vakfı Matbaası Ankara: TAKAV.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş – Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim Müfettişlerince Yapılan Okul Denetimlerinin Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve İş Tatmini Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tekışık, H. H. (2001). Eğitimde Yansımalar. Eğilim Sisteminde Teftiş (Taymaz: 1997. Ankara Takav Matbaası). Ankara: Eğitim Araştırma Vakfı Yay.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders Denetimi İle İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1).

- Torbacıoğlu, D. (2007), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yöntemleri ve Güdüleme Derecelerine İlişkin Öğretmen Algıları. Basılmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Tuna, M. ve M. Sezai. (2006). “Türk Kamu ve Özel Sektör Matbaa İşletmelerinde Çalışanların İçsel Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27)
- Uludüz, S. (1996). *İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Wade, C. ve Tavis, C. (1990). *Psychology*. (2nd Ed.). New York: Harper and Row Publishing Com.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi

EKLER

EK - 1 Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98857890-20-E.13529269
Konu: Anket Uygulaması

30.12.2015

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Raziye ÇELİK'in "Denetimin Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Motivasyonlarına Etkisi" konulu tez çalışmasını, İlimiz Kepez İlçesinde bulunan resmi okullarda uygulama isteği ile ilgili 22/12/2015 tarih ve 29569 sayılı yazılan, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 23/12/2015 tarihinde incelenecek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Denetimin Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Motivasyonlarına Etkisi" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesinde bulunan resmi okullarda görev yapan öğretmenlere, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

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

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
30.12.2015

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Seğirata Mah. Hürriyetiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeles07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 342) 258 68 00
Faks: (0 342) 258 61 11

Bu vesileyle görevini elektronik imza ile icra ederim. <http://evetmep.gov.tr> adresinden: 0776-3304-3106-6106-7038 kodu ile kayıt edilebilir.

EK - 2 Öğretmenlerin Katılımı İçin İzin Formu

Bu formdaki imzam Raziye ÇELİK tarafından yürütülen “DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ MOTİVASYONLARINA ETKİSİ” adlı projeye katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım bireysel ve odak grup görüşme, gözlem ve ilgili dokümanların incelenmesini içerecektir. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Ben araştırma için bir gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik bir zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesi’nde 7 yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
5. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben, (isim) görüşme ve gözleme katılmayı kabul ederim.

Katılımcının imzası

Tarih:

EK - 3 Denetimin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Motivasyonlarına Etkilerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

KİMLİK BİLGİLERİ

Yaşınız: 25 ve altı () 26-30 () 31-40 () 41-50 () 51-55 () 56 ve üstü ()

Eğitim düzeyiniz: Önlisans () Lisans () Lisansüstü () Diğer ()

Mesleki kıdeminiz (yıl) : 1-4 () 5-10 () 11-15 () 16-20 ()

26-30 () 31 ve üstü ()

Bugüne kadar geçirdiğiniz denetim sayısı:.....

Daha önce müfettiş denetimi geçirdiniz mi? Evet () Hayır ()

En son kaç yıl önce müfettiş denetimi geçirdiniz? :.....

Daha önce idare (müdür, müdür yardımcısı) tarafından denetlendiniz mi?

Evet () Hayır ()

EK - 4 Görüşme Formu

DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ MOTİVASYONLARINA ETKİLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Sorusu: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin geçirdikleri denetimin motivasyonlarına etkileri nelerdir ?

Tarih:/..../2016 Başlama Saati:.....

Bitiş Saati:.....

Giriş

Merhaba, Antalya Kepez Başköy İlkokulu'nda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmeni Raziye Çelik'im. Aynı zamanda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığın'ına bağlı okullarda uyguladığı denetim uygulamalarına ilişkin ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerin, denetime ve denetmenlere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi, denetimin ve denetlenmelerin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkilerini anlamak, açıklamak ve irdelemek amaçlanmıştır. Bu görüşlerden yola çıkarak eğitim-öğretimin sistemin iyi işleyen ve aksayan yönlerinin tespit edilmesi, aksayan yönlerinin düzeltilmesi ve nihai olarak geliştirilmesi düşünülmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmayla, denetimin öğretmenler üzerindeki etkileri irdelenerek alanyazına bilimsel olarak katkı sağlaması amaçlanmıştır. Yapılan çalışma neticesinde denetimin motivasyona etkileriyle ilgili olumlu ve olumsuz yanlar ortaya konularak çeşitli öneriler sunulması amaçlanmıştır. Bu görüşmeden elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından mülakat sorularının cevaplandırılmasına göstereceğiniz ilgi ve samimiyet bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Bu görüşmeden elde edilecek söyleyişler kesinlikle gizlidir ve araştırmanın amacı dışında hiçbir amaçla başka bir çalışmada kullanılmayacaktır. Görüşme cevaplarını içtenlikle cevaplamanız için bu çalışmada isimleriniz yer almayacak bunu yerine kod ismi veya rumuz kullanılarak tarafımda şifrelenecektir.

Görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve zaman kazanmak için müsaadenizle ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Görüşme

sonunda istemediğiniz b6l6mleri ıkartabilirim veya bu g6r6şmenin bir kopyasını size verebilirim.

G6r6şmemiz ortalama 30 dakika s6receğini tahmin ediyorum. G6r6şmenin gidişatına g6re s6rede bir miktar uzama s6z konusu olabilir. Katkılarınızdan dolayı Őimdiden teşekkür ederim.



EK - 5 Denetimin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Performanslarına Etkilerini Belirlemeye İlişkin Görüşme Soruları

1. En son ne zaman denetim geçirdiniz? son denetim sürecinizi anlatır mısınız?
 - a) Son denetim sürecinizi dikkate aldığınızda ders denetiminden önce denetmenle olan görüşme sürecinizi anlatır mısınız? (gözlem öncesi)
 - b) Son denetim sürecinizi dikkate aldığınızda ders denetim sürecinizi anlatır mısınız? (gözlem)
 - c) Son denetim sürecinizi ders planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme açısından düşündüğünüzde sınıf içi performansınıza nasıl etkileri olduğunu söyleyebilirsiniz? (gözlem)
 - d) Son denetim sürecinizi sınıf yönetimi açısından düşündüğünüzde sınıf içi performansınıza nasıl etkileri olduğunu söyleyebilirsiniz? (gözlem)
 - e) Son denetim sürecinizi dikkate aldığınızda ders denetimi sonrası sürecinizi anlatır mısınız? (gözlem sonrası)
2. Son denetim sürecinizin sonrasında ders planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme açısından düşündüğünüzde sınıf içi performansınıza nasıl etkileri olduğunu söyleyebilirsiniz? (gözlem sonrası)
3. Son denetim sürecinizin sonrasını sınıf yönetimi açısından düşündüğünüzde sınıf içi performansınıza nasıl etkileri olduğunu söyleyebilirsiniz? (gözlem sonrası)
4. Okul müdürünüz tarafından denetlendiniz mi? Bu sürecinizi anlatır mısınız?
5. Bugüne kadar geçirdiğiniz denetimleri düşündüğünüzde ve kıyasladığınızda sınıf içi motivasyonunuzun nasıl etkilendiğini söyleyebilirsiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: : Raziye ÇELİK
Doğum Yeri ve Tarihi : Malatya 01.01.1988

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Malatya Atatürk Kız Lisesi, 2006.
Lisans Öğrenimi : Konya Selçuk Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (İleri Düzey)

İş Denevimi

Çalıştığı Kurumlar : Cengiz Topel Anaokulu – Muratpaşa/ANTALYA
Başköy İlkokulu – Kepez/ANTALYA
Yurdusev Ulus İlkokulu - Kaş/ANTALYA

İletişim Bilgileri

E-Posta Adresi : celikra@hotmail.com

Tarih : 15.06.2017

Orjinal Raporu

İşleme kondu: 29-May-2017 22:30 EEST
 NUMARA: 819988955
 Kelime Sayısı: 26724
 Gönderildi: 1

**DENETİMİN SINIF
 ÖĞRETMENLERİNİN
 SINIF İÇİ MOT...**
 Raziye Çelik tarafından

Benzerlik Endeksi

%17

Kaynağa göre Benzerlik

İnternet Sources: %16
 Yayınlar: %9
 Öğrenci Ödevleri: %4

Doküman Görüntüleyici

alışları dahil et bibliyografyayı dahil et 10 kelime > çıkarları eşleşmeler

mod: en yüksek eşleşme oranlarını bir arada göster

T.C AKDENİZ

**ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM
 BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
 PLANLAMASI VE EKONOMİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

42

DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ MOTİVASYONLARINA ETKİSİ
 Yüksek Lisans Tezi Raziye ÇELİK Antalya Ocak, 2017 T.C AKDENİZ

**ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM
 BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
 PLANLAMASI VE EKONOMİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

42

DENETİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ MOTİVASYONLARINA ETKİSİ
 Yüksek Lisans Tezi Raziye ÇELİK Danışman: Doç. Dr. Ali SABANCI Antalya

1 %1 eşleşme (17-Haz-2015 tarihli internet)
<http://amasya.meb.gov.tr>

2 %1 eşleşme (28-Eki-2013 tarihli internet)
<http://e-dergi.atauni.edu.tr>

3 %1 eşleşme (22-Şub-2017 tarihli internet)
<http://dergipark.gov.tr>

4 %1 eşleşme (19-Nis-2016 tarihli internet)
<http://www.maballigarete-dergi.org.tr>

5 %1 eşleşme (06-Nis-2014 tarihli internet)
<http://memuruz.exa.netdna-cdn.com>

6 %1 eşleşme (yayınlar)
 ÖZKAN, Metin and ADŞİANTAS, H. İsmail