

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE VE**  
**DEĞERLENDİRİLMESİNDE OKUL MÜDÜRÜNÜN ROLÜNE**  
**İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Veli KELEŞ**

**İSTANBUL**  
**Haziran, 2018**

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE VE**  
**DEĞERLENDİRİLMESİNDE OKUL MÜDÜRÜNÜN ROLÜNE**  
**İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Veli KELEŞ**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi A. Faruk LEVENT**

**İSTANBUL**  
**Haziran, 2018**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Faruk LEVENT (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPAYDIN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Hanifi PARLAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde Ve Değerlendirilmesinde Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.



Veli KELEŞ

## ÖNSÖZ

Dünya var olduğu günden bugüne, sürekli bir gelişim ve değişim içindedir. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda değişim hiç olmadığı kadar hızlı yaşanmaktadır. Dünyaya yeni gelmiş bireylerin bu değişime adapte olmaları, atalarının mevcut bilgi birikimlerini edinmeleri ile mümkün olmaktadır. Günümüzde bu olgu, eğitim - öğretim etkinlikleri ile yeni nesillere aktarılmaktadır. Geçmiş yüzyıllarda, bu amaç için planlı eğitim - öğretim faaliyetlerinden bahsetmek mümkün değildi. O dönemlerde bilen öğretir mantığı güdülmekte idi.

Zaman içinde öğretme işi bir meslek olarak görülmeye başlanmış ve öğretmenlik bir ihtisas mesleği olarak kabul görmüştür. Öğretmenliğin zamanla bir meslek olarak görülmesi, öğretmen yetiştirme sorununu da beraberinde getirmiştir. Bu soruna devlet politikalarıyla çözümler getirilmiş ve öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır. Ancak yetiştirme hizmet öncesi olduğu gibi hizmet içinde de devam eden bir süreçtir. Bu noktada sorumluluk, öğretmenlerin hizmet içindeki kurum amirleri olan okul müdürlerine düşmektedir.

Bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin rollerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve buna bağlı olarak elde edilen sonuçlarla öğretmen görüşlerini açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmalarımda; akademik yönüyle bana yol gösteren, insani yönüyle de yakın ilgi ve desteğini gördüğüm değerli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi A. Faruk LEVENT'e, sabır ve anlayış gerektiren bu zahmetli süreçte desteğini esirgemeyen sevgili eşime, canımdan çok sevdiğim kızım Emine Nisa'ya ve oğlum Muhammed Eymen'e sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca hayatımın her safhasında bana yol gösteren ve destek olan anneme ve babama çok teşekkür ederim.

Veli KELEŞ

İstanbul - 2018

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE VE DEĞERLENDİRİLMESİNDE OKUL MÜDÜRÜNÜN ROLÜNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Veli KELEŞ**

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi A. Faruk Levent**

Bu araştırmada öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temel alınarak yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ili Sincan ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinden tabakalı örnekleme yolu ile belirlenen toplam 311 öğretmen örnekleme oluşturmaktadır.

Örnekleme grubundaki öğretmenlere kişisel bilgi formu ile araştırmaya ilişkin 49 maddelik, dört alt boyuttan oluşan, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde ve Değerlendirilmesinde Okul Müdürünün Rolü Ölçeği" uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek puanları arasındaki ilişkide korelasyon testi kullanılırken, ölçek puanlarının kişisel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek boyutlarının varyansı açıklama oranı ve Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları sırası ile Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci (%65,464 - 0,933), Mevzuat ve Genel İşleyiş (%60,921 - 0,954), Eğitim - Öğretim

Süreci (%61,937 - 0,952) ve Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı (%67,336 - 0,951) hesaplanmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında ölçeğin yapı geçerliliği sağlanırken, güvenilirlik düzeyinin de çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeklere verilen ortalama puanlar ve standart sapma değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde -3 ile +3 arasında değiştiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması ölçek puanlarının normal dağılımda olduğunu göstermektedir.

Ölçek boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon testi sonuçları incelendiğinde "öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci" ile diğer üç boyut arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişki olduğu, "mevzuat ve genel işleyiş" ile diğer üç boyut arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişki olduğu, "eğitim - öğretim süreci" ile "kişisel ve mesleki gelişime katkı" arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular incelenmiştir. Bulgular neticesinde ölçek boyutlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterme durumları araştırılmıştır. "Öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci" boyutuna ilişkin görüşlerin; yaş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. "Mevzuat ve genel işleyiş" boyutuna ilişkin görüşlerin; hiçbir değişkende anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. "Eğitim - öğretim süreci" boyutuna ilişkin görüşlerin; cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. "Kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutuna ilişkin görüşlerin; cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gözlenen durumlar araştırmanın tartışma ve sonuç bölümünde detaylı bir şekilde ele alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler :**Öğretmen, Öğretmen yetiştirme, Denetim, Okul müdürü

## **ABSTRACT**

### **THE OPINIONS OF TEACHERS ON SCHOOL PRINCIPALS' ROLE ON TEACHERS' TRAINING AND EVALUATION**

**Veli KELEŞ**

**Master's Thesis, Department of Educational Administration and Supervision**

**Thesis Advisor: Asst. Assoc. Dr. A. Faruk Levent**

The purpose of the study was examine the opinions of teachers on school principals' role on teachers' training and evaluation. This research was based on the screening model, which is one of the quantitative research designs.

The universe of the research is composed of teachers who are working in the province of Sincan, Ankara. A total of 311 teachers determined by means of non-selective sampling from this universe constitute a sample.

A questionnaire developed by the researcher consisting of 49 clauses that contain 4 sub-dimensions of personal information form and research related to the sample group was applied to the teachers in the sampling group and data were collected. Cronbach's Alpha reliability coefficients were calculated to determine the construct validity of the scale and to determine the Reliability Factor Analysis (RFA). In addition, while correlation test between scale scores was used, t test and one way analysis of variance (ANOVA) test were used.

According to the results of factor analysis, the variance explanation ratio of the scale dimensions and the Cronbach 's Alfa reliability coefficients were found to be in the order of Teacher and Institution Compliance Process (65,464 - 0,933), Legislation and General Operation (60,921 - 0,954), Education - Teaching Process (61,937 - 0,952) and Personal and Professional Development Contributions (67,336 - 0,951) were calculated. When these results are taken into consideration, it is determined that both the



construct validity of the scale and the reliability level is very high. In addition, when the mean scores and standard deviation values given to the scales and the skewness and kurtosis coefficients are examined, it is seen that it changes between -3 and +3. When the values of kurtosis and skewness are between -3 and +3, it shows that the scale scores are in normal distribution.

When the correlation test results are examined, it is found that there are positive and strong relationships between Teacher and Institutional Adjustment Process and the other three dimensions, between Legislation and General Operation and the other three dimensions and between Personal and Professional Development Contribution.

The findings obtained from the analysis of the research data were examined. As a result of the findings, the differences of the opinions about scale dimensions according to gender, age, education status, seniority, and school type variables were investigated.

It was observed that views on the dimension of teacher education and adaptation to the institution; shows significant differences on age and seniority variables. Views on the legislative and general operational dimension; it was observed that there was no significant difference in any of the variants. Views on the dimension of education - training process; it was observed that there was significant difference in any of the gender and seniority variables. Personal and Professional Development Comments on the contribution dimension; it was observed that there was significant difference in any of gender, seniority and school type. The cases where meaningful differences are observed have been tried to be interpreted in detail in the Discussion and Conclusion section of the research.

**Key Words:** Teacher, Teacher Training, Supervision, School principal

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Önsöz.....	iv
Özet .....	v
Abstract.....	vii
İçindekiler.....	ix
Kısaltmalar Listesi.....	xii
Tablolar Listesi .....	xiii

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç .....	4
1.3.Önem .....	5
1.4.Sınırlılıklar .....	6
1.5.Varsayımlar .....	6
1.6.Tanımlar .....	6

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE (İLGİLİ LİTERATÜR)

2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen .....	8
2.2. Öğretmen Yetiştirme .....	9
2.2.1. Dünyada Öğretmen Yetiştirme .....	10
2.2.2. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme .....	12
2.3. Türk Eğitim Sistemimde Teftiş .....	17
2.3.1. Teftişin Farklı Tanımları.....	17
2.3.2. Teftişin Önemi .....	19

2.3.3. Teftişin İşlevleri.....	: 20
2.3.4. Teftişin Genel Amaçları.....	: 22
2.3.5. Teftişte Genel Kurallar ve İlkeler .....	: 25
2.3.6. Teftişin Tarihsel Gelişimi .....	: 27
2.3.6.1. İmparatorluk Döneminde Teftiş.....	: 28
2.3.6.2. Cumhuriyet Döneminde Teftiş .....	: 29
<b>2.4. Okul Müdürlerinin Görev Yetki ve Sorumlulukları.....</b>	<b>: 32</b>
<b>2.5. Okul Müdürlerinin Rollerini .....</b>	<b>: 36</b>
2.5.1. Okul Müdürünün Eğitici Rolü .....	: 36
2.5.2. Okul Müdürünün Öğretmenleri Geliştirme Rolü.....	: 37
2.5.3. Okul Müdürünün Denetim Rolü .....	: 37

### **3. BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>: 39</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>: 40</b>
3.2.1.Örneklem Grubunun Demografik Bilgisi .....	: 40
<b>3.3. Verileri Toplama Araçları .....</b>	<b>: 42</b>
3.3.1. Veri Toplama Aracının Yapı	
Geçerliliği ve Güvenirlik Analizleri .....	: 42
3.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi .....	: 43
3.3.1.2. Güvenirlik Analizi .....	: 43
3.3.2. Veri Toplama Aracının Madde Analizleri .....	: 52
3.3.2.1. Madde Toplam Analizi .....	: 52
3.3.2.2. Madde Ayırt Ediciliği .....	: 55
<b>3.4. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>: 59</b>
<b>3.5. Verilerin Analizi.....</b>	<b>: 59</b>
3.5.1. Analiz Yöntemi.....	: 59

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

<b>4.1.Örneklem Grubunun Ölçek Boyutlarına Katılım Düzeyleri.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1.1.Örneklem Grubunun Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum</b>	
Süreci Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi.....	61
<b>4.1.2.Örneklem Grubunun Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	
Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi.....	63
<b>4.1.3.Örneklem Grubunun Eğitim-Öğretim Süreci</b>	
Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi.....	65
<b>4.1.4.Örneklem Grubunun Kişisel Ve Mesleki Gelişime</b>	
Katkı Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi.....	67
<b>4.2.Ölçek Boyutlarının İlişki Analizi.....</b>	<b>69</b>
<b>4.3. Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre Farklılık</b>	
Gösterme Durumlarının İncelenmesi.....	70
<b>4.3.1. Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Göstermesi .....</b>	<b>70</b>
<b>4.3.2. Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılık Göstermesi .....</b>	<b>71</b>
<b>4.3.3. Ölçek Puanlarının Öğrenim Durumuna</b>	
Göre Farklılık Göstermesi .....	73
<b>4.3.4. Ölçek Puanlarının Kıdeme Göre Farklılık Göstermesi.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3.5. Ölçek Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılık Göstermesi.....</b>	<b>75</b>

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE SONUÇ

<b>5.1. Tartışma ve Sonuç .....</b>	<b>77</b>
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>89</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>91</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>100</b>

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:(Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
s.	: Sayfa
vb	: Ve Benzeri
vd	: Ve Diğerleri

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

<b>Tablo 3.1. : Örneklem Grubunun Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı .....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 3.2. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci Geçerlik ve Güvenirlik Analizi .....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 3.3. : Mevzuat ve Genel İşleyiş Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 3.4. : Eğitim-Öğretim Süreci Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 3.5. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı Geçerlik ve Güvenirlik Analizi .....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 3.6. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Sürecinin Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları .....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 3.7. : Mevzuat ve Genel İşleyişin Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları .....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 3.8. : Eğitim-Öğretim Sürecinin Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları .....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 3.9. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkının Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları .....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 3.10. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Sürecinin Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....</b>	<b>52</b>
<b>Tablo 3.11. : Mevzuat ve Genel İşleyişin Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 3.12. : Eğitim-Öğretim Sürecinin Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 3.13. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkının Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....</b>	<b>55</b>

<b>Tablo 3.14. : Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliği İçin Yapılan</b>	
<b>Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları .....</b>	<b>56</b>
<b>Tablo 3.15. : Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistikleri.....</b>	<b>59</b>
<b>Tablo 4.1. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	
<b>Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi.....</b>	<b>62</b>
<b>Tablo 4.2. : Mevzuat ve Genel İşleyiş Boyutuna İlişkin</b>	
<b>Maddelere Katılım Düzeyi .....</b>	<b>63</b>
<b>Tablo 4.3. : Eğitim-Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin</b>	
<b>Maddelere Katılım Düzeyi .....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 4.4. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı Boyutuna</b>	
<b>İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi .....</b>	<b>67</b>
<b>Tablo 4.5. : İlişki Analizi .....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 4.6. : Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre</b>	
<b>Farklılık Göstermesi .....</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 4.7. : Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılık Göstermesi .....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 4.8. : Ölçek Puanlarının Öğrenim Durumuna</b>	
<b>Göre Farklılık Göstermesi .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 4.9. : Ölçek Puanlarının Kıdeme Göre Farklılık Göstermesi .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 4.10. : Ölçek Puanlarının Okul Türüne Göre</b>	
<b>Farklılık Göstermesi .....</b>	<b>76</b>

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve gerekli görülen bazı tanımlar yer almaktadır.

### 1.1.Problem

Dünya var olduğu günden bugüne sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Özellikle bu yüzyılda değişim, hiç olmadığı kadar hızlı yaşanmaktadır. İnsanoğlu, dünyanın değişim ve gelişim serüveninde başrolde bulunmaktadır. Bu sebeple dünya ve insan sürekli bir etkileşim içindedir. Dünyadaki değişimlerin kaynağı insandır; ancak yeni nesil bu değişimin içinde hayata başladığı için dünya da insanı değiştirmeye ve gelişmeye mecbur kılmaktadır. Dünyadaki bu değişimin sürekliliği, insanların mevcut bilgi birikimini yeni nesle aktarmasıyla mümkün olmaktadır. Bu durum, insanları diğer canlılardan ayıran en büyük özelliktir. Bitkiler, yaratılışları gereği tohumlara işlenmiş kodlarla, herhangi bir bilgi aktarımı olmaksızın yaşantılarını sürdürebilirler. Hayvanların ise özellikle hayatlarının ilk safhasındaki davranışlarının büyük çoğunluğu içgüdüsel nitelik taşımaktadır; ancak ilerleyen zaman içinde bir takım bilgileri - insanlarda olduğu gibi- önceki nesillerden öğrenerek edinebilirler. İnsan, hayatın başlangıcından itibaren ebeveynlerine bağlı yaşamaktadır. Bu süre zarfında insan, gerek ebeveynlerinden gerekse diğer insanlardan bir çok bilgi edinir. Bu sayede insanlar zaman içinde kendi hayatlarını sürdürebilecek bilgi birikimine sahip olurlar.

İnsanların daha önce deneyimlenmiş ve keşfedilmiş bilgilerin tümünü kendi yaşantı ve tecrübeleri yoluyla edinmeleri mümkün değildir. Bu, hem zaman hem de güvenlik açısından mümkün olmamaktadır. İnsanoğlu, çağa ayak uydurmak ve mevcut bilgileri edinerek hayata tutunmak durumundadır. Elbette bu bilgilerin bir kısmını kendi tecrübe ve yaşantıları yoluyla edinecektir, ancak bir çoğu için mevcut birikimden



faydalanacaktır. Bu da ancak etkili bir eğitim yaşantısıyla mümkün olacaktır. Eğitim öğretim ile mevcut bilgi birikimi düzenli ve planlı bir yolla yeni nesillere aktarılır. Böylece sürekli bir akış sağlanmış olur. Bu akışının sağlanabilmesi için kurumsal örgütlere ihtiyaç vardır. Okullar bu örgütlerin başında gelmektedir.

Dünya üzerinde bir çok ülke, eğitim örgütleri için politikalar yürütmekte ve bu iş için bütçelerinden hatırı sayılır kaynaklar ayırmaktadır. Ancak eğitim örgütlerinin görevlerini yerine getirebilmesi için bunlar yeterli değildir. Eğitimin en önemli ve vazgeçilemez parçasını öğretmenler oluşturmaktadır. Çünkü öğretmenler bu işi yapan mekanizmanın ta kendisidir. Bireylere nitelikli eğitim verebilmek için eğitim kurumları, ders müfredatı, uygulamalar ve kaliteli eğitim ortamının önemi çok büyüktür. Ancak bu öğeleri kullanarak; uygulamayı yürütecek olan öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyine ve yeteneğe sahip olması çok daha önemlidir. Yani bu sürecin gelişmesinde ve ilerlemesinde öğretmenin rolü büyüktür (MEB, 2002; akt. Saç, 2016).

Eğitim etkinliklerinden beklenen, yalnızca bilgi ve becerilerin aktarılması değil; aynı zamanda edinilen bilgilerin özümsemekle yeni ve özgün ürünlerin ortaya çıkarılması ve yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin de yetiştirilerek, eğitim almaları gerekmektedir (Saç, 2016, s.4).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam etme süreci incelendiğinde, öğretmen ihtiyacının kaliteli ve planlı bir şekilde karşılanamadığı görülmektedir. 1848 yılında öğretmen yetiştiren ilk kurumun (Darülmüallimin-i Rüşdi) açılmasından günümüze kadar birçok öğretmen yetiştirme ve istihdam etme modeli denenmiştir. Bu çabaların bir bölümü öğretmenlerin kalitesini arttıracak başarılı çalışmalar olsa da, büyük bölümü sürekli var olan fakat bazı zamanlarda daha da artan öğretmen açığını kapatmak üzere geliştirilmiş yöntemler olmuştur. Özellikle öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere bırakılmasından önceki uygulamalar genellikle, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını karşılamaya yöneliktir. Gününü kurtarmaya yönelik atılan bu adımlar, öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz yönde etkilemiş ve geçici olarak düşünülse de sürekli olarak varlığını devam ettirmiştir (YÖK, 2010; akt. Yılmaz, 2015)

İzlenecek politikalar ve ayrılacak kaynaklar eğitim öğretim için gereklidir. Ancak bu etkili bir öğretmen yetiştirme politikası ile tamamlanmazsa sistem amacına ulaşamaz. Eğitim ve öğretim işinin en can alıcı noktasını öğretmen yetiştirme oluşturmaktadır. Günümüzde öğretmen yetiştirme üniversitelerin bünyesinde verilen eğitimlerle yapılmaktadır. Fakat bu sadece meslek edindirme safhasında kalmaktadır. Öğretmen adayı fakülteden mezun olup, mesleğe ilk adımı attığından itibaren iş başında eğitim devreye girmektedir. Tüm bu organizasyonlar ve çabalar etkili bir eğitim öğretimin gerçekleşmesi içindir. İyi bir sistem de çıktılarıyla istenilen amaca ulaşmayı sağlamalıdır. Eğitim örgütlerinin amacına ulaşıp ulaşmadığının tespiti ve bununla ilgili alınabilecek geliştirici önlemler sağlıklı yürütülen bir teftişle mümkün olacaktır.

Örgüt amaçlarının belirlenmesinde denetim, büyük öneme sahiptir (Gökçe, 1994, s.73). Eğitim örgütlerinin etkililiğinin belirlenmesinde de çağdaş bir denetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Bilir, 1992; akt. İnal, 2008, s.2). Teftiş yapılanları denetlemek ve değerlendirmek, çalışmaların daha verimli hale getirilmesini sağlamak üzere ilgililere önerilerde bulunmak, örgütlerdeki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik ederek yardımda bulunmak gibi kapsamlı bir hizmet alanıdır. Bunun yanında oluşabilecek disiplin ve yasa dışı durumların incelemesini ve soruşturmasını yaparak sonucun ilgili üst makamlara bildirilmesini de içerir (Su, 1974; akt. Taymaz, 2015, s.4).

Eğitim sisteminde denetimin rehberlik amacı taşıması gerekir. Burada yapılacak denetim hata bulma amaçlı değil, hata giderme amaçlı yapılmalıdır. Ancak ülkemizde uygulanmakta olan denetim sistemi, mevzuatta rehberlik temel alınmasına rağmen uygulamada hata bulmaya dayalı yürütülmektedir (İnal, 2008, s.4).

Eğitim sisteminde gerçekleştirilecek denetimin amaçlarına ulaşmasında birçok paydaş sorumluluk taşımaktadır. Bu paydaşlardan biri ve belki de en önemlisi eğitim kurumlarının yöneticisi olan okul müdürleridir. Fişek yönetimi, karar verme, verilen kararı uygulama ve uygulanan kararı denetleme evrelerinden oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ertekin, 1978; akt. İnal, 2008, s.12). Yönetimi, denetimi de içine alan

bir süreç olarak düşündüğümüzde, denetim uygulamalarında okul müdürünün rolünü daha iyi kavrayabiliriz.

Etkili bir okul yöneticisi, kurumda gerçekleştirilen tüm etkinlikleri eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için bütünleştirir. Okul müdürü kurumun amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmada öğretmen ve öğrencilerden beklentilerini belirleyip, en doğru yolla onlara iletmelidir (Balcı, 1992, s.159-161). Okul müdürleri, bu beklentilerinin gerçekleşmesini beklerken öğretmenlerin de ihtiyaçlarının karşılanma beklentisinde olabileceklerini düşünmeli ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çaba sarf ederek öğretmenleri güdümelidir (Yıldırım, 2002, s.3). Kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için; uygun koşulları sağlayan, personelin yetiştirilmesinde gerekli sorumlulukları üstlenen okul müdürü aynı zamanda yürütülmekte olan etkinliklerin denetimini de yapmalıdır. Bu sayede aksaklıklar belirlenip, gerekli önlemler alınarak okulun amaçlarına ulaşması sağlanmış olur.

Eğitim örgütlerinin en önemli parçası olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi bu örgütün amacına ulaşmasındaki sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve değerlendirilmesinde kurum amiri olan okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin ne olduğu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2.Amaç**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleğe ve kuruma uyum sürecinde üstlendikleri rollere ilişkin öğretmen görüşlerini nelerdir?
- Okul müdürlerinin, ilgili mevzuatlar konusunda ve kurumun genel işleyişiyle ilgili öğretmenlerin yetiştirilmesinde üstlendikleri rollere ilişkin öğretmen görüşlerini nelerdir?

- Okul müdürlerinin, eğitim - öğretim sürecinde üstlendikleri rollere ilişkin öğretmen görüşlerini nelerdir?
- Okul müdürlerinin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunma sürecinde üstlendikleri rollere ilişkin öğretmen görüşlerini nelerdir?

### 1.3.Önem

Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde sahada görev alan ve bu etkinliklerin amacına ulaşmasında büyük sorumluluk düşen öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması için öncelikle hizmet öncesi eğitimlerin iyileştirilmesi çok önemlidir. Ancak sadece hizmet öncesi eğitim, etkili bir öğretmen yetiştirmede yeterli değildir. Öğretmenlerin mesleğe başlamaya ilk adımı olan adaylık döneminden başlanarak, tüm meslek hayatı boyunca öğretmen yetiştirmenin etkili bir şekilde devam etmesi zorunludur.

Öğretmen yetiştirme sisteminin hem hizmet öncesinde hem hizmete başlama döneminde hem de hizmet içinde iyi düzenlenmesinin ve iyi uygulanmasının eğitim öğretim uygulamalarının kalitesinin artırılması ve amaçlarına ulaşmada yeri ve önemi büyüktür (Şişman, 2007, s.189). Amaçlara ulaşılma derecesinin belirlenmesi, ulaşılmayanların nedenlerinin tespiti ve bunlar için alınacak tedbirlerin belirlenip, bu çerçevede çizilecek bir yol haritasıyla eksikliklerinin giderilmesi de büyük önem arz etmektedir. Bu durum ise etkili bir öğretmen yetiştirmeyi etkili bir teftiş sistemiyle tamamlamayı gerekli kılmaktadır. Teftiş bu süreçte hem sistemin hem de bireylerin eksik yönlerini tespit ederek bu eksikliklerin giderilmesinde etkili bir yoldur.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde birçok paydaş, görev ve sorumluluk almak durumundadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve değerlendirilmesinde okul müdürünün rolünün öğretmen görüşleri ile açığa çıkarmayı amaçlayan bu çalışma, okul müdürlerinin bu süreçte kendilerine düşen sorumluluğu ne derece yerine getirdikleri konusunda öz değerlendirme yapmalarını sağlaması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca duruma öğretmenlerin penceresinden bakarak, bu süreçten öğretmenlerin beklentilerini de açığa çıkararak okul müdürüne ve bu süreçle ilgili yasal

düzenlemeleri yapan kurumlara da yol göstermesi bu araştırmayı önemli kılan diğer bir husustur. Konu ile ilgili gelecekte yapılacak olan araştırmalara temel olması ve literatüre katkı sağlamasının hedeflenmesi bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

#### **1.4.Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2017-2018 eğitim - öğretim yılında yapılan çalışmalarla sınırlıdır.
2. Ankara ilinin Sincan ilçesinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Toplanan veriler 49 maddelik ölçekle sınırlıdır.

#### **1.5.Varsayımlar**

1. Veri toplama aracı amacına hizmet etmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler düşüncelerini içtenlikle ve etki altında kalmadan yansıtmışlardır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler ankete gönüllü katılım sağlamışlardır.

#### **1.6.Tanımlar**

**Okul müdürü:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarında müdür olarak görev yapan kişileri ifade eder (imen , 2010).

**Aday öğretmen:** Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerindeki görevlere ilk defa atanan ve mesleki kıdemi bir yıldan az olan öğretmeni ifade eder (Uygur, 2006; akt. imen, 2010).

**Öğretmen:** Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739 sayılı METK).

**Eğitim:** Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla, istendik değişiklikleri kasıtlı olarak meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972; akt. Turan, 2009, s.14).

**Öğretim:** Bireyin yaşam boyu devam eden eğitiminin; okulda, planlı bir şekilde yürütülen kısmını ifade eder (Varış, 1991; akt. Sırkıntı, 1999, s.7).

**Eğitim sistemi:** Toplumdaki bütün bireylerin eğitimlerinin, planlı olarak sürdürülmesini sağlayan sistemdir (Başar, 2001; akt. Turan, 2009, s.14).

**Öğretmen yetiştirme:** Eğitim faaliyetlerini yürüten kurumların, öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla izlenen eğitim öğretim sürecidir (Sırkıntı, 1999, s.7).



## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE (İLGİLİ LİTERATÜR)

#### 2.1.Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen

Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik; meslek grupları içinde en çok tartışılan meslektir.

Bilim ve teknolojinin yakın çağdaki hızlı değişimi eğitim bilimleri alanını da etkilemektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki bu değişim öğretmenden beklenen görevlerin değişmesine ve görev tanımlarının yeniden yapılmasına sebep olmaktadır (Kilimci, 2011, s.59).

Öğretmenlik 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanuna göre devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Literatürde öğretmenliğin farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Alkan (2000)'a göre öğretmenlik bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutlarda ve kişilik özellikleri bakımından yetkinlik, alanında uzmanlık ve akademik çalışma performansı gerektiren bir meslektir (Kilimci, 2011, s.59).

Öğretmenliği, öğretmenlik mesleğini icra eden kişi olarak tanımlamak mümkündür. Bununla beraber farklı araştırmacılar tarafından öğretmen kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Başaran (1993) öğretmeni; öğrenme ve öğretme ortamını değişik sistemlerde ve kuruluşlarda en etkili şekilde oluşturarak, eğitim hedeflerine ulaşmada anne babalara ve öğrencilere rehber olabilecek yeterlilikte, genel kültür, öğretmenlik bilgisi ve alanında kuramsal bilgi anlamında ve uygulamada uzman kişi olarak tanımlamaktadır. Büyükkaragöz ise öğretmeni; devletin araştırmalar sonucu geliştirdiği eğitim politikalarını uygulayan, bu politikaları uygulama sonuçları ile etkileyen, eğitim alanında uzmanlık çalışmalarından faydalanan ve bu alandaki çalışmalarla iç içe olan önemli kişi şeklinde tanımlamıştır (Kilimci, 2011, s.59).

Sürekli yenileşme ve gelişmenin gerekli olduğu dünyamızda eğitim ve öğretmenlik en önemli faktörlerden birisidir. Toplumunu yenileştirme ve geliştirmede öğretmenin rolü kabul görmüştür. Bu rolün gerektirdikleri sürekli tartışılmaktadır (Kilimci, 2011).

## **2.2.Öğretmen Yetiştirme**

Öğretmenin rolü üzerindeki bu tartışmalar, öğretmen eğitimi konusunu ve öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiğini gündeme getirmektedir (Kilimci, 2011).

Öğretmen yetiştirme konusu Türk eğitim tarihinde çokça tartışılmış bir konudur. Ancak öğretmen yetiştiren kurumların 1982 yılında üniversitelere devrinden sonra bu tartışmaların arttığı gözlenmektedir (Yüksel, 2011).

Türk toplumunda öğretmen yetiştirme, Osmanlıdan günümüze kadar en önemli eğitim sorunu olarak gündemde kalmıştır. Bu sorun üzerine zaman içinde çeşitli çözüm yolları denenmiş, bu denemeler neticesinde de belli bir deneyim elde edilmiştir. Türk eğitim tarihinde denenmiş öğretmen yetiştirme politikalarının bazılarında vazgeçildiği görülmüştür. Eksikleri tespit edilip, geliştirilmesi gereken bu çalışmalar Türk eğitim sisteminin gelişimini sekteye uğratmıştır (Turan, 2009, s.6).

Öğretmen yetiştirme dünyada ve Türkiye'de çeşitli evrelerden geçmiştir. Öğretmen yetiştirmenin bu tarihsel evrimi gelecek bölümde daha ayrıntılı işlenmiştir. Günümüz öğretmenlerinden; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür ve teknolojik gelişmeleri eğitim süreçlerinde kullanma yeterliliklerini karşılayabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca eğitim öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri beklenmedik sorunları çözebilme yeteneği de öğretmenlerde aranan diğer bir özelliktir (Alkan, 2012).



### 2.2.1.Dünyada Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik, insanlık tarihinde çok önemli yeri olan ve insanlık tarihi kadar eski bir meslektir (Karadoğan, 2014; Saç, 2016). Yakın geçmişe kadar öğretmenlik bir uzmanlık ve ayrı bir meslek dalı olarak kabul görmemiş, bilen öğretir anlayışı uzun yıllar egemen olmuştur. Bu dönemlerde eğitim ile din bir bütün olarak görülmekte olup, eğitim dini kurumların kontrolünde yürütülmekteydi. Eğitimin amacı, dini inanç ve kültürü öğrencilere iletmekten ibaretti. Bu kapsamda öğretmenlik, din adamlarının yürütmekte olduğu bir meslekti. Bu dönemlerde öğretmen yetiştirmek için eğitim veren bir kurum yoktu ve öğretmenlerin yetiştirilmesi için düzenli ve formal bir eğitim verilmiyordu. Öğretmenlik eğitimi, öğretmen adayının üst kademedeki ve daha tecrübeli din adamlarından çıraklık eğitimi şeklinde, doğal ortamlarda, informal biçimde öğretmenlik mesleğini özümsemesi ve öğrenmesi ile verilmekteydi (Yang, 1998; akt. Yüksel, 2011, s.31).

Öğretmenliğin bir meslek olarak kabulü ve buna bağlı olarak öğretmenlik için formal bir eğitim verilmesi gerektiği düşüncesi 17. yüzyılda ilk olarak Batı Avrupa'da başlamıştır. Bu dönemde tüm vatandaşlar için eğitimin zorunlu olması düşünülmüş ve bu uygulanmaya başlamıştır. Özellikle 19. yüzyılın başlarında devletin eğitime ilgisinin artması ve ulusal eğitim düşüncesi nitelikli öğretmen sorununu gündeme getirmiştir. Öğretmenden istenen niteliklerin karşılanabilmesi için öğretmen yetiştirmeye yönelik çabalar başlamıştır (Yüksel, 2011, s.32). Bu çabalar neticesinde dünyada öğretmen yetiştirmek amacıyla öğretmen okulları kurulmaya başlanmıştır. Ancak öğretmen yetiştirmek maksadıyla kurulmuş ilk öğretmen okulunun nerede ve ne zaman kurulduğu konusunda çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Tarihçilerin birçoğuna göre Fransa'nın Reims şehrinde 1684-1685 yıllarında, kurucusu Jean Baptiste De La Salle olan öğretmen okulunun formal eğitim programı ile öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okulu olduğu düşünülmektedir (Compayre, 1895; Adamson, 1905; Cubberley, 1948; Kane ve O'Brien, 1958; akt. Yüksel, 2011, s.32).

Dünyada ilk öğretmen okulunun açıldığı Fransa'da devlet eliyle ancak 1794'de yani 109 yıl sonra öğretmen okulu açılabilmiştir. Kısa bir süre eğitim verilen bu okulda

öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimine önem verilmiş olup konu ağırlıklı dersler arka planda tutulmuştur. Az sayıda ders okutulmuştur (Compayre, 1895; akt. Yüksel, 2011, s.33). Fransa'nın ardından Almanya'da devlet tarafından yapılan öğretmen okulları yayılmaya başlamıştır (Johnson, 1968; akt. Yüksel, 2011, s.33).

Tarihte öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri konusunda önemli rolü olan Almanya'da öğretmen okullarının ilki 1677 yılında Halle'de August Hermann Francke tarafından "Seminarium Selectum Praeceptum" adıyla açıldığı bilinmektedir. Bu okulun süresi beş yıldır ve Fransa'daki öğretmen okullarına kıyasla bu okulda daha sistemli bir eğitim verilmekteydi. Okulun kuruluş amacı ise yetimhane içinde bulunan okulların öğretmen ihtiyacını karşılamaktı. Ancak bu öğretmen okulu düzenli olarak faaliyetlerini devam ettirememiştir. Francke'nin öğrencisi olan Johann Julius Hecker 1738 yılında öğretmen eğitimi veren ilk düzenli kurum olan Seminarium'u kurmuştur. Tüm Almanya'da bu kurumlar hızla yayılırken, Avusturya'da ise yeni kurulmaya başlanmıştır. Avusturya'da öğretmen okullarından ilki Johann Ignaz von Felbiger tarafından 1770 yılında Viyana'da açılmıştır (Adamson, 1905; Kane ve O'Brien, 1958; Yang, 1998; akt. Yüksel, 2011, s.33). Yeni açılan bu öğretmen okulları birçok ülkeyle birlikte İngiltere'yi de etkilemiştir. 1808 yılında İngiltere'nin ilk öğretmen okulu açılmış ve hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır. İngiltere'de öğretmen okullarının sayısı 40 yılda 20'ye ulaşmıştır (Reid, 2000; akt. Yüksel, 2011, s.33).

Avrupa'da yaşanan bu gelişmeler ABD'de de etkisini göstermiştir. ABD kendi öğretmen okullarını özellikle Almanya ve Avusturya'da açılmış olan öğretmen okullarından model alarak kurmaya başlamıştır. Normal Okul adı verilen bu okullar sürecin başında ilkokullara öğretmen yetiştirmek için kurulmuştur (De Landsheere, 1988; akt. Yüksel, 2011, s.34). ABD'de ilk normal okul Samuel Read Hall tarafından 1823'de Concord, Vermont'da kurulmuştur. Öğrenim süresi üç yıl olan bu normal okul özel bir kurumdur. Eyalet tarafından açılan ilk normal okul Massachusetts, Lexington'da 1839'da açılmıştır. Kısa bir sürede, bu okullar ülke genelinde açılmıştır (Bowen, 2003; akt. Yüksel, 2011, s.34).

Normal okullarda görev alan öğretmenler yükseköğretim görmüş ya da kendisi de normal okulda eğitim almış ve daha önceden öğretmenlik tecrübesi edinmiş kişilerden oluşmaktaydı. Normal okullarda tecrübeli ilkokul öğretmenleri, öğretmen adaylarına konuları nasıl öğreteceklerini gösterip öğretmenliğin iş başında öğretimine önem veriyorlardı (Clifford ve Guthrie, 1988; De Landsheere, 1988; Ogren, 2005; akt. Yüksel, 2011, s.35). İlköğretim mezunu olanlara bu okullarda iki-üç yıllık eğitim verilmekteydi. Buradan mezun alanlar kolej ve üniversiteye gidemezdi. Lise mezunu konumundaydılar. Bu nedenle mezun olanlar sadece öğretmen olabilirlerdi. 20. yüzyılın başında Öğretmen Kolejlere adını alan bu kurumlardaki eğitim dört yıla çıkarılmıştır. Bu değişimin ardından büyük bir kısmı üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Öğretmenlik meslek dersleri azaltılıp, akademik dersler biraz daha ağırlıklı hale getirilmiştir. Bu durum okulların meslek ağırlıklı eğitim kimliğini kaybetmesine neden olmuştur (Clifford ve Guthrie, 1988; Goodlad, 1990; Howey ve Zimpher, 1990; Thornburg ve Ogren, 1999; akt. Yüksel, 2011, s.35). ABD'de 1920'li yıllarda öğretmen eğitimleri fen-edebiyat fakültelerinde de vermeye başlanmıştır. Ayrıca 1922 yılında New York University lisans ve lisansüstü seviyelerde eğitim vermeye başlamıştır. Böylece lisansüstü düzeyde öğretmenlikte uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır (Meyer, 1957; akt. Yüksel, 2011, s.35).

### **2.2.2.Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme**

Öğretmen yetiştirmenin Türkiye'deki tarihçesi incelendiğinde Batı dünyasındaki gelişmelere benzer bir seyir izlediği görülmektedir. Öğretmen yetiştiren okulların açılmasından önce Batı'da olduğu gibi din adamları aynı zamanda öğretmen konumundaydı. Eğitim ile din iç içe geçmiş durumdaydı. Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'daki Eyüp ve Ayasofya medreselerinde genel medrese eğitimi alanlar ile sıbyan mektebine muallim olacaklar için farklı programlar öngörmüştür. Bu programın iki özelliği dikkat çekicidir. Bunlardan ilki tartışma kuralları ve öğretim yöntemi anlamına gelen Adab-ı Mubahese ve Usul-i Tedris ismiyle verilen derstir. İlkokul öğretmeni olacak adaylar için böyle bir dersin öngörülmesi yalnız Türk eğitim tarihi için değil dünya eğitim tarihi için de son derece önemli bir buluştur. Bir diğer önemli husus ise genel medrese eğitimi alan öğrenciler için Fıkıh dersleri verildiği halde bu dersin

ilkokul öğretmeni olacak öğrencilere verilmemesidir. Fatih, ağır bir programı olan böyle bir dersi öğretmen olacaklar için uygun bulmamıştır (Akyüz, 2015, s.92-93).

Fatih Sultan Mehmet döneminde öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan böyle bir program belirlense de formal bir programla öğretmen eğitimi veren kurumun Tanzimat dönemine kadar olmadığını söyleyebiliriz (Yüksel, 2011, s.35).Zorunlu eğitimin dünyada yaygınlaşmasıyla pek çok ülkede öğretmen ihtiyacı artmış ve bu bağlamda 1800'lü yıllarda öğretmenlik bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır (Saç, 2016, s.24).

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat'ın ilanından sonra eğitim sisteminde köklü değişiklikler yaşanmış ve Batı'ya uyumlu eğitim veren okullar açılmıştır. Bu okulların açılması Osmanlı'da öğretmen ihtiyacını arttırmış ve bu ihtiyacın giderilmesi için öğretmen yetiştiren okulların kurulması kaçınılmaz olmuştur.

1839'larda kurulup sonraki yıllarda sayıları artan Rüştiyelerin eğitim kalitesinin artabilmesi, iyi yetişmiş öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumların varlığına bağlı idi. Yalnız bu iş için açılacak öğretmen okulları bu hedefin gerçekleşmesini sağlayabilirdi. O dönemki yöneticilerin görüşleri bu yönde birleşmiş ve Maarif Nazırlığını birkaç kez yapmış olan Kemal Efendi'nin öncülüğünde Darülmuallimin adıyla 16 Mart 1848 yılında ilk öğretmen okulu açılmıştır. Bu Türk eğitim tarihinde önemli bir olaydır. Sonraları bu okullar için Darülmuallimin-i Rüşdi ismi de kullanılmıştır (Akyüz, 2015, s.177). Bu okulda Batı'ya benzer eğitim vermek amaçlanmış olsa da, burada verilen eğitimin temelde medrese eğitiminden pek de farklı olmadığı, okulda görevli öğretmenlerin de çoğunun medrese kökenli olduğu ve okula rağbetin daha çok medrese öğrencilerinden olduğu bilinmektedir. Ancak fen derslerinin verilebilmesi için subay öğretmenlerin görevlendirilmesi ve bilimsel eserlerin okutulması bu öğretmen okullarının medreselerden farkını oluşturmaktadır. İçerikleri bilimsel temellere uygun olmasa da bu okullarda eğitim ve öğretimle alakalı dersler de okutulmaktaydı (Kansu, 1930; Ergin, 1940; Tonguç, 1947; Öztürk, 1996; akt. Yüksel, 2011, s.36). 1868 yılına kadar Darülmuallimin-i Rüşdi tek öğretmen okuluyken bu tarihte sıbyan mekteplerinin öğretmen ihtiyacı için Darülmuallimin-i Sıbyan öğretmen

okulu açılmıştır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile bu kurumlar Darümuallimin'e dönüştürülmüştür. Darümuallimin'in içinde sıbyan birimleri, rüşdi ve idadi birimler bulunmaktadır. Ayrıca Darümuallimat ismiyle 1970'de kız öğretmen okulu da açılmıştır. Öğretmen okullarının sayısı 1875 yılından sonra hızla artarken İstanbul dışında da bu okullar kurulmaya başlanmıştır (Ergin, 1940; Unat, 1964; Akyüz, 2004; akt. Yüksel, 2011, s.36).

Cumhuriyet döneminde 1924-1925 eğitim-öğretim yılında Darümualliminlerin ve Darümuallimatların adı değiştirilmiş, Erkek Muallim Mektebi ve Kız Muallim Mektebi adlarını almıştır. 1935 yılına kadar bu şekilde hizmet verdikten sonra bu kurumlar Öğretmen Okulu ismini almıştır (Akyüz, 2015, s.380).

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda halkın büyük çoğunluğunun okuma ve yazması yoktu. Bu durum önceliğin ilkokullarda olmasına neden olmuştur. Dolayısıyla öğretmen yetiştirmede de öncelik ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesine verilmiştir. O dönemlerde nüfusun çoğunluğunun köylerde yaşaması göz önüne alınarak, ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar 1926 Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile köy muallim ve ilk muallim mektepleri şeklinde iki kısma ayrılmıştır (Öztürk, 1996; akt. Yüksel, 2011, s.37). İlköğretmen okullarının süresi 1932-1933 eğitim-öğretim yılına kadar ilkokuldan sonra beş yıl iken altı yıla çıkarılmıştır. İlköğretmen okulları daha çok kentlerdeki ilkokullara öğretmen yetiştirmekteydi. Köylerdeki eğitim probleminin çözümü için Köy Öğretmen Okulları 1926'da kurulmuştur. Bu okullar 1933'te ise kapatılmıştır (Tonguç, 1947; akt. Yüksel, 2011, s.37).

Uzun yıllar boyunca savaş ve yoklukla mücadele eden köylülerimizin büyük çoğunluğu okuldan ve öğretimden mahrum kalmıştı. Bu çözülmesi gereken önemli bir sorundu. Köydeki vatandaşların da ilköğretimden geçirilmesi gerekiyordu. Şehirdeki öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler, köy hayatına yabancı oldukları için köye gitmek istemiyordu. O dönem Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Hasan Ali Yücel 1939 yılında yapılan 1. Milli Eğitim Şurası'nda köyde doğmuş ve köy şartlarını bilen gençlerin köylerde öğretmenlik yapması gerektiğini vurgulamıştır. Yücel, köy

öğretmenlerinin köy şartlarına uygun öğretim yapan öğretmen okullarında yetiştirilebileceğini belirtmiştir (Oktay, 2007; akt. Yılmaz, 2015, s.29).

Köy Enstitüleri Kanunu'nun çıkarılması ile 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri, eğitim tarihimizin yapı taşlarından birisi olan önemli bir uygulamadır. Bu kurumlar, köylü çocuklarından ilkokul mezunu olanların beş yıl süre ile eğitilmesini, bu eğitimden başarı ile mezun olanların ise köylerde öğretmenlik yapmalarını sağlıyordu. Köy Enstitülerinin eğitim programlarında daha çok uygulamaya dayalı ve teknik bilgilerden oluşan dersler bulunmaktaydı. Ayrıca bu okuldan mezun olup köyde öğretmenlik yapacak öğrencilere köylüye rehberlik edebilecekleri tarımsal bilgiler de verilmekteydi. Köy Enstitülerinin bünyesinde verilen bu işe dayalı ve uygulamalı eğitim, bu okulu diğer öğretmen okullarından ayıran en önemli farklardandır. 1954 yılında köy ile şehir arasında fark olmadığı gerekçesiyle köy enstitüleri kapatılmış ve ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 1973 yılında yayınlanmasının ardından tüm öğretmenlerin yüksek öğretim yapmış olması şartı getirilmiştir. Bu sebeple ilköğretim okulları ortaöğretim düzeyinde eğitim veren bir kurumken 1974-1975 eğitim-öğretim yılından itibaren lise üzerine iki yıllık eğitim veren eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür. Enstitü olmaya elverişli olmadığından ilk öğretmen okulları bu süreçte öğretmen liselerine dönüştürülmüştür (Akyüz, 2004; akt. Yüksel, 2011, s.38).

22 Mart 1926 tarihinde Maarif Teşkilatına Dair Kanun kapsamında orta okullara öğretmen yetiştirmek üzere Orta Muallim Mektebi açılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Konya'da Orta Muallim Mektebi açılmış ve 1 Mart 1927'de 16 öğrencisi ile Türkçe Bölümü'nde öğretime başlamıştır. Bu okul 1927-1928 eğitim-öğretim senesi başında Ankara'ya taşınmış ve buradaki Gazi Mustafa Kemal İlk Muallim Mektebi ile aynı binada ve aynı isimde Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak anılmaya başlanmıştır. Bu okulda ilk ve orta okullara öğretmen yetiştirilmekte iken 1932 senesinde Erkek İlköğretmen Okulu kısmı kaldırılmış ve kurum o yıl Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adını almıştır. Bu kurumların sayısı sonraki yıllarda artmaya başlamış ve 1977 yılındaki sayısı 18'i bulmuştur. Ancak 1978-1979

eğitim ğretim döneminde yeniden yapılandırılarak bu enstitüler Yüksek ğretmen Okulu adını almış, sayıları azaltılmakla beraber lise ğretmeni de yetiştirebilecek şekilde düzenlenmiş, ğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2015, s.386-387).

Türkiye, Ortaöğretim kurumlarına ğretmen yetiştirme konusunda köklü bir geçmişe sahiptir. Osmanlı döneminde Darülmuallimin-i Aliye idadi ve daha yüksek dereceli kurumlara ğretmen yetiştirmiş, faaliyetlerini bazen bağımsız yürütürken, bazen Darülfünun'a bağlı yürütmüştür. Darülmuallimin-i Aliye Cumhuriyet'in kurulduğunda Darülfünuna bağlıydı. Öğrenciler derslerinin tamamını darlfnunda alıyorlardı ve mesleki formasyon görmüyorlardı. Bu kurum 7 Haziran 1924'te çıkarılan yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine bağlanmıştır. Ancak Yüksek ğretmen Okulu ğrencilerinin ilgili alan derslerini yine fakültelerden almaları sağlandığından bu kurum üniversiteden tamamen koparılmamıştır. 1924-1925 eğitim ğretim yılında bu okulun adı Yüksek Muallim Mektebi olmuş, sonraki yıllarda ise Yüksek ğretmen Okulu şeklinde değiştirilmiştir. 1959 senesinde İstanbultaki ğretmen Okuluna ek olarak Ankara'da, 1964 yılında ise İzmir'de Yüksek ğretmen Okulu açılmıştır. Ancak bu okullar 1978 yılında kapatılmıştır (Duman, 1991; Akyüz, 2004; akt. Yüksel, 2011, s.38).

Yüksek ğretmen Okulları Türk eğitim sisteminin tarihine geçmiş özgün uygulamalardan birisidir. Öğrenciler alan derslerini üniversitelerin ilgili fakültelerinde, öğretmenlik meslek derslerini ise bu okullarda almaktaydı. Bu özelliği sistemin üstün yönü olarak görülmekteydi. Fakat 1933 niversite Reformu kapsamında ülkemize davet edilen Albert Malche (1939) Raporunda Edebiyat fakültesinde bulunan pedagoji kürsüsünün Yüksek Muallim Mektebinden kopuk olduğunu belirtmişti. İlerleyen yıllarda davet edilen ABD'li Maaske de (1955) Yüksek ğretmen Okulu ile İstanbultaki niversitesi'nin beraber yürüttüğü bu sisteme karşı çıkmıştır. Maaske lkemizde, belki de ilk defa ğretim üyelerinin ğretmen yetiştirme sistemine olumsuz bakış açılarını açıkça belirten kişidir. Bu sistemde öğrencilerin yoğun olan derslerinden dolayı öğretmenlik meslek derslerini ikinci plana atıp, alan derslerini önemsediğini gözlemlemiştir. Maaske'nin gözlem ve incelemeleri neticesinde ortaya koyduğu

düşünceler ancak yıllar sonra anlaşılmiş ve ifade edilmeye başlanmıştır (Yüksel, 2011, s.40).

## **2.3.Türk Eğitim Sisteminde Teftiş**

Bu başlık altında Türk Eğitim Sisteminde Teftişe ilişkin farklı tanımlara, teftişin önemine, teftişin işlevlerine, teftişin genel amaçlarına, teftişte genel kurallar ve ilkelere, teftişin tarihsel gelişimine yer verilmiştir.

### **2.3.1.Teftişin Farklı Tanımları**

Günümüzde teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler, neredeyse tüm örgütleri etkilemekte ve örgütlerin sürekli gelişmesini ve yenileşmesini zorunlu kılmaktadır. Bu örgütlerin başında, çıktılarıyla diğer örgütleri de etkileyen eğitim örgütü gelmektedir. Eğitimin birincil unsuru olan öğretmenlerin de bu gelişmelere ve yenileşmeye ayak uydurabilmesi için mesleki gelişime ve rehberliğe önem veren çağdaş denetim yaklaşımlarına gereksinim vardır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012, s.133). Eğitimde denetimin gerekli olduğunu vurgulayan Aydın, denetimin bugünkü işlevini kontrol etmekten çok, denetimi geliştirme odaklı bir süreç olarak görmektedir. Bu mecradan bakıldığında öğretimin denetlenmesi ve geliştirilmesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında en önemli faktörlerden biri haline gelmiştir (Aydın, 2016, s.3-4).

Denetim; genel manada örgütte, uygulamanın önceden planlandığı şekilde yerine getirilip getirilmediğinin kontrolü ve bu kontrol sonucunda sistemde aksayan yönlerin düzeltilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretimin denetimi ise, eğitim - öğretim sürecinin gözlenmesi, gözlem sonuçlarının değerlendirilerek sürecin istenilen şekilde sürdürülmesi ve bu sayede süreçten maksimum verimin alınması amacıyla yürütülen çalışmalar bütünüdür. Eğitim uzmanları denetim üzerine çalışmalar yapmış ve bu çalışmalar kapsamında denetimin birçok tanımı yapılmıştır.



Eğitimde denetime bakış açısı, yönetime ilişkin kuram ve yaklaşımlara uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Yönetim kuramlarının savunduğu ilkelere, yaklaşımlara ve varsayımlara göre denetim anlayışı farklılaşmıştır (Aydın, 2016, s.3).

Teftiş sözcüğu köken olarak Arapçadan gelmiş ve araştırma, inceleme, soruştırma, doğruyu bulma amacıyla tarama, arama, kontrol ve muayene etme anlamlarına gelmektedir (Erdem, 1987; akt. Taymaz, 2015, s.3). Eğitim sisteminde teftiş için denetleme, kontrol, denetim, soruştırma, inceleme, tetkik, tahkik, irşat, tahkikat, muayene ve müfettiş için de denetmen, denetim elemanı, denetçi, kontrolör, murakıp ve muhakik gibi kavramlar kullanılmıştır (Açıkgöz, 2001; akt. Taymaz, 2015, s.3).

Teftiş, 1900'lü yıllardan önce yalnızca yönetimsel nitelikte uygulanıyor, öğretmenler ise yönetim tarafından denetlenen birer memur sayılıyordu. 20. yüzyılın başında denetim, uzman eğitimciler tarafından uygulanmaya başlanmıştır. 1920-1930 yılları arasında denetim süreci bilimsel bir kimlik kazanmıştır. Teftişin işlevi, eğitimin hedeflerini ve uygulama süreçlerini bulmak ve öğretmenler aracılığı ile bunları uygulamaktır (Bursalıoğlu, 1987; akt. Gündüz, 2008, s.12).

Daresh ve Marsha (1995) teftişi, bireylerin çalıştıkları örgütün hedeflerini gerçekleştirme düzeylerini izleme ve kontrol süreci olarak tanımlamaktadır. Krey ve Burke (1989) teftişe kapsamlı bir tanım getirmiştir: teftiş, düşünceleri davranışla ilişkilendiren, hedefleri açıklayan, örgütün etkinliklerini destekleyen, katkıda bulunan, iletişimi koordine eden, öğretimsel programın sürekliliğini ve gelişimini sağlayan ve hedefe ulaşma başarısını değerlendiren bir öğretimsel liderliktir. Glickman, Gordon ve Ross Gordon (1998) teftişin farklı bir boyutuna vurgu yapmış ve teftişi öğretimin geliştirilmesine yardım etme süreci şeklinde tanımlamıştır. Olivia ve Pawlas (2001) da yine teftişin yardım boyutu üzerinde durarak teftişi, öğretimin geliştirilmesi için öğretmenlere uzman yardımında bulunma şeklinde tanımlamıştır (akt. Gökalp, 2010, s.25).

Harris ve Bessent, denetimi yönetsel bir bakış ile; "okulun temel öğretimsel hedeflerini gerçekleştirmesini birebir etkilemek için, kurumun işleyişini sağlamak ve geliştirmek amacıyla kurum çalışanlarının bireyler ve tüm nesnelere ilişkili olduğu her şeyin denetimi" olarak tanımlamıştır. Marks, Stoops ve King denetime, "öğretim süreci açısından bakmış "öğretimin ve öğretim programının geliştirilmesini amaçlayan uygulama ve davranışların değerlendirilmesi" şeklinde bir tanım getirmiştir (akt. Aydın, 2016, s.4).

Teftiş, kamuda ya da tüzel kişiliğe sahip kurumlarda yapılan işlerin geçerli mevzuata (kanun, yönetmelik, genelge ve tüzüklere) uygun şekilde yapıp yapılmadığının yetkili kişiler tarafından gözlenmesi ve denetlenmesi sürecidir (Türkyılmaz, 1966; akt. Taymaz, 2015, s.4).

Teftiş yapılanları denetlemek ve değerlendirmek, çalışmaların daha verimli hale getirilmesini sağlamak üzere ilgililere önerilerde bulunmak, örgütlerdeki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik ederek yardımda bulunmak gibi kapsamlı bir hizmet alanıdır. Bunun yanında oluşabilecek disiplin ve yasa dışı durumların incelemesini ve soruşturmasını yaparak sonucun ilgili üst makamlara bildirilmesini de içerir (Su, 1974; akt. Taymaz, 2015, s.4).

### **2.3.2. Teftişin Önemi**

Denetim toplum ve kurumlar var olduğu zamandan beri başvurulan bir sistemdir. Kamu örgütlerinin ve yönetsel kuruluşların ortaya çıkmasıyla denetim de toplum hayatına girmiştir. Toplum bu sistemleri oluşturduğunda, bu sistemlerin içine denetimi de entegre etmiştir. Siyasi, ekonomik ve teknik gelişmelerin hızı da denetimi gerekli kılmıştır (Çalık, 2003; akt. Ateş, 2014, s.12-13).

Tüm kurumların hedeflerine ulaşabilmek için sahip olduğu kaynakları en etkin şekilde kullanması gerekir. Örgütün sahip olduğu kaynakları kullanabilme derecesi, o örgütün amaçlarına ulaşabilme derecesine etki eden unsurlardandır. Bu sebeple kurumun çalışmalarının devamlı gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların ne

derece etkin kullanıldığının belirlenmesi zorunludur. Bu bakımdan, denetim kurumlar için hayati önem taşıyan bir unsurdur (Köksal, 1974; akt. Taymaz, 2015, s.5). Kurumun hedeflerine ulaşabilmesi ancak iyi bir teftiş sisteminin bulunmasına ve bunun iyi işlemesine bağlıdır (Arabacı, 1999; akt. İnal, 2008, s.22).

Teftişin kurum için zorunlu olması, kurumun kendi varlığını sürdürme isteğinin bir sonucudur. Her kurum, var olma nedenlerini gerçekleştirme durumunu düzenli bir şekilde izlemek ve bu durum hakkında bilgi almak zorundadır. Bu, ancak kurumun girdilerinin ve çıktılarının sürekli ve planlı bir şekilde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesiyle mümkündür. Bu olgu, sürekli bir inceleme, izleme, değerlendirme ve geliştirme süreçlerini kapsayan denetimin önemini ve zorunluluğunu göstermektedir (Aydın, 1986; akt. Taymaz, 2015, s.6).

Cengiz (1992) teftişin, türüne bakılmaksızın bütün faaliyetlerin yanında ve içinde olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre denetim ve gözetim devredilemeyen bir kamu görevidir. Bu görevin layıkıyla yerine getirilmesi eğitime verilen önemin de açık bir göstergesi olacaktır. MacKean ve Miles (1964) teftişi karmaşık ve çok yönlü bir süreç olmasından dolayı tüm örgüt personelinin ortak bir görevi, ürünü ve sorumluluğu olarak görmektedir. Bu açıdan eğitimde sürekli bir ilerleme ve gelişmeyi sağlamak için teftişin önemi her geçen gün daha çok artmaktadır (akt. Taymaz, 2015, s.8).

### **2.3.3. Teftişin İşlevleri**

Teftişin esas işlevi, yürütülen uygulamayı incelemek, olması beklenen şekli ile kıyaslamak, hedefe ulaşma yolunda hizmette bulunmaktır. Bu işlevlerin gerçekleştirilmesinde denetmenin rolü kurumun amacına, uygulamalarına ve çalışma planına göre değişiklik gösterir. Eğitim sistemi örneğinde teftişin birincil fonksiyonu, öğrenim ve öğretimin daha iyi şekilde yapılabilmesi için ilgililere gereken konularda yardımda bulunmaktır. Bunlar ışığında aşağıdaki hizmetlerle yapılan bir teftişin amaçlarına ulaşabildiği ve işlevsel olduğu düşünülebilir (Franseth, 1973; akt. Taymaz, 2015, s.33).

- Öğrencilerin davranışlarını değiştirmede okulun üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesine,
- Eğitimcilerin yetenekleri ile tam manasıyla güven duygusunu geliştirmelerine,
- Olguların dikkat ve işbirliği sayesinde çözümlenmesi ve bunların ışığında eğitimcilerin anlayışını değiştirmeye,
- Öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortam oluşturmaya, görevin daha etkin yollarla yapılmasında bireyleri isteklendirmeye,
- Kurumda uyumsuzlukları azaltmaya, bir dostluk, içtenlik ve anlayış duygusunu bireylere kazandırmaya,
- Önemli problemlerin çözümlenmesine ve başka problemlerin önlenmesine,
- İnsan gelişimi ve eğitim alanındaki araştırma sonuçlarının öğrenilmesine,
- Kullanılmakta olan öğretim metotlarının geliştirilmesine, veli, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin sağlanmasına,
- Problemlerin çözümünde bilimsel düşünme yöntemlerinin kullanılmasına,
- Eğitimcilerin ve ilgililerin fikirlerini açıklamaları için imkan verilmesine ve fırsat eşitliği sağlanmasına,
- Okuldaki eğitimin geliştirilmesine ve bu amaç doğrultusunda ilgililerin etkin işbirliği ile sürece katılmalarına,
- İlgililerin görüşlerinin geliştirilmesine, öğrencilerin üstlendikleri görevleri gerçekleştirmede sorumluluk kazanmalarına, yardım eder.

Yukarıdaki maddelerde de görüleceği gibi denetmenlerin bu işlevleri gerçekleştirebilmeleri için inceleme, araştırma, analiz, sentez yapma gibi becerilere hakim olmaları gerekmektedir. Teftişin işlevlerinin denetmenler aracılığı ile gerçekleşmesi bunlara bağlıdır. Böyle bakıldığında denetmenlere önemli görevler düşmektedir. Yukarıdaki özellikler arasında teftişin en önemli işlevi, sürekli gelişme olduğu görülebilir. Teftişin sürekli gelişme işlevi, bu sürecin olmazsa olmazıdır. Özellikle eğitim kurumlarına özgü bu durum, hem eğitimin kendi niteliğinden hem de teftişin tarihi evriminden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 1990; akt. Işık, 2010, s.18).

Teftişin işlevlerinin objektif, geçerli ve güvenilir olması gerekir (Bilgen, 1988; akt. Işık, 2010, s.18-19). Objektif olma özelliği taşımayan bir teftişin işlevlerini tam anlamıyla yerine getirmesi çok zordur (Korkmaz, 1998; akt. Işık, 2010, s.19).

### **2.3.4. Teftişin Genel Amaçları**

Amaçlar, yürütülen bir çalışmanın sonucunda ulaşılması arzulanan, istenen veya zorunlu görülen hedef ya da gayelerdir, planlanmış çalışmalarda genellikle hedef olarak tanımlanabilir. Her çalışmada olduğu gibi, teftiş planlamalarında da amaçların önceden belirlenmesi gerekir. Teftişin amaçları, genel amaçlar ve özel amaçlar biçiminde iki kısımda incelenebilir. Genel amaçlar belirlenirken teftişin tüm hizmetlerini kapsayacak şekilde hareket edilir. Özel amaçların ise yapılacak teftişin işlevine göre genel amaçlarla uyumlu olmasına dikkat edilir; fakat daha ayrıntılı olarak belirlenir. Teftişin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir (Marks ve diğerleri, 1971; akt. Taymaz, 2015, s.64):

- Kurumun amaçlarına ve politikasına açıklık getirmek, amaçların geliştirilmesine ve amaçlara ulaşma yollarının tespit edilmesinde ilgililere yardımcı olmak.
- Kurumun programının ve planlarının amaçlara uygun olup olmadığını inceleyerek, uygulama ve politikaları karşılaştırarak farkları ortaya çıkarmak.
- Kurumun çalışmalarının, hizmet ettiği toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılmasına katkıda bulunmak.
- Kurum bünyesinde üretilen mal ya da hizmetin nitelik ve niceliğini belirlemek, mal ve hizmetlerde eksiklik ya da yanlışlık varsa bunu ilgililere bildirmek.
- Kurum hizmetlerinin uygulanma sırasındaki eksik ve kusurlarını ortaya koymak, bunların düzeltme yolları hakkında ilgililere önerilerde bulunmak.
- Kurumun etkinlik alanında meydana gelen gelişmeleri ve yenilikleri izlemek, sonuçların ilgililere açıklanmasını ve bunlardan yararlanmalarını sağlamak.
- Kurumdaki birimler ve bireyler arasındaki ilişkileri geliştirmek, koordinasyon ve iletişim aksaklıklarını gidermek.
- Kurum personelinin moralinin yükseltilmesine ve motivasyonunun artmasına yardımcı olmak, etkinlik ve çalışmalara tüm ilgililerin katılımını sağlamak,

- Kurumda denetimi bir eğitim aracına dönüştürerek, personelin hizmet içinde yetişmesini sağlamak.
- Kurumda çalışan personelin kapasitelerini belirleyerek en uygun işi yapmalarını sağlamak, onların gelişmeleri için yöneticilere katkı ve önerilerde bulunmak.
- Kurumda yürütülen çalışmaları objektif bakış açısı ile değerlendirmek, yetenekli ve başarılı olanları tavsiye etmek ve izlemek.
- Kurum personelinden yasa dışı eylemlerde bulunanların olması halinde bunlar hakkında ön inceleme ve soruşturma yaparak, sonuçlar hakkında raporları ilgililere sunmak.

Teftişin en önemli amacı, öğretimin geliştirilmesidir. Ayrıca teftiş bir çalışanın işe devam edip etmeyeceğine, çalışanın maaşının artıp artmayacağına ve çalışanın terfi edip edemeyeceğine karar vermek için kullanılır. Bunların yanı sıra teftiş çalışanın bir başka okula gönderilip gönderilmeyeceğine, sınıf koordinatörü, takım lideri, zümre başkanı ve lider öğretmen olup olmayacağına karar vermek için de kullanılır (Olivia ve Pawlas, 2001; akt. Gökalp, 2010, s.27).

Wanzare ve Costa'nın araştırmaları sonucu denetim hizmetlerinin amaçları şu şekildedir:

- Öğretimsel gelişim*
- Öğretmenin mesleki gelişiminde kademe yükseltme yoluyla etkili olma*
- Çevresel destek sağlayarak, yeni öğretim tekniklerini denemeleri için öğretmenlere fırsatlar vermek*
- Müfredat programlarını geliştirmede destek sağlamak*
- İnsan ilişkilerinde cesaretlendirmek*
- Öğretmenin motivasyonunu sağlamada yardımcı olmak*
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerden en iyi sonucu elde etmek için kaynak sağlamak.*
- Öğrenme-öğretme sürecindeki bireylerin anlama düzeylerini arttırmak için denetmenler, öğretmenler ve diğer mesleklerle işbirliği içinde, araştırma yaparak, isleyişi sağlarlar. Denetimin başlıca amacının öğretmenlere destek ve yardım sağlamak olduğu gibi aynı zamanda müfettişlerin, öğretmenlere öğretim*

sürecinde gerekli olan donanımları sağlamada yardımcı olmaları ve böylece öğretimsel süreci geliştirmeleri mümkün olur(Wanzare; Costa, 2000; akt. İnal, 2008, s.20).

Gökçe 'ye göre eğitim denetiminin amaçları, aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- *Derslerin, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek, değerlendirmek ve gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmak,*
- *Ders amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul ve eklentilerinin fiziksel durumunun; (ısı, ışık, nem, kullanım alanı gibi) eğitim ortamına uygunluğunu belirlemek, değerlendirmek, uygun olmayan eğitim ortamının düzenlenmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunmak,*
- *Gerçekleştirilmesinde zorluk çekilen ders, okul, eğitim ve denetim amaçlarını tespit etmek, değerlendirmek, bu amaçların gerçekleştirilebilir şekilde düzenlenmesine yardımcı olmak,*
- *Ders ve konuların öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğunu belirlemek, değerlendirmek, gerekiyorsa yeniden düzenlenmesine yardımcı olmak,*
- *Kullanılan yöntem ve tekniklerin amaç ve konulara uygun olma durumunu belirlemek, uygulamaları değerlendirmek, geliştirilmesi için çaba göstermek,*
- *Araç ve gereçlerin zamanında, ders ve konuların özelliklerine göre kullanılma durumunu belirlemek, değerlendirmek, varsa yanlış işleyişin düzeltilmesi ve geliştirilmesine yardımcı olmak,*
- *Öğrenci başarısının uygun ölçme ve değerlendirme ve araçlarıyla ne düzeyde değerlendirildiğini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesi yönünde çaba harcamak,*
- *Eğitim ortamının karşılıklı sevgi, saygı ve demokratik ilişkileri geliştirme esasına göre işleyiş durumunu belirlemek, değerlendirmek. gerekli ortamın yaratılmasına yardımcı olmak,*
- *Öğretmenin yeterlilik, yetenek. çaba, başarı düzeyi ve zümre öğretmenlerle olan işbirliğini belirlemek, değerlendirmek. geliştirilmesi için rehberlikte bulunmak.*

- *Eğitim alanında gelişmelerin ve bilimsel çalışmaların, eğitim etkinliklerine yansımaya durumunu belirlemek, değerlendirmek. eğitime yansımaya katkıda bulunmak,*
- *Okul çevre etkileşimi ve eğitim etkinliklerinin çevreye olan katkılarını belirlemek. değerlendirmek, geliştirilmesinde rehberlik etmek,*
- *Eğitim kurumlarında görevli iş görenlerin çabalarının düzeylerini tespit etmek. nesnel ölçütlere göre değerlendirilmeleri, yetişme ve gelişmeleri için hizmet içi eğitim dahil gerekli tüm çalışmalara katkıda bulunmak,*
- *Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde eşgüdümeye verilen önemi tespit etmek. değerlendirmek, geliştirilmesine yardım etmek,*
- *Eğitimle ilgili her düzeydeki sorunları saptamak, değerlendirmek ve çözümüne katkıda bulunmak,*
- *Denetimin kendini değerlendirme ve geliştirmesine katkıda bulunmak (Gökçe, 1994, s.76).*

Sonuç olarak teftişin en genel amacı kurumun tam ya da eksik olan yönlerini tespit etmek değil, mevcut durumu geliştirmek ve daha ileriye götürmek olmalıdır (Maden, 2008, s.18).

### **2.3.5.Teftişte Genel Kurallar Ve İlkeler**

Toplumdaki ekonomik, politik ve sosyal gelişme ve değişimler, etkili bir teftişi her alanda zorunlu kılmaktadır. Etkili bir teftişin gerçekleştirilebilmesi için hazırlanmasında ve uygulanmasında belli kurallara uyulması gerekir. Bu kurallar sistemden sisteme bazı farklılıkları içerebilir. Genel manada teftişin kuralları aşağıda verilmeye çalışılmıştır (Gwynn, 1969; akt. Taymaz, 2015, s.36).

- Teftişin amaçları önceden belirlenmeli ve bu amaçlara uygun bir şekilde teftiş planı hazırlanmalıdır.
- Teftiş sırasında daha önceden yapılmış olan teftişlerin sonuçları da dikkate alınmalıdır.



- TeftiŖe var olan durumu saptama ile başlanmalı, ardından bunları geliştirme ile ilgili çalışmalara başlanmalıdır.
- Teftiş sırasında, kurumun olanakları mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
- Teftişle ilgili son gelişmeler ve araştırmalar incelenmeli ve bu araştırma sonuçlarından teftiş esnasında faydalanılmalıdır.
- Teftiş mekanizmasının geliştirilmesi için yol gösterici ve yapıcı olunmalıdır.
- Teftiş demokratik olmalıdır.
- Teftiş samimi, basit ve olumlu bir havada yapılmalıdır.
- Teftiş bireysel ilişkilerden ziyade mesleki ilişkiler çerçevesinde yapılmalıdır.
- Teftiş edilen personelin üstün yönleri desteklenmeli, teşvik edilmeli ve onları geliştirici yollar aranmalıdır.
- Teftiş, personele ve yöneticilere güven verici nitelikte olmalı, tüm çalışanlarla iyi ilişkiler sağlanmalıdır.
- Teftiş kişinin özlük haklarıyla ve ilişkileriyle ilgilenmelidir.
- Teftiş sonucu olayların ve kişilerin değerlendirilmesi objektif olarak, çok dikkatli bir Ŗekilde yapılmalıdır.
- Teftişte sonuçlar kesin bir biçimde delillerle kanıtlanmalı, formaliteye fazla yer verilmemelidir.
- Teftiş sonunda amaçların gerçekleştirilme derecesi saptanmalı, gelişimi etkileyen unsurlar belirtilmelidir.

Gökçe (1994) araştırmasında, İlkretim Kurumları Teftiş ve Rehberlik Yönergesi ile çeşitli araştırmacı ve yazarların eserlerini incelemiş ve sonuç olarak eğitimde teftişin genel ilkelerini aşağıdaki Ŗekilde sıralamıştır.

- a. Denetim, önceden belirlenen amaçlara göre yapılır.*
- b. Denetim belli bir plana göre yürütülür.*
- c. Denetim, iyi insan ilişkileri temeline dayalıdır.*
- d. Denetimle ilgili veriler ve denetim sonuçları denetlenenlere açık olarak bildirilir.*
- e. Denetim, demokratik katılımı, katılanların işbirliğini ve eşgüdümünü esas alır.*

- f. Denetimde öğrenci, okul ve çevre koşulları dikkate alınır.
- g. Denetim, eğitim etkinliklerinin tümünü içerir.
- h. Denetim, başlayıp biten değil sürekliliği olan bir eylemdir.
- i. Denetim, nesnel bulgulara ve bilimsel esaslara dayalıdır.
- j. Denetim eylemleri arasında tutarlılık vardır.
- k. Denetimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur (Gökçe, 1994, s.78).

### 2.3.6. Teftişin Tarihsel Gelişimi

Toplumların teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları, çağdaşlaşmaları, dünya üzerinde her anlamda söz sahibi ülkelerden biri olmaları ve olaylara yön verebilmeleri ülkede var olan eğitim sistemiyle doğrudan ilgilidir. Eğitimin bu önemli işlevi ülke yöneticilerini bu konuda sorumlu kılmaktadır. Bu sebeple eğitimi, toplumdaki ve toplumun gereksinimlerinden bağımsız düşünmek imkansızdır. Eğitimin bu fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için dünya üzerindeki gelişmelere paralel olarak yenilenmeye ihtiyaç duymaktadır (Sweeney, 1992, s. 347-350; Turan, 2010, s. 32-33; Şişman, 2011, s. 1-2; Çelik, 2012, s. 51-52; Gülşen, 2014, s.77-86; akt. Ateş, 2014, s.17).

Eğitim sistemlerinin işlevlerini yerine getirmedeki düzeyi yenilenme ve gelişme ihtiyaçlarının belirlenmesi için iyi bir teftiş sistemine ihtiyaç vardır.

Türk eğitim sisteminin teftişle tanışması hakkında kesin bir veri olmamakla beraber denetim hizmetlerinin Tanzimat Döneminde başladığı kabul edilmektedir (Su, 1974; akt. Köroğlu, 2011, s. 11).

Teftişin Türk eğitim sistemindeki tarihsel gelişimi incelenirken Cumhuriyet dönemi baz alınmakta; teftişin gelişimi söz konusu olduğunda İmparatorluk Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi şeklinde iki zaman dilimine göre değerlendirme yapılmaktadır (Ovalı, 2010, s.23).

### 2.3.6.1. İmparatorluk Döneminde Teftiş

Örgün eğitim Tanzimat Döneminde geliştirilirken, eğitim alanında yeni bir idari yapılanmaya gidilmiştir (Akyıldız, 1993; akt. Akyüz, 2015, s.191). 1845 yılında geçici Maarif Meclisi oluşturulmuş ve bunun detaylı raporu üzerine 1846 yılında Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur. Bu kuruluş eğitim işlerinden birebir sorumludur. Aynı zamanda eğitim örgütlerine de bir çekirdek görevi üstlenmiştir. Bu meclisin lüzumuna dayanılarak, (kendisinin bir organı olan) aynı sene içinde 1846'da Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulmuş ve genel müdürlük görevini yürütmüştür. O dönemde Darülfünunun kurulmasıyla ilgili işlerle Meclis-i Maarif-i Umumiye, Sıbyan ve Rüştüye mekteplerinin işleriyle Mekatib-i Umumiye Nezareti ilgilenmiş ve bunun bünyesinde muin adı verilen müfettişler okulların teftişlerini gerçekleştirmişlerdir. 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle eğitimin yönetim merkezi olarak idari ve ilmi iki kısımdan oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif bugünkü adıyla Büyük Eğitim Meclisi kurulmuştur. Bu kısımlardan idari daire, eğitim ile ilgili tahkikat ve teftişlerle meşgul olmuştur. Meclis-i Kebir-i Maarifin il düzeyinde icra organı Maarif Meclisi kurulmuş ve Maarif Müdürünün başkanlığında işlemlerini yürütmüştür. Meclis-i Maarif tarafından İstanbul'daki ilkokulların ve Rüştüyelerin teftişi için 1876'da bir Talimat yayınlanmıştır. Bu Talimat teftişle ilgili eğitim tarihimizde bilinen en eski belgelerdendir. Bu nedenle bazı özelliklerini kısaca verelim (Akyüz, 2015, s.192).

Okulları teftiş için görevliler belirlendikten sonra bu kişiler haftada bir kez olmak üzere şu konularda teftişte bulunurlardı: Öğrenciler, öğretmenler ve hizmetliler okula düzenli devam ediyorlar mı, okulda devam defteri tutuluyor mu? Öğrencilere iyi eğitim veriliyor mu? Kapıdaki görevliler okullara yabancı kişilerin girmemesine dikkat ediyor mu? Öğretmenler gerektiği gibi öğretim yapıyor mu, içlerinde bu işe yatkın olmayan var mı? Öğrencilerden tahtaya soru yazılarak cevap isteniyor mu? Öğrencilerin okul dışındaki hal ve hareketlerine dikkat ediliyor mu? Öğrencilerin okul bitiminde evlerine edepli ve gruplar halinde gitmelerine, kimseye laf atmamalarına ve sarkıntılık etmemelerine dikkat ediliyor mu? -Bunun için ders bitiminde öğretmenler öğrencilere nasihat edecek ve en az haftada bir gün bir bekçi ya da öğretmen öğrencilere evlerine

kadar eşlik edecektir.- Talimata göre teftişte dikkat edilecek konuların bir kısmı verilmiştir (Berker, 1945; akt. Akyüz, 2015, s.192).

1879 yılının Temmuz'unda Cumhuriyet döneminin de temelini oluşturacak Nezaret merkez teşkilatı daireler halinde düzenlenmiştir: 1. Mekatib-i Aliye, 2. Mekatib-i Rüşdiye, 3. Mekatib-i Sıbyaniye, 4. Telif ve Tercüme, 5. Matbaalar (yayın). Telif ve Tercüme Dairesi 1882'de Encümen-i Teftiş ve Muayene ismini almıştır (Buluç, 1997; akt. Ovalı, 2010, s.25).

Öğretmen davranışlarını gözetim altına almak için 1899'da dördü memur-ini mülkiyeden sekizi ulemadan on iki kişilik "teftiş heyeti" kurulmuştur. Görevleri ise şu şekildedir: Maarife bağlı okullarda öğretmenlerin programlarını ve durumlarını denetlemek, gereksiz okutulan ve ahlaksızlığa neden olacak derslerin olup olmadığını denetlemek, Osmanlı'nın tarihinin okutulup okutulmadığını denetlemek (Akyüz, 2015, s.254).

1911'de Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamnamenin yürürlüğe girmesiyle merkez teşkilatı, teftiş ve idare şeklinde ikiye ayrılmıştır. Müfettişlerin de orta ve yüksek dereceli kurumlarda çalışmış öğretmenlerden seçilmesi öngörülmüştür (Unat, 1964; Taymaz, 2015, s.20).

1913'te ilkokullardaki teftişin, ilköğretim müfettişlerince yapılmasını öngören Tedrisat-ı İpdidaiye Kanunu hazırlanmıştır (Koçer, 1974; akt. Taymaz, 2015, s.20).

1914'te Maarif Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname yürürlüğe girmiştir. Bu talimatnamede teftişin esasları belirlenmiştir (Su, 1974; akt. Taymaz, 2015, s.20).

### **2.3.6.2. Cumhuriyet Döneminde Teftiş**

1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasının ardından 1 Mayıs günü milli eğitim hizmetlerinin tamamı Maarif Vekaleti'ne verilmiştir.

1923 senesinde İlkokul Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname ile Maarif Müfettişleri Talimatnamesi yayımlanmıştır. Maarif Müfettişleri Talimatnamesinin içeriğinde, müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlerin yetki ve görevleri ile denetim esasları açıklanmıştır. Aynı yıl bir Teftiş Kurulu kurulmuştur (Taymaz, 2015, s.21).

1925 yılının 1-20 Mayıs tarihleri arasında ilk kez "Maarif Müfettişleri Kongresi" toplanmıştır. Kongreye 14 Bakanlık Müfettişinin yanında Teftiş Kurulu Başkanı ile Bakanlık Müsteşarı da katılmıştır (MEB teftiş kurulu, 1977; akt. Köroğlu, 2011, s.13).

789 sayı ile ıkarılan Maarif Teşkilatı Kanunu 1926 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanun kapsamında bir yönetmelik hazırlanmış ve maarif müfettişlerinin hak, görev ve yetkilerine ilişkin konular yer almıştır. Vekalet Müfettişi unvanı Müfettişi-i Umumi yerine kullanılmış, Müfettiş Muavinliği tamamen kaldırılmıştır. Vekalet müfettişleri de kendi içinde "merkez" ve "mntıka" müfettişleri şeklide ikiye ayrılmıştır. Ancak 1931 yılında, 1834 Sayılı Yasa ile mntıka ve merkez mfettişlikleri yeniden birleştirilmiştir (Cengiz, 1992; Su, 1974; akt. Arabacı, 1999, s.548).

Gelişmekte olan Cumhuriyet'in eğitim hizmetlerinin daha verimli yürütülmesini sağlamak için 1933'te "Maarif Vekaleti Merkez Teşkilat ve Vazifeleri Hakkında Kanun" hükümleri ile Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı genişletilmiştir. Bu kanunun 10. maddesi ile Teftiş Kurulunun oluşumu, görevleri ve yapısı belirlenmiştir (Taymaz, 2015, s.21).

1938 yılında yayımlanan bir kanun ile İlköğretim müfettişleri bakanlıkça atanmış ve atanacak adayların Gazi Terbiye Enstitüsü'n veya dış ülkelerdeki dengi bir okulu bitirmiş olmaları şartı getirilmiştir. 1945 yılında İlköğretim Müfettişleri Staj Yönetmeliği yayımlanmış ve ilk defa müfettişlerin hizmet içi eğitimi gündeme getirilmiştir (Başar, 1993; akt. Bulu, 1997, s.29-30).

Bakanlık müfettişleri 1949 yılında alınan kararlarla oluşturulan teftiş bölgelerine dağıtılmış fakat bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilerek 1950 yılında Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde bakanlık müfettişleri tekrar toplanmıştır (Su, 1974, s.23).

1954 yılında çıkarılan 6389 Sayılı Kanun Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kuruluşu ve Görevleri Hakkındaki 2287 Sayılı Kanunda değişiklik yapılmasını sağlamıştır. Bu kanun ilk maddesinde yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin ve bakanlık müfettişlerinin atanması ile ilgili hükümler yer almıştır. 1967 senesinde Milli Eğitim Bakanlığı koordinesinde Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanarak yürürlüğe girmiştir (Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1968; akt. Taymaz, 2015, s. 22).

İlköğretim müfettişleriyle ilgili çıkarılan 1969 yönetmeliğinde müfettişlerin görevleri; iş başında yetiştirme ve mesleki yardım, denetleme ve teftiş, inceleme ve soruşturma şeklinde belirtilmiştir (Buluç, 1997, s.30).

Teftiş Kurulu, Batı Dünyasındaki gelişmelerden ve geçmiş tecrübelerinden yararlanarak hizmetlerini geliştirmeye çalışmış ve bu kapsamda birçok değişiklik yapılmıştır. Müfettişlerin öncelikli görevi öğretmen gelişimine yardımcı ve rehber olmak olduğundan bu görevi daha iyi ve verimli yapabilmeleri amacıyla ilk yenileşme girişimi olarak 1972-1973 eğitim-öğretim yılında müfettişlerin bir kısmı soruşturma işlerine ayrılmıştır. Soruşturma işlerine ayrılacak müfettişlerin sıra ile bu işi yapmaları uygun görülmüştür (Su, 1974; akt. Köroğlu, 2011, s. 13-14).

1987'de Teftiş Kurulu Başkanlığınca hazırlanan "Genel Hükümler ve Okul Denetimleriyle İlgili Rapor Yazımında Uyulması Gereken Esaslar" uygulamaya konulmuştur. Aynı sene "Dershanelerde Görevli Öğretmen Denetimi Raporlarının Düzenlenmesi İle İlgili Muhtıra" yayınlanmıştır. 1992 yılında 3797 Sayılı "MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" kapsamında Teftiş Kurulu Tüzüğü 21501 sayı ve 19/02/1993 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Bu tüzüğün öngördüğü Yönetmelikte 21717 ve 03/10/1993 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmış ve yürürlüğe konmuştur (Taymaz, 2015, s.23).

Millî Eğitim Bakanlığında şu an yürütülen teftişin öncesinde müfettişler merkez ve taşra olmak üzere iki yapılanma içinde görev yapmakta idiler. Bakanlık merkez teşkilatında görevli müfettişler "Bakanlık Müfettişi", taşra teşkilatında görevli müfettişler de "İlköğretim Müfettişi" unvanları ile anılıyordu. Ancak 2014 yılında köklü bir değişikliğe gidilerek Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesinde Bakanlık Müfettişi ve İlköğretim Müfettişleri birleştirilmiş "Maarif Müfettişi" unvanı ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlı görev yapmaya başlamıştır. Değişiklikler bununla sınırlı kalmamış ve son olarak 652 Sayı ve 25/08/2011 Tarihli "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"nin ilgili maddelerine dayanılarak 20/08/2017 Tarih ve 30160 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığına dönüştürülmüştür. Müfettişlerin Maarif Müfettişi unvanı ile Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı görev yapmaları sağlanmıştır. Bu yönetmelikte Maarif Müfettişliği'ne kimlerin hangi sınavlarla atanabileceği ve bu sınavların ne şekilde yapılacağı ilgili maddelerle açıklanmıştır.

Görüldüğü gibi teftiş sistemimizde birçok değişiklik ve düzenleme yapılarak ülke eğitiminin gelişimini destekleyecek bir teftiş sistemi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çabalar dönemin ihtiyaçları ve toplumun eğitimden beklentileri ile şekillenmiş ve bundan sonra da yine bu kapsamda şekillenmeye ve yenilenmeye devam edecektir.

#### **2.4.Okul Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları**

Toplumların teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip ederek yenileşen dünyaya ayak uydurmasında ve uygarlaşmasında eğitim ve öğretimin önemi yadsınamayacak düzeyde yüksektir. Toplumların eğitim ve öğretime verdiği önem ve bu konuda yakaladığı kalite, dünyada söz sahibi olabilmeleri için bir gerekliliktir. Eğitim ve öğretimin toplumlar üzerindeki rolleri bu denli büyükken, bu etkinliklerin yürütüldüğü okulların ve yöneticilerinin rolleri ve sorumlulukları da o denli büyüktür. Araştırmanın devamında bu rollere ilişkin literatür çalışması mevcuttur. Bu aşamada eğitim yöneticisi olan okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Ülkelerin yönetilebilmesi için yürürlüğe konan yasalar tüm toplumsal yaşamı içine alacak şekilde düzenlenmektedir. Toplumsal hayatımızın önemli bir parçası olan Türk eğitim sisteminin işleyişi ile ilgili de birçok yasal düzenleme yer almaktadır. Bu düzenlemeler içinde okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları ile ilgili kısımlar aktarılmaya çalışılmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı kurumların işleyişini düzenleyen 16/9/2017 Tarih ve 30182 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 77. ve 78. maddesinde okul yönetimi ve okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları yer almaktadır. Bu maddelerde sıralanan bazı görev, yetki ve sorumluluklar şöyledir:

#### **Yönetim**

**MADDE 77-** (1) Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. (2) Okul yönetimi; a) Araştırma ve planlama, b) Örgütlenme, c) Rehberlik, ç) İzleme, denetim ve değerlendirme, d) İletişim ve yönetişim görevlerini yerine getirir.

#### **Müdür, görev, yetki ve sorumlulukları**

**MADDE 78-** (1) Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.



(2) (Değişik: RG 16/9/2017-30182) Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı çalışmalarını valilikçe belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar; görevin gerektirdiği durumlarda mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

(3) Müdür, görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur; mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır.

(4) Müdürün görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

a) Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak bildirir. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar.

b) Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.

c) Okulun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesislerini sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretime hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okullarla çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul ve çevre imkânlarından da yararlanılması için gerekli tedbirleri alır. Öğrencilerin sürekli eğitimlerini yürütmek için millî eğitim müdürlüğü ve ilgili kuruluşlarla işbirliği yaparak il sınırları içindeki bütün okul ve işletmelerden yararlanması, gerekli durumlarda bina kiralanmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütür.

ç) Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.

d) Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.

e) Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okulun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için

gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereciyle donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir.

f) Okulun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri alır. g) Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütür.

ğ) Personelin performans yönetimi ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütür.

h) (Değişik: RG 16/9/2017-30182) Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini sağlar. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütülmesine ilişkin gerekli tedbirleri alır.

ı) Öğrencilere ders yılı içinde gerektiğinde 5 günü geçmemek üzere izin verebilir. Bu yetkisini yardımcılara devredebilir.

i) Öğrencilerin askerlik ertelemesine ilişkin iş ve işlemlerinin 21/6/1927 tarihli ve 1111 sayılı Askerlik Kanunu hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.

j) Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirler, onaylar ve uygulamaya koyar.

k) Haftalık ders programlarının düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.

l) (Değişik:RG-26/3/2017-30019) Diploma, usta öğreticilik, ustalık, işyeri açma, kalfalık, öğrenim durum belgesi, sözleşme ve benzeri belgeleri onaylar.

m) Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.

n) Görevini üstün başarıyla yürüten personelin ödüllendirilmelerini teklif eder. Görevini gereği gibi yapmayanları uyarır, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlar.

o) Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.

p) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip eder ve ilgililere duyurulmasını sağlar.

v) Öğrenci ve çalışanların sağlığının korunması, okulun fizikî yapısından ve çevreden kaynaklanan olumsuz sağlık şartlarının iyileştirilmesi amacıyla koruyucu tedbirlerin alınmasını sağlar. vd.

- Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı kurumların işleyişini düzenleyen 26/7/2014 Tarih ve 29072 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39. maddesinde okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları yer almaktadır. Bu maddeye göre okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu şöyledir:

#### ***Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu***

**MADDE 39 – (1)** Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanumunda belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

## **2.5.Okul Müdürlerinin Rollerini**

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin rollerine ilişkin olarak okul müdürünün eğitici rolü, okul müdürünün öğretmenleri geliştirme rolü ve okul müdürünün denetim rolüne yer verilmiştir.

### **2.5.1.Okul Müdürünün Eğitici Rolü**

Okul müdürlerinin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolü, aksamaları yerinde gözlemesi, eğitim hizmetinin en temel üretim birimi olan okul sisteminin sürekli içinde yer alması ve kuramla uygulama arasında köprü olması açısından çok önemlidir. Denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin temel gereklerindedir.

Özellikle aday öğretmenlerin eğitim sistemi ile bütünleşmeleri, eğitsel işlevlerinin farkında olmaları, çalıştıkları okul ve çevre ortamına uyum sağlamaları, eğitim alanındaki gelişmeleri öğretmenlere taşımaları açısından okul müdürleri en önemli kaynaklardan biridir (Aydın, 2016, s.211).

### **2.5.2.Okul Müdürünün Öğretmenleri Geliştirme Rolü**

Personel geliştirme en genel manada, işgörenlerin mevcuttaki ve gelecekteki rollerini en üst düzeyde yerine getirmelerini sağlayacak tutum, bilgi ve becerilerini doğrudan etkileyen etkinliklerin tümüdür (Robbins ve Alvy, 1995, s.157). Bu çerçeveden bakıldığında okul müdürlerinin okuldaki en önemli rollerinden biri de okul personeli olan öğretmenlerin geliştirilmesinde oldukça aktif bir rol almalarıdır (Aydın, 2016, s.220).

### **2.5.3.Okul Müdürünün Denetim Rolü**

Okul müdürlerinin rollerinde son yıllarda meydana gelen değişimler okul müdürlerinin denetim etkinliklerinden daha fazla yararlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu değişimler içinde en önemlisi, okul müdürünün öğretim lideri olarak görülmesidir. Bu durumda öğretim lideri olan okul müdürlerinin, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini denetlemeleri ve bu öğretim etkinliklerini geliştirici yönde önlemler almaları gerekmektedir. Yani müdürlerin odalarından çıkmaları, okullarında gezerek sınıf içi etkinlikleri denetlemeleri ve öğretmenleri ile iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Burada tüm çaba eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi olmalıdır. Okul müdürlerinin denetim ile ilgili görevleri eğitim sistemimizin düzenlenmesi ile ilgili yasalarda da yer almaktadır. Buna göre okul müdürü, kurumun amaçları doğrultusunda yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu kişidir (Yılmaz, 2009, s.24).

Okulların iyi yönetilmesi, öğrencilerini yetiştirip geliştirebilmeleri için en temel koşullardandır. Denetim ise iyi bir yönetimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Çünkü

denetim örgütler için önemli bir süreçtir. Eğitim örgütlerinin denetiminde en büyük rol okul müdürünüdür. Okul müdürü okuluyla ilgili her şeyi denetlemelidir (Başar, 1988; akt. Yılmaz, 2009, s.24)

Okul müdürlerinin denetim yapmalarının, müdürün, denetim yapabilmesi için kendini yetiştirme zorunluluğu duyması (Başar, 1988); öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak etkili eğitimin gerçekleştirilmesine katkıda bulunması, öğretmenin mevcut performansını değerlendirerek mesleki durumu hakkında karar verilmesi (Özmen ve Batmaz, 2006) gibi yararları bulunmaktadır (Yılmaz, 2009, s.25).



## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verileri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın sorularını yanıtlamak veya hipotezini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bir plandır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.174). Bu araştırma öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli temel alınarak yapılmıştır.

Tarama araştırmaları bir olay veya konuyla ilgili katılımcıların görüşlerinin ya da tutum, beceri, ilgi, yetenek vb. özelliklerinin belirlendiği ve genelde diğer araştırma modellerine nazaran daha büyük örneklem grupları ile çalışılan bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2016, s.177).

Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptirler (Fraenkel ve Wallen, 2006, akt. Büyüköztürk vd., 2016, s.177):

- Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir. Evrenden örneklem seçilmesi.
- Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.

- Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemeden toplanır.

### **3.2.Evren Ve Örnekleme**

Evren, araştırma sonuçlarının geçerli olacağı, genelleneceği büyük grubu; örneklem ise özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan ve evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir. Alt evrenden örnekleme alma işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2016, s.99-100).

Araştırmanın evrenini Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 134 okulda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise evren içinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 2 anaokulu, 4 ilkokul, 5 ortaokul, 4 anadolu lisesi, 3 anadolu imam hatip lisesi ve 4 mesleki ve teknik anadolu lisesi olmak üzere 22 okulda görev yapan toplam 320 öğretmen oluşturmaktadır.

#### **3.2.1.Örnekleme Grubunun Demografik Bilgisi**

Örnekleme grubunun demografik bilgisi bölümünde; örneklem grubundaki katılımcılara ait cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem ve okul türüne dağılımlarının frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Örnekleme grubunu oluşturan kişilerin çeşitli değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1. : Örneklem Grubunun Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı**

		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	176	56,6
	Erkek	135	43,4
<b>Yaş</b>	20-29 yaş	34	10,9
	30-39 yaş	124	39,9
	40-49 yaş	110	35,4
	50 yaş ve üzeri	43	13,8
<b>Medeni durum</b>	Bekar	51	16,5
	Evli	258	83,5
<b>Öğrenim durumu</b>	Lisans	277	89,1
	Yüksek lisans	34	10,9
<b>Kıdem</b>	0-3 yıl	16	5,1
	4-7 yıl	26	8,4
	8-11 yıl	50	16,1
	12-15 yıl	56	18,0
	16 yıl ve üzeri	163	52,4
<b>Kurum</b>	Okul öncesi	36	11,6
	İlkokul	102	32,8
	Ortaokul	71	22,8
	Lise	102	32,8

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 311 kişinin cinsiyete göre; 176'sı (%56,6) kadın 135'i (%43,4) erkektir.

Araştırmaya katılanların yaşa göre; 34'ü (%10,9) 20-29 yaşında, 124'ü (%39,9) 30-39 yaşında, 110'u (%35,4) 40-49 yaşında ve 43'ü (%13,8) 50 ve daha büyük yaştaadır.



Araştırmaya katılanların medeni duruma göre; 51'i (%16,5) bekar, 258'i (%83,5) evlidir. öğrenim durumuna göre; 277'si (%89,1) lisans, 34'ü (%10,9) yüksek lisans mezunudur.

Araştırmaya katılanların kıdeme göre; 16'sı (%5,1) 0-3 yıl, 26'sı (%8,4) 4-7 yıl, 50'si (%16,1) 8-11 yıl, 56'sı (%18,0) 12-15 yıl ve 163'ü (%52,4) 16 ve daha uzun süre kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılanların okul türüne göre; 36'sı (%11,6) okul öncesi bir kurumda, 102'si (%32,8) ilkokulda, 71'i (%22,8) ortaokulda ve 102'si (%32,8) lisede görev yapmaktadır.

### **3.3.Verileri Toplama Aracı**

Araştırma için gerekli veriler örnekleme bulunan öğretmenlerden, ekte verilen toplam 4 boyutta ele alınmış 49 maddelik ölçek yardımı ile toplanmıştır. Ölçeğinin oluşturulması aşamasında dört uzman görüşüne başvurulmuştur. 63 madde olarak hazırlanan ölçek, uzman görüşleri doğrultusunda 49 maddeye indirilmiştir. Uzman görüşü anket ile veri toplanan çalışmalarda, anketin kapsam geçerliğini göstermek için izlenen bir yoldur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; akt. Çekinmez, 2018). Bu çalışmada kullanılan ölçeğin kapsam geçerliği de uzman görüşüne başvurularak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için ad soyad bilgisi yer almayacak şekilde hazırlanan 6 soruluk kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

#### **3.3.1. Veri Toplama Aracının Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Analizleri**

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA), güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

### 3.3.1.1.Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmaktadır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmaktadır. KMO katsayısı örneklemin büyüklüğünü test etmek için hesaplanmaktadır. Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması da beklenmektedir. Bu da Bartlett testiyle incelenmektedir. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun 1,000'e yakın, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Faktörlerin özdeğerlerine ait saçılma diyagramı olan Scree Plot grafiği ve açıklanan varyans oranı ölçeğin toplam faktör sayısının belirlenmesinde kullanılmaktadır.

Faktör analizi işleminde ölçek maddelerinin faktörlere atanmasına da ölçekten çıkarılması işlemlerinde faktör yükü değerlerine bakılmaktadır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Her bir maddenin faktör yükünün 0,30'dan küçük olduğu ya da söz konusu maddenin faktör yüklerinin iki farklı faktördeki değerlerinin farkının 0,10'dan küçük olması durumunda (binişiklik) madde ölçekten çıkarılarak analiz işlemine devam edilir.

### 3.3.1.2.Güvenirlilik Analizi

Cronbach's alfa katsayısı ölçeğin güvenirlilik düzeyini vermektedir. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği şu şekilde yorumlanmaktadır (Nunnally, 1967, s.248):  $.00 \leq \alpha < .40$  ise ölçek güvenilir değildir,  $.40 \leq \alpha < .60$  ise ölçeğin güvenirliliği düşüktür,  $.60 \leq \alpha < .80$  ise ölçek oldukça güvenilir ve  $.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Aşağıdaki tablolarda (3.2, 3.3, 3.4 ve 3.5.) ölçek boyutlarının Cronbach's alfa katsayıları hesaplanarak, ölçeğin güvenirliliği belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, ölçek boyutlarının tamamında Cronbach's alfa katsayısının  $.80 \leq \alpha < 1.00$  aralığında olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu

göstermektedir. Ayrıca yine bu tablolarda ölçek sorularının faktör yükü değerleri yer almaktadır. Ölçek sorularının faktör yükü değerleri incelenmiş ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

**Tablo 3.2. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci Geçerlik ve Güvenirlik Analizi**

Maddeler	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
ÖS2	0,870		
ÖS5	0,843		
ÖS1	0,827		
ÖS4	0,822		
ÖS6	0,815	<b>65,464</b>	<b>0,933</b>
ÖS3	0,810		
ÖS8	0,804		
ÖS7	0,799		
ÖS9	0,677		

**KMO=0,892**

**X<sup>2</sup>=2154,201; p<0,05**

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere; faktör analizi sonuçlarına göre Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci boyutunda faktör yükleri 0,677 ile 0,870 arasında değişen 9 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin, toplam varyansı açıklama oranı %65,464 ve Cronbach's Alfa katsayısı 0,933 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yapı geçerliği sağlanırken güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mevzuat ve genel işleyiş boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.3'de verilmiştir.

**Tablo 3.3. : Mevzuat ve Genel İşleyiş Geçerlik ve Güvenirlik Analizi**

Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
ÖS10	0,839		
ÖS11	0,831		
ÖS12	0,828		
ÖS22	0,817		
ÖS23	0,809		
ÖS21	0,796		
ÖS14	0,794		
ÖS13	0,788	<b>60,921</b>	<b>0,954</b>
ÖS15	0,784		
ÖS18	0,771		
ÖS19	0,759		
ÖS20	0,750		
ÖS16	0,715		
ÖS17	0,710		
ÖS24	0,699		

**KMO=0,939**

**X<sup>2</sup>=3671,869; p<0,05**

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere; faktör analizi sonuçlarına göre "mevzuat ve genel işleyiş süreci" boyutunda faktör yükleri 0,699 ile 0,839 arasında değişen 15 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin, toplam varyansı açıklama oranı %60,921 ve Cronbach's Alfa katsayısı 0,954 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yapı geçerliği sağlanırken güvenirlik düzeyinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitim - ğretim süreci boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

**Tablo 3.4. : Eğitim-ğretim Süreci Geçerlik ve Güvenirlik Analizi**

Maddeler	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
S28	0,849		
S32	0,848		
S34	0,846		
S31	0,837		
S35	0,830		
S33	0,829		
S30	0,826		
S29	0,823	<b>61,937</b>	<b>0,952</b>
S25	0,798		
S36	0,787		
S27	0,734		
S26	0,717		
S37	0,632		
S38	0,608		

**KMO=0,919**

**X<sup>2</sup>=4016,405; p<0,05**

Tablo 3.4.'de görüldüğü üzere; faktör analizi sonuçlarına göre "eğitim-ğretim süreci" boyutunda faktör yükleri 0,608 ile 0,849 arasında değişen 14 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin, toplam varyansı açıklama oranı %61,937 ve Cronbach's Alfa katsayısı 0,952 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yapı geçerliği sağlanırken güvenirlik düzeyinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kişisel ve mesleki gelişime katkı boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

**Tablo 3.5. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı Geçerlik ve Güvenirlik Analizi**

Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
ÖS41	0,858		
ÖS39	0,855		
ÖS40	0,853		
ÖS42	0,842		
ÖS45	0,820		
ÖS48	0,811	<b>67,336</b>	<b>0,951</b>
ÖS49	0,807		
ÖS43	0,796		
ÖS47	0,796		
ÖS46	0,795		
ÖS44	0,789		

**KMO=0,926**

**X<sup>2</sup>=3029,050; p<0,05**

Tablo 3.5.'te görüldüğü üzere; faktör analizi sonuçlarına göre "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutunda faktör yükleri 0,789 ile 0,858 arasında değişen 11 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin, toplam varyansı açıklama oranı %67,336 ve Cronbach's Alfa katsayısı 0,951 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yapı geçerliği sağlanırken güvenirlik düzeyinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecinin güvenilirlik (iç tutarlılık) analizi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

**Tablo 3.6. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Sürecinin Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları**

Madde	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon	Madde silindiğinde C. Alpha
ÖS1	28,62	46,798	,766	,924
ÖS2	28,59	46,392	,822	,921
ÖS3	28,62	46,649	,748	,925
ÖS4	28,56	46,712	,766	,924
ÖS5	28,56	46,041	,794	,922
ÖS6	28,54	46,301	,759	,924
ÖS7	28,48	46,960	,741	,925
ÖS8	28,48	46,850	,753	,925
ÖS9	28,43	48,027	,608	,934

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere 9 maddeden herhangi biri güvenilirlik katsayısını negatif yönde etkilememektedir. Ayrıca tabloda maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da görülmektedir.

Mevzuat ve genel işleyişin güvenilirlik (iç tutarlılık) analizi sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

**Tablo 3.7. : Mevzuat ve Genel İşleyişin Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları**

<b>Madde</b>	<b>Madde silindiğinde ölçek ortalaması</b>	<b>Madde silindiğinde ölçek varyansı</b>	<b>Düzeltilmiş madde toplam korelasyon</b>	<b>Madde silindiğinde C. Alpha</b>
ÖS10	51,19	131,292	,804	,949
ÖS11	51,13	132,846	,796	,949
ÖS12	51,23	131,058	,793	,949
ÖS13	51,30	131,377	,751	,950
ÖS14	51,07	132,986	,756	,950
ÖS15	50,95	134,111	,745	,950
ÖS16	51,19	134,683	,676	,952
ÖS17	51,25	134,690	,670	,952
ÖS18	51,23	131,919	,735	,951
ÖS19	51,17	133,116	,723	,951
ÖS20	51,33	132,711	,712	,951
ÖS21	51,14	133,253	,760	,950
ÖS22	51,24	131,990	,784	,950
ÖS23	51,15	133,114	,774	,950
ÖS24	51,32	136,179	,656	,952

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi 15 maddeden herhangi biri güvenilirlik katsayısını negatif yönde etkilememektedir. Ayrıca tabloda maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da görülmektedir.



Eğitim - ğretim sürecinin güvenilirlik (iç tutarlılık) analizi sonuçları Tablo 3.8'de verilmiştir.

**Tablo 3.8. : Eğitim-ğretim Sürecinin Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları**

Madde	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Dztilmiş madde toplam korelasyon	Madde silindiğinde C. Alpha
S25	42,19	139,717	,761	,948
S26	42,01	140,974	,675	,950
S27	42,14	139,565	,693	,950
S28	42,38	136,377	,815	,947
S29	42,38	137,205	,782	,947
S30	42,37	137,002	,787	,947
S31	42,49	136,276	,800	,947
S32	42,45	136,081	,813	,947
S33	42,41	136,244	,788	,947
S34	42,41	136,463	,811	,947
S35	42,38	136,347	,793	,947
S36	42,22	138,333	,752	,948
S37	41,93	142,192	,593	,952
S38	41,83	143,677	,571	,952

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere 14 maddeden herhangi biri güvenirlik katsayısını negatif yönde etkilememektedir. Ayrıca tabloda maddelerin dztilmiş madde toplam korelasyonları da görülmektedir.

Kişisel ve mesleki gelişime katkının güvenilirlik (iç tutarlılık) analizi sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

**Tablo 3.9. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkının Güvenilirlik (İç Tutarlılık) Analizi Sonuçları**

Madde	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon	Madde silindiğinde C. Alpha
ÖS39	33,14	83,758	,815	,945
ÖS40	33,17	83,735	,813	,945
ÖS41	33,11	83,624	,820	,945
ÖS42	33,16	83,211	,801	,946
ÖS43	33,13	84,800	,752	,948
ÖS44	33,15	84,763	,746	,948
ÖS45	33,22	83,462	,780	,947
ÖS46	33,26	84,250	,752	,948
ÖS47	33,23	84,920	,751	,948
ÖS48	33,13	84,216	,768	,947
ÖS49	33,30	83,738	,764	,947

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi 11 maddeden herhangi biri güvenilirlik katsayısını negatif yönde etkilememektedir. Ayrıca tabloda maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da görülmektedir.

### 3.3.2. Veri Toplama Aracının Madde Analizleri

Madde analizleri, ölçme aracının tamamında ya da alt ölçeklerinde yer alan maddelerin, ölçekte anlamlı olarak bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılmaktadır (Otrar, 2006; akt. Akkaya, 2013, s.145). Madde analizi, ölçeklerin yapı geçerliğine dair bilgi vermektedir. Çünkü madde analizi işlemleri, ölçekteki maddelerin, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçüp ölçmediğini belirleyerek, bu belirleme sonucunda bu tür maddeleri seçerek kendi içinde tutarlı bir ölçek oluşturmak amacıyla yapılır (Tavşancıl, 2002; akt. Akkaya, 2013, s.145-146).

#### 3.3.2.1. Madde Toplam Analizi

Öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecinin madde toplam değerlerini tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

**Tablo 3.10. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Sürecinin Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Madde No	r(Pearson)	p
ÖS1	,819**	,000
ÖS2	,863**	,000
ÖS3	,806**	,000
ÖS4	,819**	,000
ÖS5	,842**	,000
ÖS6	,816**	,000
ÖS7	,799**	,000
ÖS8	,809**	,000
ÖS9	,696**	,000

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi "öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci" madde toplam korelasyonlarını tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda madde toplam korelasyonları 9 madde ise  $p < 0,005$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Mevzuat ve genel işleyişin madde toplam değerlerini tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

**Tablo 3.11. : Mevzuat ve Genel İşleyişin Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Madde No	r(Pearson)	p
ÖS10	,834**	,000
ÖS11	,825**	,000
ÖS12	,825**	,000
ÖS13	,790**	,000
ÖS14	,791**	,000
ÖS15	,780**	,000
ÖS16	,720**	,000
ÖS17	,716**	,000
ÖS18	,776**	,000
ÖS19	,763**	,000
ÖS20	,755**	,000
ÖS21	,794**	,000
ÖS22	,816**	,000
ÖS23	,806**	,000
ÖS24	,700**	,000

Tablo 3.11'de görüldüğü üzere "mevzuat ve genel işleyişin" madde toplam korelasyonlarını tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda madde toplam korelasyonları 15 madde ise  $p < 0,005$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Eğitim - ğretim sürecinin madde toplam değerlerini tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.12'de verilmiştir.

**Tablo 3.12. : Eğitim-ğretim Sürecinin Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Madde No	r(Pearson)	p
S25	,795**	,000
S26	,721**	,000
S27	,739**	,000
S28	,845**	,000
S29	,816**	,000
S30	,821**	,000
S31	,832**	,000
S32	,843**	,000
S33	,823**	,000
S34	,841**	,000
S35	,827**	,000
S36	,790**	,000
S37	,651**	,000
S38	,628**	,000

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi "eğitim-ğretim sürecinin" madde toplam korelasyonlarını tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda madde toplam korelasyonları 14 madde ise  $p < 0,005$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kişisel ve mesleki gelişime katkının madde toplam değerlerini tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.13'de verilmiştir.

**Tablo 3.13. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkının Madde Toplam Değerlerini Tespit Etmek İçin Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları**

Madde No	r(Pearson)	p
ÖS39	,850**	,000
ÖS40	,848**	,000
ÖS41	,854**	,000
ÖS42	,840**	,000
ÖS43	,798**	,000
ÖS44	,793**	,000
ÖS45	,823**	,000
ÖS46	,799**	,000
ÖS47	,796**	,000
ÖS48	,811**	,000
ÖS49	,810**	,000

Tablo 3.13'de görüldüğü üzere "kişisel ve mesleki gelişime katkının" madde toplam korelasyonlarını tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda madde toplam korelasyonları 11 madde ise  $p < 0,005$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

### 3.3.2.2. Madde Ayırt Ediciliği

Ölçekte yer alan maddelerin, alt ve üst grupta yer alan katılımcılardan (%27) aldıkları puanların bağımsız gruplar t testi sonuçları ile karşılaştırılarak madde ayırt ediciliği elde edilir (Otrar, 2006; akt. Akkaya, 2013, s.148). Bu araştırma verilerini toplamak için geliştirilen ölçeğin madde ayırt ediciliğinin hesaplanması için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Tablo 3.14'te ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliği için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.14. : Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliği İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

ÖS	Grup	n	Ortalama	ss	t	p
ÖS1	Alt Grup	84	2,01	0,53	-30,237	,000
	Üst Grup	84	4,38	0,49		
ÖS2	Alt Grup	84	2,15	0,57	-27,869	,000
	Üst Grup	84	4,46	0,50		
ÖS3	Alt Grup	84	2,08	0,71	-25,339	,000
	Üst Grup	84	4,50	0,50		
ÖS4	Alt Grup	84	2,15	0,70	-25,001	,000
	Üst Grup	84	4,51	0,50		
ÖS5	Alt Grup	84	2,15	0,74	-25,231	,000
	Üst Grup	84	4,60	0,49		
ÖS6	Alt Grup	84	2,12	0,78	-24,381	,000
	Üst Grup	84	4,58	0,50		
ÖS7	Alt Grup	84	2,23	0,72	-25,630	,000
	Üst Grup	84	4,64	0,48		
ÖS8	Alt Grup	84	2,20	0,67	-26,831	,000
	Üst Grup	84	4,63	0,49		
ÖS9	Alt Grup	84	2,14	0,73	-30,033	,000
	Üst Grup	84	4,83	0,37		
ÖS10	Alt Grup	84	2,18	0,76	-25,383	,000
	Üst Grup	84	4,67	0,47		
ÖS11	Alt Grup	84	2,35	0,78	-22,723	,000
	Üst Grup	84	4,63	0,49		
ÖS12	Alt Grup	84	2,10	0,74	-26,667	,000
	Üst Grup	84	4,65	0,48		
ÖS13	Alt Grup	84	1,98	0,62	-32,082	,000
	Üst Grup	84	4,69	0,47		
ÖS14	Alt Grup	84	2,39	0,89	-22,506	,000
	Üst Grup	84	4,80	0,40		
ÖS15	Alt Grup	84	2,68	1,00	-20,246	,000
	Üst Grup	84	4,94	0,24		
ÖS16	Alt Grup	84	2,20	0,62	-29,785	,000
	Üst Grup	84	4,70	0,46		

Tablo 3.14'ün devamı

ÖS	Grup	n	Ortalama	ss	t	p
ÖS17	Alt Grup	84	2,13	0,64	-28,054	,000
	Üst Grup	84	4,60	0,49		
ÖS18	Alt Grup	84	2,07	0,74	-28,322	,000
	Üst Grup	84	4,74	0,44		
ÖS19	Alt Grup	84	2,18	0,66	-30,040	,000
	Üst Grup	84	4,76	0,43		
ÖS20	Alt Grup	84	1,96	0,67	-28,396	,000
	Üst Grup	84	4,55	0,50		
ÖS21	Alt Grup	84	2,31	0,73	-25,268	,000
	Üst Grup	84	4,69	0,47		
ÖS22	Alt Grup	84	2,17	0,71	-26,116	,000
	Üst Grup	84	4,62	0,49		
ÖS23	Alt Grup	84	2,30	0,69	-25,923	,000
	Üst Grup	84	4,67	0,47		
ÖS24	Alt Grup	84	2,17	0,66	-24,606	,000
	Üst Grup	84	4,35	0,48		
ÖS25	Alt Grup	84	1,85	0,36	-38,191	,000
	Üst Grup	84	4,32	0,47		
ÖS26	Alt Grup	84	1,98	0,47	-36,193	,000
	Üst Grup	84	4,63	0,49		
ÖS27	Alt Grup	84	1,86	0,35	-42,038	,000
	Üst Grup	84	4,62	0,49		
ÖS28	Alt Grup	84	1,70	0,46	-36,639	,000
	Üst Grup	84	4,39	0,49		
ÖS29	Alt Grup	84	1,73	0,45	-36,873	,000
	Üst Grup	84	4,42	0,50		
ÖS30	Alt Grup	84	1,75	0,44	-37,025	,000
	Üst Grup	84	4,42	0,50		
ÖS31	Alt Grup	84	1,64	0,48	-36,466	,000
	Üst Grup	84	4,33	0,47		
ÖS32	Alt Grup	84	1,67	0,47	-36,496	,000
	Üst Grup	84	4,37	0,49		
ÖS33	Alt Grup	84	1,71	0,45	-37,507	,000
	Üst Grup	84	4,49	0,50		



Tablo 3.14'ün devamı

ÖS	Grup	n	Ortalama	ss	t	p
ÖS34	Alt Grup	84	1,70	0,46	-36,587	,000
	Üst Grup	84	4,38	0,49		
ÖS35	Alt Grup	84	1,65	0,48	-36,663	,000
	Üst Grup	84	4,40	0,49		
ÖS36	Alt Grup	84	1,79	0,41	-37,921	,000
	Üst Grup	84	4,48	0,50		
ÖS37	Alt Grup	84	1,95	0,60	-34,608	,000
	Üst Grup	84	4,75	0,44		
ÖS38	Alt Grup	84	2,12	0,59	-34,360	,000
	Üst Grup	84	4,80	0,40		
ÖS39	Alt Grup	84	1,86	0,47	-34,444	,000
	Üst Grup	84	4,43	0,50		
ÖS40	Alt Grup	84	1,81	0,40	-37,556	,000
	Üst Grup	84	4,39	0,49		
ÖS41	Alt Grup	84	1,89	0,56	-31,116	,000
	Üst Grup	84	4,44	0,50		
ÖS42	Alt Grup	84	1,77	0,52	-34,288	,000
	Üst Grup	84	4,49	0,50		
ÖS43	Alt Grup	84	1,89	0,58	-30,579	,000
	Üst Grup	84	4,45	0,50		
ÖS44	Alt Grup	84	1,85	0,45	-35,965	,000
	Üst Grup	84	4,50	0,50		
ÖS45	Alt Grup	84	1,80	0,40	-38,383	,000
	Üst Grup	84	4,50	0,50		
ÖS46	Alt Grup	84	1,79	0,41	-37,921	,000
	Üst Grup	84	4,48	0,50		
ÖS47	Alt Grup	84	1,81	0,40	-37,512	,000
	Üst Grup	84	4,38	0,49		
ÖS48	Alt Grup	84	1,82	0,44	-36,453	,000
	Üst Grup	84	4,49	0,50		
ÖS49	Alt Grup	84	1,68	0,47	-36,471	,000
	Üst Grup	84	4,36	0,48		

Tablo 3.14'de her bir ölçek maddesinin ayırt edicilik düzeyini belirlemek için alt ve üst grup puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi karşılaştırılmıştır. Belirlenen sonuçlara göre, üst grupta yer alan katılımcıların her birinin puan ortalamalarının alt

grupta yer alan katılımcılarının kine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, ölçekte yer alan her bir maddenin alt ve üst grubu ayırt etmede başarılı olduğu söylenebilir.

### **3.4.Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, bu araştırma için hazırlanan veri toplama araçları kullanılarak, örnekleme de yer alan 320 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan ölçme araçları araştırmacı tarafından toplanarak verilerin analizine hazır hale getirilmiştir. Ölçme araçları uygulanmadan önce Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili bölümüne tez önerisi ile üniversiteden alınan onay yazısı teslim edilmiş, uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması işlemi gerekli yasal dayanak çerçevesinde yürütülmüştür. Ayrıca örneklem olarak belirlenen 320 öğretmene ölçme aracı uygulanmış, ancak 9 form geçersiz sayıldığından veri analizi bölümünde 311 örneklem üzerinden analizler yapılmıştır.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Verilerin analiz yöntemleri ile ölçme aracının yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizlerine ve bunlara ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

#### **3.5.1.Analiz Yöntemi**

Ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 3.15.'de verilmiştir. Ayrıca tabloda bu boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri de yer almaktadır.

**Tablo 3.15. : Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistikleri**

	n	Min.	Maks.	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık
<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	311	1	5	3,57	0,85	-0,916	0,490
<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	311	1	5	3,66	0,82	-1,170	1,242
<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>	311	1	5	3,25	0,90	-0,263	-0,615
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>	311	1	5	3,32	0,91	-0,361	-0,538

Tablo 3.15'de görüldüğü üzere öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci ölçeğinin ortalama puanı  $3,57 \pm 0,85$ ; mevzuat ve genel işleyişin ortalama puanı  $3,66 \pm 0,82$ ; eğitim-öğretim sürecinin ortalama puanı  $3,25 \pm 0,90$  ve kişisel ve mesleki gelişime katkının ortalama puanı  $3,32 \pm 0,91$ 'dir. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Analiz sonucuna göre tüm ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayıları -3 ile +3 arasında değişmektedir.

Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Buna göre çalışmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek puanları arasında ilişkide korelasyon testi kullanılırken ölçek puanlarının kişisel özelliklere göre farklılık gösterme durumunda t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, "öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde okul müdürünün rolleri" ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1.Örnekleme Grubunun Ölçek Boyutlarına Katılım Düzeyleri

Örnekleme grubunun ölçek boyutlarına katılım düzeyleri bölümünde; Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci Maddelerine Katılım Düzeyi, Mevzuat ve Genel İşleyiş Maddelerine Katılım Düzeyi, Eğitim-Öğretim Süreci Maddelerine Katılım Düzeyi, Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı Maddelerine Katılım Düzeyine ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

##### 4.1.1.Örnekleme Grubunun Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi

Öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci boyutuna ilişkin maddelere katılım düzeyine ilişkin sayısal bilgiler Tablo 4.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.1. : Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ort.	ss
1. Öğretmenlik mesleğine ve/veya okula uyum sürecinde bana yardımcı olur.	n	11	61	36	171	32	3,49	1,031
	%	3,5	19,6	11,6	55,0	10,3		
2. Kurum kültürüne uyum sürecimde yardımcı olur.	n	8	55	53	156	39	3,52	1,006
	%	2,6	17,7	17,0	50,2	12,5		
3. Okulun bir parçası olduğumu hissettirir.	n	18	41	65	145	42	3,49	1,065
	%	5,8	13,2	20,9	46,6	13,5		
4. Okula faydalı olmam için önerilerde bulunur.	n	15	41	56	156	43	3,55	1,040
	%	4,8	13,2	18,0	50,2	13,8		
5. Okula faydalı olmam için fırsat tanır.	n	17	37	64	143	50	3,55	1,067
	%	5,5	11,9	20,6	46,0	16,1		
6. Kurumdaki öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmamı önemser.	n	21	32	56	153	49	3,57	1,084
	%	6,8	10,3	18,0	49,2	15,8		
7. Kurumdaki diğer personelle iyi ilişkiler kurmamı önemser.	n	14	37	54	152	54	3,63	1,045
	%	4,5	11,9	17,4	48,9	17,4		
8. Okulun misyonu ve vizyonu hakkında bilgi verir.	n	12	43	46	157	53	3,63	1,042
	%	3,9	13,8	14,8	50,5	17,0		
9. Kurumdaki öğretmenlerle samimi ve arkadaşça bir ilişki kurar.	n	17	38	43	143	70	3,68	1,116
	%	5,5	12,2	13,8	46,0	22,5		

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri ifadeler; "kurumdaki öğretmenlerle samimi ve arkadaşça bir ilişki kurar", "okulun misyonu ve vizyonu hakkında bilgi verir" ve "kurumdaki diğer personelle iyi ilişkiler kurmamı önemser" olmuştur.

#### 4.1.2.Örnekleme Grubunun Mevzuat ve Genel İşleyiş Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi

Mevzuat ve genel işleyiş boyutuna ilişkin maddelere katılım düzeyine ilişkin sayısal bilgiler Tablo 4.2'de verilmiştir.

**Tablo 4.2. : Mevzuat ve Genel İşleyiş Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ort.	ss
10. Mesleğim için gerekli mevzuatlar hakkında bilgi verir.	n	18	33	43	161	56	3,66	1,072
	%	5,8	10,6	13,8	51,8	18,0		
11. Mevzuatta yaşanan değişiklikler konusunda bilgi verir.	n	14	29	39	176	53	3,72	1,000
	%	4,5	9,3	12,5	56,6	17,0		
12. Mesleğimle ilgili bilgi edinme yolları hakkında açıklamalar yapar.	n	19	38	42	157	55	3,61	1,098
	%	6,1	12,2	13,5	50,5	17,7		
13. Özlük haklarımı öğrenmemi sağlar.	n	17	52	42	142	58	3,55	1,134
	%	5,5	16,7	13,5	45,7	18,6		
14. Kurumun genel işleyişi konusunda açıklamalar yapar.	n	14	32	29	169	67	3,78	1,040
	%	4,5	10,3	9,3	54,3	21,5		
15. Sene içinde yapılacak toplantılar hakkında bilgi verir.	n	13	20	32	167	79	3,90	0,991
	%	4,2	6,4	10,3	53,7	25,4		
16. Yıllık planların ve zümre toplantı tutanaklarının nasıl hazırlandığı konusunda bilgi verir.	n	9	49	40	154	59	3,66	1,047
	%	2,9	15,8	12,9	49,5	19,0		
17. Veli ile ilişkiler konusunda bilgi verir.	n	12	49	40	160	50	3,60	1,054
	%	3,9	15,8	12,9	51,4	16,1		
18. Müdür yardımcılarının yaptığı işler konusunda bilgilendirilmemi sağlar.	n	20	38	44	147	62	3,62	1,126
	%	6,4	12,2	14,1	47,3	19,9		

Tablo 4.2'nin  
devamı

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ort.	ss
<b>19. Müdür yardımcılarını ile işbirliği içinde çalışmamı teşvik eder.</b>	n	12	45	38	152	64	<b>3,68</b>	<b>1,074</b>
	%	3,9	14,5	12,2	48,9	20,6		
<b>20. Resmi yazışmaları nasıl yapacağım konusunda açıklamalar yapar.</b>	n	20	47	41	157	46	<b>3,52</b>	<b>1,112</b>
	%	6,4	15,1	13,2	50,5	14,8		
<b>21. Teftiş konusunda bilgi verir.</b>	n	13	32	47	161	58	<b>3,70</b>	<b>1,020</b>
	%	4,2	10,3	15,1	51,8	18,6		
<b>22. Teftiş yapıcı bir havada gerçekleştirir.</b>	n	15	40	49	155	52	<b>3,61</b>	<b>1,060</b>
	%	4,8	12,9	15,8	49,8	16,7		
<b>23. Teftiş sonuçları hakkında bilgi verir.</b>	n	11	37	42	165	56	<b>3,70</b>	<b>1,012</b>
	%	3,5	11,9	13,5	53,1	18,0		
<b>24. Teftiş gelişim aracı olarak kullanır.</b>	n	12	46	47	177	29	<b>3,53</b>	<b>0,983</b>
	%	3,9	14,8	15,1	56,9	9,3		

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri ifadeler; "sene içinde yapılacak toplantılar hakkında bilgi verir", "kurumun genel işleyişi konusunda açıklamalar yapar", "mevzuatta yaşanan değişiklikler konusunda bilgi verir", "teftiş konusunda bilgi verir" ve "teftiş sonuçları hakkında bilgi verir" olmuştur.

### 4.1.3.Örnekleme Grubunun Eğitim-Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi

Eğitim - öğretim süreci boyutuna ilişkin maddelere katılım düzeyine ilişkin sayısal bilgiler Tablo 4.3'de verilmiştir.

**Tablo 4.3. : Eğitim-Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ort.	ss
25. Yıllık planların süreç içinde nasıl kullanılması gerektiği konusunda rehberlik eder.	n	13	73	55	143	27	3,32	1,055
	%	4,2	23,5	17,7	46,0	8,7		
26. Sınıf defterlerinin doldurulması hususunda bilgi verir.	n	10	66	48	134	53	3,50	1,101
	%	3,2	21,2	15,4	43,1	17,0		
27. Öğretmen dosyasının oluşturulması ve içeriği hakkında bilgi verir.	n	12	83	46	118	52	3,37	1,156
	%	3,9	26,7	14,8	37,9	16,7		
28. Sınıf yönetimi konusunda rehberlik eder.	n	25	83	62	108	33	3,13	1,161
	%	8,0	26,7	19,9	34,7	10,6		
29. Sorunlu öğrencilerle başa çıkma yollarını öğrenmeni sağlar.	n	23	88	62	103	35	3,13	1,161
	%	7,4	28,3	19,9	33,1	11,3		
30. Ders işlenişine uygun ortam oluşturamam konusunda yardım eder.	n	21	94	52	109	35	3,14	1,165
	%	6,8	30,2	16,7	35,0	11,3		
31. Ders içeriğine uygun materyal seçmem ve kullanmam konusunda yardımcı olur.	n	30	97	49	107	28	3,02	1,186
	%	9,6	31,2	15,8	34,4	9,0		
32. Öğrencinin dikkatini derse çekebilme yolları hakkında rehberlik eder.	n	28	92	56	104	31	3,06	1,179
	%	9,0	29,6	18,0	33,4	10,0		



Tablo 4.3'ün  
devamı

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ort.	ss
33. Derse uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmem konusunda yardım eder.	n	24	98	55	93	41	3,09	1,203
	%	7,7	31,5	17,7	29,9	13,2		
34. Öğrencilerin soru sormalarına fırsat verecek sınıf ortamını oluşturmam konusunda önerilerde bulunur.	n	25	89	61	104	32	3,09	1,162
	%	8,0	28,6	19,6	33,4	10,3		
35. Dersin öğrenci seviyesine uygun örneklerle desteklenmesinin önemini açıklar.	n	29	82	55	111	34	3,13	1,192
	%	9,3	26,4	17,7	35,7	10,9		
36. Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda rehberlik eder.	n	18	76	55	122	40	3,29	1,142
	%	5,8	24,4	17,7	39,2	12,9		
37. Rehberlik servisi ile işbirliğinin önemine vurgu yapar.	n	17	54	36	141	63	3,58	1,153
	%	5,5	17,4	11,6	45,3	20,3		
38. Zümre öğretmenleri ile işbirliğinin önemine vurgu yapar.	n	10	54	29	151	67	3,68	1,092
	%	3,2	17,4	9,3	48,6	21,5		

Tablo 4.3'de görüldüğü üzere öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri ifadeler; "zümre öğretmenleri ile işbirliğinin önemine vurgu yapar", "rehberlik servisi ile işbirliğinin önemine vurgu yapar" ve "sınıf defterlerinin doldurulması hususunda bilgi verir" olmuştur.

#### 4.1.4.Örnekleme Grubunun Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi

Kişisel ve mesleki gelişime katkı boyutuna ilişkin maddelere katılım düzeyine ilişkin sayısal bilgiler Tablo 4.4'de verilmiştir.

**Tablo 4.4. : Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyi**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ort.	ss
39. Kişisel gelişimin önemine vurgu yapar ve destekler.	n	16	64	59	136	36	3,36	1,089
	%	5,1	20,6	19,0	43,7	11,6		
40. Kişisel gelişimin kuruma sağlayacağı faydalar konusunda bilgi verir.	n	16	70	54	138	33	3,33	1,093
	%	5,1	22,5	17,4	44,4	10,6		
41. Mesleki gelişimin önemine vurgu yapar ve destekler.	n	18	57	58	141	37	3,39	1,093
	%	5,8	18,3	18,6	45,3	11,9		
42. Mesleki gelişimin kuruma sağlayacağı faydalar konusunda bilgi verir.	n	23	57	63	127	41	3,34	1,141
	%	7,4	18,3	20,3	40,8	13,2		
43. Hatalarımı uygun bir dille bana açıklar.	n	19	55	66	133	38	3,37	1,097
	%	6,1	17,7	21,2	42,8	12,2		
44. Hatalarımı düzeltmem için rehberlik eder.	n	16	65	68	120	42	3,34	1,107
	%	5,1	20,9	21,9	38,6	13,5		
45. Kişisel ve mesleki açıdan hedefler belirlemem konusunda rehberlik eder.	n	17	81	53	118	42	3,28	1,151
	%	5,5	26,0	17,0	37,9	13,5		
46. Hedeflerimi gerçekleştirebilmem konusunda cesaret verir, yardımcı olur.	n	18	77	68	108	40	3,24	1,134
	%	5,8	24,8	21,9	34,7	12,9		
	%	20,9	23,8	25,7	24,4	5,1		

Tablo 4.4'ün  
devamı

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ort.	ss
<b>47. Değişimin ve yenileşmenin kuruma sağlayacağı yararları açıklar.</b>	n	16	74	64	125	32	<b>3,27</b>	<b>1,091</b>
	%	5,1	23,8	20,6	40,2	10,3		
<b>48. Değişimi ve yenileşmeyi teşvik eder.</b>	n	17	65	56	132	41	<b>3,37</b>	<b>1,117</b>
	%	5,5	20,9	18,0	42,4	13,2		
<b>49. Stresle başa çıkma yolları hakkında bilgi verir.</b>	n	27	70	57	127	30	<b>3,20</b>	<b>1,153</b>
	%	8,7	22,5	18,3	40,8	9,6		

Tablo 4.4'de görüldüğü üzere öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri ifadeler; "mesleki gelişimin önemine vurgu yapar ve destekler", "hatalarımı uygun bir dille bana açıklar" ve "değişimi ve yenileşmeyi teşvik eder" olmuştur.

## 4.2.Ölçek Boyutlarının İlişki Analizi

Araştırmanın bu bölümünde ölçek boyutlarının korelasyon testi sonucunda ortaya çıkan ilişki durumları yer almaktadır.

Tablo 4.5'de Öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.5. : İlişki Analizi**

		<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>	<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>
<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	r	1			
	p				
	n	311			
<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	r	,766**	1		
	p	0,000			
	n	311	311		
<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>	r	,613**	,620**	1	
	p	0,000	0,000		
	n	311	311	311	
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>	r	,659**	,600**	,809**	1
	p	0,000	0,000	0,000	
	n	311	311	311	311

**\*\*p<0,01**

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci ile mevzuat ve genel işleyiş arasında pozitif yönlü ve kuvvetli; eğitim-öğretim süreci arasında pozitif yönlü ve kuvvetli; kişisel ve mesleki gelişime katkı arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Buna göre öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olan öğretmenler, mevzuat ve genel işleyiş,

eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin de olumlu düşüncelere sahiptir.

Mevzuat ve genel işleyiş ile eğitim-öğretim süreci arasında pozitif yönlü ve kuvvetli; kişisel ve mesleki gelişime katkı arasında pozitif yönlü ve kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Buna göre mevzuat ve genel işleyişe ilişkin olumlu düşüncelere sahip olan öğretmenler, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin de olumlu düşüncelere sahiptir.

Eğitim-öğretim süreci ile kişisel ve mesleki gelişime katkı arasında pozitif yönlü ve çok kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Buna göre eğitim-öğretim sürecine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olan öğretmenler, mesleki gelişime katkıya ilişkin de olumlu düşüncelere sahiptir.

### **4.3. Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre Farklılık Gösterme Durumlarının İncelenmesi**

Bu başlık altında; ölçek puanlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermeme durumları incelenmiş ve buna ilişkin veriler sayısal değerlerle ortaya konmuştur.

#### **4.3.1. Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Göstermesi**

Tablo 4.6'da öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkının, cinsiyete göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.6. : Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Göstermesi**

		<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	Kadın	176	3,53	0,76	<b>-0,826</b>	<b>0,410</b>
	Erkek	135	3,61	0,96		
<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	Kadın	176	3,65	0,78	<b>-0,131</b>	<b>0,896</b>
	Erkek	135	3,66	0,88		
<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>	Kadın	176	3,11	0,88	<b>-3,150</b>	<b>0,002*</b>
	Erkek	135	3,43	0,90		
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>	Kadın	176	3,20	0,87	<b>-2,643</b>	<b>0,009*</b>
	Erkek	135	3,47	0,95		

**\*p<0,05**

Tablo 4.6.'da verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci ve mevzuat ve genel işleyişine ilişkin görüşler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşler, cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

Kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin görüşler, cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

### **4.3.2. Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılık Göstermesi**

Tablo 4.7'de Öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkının, yaşa göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.7. : Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılık Göstermesi**

		<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	20-29 yaş	34	3,30	1,01	<b>2,890</b>	<b>0,036*</b>
	30-39 yaş	124	3,48	0,77		
	40-49 yaş	110	3,70	0,83		
	50 yaş ve üzeri	43	3,72	0,95		
<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	20-29 yaş	34	3,46	0,97	<b>1,993</b>	<b>0,115</b>
	30-39 yaş	124	3,58	0,79		
	40-49 yaş	110	3,75	0,82		
	50 yaş ve üzeri	43	3,80	0,75		
<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>	20-29 yaş	34	3,26	0,98	<b>1,679</b>	<b>0,172</b>
	30-39 yaş	124	3,13	0,88		
	40-49 yaş	110	3,29	0,90		
	50 yaş ve üzeri	43	3,48	0,92		
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>	20-29 yaş	34	3,20	0,98	<b>1,157</b>	<b>0,326</b>
	30-39 yaş	124	3,23	0,86		
	40-49 yaş	110	3,43	0,93		
	50 yaş ve üzeri	43	3,38	0,98		

**\*p<0,05**

Tablo 4.7.'de verilen analiz sonuçlarına göre mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin görüşler yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecine ilişkin görüşler yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecine ilişkin olumlu görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yaş ilerledikçe öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecine ilişkin olumlu görüşlerin de arttığı analiz sonucunda belirlenmiştir

### 4.3.3. Ölçek Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Göstermesi

Tablo 4.8'de öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkının, öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.8. : Ölçek Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Göstermesi**

Öğrenim durumu		n	Ort.	ss	t	p
Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci	Lisans	277	3,57	0,84	<b>-0,124</b>	<b>0,902</b>
	Yüksek lisans	34	3,59	0,92		
Mevzuat ve Genel İşleyiş	Lisans	277	3,66	0,81	<b>0,461</b>	<b>0,645</b>
	Yüksek lisans	34	3,60	0,94		
Eğitim-Öğretim Süreci	Lisans	277	3,22	0,91	<b>-1,796</b>	<b>0,074</b>
	Yüksek lisans	34	3,51	0,85		
Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı	Lisans	277	3,31	0,91	<b>-0,635</b>	<b>0,526</b>
	Yüksek lisans	34	3,41	0,92		

Tablo 4.8.'de verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin görüşler öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

### 4.3.4. Ölçek Puanlarının Kıdeme Göre Farklılık Göstermesi

Tablo 4.9'da öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkının, kıdeme göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.



**Tablo 4.9. : Ölçek Puanlarının Kıdeme Göre Farklılık Göstermesi**

		<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	0-3 yıl	16	3,77	0,70	<b>2,539</b>	<b>0,040*</b>
	4-7 yıl	26	3,10	1,04		
	8-11 yıl	50	3,56	0,74		
	12-15 yıl	56	3,54	0,85		
	16 yıl ve üzeri	163	3,64	0,85		
	<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	0-3 yıl	16	3,82		
4-7 yıl		26	3,22	1,00		
8-11 yıl		50	3,69	0,71		
12-15 yıl		56	3,59	0,86		
16 yıl ve üzeri		163	3,72	0,80		
<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>		0-3 yıl	16	3,75	0,67	<b>2,640</b>
	4-7 yıl	26	3,08	1,07		
	8-11 yıl	50	3,08	0,81		
	12-15 yıl	56	3,10	0,93		
	16 yıl ve üzeri	163	3,33	0,89		
	<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>	0-3 yıl	16	3,71	0,71	
4-7 yıl		26	2,94	1,05		
8-11 yıl		50	3,21	0,76		
12-15 yıl		56	3,20	0,84		
16 yıl ve üzeri		163	3,41	0,96		

Tablo 4.9.'da verilen analiz sonuçlarına göre mevzuat ve genel işleyişe ilişkin görüşler kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecine ilişkin görüşler kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde

kıdemi 0-3 yıl ve 16 yıl ve üzeri olanların diğerlerine göre öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşler kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde kıdemi 0-3 yıl ve 16 yıl ve üzeri olanların diğerlerine göre eğitim-öğretim sürecine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin görüşler kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde kıdemi 0-3 yıl ve 16 yıl ve üzeri olanların diğerlerine göre kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

#### **4.3.5. Ölçek Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılık Göstermesi**

Tablo 4.10'da Öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş, eğitim-öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkının, okul türüne göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.10. : Ölçek Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılık Göstermesi**

		<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>	Okul öncesi	36	3,49	0,74	<b>1,863</b>	<b>0,136</b>
	İlkokul	102	3,43	0,95		
	Ortaokul	71	3,69	0,78		
	Lise	102	3,65	0,82		
<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>	Okul öncesi	36	3,81	0,73	<b>2,178</b>	<b>0,091</b>
	İlkokul	102	3,49	0,96		
	Ortaokul	71	3,72	0,73		
	Lise	102	3,72	0,75		
<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>	Okul öncesi	36	3,23	0,80	<b>1,013</b>	<b>0,387</b>
	İlkokul	102	3,13	1,04		
	Ortaokul	71	3,34	0,87		
	Lise	102	3,32	0,80		
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>	Okul öncesi	36	3,26	0,76	<b>4,186</b>	<b>0,006*</b>
	İlkokul	102	3,15	1,03		
	Ortaokul	71	3,63	0,83		
	Lise	102	3,29	0,86		

**\*p<0,05**

Tablo 4.10.'da verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşler okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin görüşler okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde ortaokulda öğretmenlik yapanların kişisel ve mesleki gelişime katkıya ilişkin olumlu görüşleri diğerlerine göre daha yüksek iken ilkokulda görev yapanların diğerlerine göre daha düşüktür.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin tartışma ve sonuçlar ile bulgulara dayanılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde okul müdürünün rolüne ilişkin öğretmen görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretmenlere toplam dört alt boyuttan oluşan 49 maddelik bir ölçek uygulanmıştır.

Ölçek analizleri incelendiğinde, boyutlar arasındaki ilişkinin durumunu saptamak amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçlarında bu dört boyutun birbiri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak, ölçeğin uygulandığı öğretmenler genellikle okul müdürlerinin rolleri hakkında bir boyutta olumlu düşünceye sahipse diğer boyutlarda da olumlu düşünmüşler, bir boyutta olumsuz düşünceye sahipse diğer boyutlarda da olumsuz düşünmüşlerdir. Bu duruma hem okul müdürlerinin rolleri hem de öğretmen görüşleri açısından yorum getirmek mümkündür.

Sonuçlara okul müdürlerinin rollerini yerine getirmesi açısından bakıldığında boyutlardan birinde rollerini yerine getiren bir okul müdürünün diğer boyutlardaki rolleri de başarı ile yerine getirdiği ancak boyutlardan birindeki rolleri yerine getiremeyen bir okul müdürünün ise diğer boyutlardaki rollerini de yerine getiremediği görülmektedir. Durum öğretmen görüşleri açısından değerlendirildiğinde ise okul müdürünün rolleri hakkında bir boyutta olumlu düşünen bir öğretmen diğer boyutlarda da olumlu düşünmüş, boyutlardan birinde olumsuz düşünen öğretmenler ise diğer boyutlarda da olumsuz düşündüğü görülmektedir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin rollerini yerine getirmede ya tam başarılı ya da tam başarısız olduklarını açığa çıkarmaktadır.

Ölçek boyutlarına verilen ortalama puanların cinsiyete göre farklılık durumunun gözlenmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci ile Mevzuat ve Genel İşleyiş boyutlarında verilen yanıtların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak "eğitim - öğretim süreci" boyutuna ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu boyutta verilen ortalama puanlar incelendiğinde, kadın katılımcıların verdiği ortalama puanların 3,11, erkek katılımcıların verdiği ortalama puanların ise 3,43 olduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin "eğitim - öğretim süreci" boyutundaki rollerine ilişkin erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha olumlu düşünceye sahip olduğunu göstermektedir. Boyutlardan birisi olan "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutuna ilişkin görüşlerde de yine benzer bir farklılık gözlenmiştir. Bu boyutta kadın katılımcılar ortalama 3,20, erkek katılımcılar ise ortalama 3,47 puan vermişlerdir. Okul müdürlerinin "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutundaki rollerine ilişkin yine erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir. İlgili boyutların maddeleri incelendiğinde sınıf yönetimi, sorunlu öğrencilerle başa çıkma, uygun sınıf ortamı oluşturma, kişisel gelişim, mesleki gelişim, stresle başa çıkma yolları gibi maddelerin olduğu görülmektedir. Bu konularda bayan öğretmenlerin okul müdürlerinden yardım, yönlendirme ve rehberlik gibi rollerini yerine getirmeleri hususunda beklentilerinin yüksek olduğu, bu nedenle de erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin bu rolleri gerçekleştirmelerine yönelik görüşlerinin daha olumsuz olduğu düşünülebilir.

Ekinci (2010)'nin "Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü" başlıklı araştırmasında "eğitim - öğretim" boyutuna ilişkin görüşlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Verilen ortalama puanlar incelendiğinde okul müdürünün bu boyuta ilişkin rehberlik etme düzeyine kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları ile Ekinci (2010)'nin bulguları farklılık göstermektedir. Ayrıca Ekinci (2010) araştırmasında, "okula ve çevreye uyum" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve erkek öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiğini açığa çıkarmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonuçları ile

örtüşmektedir. Bu araştırmada da erkek öğretmenler (3,61) kadın öğretmenlere (3,53) göre "öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci" boyutuna ilişkin okul müdürünün rolüne daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Ölçek boyutlarına verilen ortalama puanların yaşa göre farklılık durumunun gözlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; "mevzuat ve genel işleyiş, eğitim - öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutlarına verilen yanıtların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak "öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci" boyutuna ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu boyutta verilen ortalama puanlar incelendiğinde, 20-29 yaş grubunda 3,30, 30-39 yaş grubunda 3,48, 40-49 yaş grubunda 3,70, 50 yaş ve üzerinde ise 3,72 olduğu görülmektedir. Verilen ortalama puanlar dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin yaşı arttıkça okul müdürlerinin rollerine ilişkin algılarının olumlu yönde arttığı gözlemlenmektedir. Öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecinde genç öğretmenler okul müdürlerinin bu boyutta yer alan rollerini gerçekleştirmelerine daha fazla ihtiyaç duyduğu ve okul müdürleri tarafından bu ihtiyaçlarının karşılanamadığı yorumu yapılabilir.

Bilge (2015)'nin "Bir Lider Olarak Okul Müdürünün Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı" başlıklı araştırmasında yaş değişkenine göre okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde 20-28 yaş grubundaki öğretmen görüşlerinin en olumsuz , 56 yaş ve üzeri öğretmen görüşlerinin ise en olumlu görüşler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutuna ilişkin görüşler yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutu ortalama puanları incelendiğinde en düşük puanın 20-29 yaş grubunda (3,20) en yüksek puanın 40-49 yaş grubunda (3,43) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Bilge (2015)'nin araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Verilen ölçek puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; "Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci, Mevzuat ve Genel İşleyiş, Eğitim - Öğretim

Süreci ve Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı" boyutlarının hiçbirine verilen yanıtlarda öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Verilen puan ortalamaları incelendiğinde, "eğitim - öğretim süreci" dışındaki boyutlarda lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları birbirine çok yakın ortalama puan verdiği görülmüştür. "Eğitim - öğretim süreci" boyutunda da anlamlı bir farklılık olmayacak şekilde olsa da yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına kıyasla biraz daha olumlu düşündükleri gözlenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanarak, kıdem yılına göre ölçek puanlarının farklılık göstermesi durumunun gözlemlenebilmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, yalnızca "mevzuat ve genel işleyişe" ilişkin görüşlerde kıdeme göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun dışındaki diğer üç boyuta ilişkin görüşlerde kıdeme göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Boyutlara verilen ortalama puanları kıdem yılı değişkenine göre detaylı incelediğimizde aşağıdaki yorumların yapılabileceği görülmektedir. "Öğretmenliğe ve kuruma uyum sürecine" ilişkin maddelere 4-7 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bunun yanında 0-3 yıl ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Eğitim - Öğretim Sürecine ilişkin maddelere de yine 4-7 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile 8-11 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler olumsuz görüş bildirirken, 0-3 yıl ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Anlamlı farklılık gözlenen son boyut olan "kişisel ve mesleki gelişime katkıya" ilişkin maddelere de 4-7 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler olumsuz görüş bildirirken, 0-3 yıl ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Bilge (2015)'nin yaptığı çalışmada; okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde; 11-15 arası hizmet yılı bulunan öğretmenler olumsuz görüş bildirirken 21 ve üzeri hizmet yılı bulunan öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu çalışmanın "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutuna 12-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği puan ortalamasının 3,20 olduğu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği puan ortalamasının ise 3,41 olduğu görülmektedir. Bu

sonuçların Bilge (2015)'nin araştırması ile benzer sonuçlar olduğu ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Kıdem yılı değişkenine ait ölçek puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği; "öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, eğitim - öğretim süreci ve kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutlarının tümünde 4-7 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olumsuz görüş bildirirken, 0-3 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. 0-3 yıl arası öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı düşünüldüğünde yasalarda belirtilen okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin bilgilerinin az olduğu ve okul müdürlerinden beklentilerinin düşük olduğu sonucuna varılabilir. Beklentilerinin düşük olması da ölçek maddelerinde yer alan rollere ilişkin görüşlerinin olumlu olmasına sebep olmuştur denebilir.

Kıdem yılı değişkeninde ölçek maddelerine en çok olumsuz görüş bildiren 4-7 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olmuştur. Bunun nedeni ise ilk yıllarda eksik olan mevzuat bilgisinin giderek artması ve okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin edinilen bilgiler neticesinde okul müdürünün rollerine ilişkin beklentinin artması olarak görülebilir. Beklentinin bu denli artması okul müdürünün rollerine ilişkin görüşlerinde olumsuzluğa sebep olmuştur denebilir.

4-7 yıl arası kıdemden sonraki 8-11, 12-15 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği yanıtların ortalama puanlarına bakıldığında kıdem arttıkça okul müdürünün rollerine ilişkin algının giderek olumlu olduğu genellemesi yapılabilir.

Gökçen (2014)'nin yaptığı "Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi" başlıklı çalışmada "Yönetici; öğretmen, öğrenci ve diğer personelin sosyal ve kültürel gelişimine destek verir" maddesine öğretmenlerin verdiği cevapları "Mesleki Kıdem" değişkenine göre incelenmiş ve 11-15 yıl mesleki kıdem ile 1-5 yıl mesleki kıdem arasında 11-15 yıl mesleki kıdem lehine istatistiksel olarak ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu araştırmanın kişisel ve mesleki gelişime katkı boyutuna verilen cevapların ortalamaları kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde durumun tersi yönde sonuçlandığı yani ortalama puanlara göre 0-3



yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 12-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri görülmektedir.

Okul türü değişkenine göre ölçek puanlarının farklılık gösterme durumunun incelenebilmesi için yapılan ANOVA testi sonuçlarında; okul türüne göre "öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci, mevzuat ve genel işleyiş ve eğitim - öğretim sürecine" ilişkin görüşler anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutuna ilişkin verilen yanıtların okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Verilen cevapların kurum türüne göre ortalama puanları incelendiğinde "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutuna ilişkin ilkökul öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğu, ortaokul öğretmen görüşlerinin ise diğer öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Bilge (2015)'nin yaptığı araştırmada; okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre incelendiğinde; bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın lisede görev yapan öğretmenler ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre lisede görev yapan öğretmenler, ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısının daha yüksek olduğu yönünde ölçeği cevapladıkları görülmektedir. Ancak bu araştırmanın "kişisel ve mesleki gelişime katkı" boyutuna ortaokul öğretmenleri verdikleri 3,69 ortalama puan ile en olumlu düşünceye sahip grup olmuştur. Ayrıca lise öğretmenleri bu boyuta verdikleri 3.29 ortalama puan ile ortaokul öğretmenlerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar incelendiğinde Bilge (2015)'nin araştırması ile bu araştırmanın sonuçlarının farklı olduğu ve birbirini desteklemediği görülmektedir.

Ekinci (2010) tarafından yapılan araştırmada verileri üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlar; "eğitim-öğretim, okula ve çevreye uyum, mevzuat ve sorumluluklar" şeklindedir. Bu boyutlara aday öğretmenlerin verdiği ortalama puanlar okul türü değişkenine göre incelenmiş ve üç boyuta da ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler, ortaöğretimde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği

görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Ekinci (2010)'nin sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Ekinci (2010) yaptığı araştırmanın genel sonuçlarında ise elde edilen bulguları incelemiş, okul müdürlerinin aday öğretmenlere en az rehberlik ettikleri alanı “eğitim-öğretim” boyutu olarak tespit etmiştir. Elde edilen bulgular Özdemir'in (2003) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Özdemir (2003) yaptığı "Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Yöneticisinin Rolü" başlıklı çalışmasında öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin rolüne ilişkin şu maddelere olumlu görüş bildirdiği görülmüştür: Öğretmenleri birlikte çalışmaya ve işbirliği yapmaya yönlendirmek, okulda güven ortamı kurup korku ve kaygıları azaltmak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum sağlamalarına yardımcı olmak. Ancak öğretmenlerin okul yöneticilerinin rolüne ilişkin şu maddelere ise olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür: Yılda en az bir kez öğretmenlere anket uygulamak, okul düzeyinde konferanslar, seminerler ve kurslar düzenlemek, öğretmenlere bireysel okuma, inceleme ve araştırma görevleri vermek, yetiştirilen öğretmenlerin başarılarını test, gözlem, görüşme vb. yollarla ölçmek. Özdemir (2003)'in yaptığı araştırma sonuçlarından özellikle Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum sağlamalarına yardımcı olmak maddesine öğretmenlerin olumlu görüş bildirmesi bu araştırmanın sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Bu araştırma sonuçları incelendiğinde "öğretmenliğe ve kuruma uyum süreci" boyutuna genel olarak öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği (3,57) görülmektedir. Ayrıca bu boyuta ilişkin Ekinci (2010) ve Hamarat (2002)'in yaptığı araştırmalarda da öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Sağım (2008)'in yaptığı "Öğretmen Algılarına Göre Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları" başlıklı araştırmasında anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma neticesinde "Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışlarını" çoğu zaman yerine getirdikleri sonucuna varmıştır. Tüm okul müdürlerini kapsayan bu çalışmada da genel olarak olumlu sonuçlar alındığından bu iki araştırmanın birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Karagöz (2010), yaptığı "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenleri Motive Etme Becerileri (İstanbul - Kağıthane İlçesi Örneği)" başlıklı çalışmasında öğretmenlere yönelttiği 30 maddelik ölçme aracı ile verilerini toplamıştır. Karagöz (2010), öğretmenlere yönelttiği araştırma sorularının katılım düzeylerini olumsuz görüşler açısından yorumlamıştır. Kesinlikle katılıyorum 1, kesinlikle katılmıyorum 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Yani araştırma sorularından en yüksek ortalamaya sahip soru en olumsuz görüşe sahiptir. Bir başka deyişle öğretmenlerin olumlu görüş açısından en az katıldıkları soru olarak düşünülebilir. Karagöz (2010)'ün ölçme sorularından biri olan "Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dışlanmış hissettirilir." sorusuna öğretmenler en yüksek puanı (3,717) vererek, araştırma sorusuna katılmama yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticileri tarafından dışlanmadıklarını, kendilerini okulun bir parçası olarak gördüklerini düşünmüşlerdir denebilir. Bizim araştırmamızın ölçme sorularından birisi olan "Okulun bir parçası olduğumu hissettirir." sorusuna ise öğretmenler olumlu görüş açısından 3,49 ortalama puan vermişlerdir. Her iki araştırmada da öğretmenler, okul müdürleri tarafından okulun bir parçası olarak gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu ölçme soruları açısından Karagöz (2010)'ün araştırmasının bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Karagöz (2010)'ün araştırmasında kullandığı ölçme soruları incelendiğinde bu araştırmanın ölçme soruları ile benzerlik taşıyan başka soruların da olduğu görülmektedir. Karagöz, öğretmenlere "Okul yöneticisi personeline kendini geliştirme fırsatları tanır." sorusunu yöneltmiş ve olumsuz görüş açısından 2, 44 ortalama puan elde etmiştir. Bu durum; kesinlikle katılıyorum 1, kesinlikle katılmıyorum 5 puan olarak değerlendirildiğinden öğretmenlerin nispeten olumlu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamıza ait ölçme sorusu 39'a (Kişisel gelişimin önemine vurgu yapar ve destekler) ve ölçme sorusu 41'e (Mesleki gelişimin önemine vurgu yapar ve destekler) olumlu görüş açısından öğretmenlerin verdiği ortalama puanlar sırası ile 3,36 ve 3,39'dur. Elde edilen bu sonuçlar bizim araştırmamızda da öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Yani her iki araştırmada da öğretmenler; okul müdürlerinin personel geliştirme rolüne ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Karagöz, öğretmenlere "Okul yöneticisi öğretmenlere yasal haklarını ve sorumluluklarını öğrenmeleri için gerekli yardımda bulunur." sorunu

yönelmiş ve olumsuz görüş açısından 2,47 ortalama puan elde etmiştir. Bu sonucun (1,00-5,00 arasından) 1,00 değerine daha yakın olması öğretmenlerin bu soruya olumlu görüş bildirdiğini göstermektedir. Araştırmamızın verilerini toplamak amacıyla öğretmenlere yöneltilen ölçme aracının 10. (Mesleğim için gerekli mevzuatlar hakkında bilgi verir) ve 13. (Özlük haklarımı öğrenmemi sağlar) sorularına öğretmenlerin verdiği puan ortalamaları olumlu görüş açısından sırası ile 3,66 ve 3,55 şeklindedir. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin, okul müdürlerinin gerekli mevzuatları öğrenmelerinde kendilerine yardımcı olmaları açısından her iki araştırmada da olumlu düşündüklerini göstermektedir. Bu veriler dikkate alındığında, Karagöz (2010)'ün araştırmasının bu araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Çifci (2009), yaptığı "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları (Eyüp İlçesi Örneği)" başlıklı araştırmasında, öğretmenlere ölçme aracının "dönüşümcü liderlik" alt boyutuna ilişkin "Araştırmayı ve yeniliği teşvik eder" ölçme sorusunu yönelmiş ve 4,50 gibi çok yüksek bir ortalama puan elde etmiştir. Bu sonuç okul müdürünün araştırmayı ve yeniliği teşvik etmesine ilişkin öğretmen algılarının çok yüksek düzeyde olumlu olduğunun bir göstergesidir. Bu ölçme sorusuna benzer bir soru araştırmamızda katılımcı öğretmenlere yöneltilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde "Değişimi ve yenileşmeyi teşvik eder" sorusuna öğretmenlerin 3,37 ortalama puan verdikleri görülmektedir. Bu araştırmada da okul müdürünün değişimi ve yenileşmeyi teşvikine ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Ancak Çifci (2009)'nin araştırmasındaki öğretmen algılarının çok daha olumlu olduğu gözlenmektedir.

Kılıç (2011), yapmış olduğu "İlköğretim Okul Müdürlerinin Vizyon Geliştirme Rollerini (Mardin İli Örneği)" başlıklı çalışmada okul müdürlerinin vizyon geliştirme rollerini, okul müdürlerinin kendi görüşlerine ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere uyguladığı ölçme aracı incelenmiştir. Kılıç, öğretmenlere okul müdürleri ile ilgili olarak "Öğretmenlerde yeni düşünceler üretme isteği yaratır." sorusunu yönelmiştir. Kılıç, araştırmadan elde edilen verilerin analizi neticesinde bu ölçme sorusunun ortalama puanını 3,64 olarak tespit etmiştir. Bu durum okul müdürlerinin öğretmenlerde yeni düşünceler üretme isteği

uyandırması açısından öğretmenlerin genel olarak olumlu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamızda öğretmenlere okul müdürleri ile ilgili olarak "Değişimi ve yenileşmeyi teşvik eder." sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi neticesinde bu sorunun ortalama puanı 3,37 bulunmuştur. Değişim ve yenileşme, kurumdaki öğretmenlerin yeni düşünceler üretmesi ile bağlantılı olduğundan Kılıç'ın araştırma soru ile de yakından ilişkilidir. Bu iki araştırmadaki sonuçlar incelendiğinde ortalama puanların birbirine yakın ve öğretmen algılarının genel olarak olumlu olduğu yorumu yapılabilir. Çifci (2009)'nin araştırma sonuçlarında olduğu gibi Kılıç (2011)'in araştırma sonuçları da bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Karahasanoğlu (2014), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Müdürü Özelliklerinin İncelenmesi (Üsküdar İlçesi Örneği)" başlıklı çalışmada; etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin öğretmen algılarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, brans, kıdem, liderlik eğitimi ve aldığı eğitim türü değişkenlerine göre farklılık durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini, öğretmenlere uyguladığı 49 maddelik "Etkili Okul Müdürü Özellikleri Anketi" ile toplamıştır. Bu anket kapsamında öğretmenlere okul müdürleri ile ilgili olarak "Astlarına arkadaşça davranır." ve "Araştırmayı ve yeniliği teşvik eder." sorularını yöneltilmiştir. Elde edilen bulguların incelenmesi sonucu öğretmenlerin, okul müdürünün astlarına arkadaşça davranmasına ilişkin görüşleri 4,08 ortalama ile oldukça olumlu yöndedir. Yapmış olduğumuz araştırma neticesinde, okul müdürlerine ilişkin öğretmenlere yönelttiğimiz "Kurumdaki öğretmenlerle samimi ve arkadaşça bir ilişki kurar." sorusuna verilen yanıtların ortalaması ise 3,68 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da okul müdürlerinin öğretmenlerle samimi ve arkadaşça ilişki kurmalarına yönelik öğretmen algıları genel olarak olumlu yönde olmuştur. Karahasanoğlu (2014)'nin analiz sonuçlarına göre okul müdürünün araştırmayı ve yeniliği teşvikine ilişkin öğretmenlerin verdiği puan ortalamaları 4,24 seviyesinde oldukça olumlu yöndedir. "Araştırmayı ve yeniliği teşvik eder." ölçme sorusuna benzer bir soru da bu araştırmanın katılımcılarına yöneltilmiştir. Yöneltilen "Değişimi ve yenileşmeyi teşvik eder." sorusuna öğretmenlerin 3,37 ortalama puan verdikleri görülmektedir. Karahasanoğlu (2014)'nin araştırmasında elde edilen sonuçlar kadar olmasa da 3,37

puan ortalamasının olumlu yönde olduğu savunulabilir. Karahasanoğlu (2014)'nin araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Demir (2015), etkili müdürlük davranışlarını ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemek amacıyla "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Etkili Müdürlük Davranışları" başlıklı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Demir (2015) öğretmenlere okul müdürleri ile ilgili olarak " Personel ve veliler arasında iletişim prosedürleri geliştirir." sorunu yöneltmiş ve 3,95 ortalama puan elde etmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler, okul müdürlerinin kurum personeli ile veliler arasındaki ilişkinin geliştirilebilmesi için çaba gösterdiği yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bizim araştırmamızda ise öğretmenlere okul müdürleri ile ilgili olarak yöneltilen "Veli ile ilişkiler konusunda bilgi verir." ölçme sorusuna 3,60 ortalama puan verilmiştir. Bu sonuç okul müdürlerinin veli ile ilişkiler konusunda bilgi verdiği yönünde, öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiğini göstermektedir. Okul müdürlerinin, personelinin veli ile ilişkilerini önemseydiğini gösteren bu iki çalışma birbirini desteklemektedir.

Aksel (2016), "Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği)" başlıklı çalışmada, ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını öğretmen algılarına göre tespit edebilmek amacıyla öğretmenlere 40 maddelik dönüşümcü liderlik ölçeğini uygulamıştır. Okul müdürleri ile ilgili olarak öğretmenlere yöneltilen ölçek sorularından biri olan "İnanığımız şeyleri yapmamız için kendimizi adamamızın önemini vurgular." maddesine öğretmenler 3,56 ortalama puan vermişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin inandığı şeyleri yapmaları için okul müdürleri tarafından desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin inandığı şeyler için azmetmeleri gerektiğinin okul müdürleri tarafından vurgulandığını göstermektedir. Bizim araştırmamızda da öğretmenlere okul müdürlerine ilişkin "Hedeflerimi gerçekleştirebilmem konusunda cesaret verir, yardımcı olur." sorusu yöneltilmiş ve 3,24 ortalama puan elde edilmiştir. Öğretmenler hedeflerini gerçekleştirebilmeleri konusunda okul müdürleri tarafından cesaretlendirildiklerini düşünmektedirler. Aksel (2016)'in çalışmada elde ettiği sonuçların bu araştırma sonuçları ile aynı yönde olduğu söylenebilir.

Casiadi (2017), okul müdürlerinin iletişim tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin seviyesini ğretmen algılarına göre belirlemek amacıyla "ğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Konusunda Görüşleri" başlıklı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Casiadi (2017), araştırma verilerinin toplanabilmesi için öğretmenlere okul müdürlerine ilişkin iletişim tarzları leği ve çatışma yönetimi stratejileri ölçeğini uygulamıştır. Bu kapsamda Casiadi, ğretmenlere "Okulumuzda müdür, başarı konusunda inanç sağlayarak çalışanları motive eder." sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya öğretmenler 3,47 ortalama puan vermişlerdir. Yani ğretmenler başarı konusunda okul müdürlerinin inanç sağlayarak kendilerini motive ettiği yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmamıza ait lme aracının "alışma motivasyonumu olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlarda bulunur." sorusuna öğretmenler 2,69 ortalama puan vererek, okul müdürlerinin çalışma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlarda bulunmadığını düşünmüşlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlerini motive etme konusunda Casiadi (2017)'nin araştırması ile bu araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir.

## 5.2.Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde literatürden ve araştırma bulgularından yararlanılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

### 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen yetiştirme ve öğretmen performansını değerlendirme hususunda okul müdürlerine hizmet içi eğitim verilebilir.
- Öğretmen yetiştirme mevzuatında okul müdürlerine daha fazla sorumluluk ve yetki verilebilir.
- Okul müdürleri kurum içindeki vakitlerinin büyük bir kısmını resmi işler için ve kurumun fiziki yapısı ile ilgili işler için ayırmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin sınıf içi etkinliklerden uzak kalmalarına sebep olmaktadır. Okul müdürleri uygun gördükleri bazı işlerini astlarına devrederek sınıf içi etkinliklerin denetimine daha fazla vakit ayırmalıdır. Bu durum hem eğitim etkinliklerinin kalitesinin artmasına, hem de kurumdaki öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul müdürlerinin hangi hususları dikkate alacaklarını daha iyi görmelerine katkı sağlayabilir.
- Okul müdürleri kurumdaki öğretmenlerin ihtiyaç duydukları rehberlik alanları ile ilgili ilk elden bilgi almalıdırlar. Bu kurumdaki öğretmenlere uygulanabilecek bir anketle ya da görüşme yoluyla yapılabilir. Bu öneri, hem bu araştırmanın hem de benzer diğer araştırmaların sonuçlarına dayanılarak sunulmuştur.
- Okul müdürlerine yöneticilik ve liderlik ile ilgili profesyonel eğitimler verilebilir.
- Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, her örgütü etkilediği gibi eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Okul müdürlerinin rollerini gerçekleştirmesinde bu gelişme ve değişimlerden faydalanabilmeleri için yetkili kurumlarca okul müdürlerine, teknolojik gelişmeler ve bunların eğitim örgütlerine etkileri ile ilgili eğitimler verilebilir, sayısı artırılabilir.



- Okul müdürlerinin yalnızca öğretmenleri değil, kendilerini de geliştirmelerini ve yetiştirmelerini sağlayacak, ödüllendirici ve teşvik edici yöntemler üst kurumlarca geliştirilebilir.
- Okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması ile ilgili mevzuatlar güncellenirken bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler**

- Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde okul müdürlerinin rollerine ilişkin ğretmen görüşlerini ağığa çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları Ankara ili Sincan ilçesi evreni ile sınırlıdır. Benzer alışmalar daha geniş evren ve örneklemede yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar nicel olarak toplanan veriler neticesinde elde edilmiştir. Benzer alışmalar nitel yollarla toplanacak veriler işığında yapılarak, bulgular ve sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırma yalnızca ğretmen görüşlerine bağlı olarak yapılmıştır. Benzer araştırmalarda kapsam genişletilerek okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ya da il - ile milli eğitim müdürlerinin görüşleri de dikkate alınarak yapılabilir.
- Okul müdürlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile ğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenebileceği araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2001). *"Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi Sorunları ve Öneriler"* 2000 yılında Türk Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Ankara.
- Akkaya, İ. (2013). *Kamu İlkokul Ve Ortaokul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluğu Algulamalarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2004*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2015*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alkan, C. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. editör Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacı, İ.B. (1999). Meb Teftiş Politikaları (1). *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz Sayısı, 545-576.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, s.35-42.

- Ateş, A. (2014). *Milli Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları*. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim, Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Balcı, A. (1992). İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara.
- Başar, E. (2001). *Genel Öğretim Yöntemleri Öğretme-Öğrenme Süreci*. Samsun: Kardeşler Ofset Matbaacılık.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi, Rollerini-Yeterlikleri-Seçilmesi-Yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (1988). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Berker, A. (1945). *Türkiye'de İlköğretim*. Ankara.
- Bilge, B. (2015). *Bir Lider Olarak Okul Müdürünün Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Düzce.
- Bilir, M. (1992). Teftiş Sisteminin Yapı ve İşleyişi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:125, Sayı:1, 252–283.

- Buluç, B. (1997).Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci, *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, Ekim 1997, 27-30.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Konusunda Görüşleri*. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Compayre, G. (1895). *History of Pedagogy*(Trans. W. H. Payne) *Third Edition*, Swan Sonnenschein and Co, London
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama Ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:11. Sayı: 2, 251-268.
- Çekinmez, A. (2018). *Öğretmenlerin Okul İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları (Eyüp İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Çimen, G. (2010). *İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinin İlköğretim Müfettişleri Ve Okul Müdürlerince Değerlendirilmesi (Kırıkkale İli Örneği)*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale.
- Demir, M. (2015). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Etkili Müdürlük Davranışları*. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 , 63-77.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, O. (1987). *Türk Teftiş Sistemine Genel Bir Bakış*, 1. Teftiş Semineri. Ankara: Denetfe Yayınları.
- Ergin, O. (1940). *Türkiye maarif tarihi. Cilt 2 Tanzimat Devri Mektepleri*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fişek, K. (1977). *Yönetim Katılma*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev*

*Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin Merkez Örneği).* Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Mersin.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç Ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.

Gökçen, G. A. (2014). *Öğretmen Algularına Göre Yöneticilerin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi.* Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Gündüz, Y. (2008), *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yenilenme İhtiyacı.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi. İstanbul.

Hamarat, F. (2002). *“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Roller ve Yetiştirme Uygulamaları.”* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Işık, K. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı.* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

İnal, A. (2008). *İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi.* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Kansu, N. A. (1930). *Türkiye maarif tarihi.* İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi.

Karahasanoğlu, M. (2014). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algularına Göre Etkili Okul Müdürü Özelliklerinin İncelenmesi (Üsküdar İlçesi Örneği).* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Karagöz, M. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenleri Motive Etme Becerileri (İstanbul - Kağıthane İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kılıç, Ö. F. (2011). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Vizyon Geliştirme Rollerini (Mardin İli Örneği)*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır.
- Kilimci, S. A. (2011). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Köksal, E. (1974). Türkiye'de Merkezi Hükümetin Taşra Örgütünün Denetimi. *Amme İdaresi Dergisi* Cilt 7 Sayı 1, Ankara.
- Köroğlu, H. (2011). *Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici Ve Eğitim Müfettişi Görüşleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Maden, A. (2008). *Mesleki Eğitimdeki Müdürlerin Denetleme Ve Değerlendirme Yetkilerini Kullanmadaki Yeterlilikleri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Ocak 2012, 5(1), 131-142.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı 30160, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı 29072, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı 30182, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı, Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. Tarih 22/05/2017, Sayı 7340796, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı 29329, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı 30046, Ankara.

Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi. İstanbul.

Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.

Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 35 , 448-475.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA Analiz,17.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Robins, P., Harvey and B. Alvey (1995). *The Principal's Companion: Strategies and Hints to Make the Job Easier*, Corwin Press Inc, California.


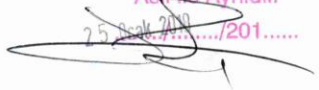


- Saç, C. (2016). *2002-2014 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Sağım, R. (2008). *Öğretmen Algılarına Göre Anadolu Lisesi Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Sırkıntı, E. (1999). *Öğretmen Yetiştirmede Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Önemi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turan, A. (2009). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri ve Önemi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Türkyılmaz, Ş. (1966). *Teftiş Tekniği*. Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü, Teksir, Ankara.
- Tonguç, İ. H. (1947). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Turan, A. (2009). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri Ve Önemi*. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yang, S. K. (1998). *Comparison, understanding, and teacher education in international perspective*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Yıldırım, N. (2002). *Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Malatya.
- Yılmaz, G. (2015). *Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunlarının İstihdamlarının Değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nisan 2009, 10(1), 19-35.
- Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

## EKLER

### EK1 : Araştırma izni

	T.C. ANKARA VALİLİĞİ Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 14588481-605.99-E.1855352 Konu : Araştırma İzni	25.01.2018
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNE (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)	
İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi. b) 11/01/2018 Tarihli ve 34555043-302.14.01-216 sayılı yazımız.	
Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Veli KELEŞ'in " <b>Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde ve Değerlendirilmesinde Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Öğretmen Algıları</b> " konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.	
Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.	
Vefa BARDAKCI Vali a. Milli Eğitim Müdürü	
<p>Güvenli Elektronik İmzalı Aşla ile Aynıdır. 25 Ocak 2018 /201.....</p> 	
Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA e-posta: istatistik06@meh.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için Tel: (0 312) 221 02 17/135-134
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <a href="https://evraksorgu.meh.gov.tr">https://evraksorgu.meh.gov.tr</a> adresinden 21d0-d8c7-3e46-9535-5383 kodu ile teyit edilebilir.	

## **EK2 : Veri toplama aracı**

### **Kıymetli Öğretmen Arkadaşlarım;**

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve iş başında değerlendirilmesinde kuşkusuz okul müdürlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışma okul müdürlerinin bu süreçte üstlendikleri rolleri açığa çıkarmayı, bu rolleri gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeyi ve okul müdürlerinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Hem mevcut okul müdürlerine hem de gelecekte bu işi yürütecek öğretmenlere yol göstermek bu çalışmanın bir diğer amacıdır.

Araştırmanın amacına ulaşmasında sizlerin görüşleri en önemli yol göstericidir. Bu sebeple sizlere sunmuş olduğum ölçek sorularını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamanız çok önemlidir. Vereceğiniz cevapların araştırma dışında kullanılmayacağını ve cevaplarınız özellikle okul müdürleriniz olmak üzere kimse ile paylaşılmayacağını bilmenizi isterim. Bu sebeple ölçekte kimlik bilgilerinizle ilgili sorular yer almamaktadır.

**"Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde ve Değerlendirilmesinde Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri"** başlıklı bu araştırmaya yardımlarınızdan ötürü her birinize teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

Veli KELEŞ  
Teknik Öğretmen  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### **I. Demografik Özelliklere İlişkin Sorular**

- Lütfen size uygun kutucuğu (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

Kadın       Erkek

2. Yaşınız

20–29       30–39       40–49       50 ve üzeri

3. Medeni Durumunuz

Bekâr  Evli

4. Öğrenim Durumunuz

Önlisans  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

5. Meslekteki Kıdem Yılıınız

0-3 yıl  4-7 yıl  8-11 yıl  12-15 yıl  16 yıl ve üzeri

6. Çalıştığınız Kurum Türü

Okul Öncesi  İlkokul  Ortaokul  Lise

## II. Araştırmaya İlişkin Sorular

- Lütfen size uygun kutucuğu (X) işareti ile belirtiniz.

Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde ve Değerlendirilmesinde Okul Müdürünün Rolü Ölçeği						
Madde No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
<b>Öğretmenliğe ve Kuruma Uyum Süreci</b>						
1	Öğretmenlik mesleğine ve/veya okula uyum sürecinde bana yardımcı olur.					
2	Kurum kültürüne uyum sürecimde yardımcı olur.					
3	Okulun bir parçası olduğumu hissettirir.					
4	Okula faydalı olmam için önerilerde bulunur.					
5	Okula faydalı olmam için fırsat tanır.					
6	Kurumdaki öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmamı önemser.					
7	Kurumdaki diğer personelle iyi ilişkiler kurmamı önemser.					
8	Okulun misyonu ve vizyonu hakkında bilgi verir.					

9	Kurumdaki öğretmenlerle samimi ve arkadaşça bir ilişki kurar.					
<b>Mevzuat ve Genel İşleyiş</b>						
10	Mesleğim için gerekli mevzuatlar hakkında bilgi verir.					
11	Mevzuatta yaşanan değişiklikler konusunda bilgi verir.					
12	Mesleğimle ilgili bilgi edinme yolları hakkında açıklamalar yapar.					
13	Özlük haklarımı öğrenmemi sağlar.					
14	Kurumun genel işleyişi konusunda açıklamalar yapar.					
15	Sene içinde yapılacak toplantılar hakkında bilgi verir.					
16	Yıllık planların ve zümre toplantı tutanaklarının nasıl hazırlandığı konusunda bilgi verir.					
17	Veli ile ilişkiler konusunda bilgi verir.					
18	Müdür yardımcılarının yaptığı işler konusunda bilgilenmemi sağlar.					
19	Müdür yardımcılarını ile işbirliği içinde çalışmamı teşvik eder.					
20	Resmi yazışmaları nasıl yapacağım konusunda açıklamalar yapar.					
21	Teftiş konusunda bilgi verir.					
22	Teftişi yapıcı bir havada gerçekleştirir.					
23	Teftiş sonuçları hakkında bilgi verir.					
24	Teftişi gelişim aracı olarak kullanır.					
<b>Eğitim-Öğretim Süreci</b>						
25	Yıllık planların süreç içinde nasıl kullanılması gerektiği konusunda rehberlik eder.					
26	Sınıf defterlerinin doldurulması hususunda bilgi verir.					
27	Öğretmen dosyasının oluşturulması ve içeriği hakkında bilgi verir.					
28	Sınıf yönetimi konusunda rehberlik eder.					
29	Sorunlu öğrencilerle başa çıkma yollarını öğrenmemi sağlar.					
30	Ders işlenişine uygun ortam oluşturmam konusunda yardım eder.					
31	Ders içeriğine uygun materyal seçmem ve kullanmam konusunda yardımcı olur.					
32	Öğrencinin dikkatini derse çekebilme yolları hakkında rehberlik eder.					
33	Derse uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmem konusunda yardım eder.					
34	Öğrencilerin soru sormalarına fırsat verecek sınıf ortamını oluşturmam konusunda önerilerde bulunur.					

35	Dersin öğrenci seviyesine uygun örneklerle desteklenmesinin önemini açıklar.					
36	Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması konusunda rehberlik eder.					
37	Rehberlik servisi ile işbirliğinin önemine vurgu yapar.					
38	Zümre öğretmenleri ile işbirliğinin önemine vurgu yapar.					
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişime Katkı</b>						
39	Kişisel gelişimin önemine vurgu yapar ve destekler.					
40	Kişisel gelişimin kuruma sağlayacağı faydalar konusunda bilgi verir.					
41	Mesleki gelişimin önemine vurgu yapar ve destekler.					
42	Mesleki gelişimin kuruma sağlayacağı faydalar konusunda bilgi verir.					
43	Hatalarımı uygun bir dille bana açıklar.					
44	Hatalarımı düzeltmem için rehberlik eder.					
45	Kişisel ve mesleki açıdan hedefler belirlemem konusunda rehberlik eder.					
46	Hedeflerimi gerçekleştirebilmem konusunda cesaret verir, yardımcı olur.					
47	Değişimin ve yenileşmenin kuruma sağlayacağı yararları açıklar.					
48	Değişimi ve yenileşmeyi teşvik eder.					
49	Stresle başa çıkma yolları hakkında bilgi verir.					

## EK3 : Özgeçmiş

### ÖZGEÇMİŞ

#### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı** : Veli  
**Soyadı** : KELEŞ  
**Doğum Yeri** : Sandıklı  
**Doğum Tarihi** : 16.09.1990

#### İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Telefon** : 0505 221 43 92  
**E-posta** : veli.keles.20@gmail.com / velikeles.men@gmail.com

#### AKADEMİK BİLGİLER

**İlköğretim** : Kızılca Köyü İlkokulu / Afyonkarahisar (1-2)  
Fevzi Çakmak İlkokulu / Siirt (3)  
Şehit Polis Hayrettin Şişman İlkokulu / Siirt (4-8)  
**Lise** : Cumhuriyet Lisesi / Denizli  
**Lisans** : Afyon Kocatepe Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi  
Yapı Öğretmenliği / Afyonkarahisar  
**Yüksek Lisans** : İst. Sabahattin Zaim Üniversitesi - İst. Marmara  
Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek  
Lisans Programı

#### GÖREV YAPTIĞI KURUMLAR

**2012-2017** : Sultanbeyli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi / İstanbul  
(Öğretmen) Sultanbeyli Çok Programlı Anadolu Lisesi / İstanbul  
Sultanbeyli Sultan Alparslan Mesleki ve Teknik Anadolu  
Lisesi / İstanbul  
**2017- devam ediyor** : Sincan Ertuğrul Gazi İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu  
(Öğretmen) Lisesi / Ankara