

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DENETİM UYGULAMALARINA DÖNÜK
GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ DOYUM VE TUTUM AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali İhsan ESKİBAĞ

İstanbul

Nisan, 2014

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DENETİM UYGULAMALARINA DÖNÜK
GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ DOYUM VE TUTUM AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali İhsan ESKİBAĞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel Erdoğan

İstanbul

Nisan, 2014

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS
TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK



Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Hikmet SAVCI

Enstitü Müdürü V.

ÖN SÖZ

Bu araştırmamızda, ÷lkemizdeki devlet okullarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarının hedeflerine ulaşmasıyla ilgili olarak öğretmenlerimizin algıları ve beklentileri ölç÷lmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerimizin mesleki doyumunu ve mesleki tutumunu da ölç÷lmüştür. Çalışmalarım süresince manevi desteğini benden esirgemeyen eşim şadıman Eskibağ'a sevgi ve şükranlarımı sunarım. Tez çalışmamın her aşamasında yol gösteren ve büyük emeği olan saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU'ya yardımlarından dolayı şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

Ali İhsan ESKİBAĞ

Nisan 2014

ÖZET

Bu araştırmanın ana amacı “öğretmenlerin denetim uygulamalarına dönük görüşlerinin mesleki doyum ve tutum açısından ilişkilerini ortaya koymak olarak” belirlenmiştir. Bu sebeple bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde çalışmakta olan kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örnekler seçilmiştir. 176 erkek, 179 kadın öğretmen olmak üzere toplam 355 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada denetim envanteri, mesleki doyum ölçeği, mesleki tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada iki değişken ortalamaları arasındaki ilişkiler için t testi, ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için tek yönlü varyans analizi, Algılar ve Beklentilerin, Mesleki Doyumu ve Mesleki Tutumu yordamadaki önem sırasını belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır.

Erkek öğretmenlerin denetimle ilgili algıları, kadın öğretmenlerden yüksektir. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin, denetimi algılama puanları ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Gelirin yetersizliği denetimdeki beklentiyi de düşürmüştür. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin mesleki doyumunu, yeterli görmeyenlere göre yüksek çıkmıştır. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin Mesleki Tutum Ölçeği puanları ortalaması, gelirini yeterli görmeyen öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. 21 saat ve daha az derse giren öğretmenlerin mesleki doyumunu, 21 saatten fazla derse giren öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Sınıfın kalabalık olması, denetimde algıları ve beklentileri düşürmektedir. Sınıfın kalabalık olması, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve mesleki tutumunu düşürmektedir. Mesleğini isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin mesleki doyumunu, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça, mesleki doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin çocuk sayısı arttıkça, mesleki doyumları da artmaktadır. Analiz sonuçlarına göre denetimdeki beklentiler ile çalışılan kurum arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum çeşidi ile mesleki doyumları ve mesleki tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlere verilen ödülün sayısı arttıkça, öğretmenlerin mesleki doyumunu artmaktadır. Öğretmenlere verilen

ödölün sayısı arttııkça, öğretmenlerin mesleki tutum puanı artmaktadır. Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum Ölçeklerinde; Beklentiler Ölçeğinin gerçekteşmesi, Algılar Ölçeğinin gerçekteşmesinden daha yüksek ilişkilere sahiptir. Regresyon analizi sonucuna göre denetime dönük algıları; en iyi mesleki doyum, denetime dönük beklentileri ise en iyi mesleki tutum yordamaktadır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin denetime dönük görüşleri onların mesleki tutum ve mesleki doyumunu etkilemektedir.

Anahtar Sözcükler: Denetim, Mesleki Doyum, Mesleki Tutum.

**THE EVALUATION OF TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE
IMPLEMENTATION OF INSPECTION IN TERMS OF JOB SATISFACTION
AND VOCATIONAL ATTITUDE**

ABSTRACT

The main purpose of this study is to present the relation between teachers' opinions about the implementation of inspection in terms of job satisfaction and attitude. Therefore, this study was carried out in relational screening model. The population of this study was the permanent teachers in primary, secondary and high schools in İstanbul Sultanbeyli Directorate of National Education in 2012-2013 educational year. Since it was not easy to reach all population of the study, samples were chosen. The sample of the study was 355 teachers, 176 of whom were male teachers and 179 of whom were female teachers. Inspection inventory, job satisfaction scale and vocational attitude scale were used. . T-test was used for the correlation between the averages of two variables, one-way analysis of variance was used for the significance of difference between the averages of more than two variables. Regression analysis was applied to determine the order of importance of perception and expectations in predicting job satisfaction and vocational attitude.

Male teachers' perception about inspection is higher than that of female teachers. The teachers who consider their income to be sufficient have higher points on perception of inspection. Insufficient income decreased the expectation in inspection. The average of points of the teachers who consider their income to be sufficient on Vocational Attitude Scale is higher than those teachers who consider their income to be insufficient. The teachers who have 21 or fewer than 21 classes per week have higher job satisfaction than those teachers who have 21 classes per week. Crowded classes lowers the perception and expectations in inspection. It, also, lowers the teachers' Job Satisfaction and Vocational Attitude. The teachers who chose this profession willingly have higher job satisfaction compared to those who did not. As teachers get older, their Job Satisfaction increases. Moreover, teachers' job satisfaction increases as they have more children. According to analysis results, there is a meaningful correlation between expectations in inspection and the institution where the teachers work. There is a meaningful correlation between the type of

institution they work and job satisfaction and vocational attitude, as well. As the more awards are given to teachers, the higher their Job Satisfaction becomes and the higher their Vocational Attitude points become. On Job Satisfaction and Vocational Attitude Scales, the realization of Expectations Scale has a higher correlation than Perception Scale. According to regression analysis results, perception about inspection is best predicted by job satisfaction and expectation about inspection is best predicted by vocational attitude.

Consequently, teachers' opinions about inspection affect their vocational attitude and job satisfaction.

Key words: Inspection, Job Satisfaction, Vocational Attitude.

İÇİNDEKİLER	<u>Sayfa No</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖN SÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	XI
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Amaç	3
1.3.Önem	4
1.4.Varsayımlar	4
1.5.Sınırlılıklar	4
1.6.Tanımlar	5
1.7.Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1.Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihi Gelişimi	7
2.1.1.İmparatorluk Döneminde Denetim	7
2.1.2.Cumhuriyet Devrinde Denetim	8
2.2.Denetim Nedir?	10
2.2.1.Denetimin Özellikleri	10
2.3.Eğitim Denetimi	11
2.3.1.Denetimin İlkeleri	11
2.3.1.1.Denetimin Amaçlılık İlkesi	11
2.3.1.2.Denetimin Planlılık İlkesi	11
2.3.1.3.Denetimin Süreklilik İlkesi	12
2.3.1.4.Denetimin Nesnellik (Tarafsızlık) İlkesi	12
2.3.1.5.Denetimin Bütünlük İlkesi	12

2.3.1.6.Denetimin Durumsallık İlkesi	12
2.3.1.7.Denetimin Esneklik İlkesi.....	12
2.3.1.8.Denetimin Açıklık İlkesi	12
2.3.1.9.Denetimin Demokratiklik İlkesi	13
2.4.Denetim Türleri	13
2.4.1.Kurum Denetimi	13
2.4.1.1.Kurum Denetimi Raporunun Hazırlanması.....	13
2.4.2.Ders Denetimi	14
2.4.2.1.Ders Denetiminin Yapılması	15
2.4.2.2.Ders Denetiminde Karşılaşılan Sorunlar	15
2.5.Eğitim Denetiminde Yaklaşımlar	16
2.5.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	16
2.5.2.Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı	16
2.5.3.Çağdaş Denetim Yaklaşımı	16
2.5.3.1.Kliniksel Denetim	17
2.5.3.1.1.Kliniksel Denetimin Amaçları	18
2.5.3.1.2.Kliniksel Denetimin Aşamaları	18
2.5.3.1.2.1.Gözlem Öncesi Görüşme	18
2.5.3.1.2.2.Gözlem Aşamaları	18
2.5.3.1.2.3.Analiz	18
2.5.3.1.2.4.Gözlem Sonrası Görüşme	19
2.5.3.1.2.5.Görüşme Sonrası Analiz	19
2.6.Mesleki Doyum Kavramı	19
2.6.1. Mesleki Doyum	19
2.6.2.Mesleki Doyumunun Önemi	21
2.6.3.Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler	21
2.6.4.Mesleki Doyum Kuramları.....	24
2.7.Meslek Kavramı	26
2.7.1.Öğretmenlik Mesleği	26
2.8.Tutum	26

2.8.1.Tutumun Ögeleri	27
2.8.2.Tutumların Oluşumu	28
2.8.3.Tutumların Değişmesi	28
2.9.Mesleki Tutum	28
2.9.1.Öğretmenlik Tutumları ve Türleri	28
2.9.1.1.Koruyucu Tutum	29
2.9.1.2.Demokratik Tutum	29
2.9.1.3.Otokratik Tutum	30
2.9.1.4.Boşvermiş Tutum	30
2.10.İlgili Araştırmalar	30
2.10.1.Yurt İçinde Yapılan Bazı Mesleki Doyum Araştırmaları	30
2.10.2.Yurt Dışında Yapılan Bazı Mesleki Doyum Araştırmaları.....	32
2.10.3.Yurt İçinde Yapılan Bazı Mesleki Tutum Araştırmaları.....	32
2.10.4.Yurt Dışında Yapılan Bazı Mesleki Tutum Araştırmaları.....	33
2.10.5.Yurt İçinde Yapılan Bazı Eğitim Denetimi Araştırmaları.....	33
2.10.6.Yurt Dışında Yapılan Bazı Eğitim Denetimi Araştırmaları.....	36
BÖLÜM III	38
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	40
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	42
BÖLÜM IV	44
4.BULGULAR VE YORUMLAR	44
BÖLÜM V	84
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	84
5.1. SONUÇLAR	84
5.2. ÖNERİLER	96

KAYNAKLAR	97
EKLER	109
Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Sabahattin Zaim Üniversitesine Yazısı.....	109
Ek-2 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı	110
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu	111
Ek-4 Denetim Envanteri	112
Ek-5 Mesleki Doyum Ölçeği	113
Ek-6 Meral Mertel Yıldırımın İzin Yazısı	114
Ek-7 Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumları Ölçeği	115
Ek-8 Mehmet Şenerin Denetim Envanteri İçin İzin Yazısı	116
Ek-9 Seher Sevimin İzin Yazısı	117
Ek-10 Zeynep Hamamcının İzin Yazısı	118

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa no</u>
Tablo 3.2. 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	39
Tablo 3.2. 2. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları	39
Tablo 4. 1.Öğretmenlerin Mesleki Doyum Mesleki Tutum ve Denetim Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	44
Tablo 4.2. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	46
Tablo 4. 3. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları..	47
Tablo 4. 4. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları ...	47
Tablo 4.5. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Gelirlerinin Yeterli Olma Duruma Göre T Testi Sonuçları	48
Tablo 4. 6. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Gelire Göre T Testi Sonuçları	48
Tablo 4.7. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Gelire Göre T Testi Sonuçları	49
Tablo 4.8. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Eğitime Göre T Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4. 9. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Eğitime Göre T Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.10. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Eğitime Göre T Testi Sonuçları	51
Tablo 4. 11. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre T Testi Sonuçları	51
Tablo 4.12. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre T Testi Sonuçları	52
Tablo 4.13. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre T Testi Sonuçları	53
Tablo 4.14. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Sınıfın Kalabalık Olmasına Göre T Testi Sonuçları	53

Tablo 4.15. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Sınıfın Kalabalık Olmasına Göre T Testi Sonuçları	54
Tablo 4.16. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Sınıfın Kalabalık Olmasına Göre T Testi Sonuçları	54
Tablo 4.17. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre T Testi Sonuçları	55
Tablo 4.18. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre T Testi Sonuçları	56
Tablo 4.19. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre T Testi Sonuçları	56
Tablo 4.20. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 4.21. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 4.22. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.23. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 4.24. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 4.25. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 4.26. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.27. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 4.28. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 4.29. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	66

Tablo 4.30. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.31. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.32. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 4.33. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.34. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 4. 35. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 4. 36. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 4. 37. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.38. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Geçirdiği Denetim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.39. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Geçirdiği Denetim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.40. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Geçirdiği Denetim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 4.41. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 4.42. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 4.43. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 4.44. Denetim Envanteri Sonuçları ile Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum Arasındaki İlişkiler	81
Tablo 4.45. Öğretmenlerin Denetime Dönük Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	82
Tablo 4.46. Öğretmenlerin Denetime Dönük Beklentilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	83

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu çerçevede; araştırılan konunun kuramsal çerçevesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve bu araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Eğitim sistemimizde son zamanlarda sık sık değişiklikler yapılmaktadır. Yapılan bu değişiklikler genelde öğrencilerle ilgilidir. Öğretmenlerle ilgili, eğitime ve öğretime katkı sağlayacak dikkate değer çalışmaların sayısı son derece azdır. Eğitimdeki denetim faaliyeti bu yönden çok önemlidir. Konu ile ilgili bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması fonksiyonunu yerine getiren en önemli etkenlerden biridir (Başgöz, 1995: 1).

Aynı zamanda eğitim, kalkınmanın en önemli araçlarından biri ve toplumun yaratıcı gücünü, verimini arttıran bireye fırsat ve olanak eşitliği sağlayarak yeteneklerini geliştirme imkanı sağlayan en etkili araçtır (Adem, 1993: 57).

Eğitim, gerek uluslararası ortaklık içeren bazı belgelerde, gerekse Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve ilgili yasalarda her birey için bir temel sosyal hak olarak kabul edilmiştir (Sarıtaş, 2008: 195).

Her kurumun, amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları iyi bir şekilde kullanması gerekir. Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi zorunludur. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin

alınması gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında ,denetim,kurumlar için hayati bir önem taşır (Köksal, 1974: 51).

Denetim (kontrol-dönüt) sistemi her örgütte vardır. Bu bir örgütsel ve yönetsel zorunluluktur. Örgütün dağılmasını önleyerek yaşamasını sürekli kılar (Başaran,1982:106).

Denetimin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Aydın, 2007: 1).

Çağdaş eğitim denetimi, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla, okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir (Kasapçopur, 2007: 8).

Bürokratik, engelleyici, yapılandırıcı, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim, paradigmanın hızla değiştiği günümüzde artık öğretmenlerin gelişimi için yetersiz görülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2000: 212).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır (Burgaz, 1995: 127).

Öğretmenler tarafından denetçilerin çağdaş denetim yaklaşımları ile ilgili gelişmeleri takip etmedikleri düşünülmekte ve bundan dolayı değerlendiriciler ve denetmenler akademik ve pedagojik yeterliklerinde eksik görülmektedirler. Bunun bir sonucu olarak değerlendirme ve denetim süreci gereksiz ve yarasız bulunmaktadır (Yalçınkaya, 2003: 160).

Türk eğitim sisteminde denetim uygulamalarına bakıldığında, gerçekleştirilen denetim uygulamalarının insan merkezli ve güven esaslı olmayan, değişime kapalı ve salt mevzuat uygunluğunu esas alan, örgüte değer katmaktan uzak, sistem yerine ısrarla insanların kusurlarına ve hatalarına yoğunlaşan, geçmişe endeksli, merkeziyetçi, bürokratik ve hantal bir yapıya sahip, çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi yerine müfettiş kanaatini önceleyen, şekilci, kuralcı, rehberlikten ziyade soruşturma odaklı bir denetim kültürüne hâkim olduğu görülmektedir (Gönülaçar, 2010: 4).

Finlandiya’ da ayrı bir okul denetimi mevcut değildir ve okullara yapılan ve devlet yetkilileri tarafından düzenlenen denetim ziyaretleri artık gerçekleştirilmemektedir (Özmen ve Yasan, 2007).

PISA 2006'ya katılan ülkeler arasında Finlandiya, Fen Bilimleri alanında 563 puanla birinci sırada, Matematik alanında 548 puanla ve Okuma Becerisi alanında 547 puanla ikinci sıradadır. Türkiye ise, Fen Bilimleri alanında 424 puan alarak kırk dördüncü sırada, Matematik alanlarında 424 puan alarak kırk üçüncü sırada ve Okuma Becerileri alanında 427 puan alarak otuz yedinci sırada yer almaktadır (MEB,2006a).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle eğitim denetiminde, denetimin eskisi kadar faydalı olmadığını söyleyebiliriz. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin denetimden ne şekilde etkilendikleri betimlenmeye çalışılacaktır.

Bu nedenle araştırmanın problemi, öğretmenlerin denetim uygulamalarına dönük görüşlerinin mesleki doyum ve tutum açısından ilişkilerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

1.2.Amaç

Araştırmanın genel amacı: “Öğretmenlerin Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşlerinin Mesleki Doyum ve Tutum Açısından İncelenmesini” ortaya koymaktır.

Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum Ölçeği puanları birlikte öğretmenlerin denetime dönük algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
2. Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum Ölçeği puanları birlikte öğretmenlerin denetime dönük beklentilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Öğretmenlerin denetime dönük algı ve beklentileri, mesleki doyumunu, mesleki tutumu(Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, çalışılan kurum, gelir, kıdem, eğitim durumu, branş, girilen toplam ders saati, sınıfın kalabalık olup olmaması, mesleği isteyerek seçip seçmeme, geçirilen denetim sayısı, ödül durumu faktörlerine göre) anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.3.Önem

Eğitim Denetimi ile ilgili çok sayıda tez çalışması olmasına rağmen öğretmenlere yapılan denetimin mesleki doyumla ve mesleki tutumla ilişkisini inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Çalışmada denetime farklı bir bakış açısıyla bakılmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin denetimden ne şekilde etkilendiklerinin ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Araştırma, konu ile ilgisi olan, tüm resmi ya da resmi olmayan kurumlara yol gösterecektir. Bundan sonraki araştırmacılara yol gösterici bir model ve kaynak oluşturması da çalışmanın bir diğer önemli özelliğidir.

1.4.Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Kullanılan Denetim Envanteri'nin güvenilir sonuçlar verdiği varsayılmıştır.
2. Kullanılan Mesleki Doyum Ölçeği'nin, Mesleki Doyumu ölçmede güvenilir bir ölçek olduğu varsayılmıştır.
3. Kullanılan Mesleki Tutum Ölçeği'nin, Mesleki Tutumu ölçmede güvenilir bir ölçek olduğu varsayılmıştır.
4. Örnekleme oluşturan bireylerin evreni temsil ettiği ve ölçme araçlarını samimi ve doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
5. Denetmenlerin denetim uygulamalarının öğretmenlerin denetim sistemine ilişkin algılarını ve beklentilerini etkilediği varsayılmıştır.
6. Öğretmenlerin görüşlerine başvurularak ilkokul, Ortaokul ve Liselerde yapılan denetimin gerçekleştirilme düzeyine ilişkin çıkarımlarda bulunulabileceği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu çalışma açısından sınırlama oluşturan bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından edinilen bilgiler, öğretmenlerin bu ölçeklere verdiği samimi cevaplarla ve ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada, denetim ile ilgili varılan yargılar şimdiye kadar yapılan araştırmaların sonuçları ile sınırlıdır.

3. Bu araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın yürütüldüğü öğretmenlerle sınırlıdır.

4. Araştırmanın ikinci bölümü ulaşılabilen yayınlarla sınırlıdır.

5. Denetim Envanterine verilen cevaplar tek yönlü bakış açısıyla sınırlıdır.

6. Çalışma 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Denetim (Teftiş): Örgütsel amaçların gerçekteleşme derecesinin saptanması, değerlendirilmesi, düzeltilmesi ve geliştirilmesi etkinliklerinden oluşan çembersel bir süreçtir (Gökçe, 1994: 73).

Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (řarлак, 2009: 54).

Denetim kamu sektöründe veya tüzel kişiliği bulunan kurumlarda yapılmakta olan işlerin mevcut mevzuata uygun olarak yapılıp yapılmadığının yetkili kimseler tarafından denetlenmesi ve gözetilmesi sürecidir (Türkyılmaz, 1966 akt.Taymaz, 2011 : 4).

Geleneksel Eğitim Denetimi: Öğretmenin sadece davranışlarının ve öğretme performansının değerlendirildiği, rehberliğin amaçlanmadığı bürokratik denetim yaklaşımı. Bürokratik, engelleyici, yapılandırıcı, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim (Sullivan ve Glanz, 2000: 212).

Çağdaş Eğitim Denetimi: Çağdaş eğitim denetimi, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla, okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir (Kasapçopur, 2007: 8).

Çağdaş eğitim denetimi hem geçmişe, hem de geleceğe yöneliktir. Geçmişin deneyimlerinden yararlanılır, amaca ulaşmak için eldeki olanaklar ve var olan koşullara göre yeni yaklaşımlar araştırılır (Aydın,2007: 11).

Mesleki Doyum: İş görenlerin yaptıkları işler dolayısıyla duydukları hoşnutluk duygusudur. Aynı zamanda çalışanların işlerine ve örgütsel üyeliklerine karşı geliştirdikleri bir tepki ve tutumdur (Tahta, 1995: 3).

Mesleki Tutum: Yavuz (2003), 'Aynı mesleği yapmakta olan bireylerin mesleklerine ilişkin ortak davranışlar geliştirmesi ve göstermesi mesleğe ilişkin tutumlar olarak ifade edilebilir' demektedir.

Eğitim: Eğitim, kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişimler meydana getirme sürecidir (Sönmez, 2005: 35).

Eğitim Sistemi: Eğitme amacına yönelik olan yapısal, görevsel, örgütsel nitelikli öğelerden oluşan örgütlenmiş bir bütündür (Tekin,1973: 9).

Eğitim Denetmeni: Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinde bulunan, İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulmuş Eğitim Denetmenleri Başkanlığı bünyesinde bulunan ve çalışma Őekilleri yönetmelikle belirlenen eğitim denetçileridir (T.C.Başbakanlık e.mevzuat).

Bakanlık Denetçisi: Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na bağlı olarak Bakanın adına Milli Eğitim ve ilgili kurum ve kuruluşlarda araştırma, inceleme, soruşturma, denetim, rehberlik ve işbaşında yetiştirme çalışmalarında bulunan ve çalışma Őekilleri Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü ile belirlenen bakanlık denetçileridir. (T.C.Başbakanlık e.mevzuat)

Tutum: Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000: 5).

1.7.Kısaltmalar:

Değ.: Değişkenler

D.Saati: Ders Saati

A: Algılar

B: Beklentiler

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1.Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihi Gelişimi

Eğitim sistemimizde teftişin tarihsel oluşumu, imparatorluk ve cumhuriyet devirlerinde olmak üzere iki aşamada incelenebilir (Su,1974: 1).

2.1.1.İmparatorluk Döneminde Denetim

1838 yılında hazırlanan Rüşdiye Mekteplerinin açılmasına esas teşkil eden Mahalle Mektepleri hakkında layihada, bu okullarda öğretimin aksaklıklarının giderilmesi amaçlanmıştır. Bu okullarda öğretmenlerin meslekî yeteneklerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından teftiş edilmeleri öngörülmüştür (Taymaz, 2011: 19).

1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adları taşıyan iki birim kurulmuş ve teftiş görevi yapan muinler atanmıştır. 1847 yılında yayınlanan Sibyan Mekatibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat adlı yönetmeliğin öğretmenlerle ilgili bölümünde, mektepleri teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere memurlar olduğu ve bunlara “mektep muini” adı verildiği belirtilmiştir. Böylece ilk kez teftiş öğretmene yardım olarak düşünülmüş ve müfettişe de yardım eden, rehber anlamına gelen “muin” unvanı verilmiştir (Ayaş, 1948: 485).

1862 yılında Rüşdiye ve Sibyan okullarını teftiş etmek üzere görevlendirilen memurlara ilk defa “müfettiş” denilmiş, merkez ve taşra okullarını teftiş etme görevi verilmiştir (Taymaz, 2011: 20).

1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile müfettişlerin öğretmenlere rehber ve yardımcı olmaları öngörülmüştür. Ayrıca Rüşdiyelerde teftiş defteri bulundurulması gerektiği, bu deftere müfettişler tarafından öğretim ve yönetime

ilişkin gözlem ve önerilerin yazılacağı, defterin okul müdürlüğü tarafından saklanacağı ve istenildiğinde müfettişe verileceği nizamnamede yer almıştır (Taymaz, 2011: 20).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerinin belirlendiği ilk yönetmelik "Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezaiine Müteallik Talimat" 1910'da yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikte soruşturma, teftiş ve aydınlatma konularının yer aldığı görülmektedir (Aydın, 2007: 143).

1911 yılında yürürlüğe konulan Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname ile merkez hizmetleri, idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Müfettişlerin orta dereceli ve yüksek okullarda görev yapmış öğretmenler arasından Türk Dili, Arap Dili, Matematik, Tabiat, Felsefe, Tarih ve Coğrafya, Öğretim Bilgisi, Özel Eğitim alanlarından, ayrıca bir mimar ve tıp doktoru olması öngörülmüştür (Unat, 1964 : 187).

1912 Yönetmeliği: "Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt Yönetmeliği" olarak anılan bu yönetmelikle, Merkez örgütünde "Genel Müfettişlik Dairesi" olarak adlandırılan yeni bir birim kurulmuş, "Bakanlığa" bağlı okulların ve diğer kuruluşların yasa, tüzük ve yönetmeliklere göre yönetilmelerinin sağlanması sorumluluğu bu yeni birime verilmiştir. Yönetmelikte ayrıca, sürekli bir denetimden söz edildiği, bu denetimin doğrudan "Genel Müfettiş" ya da ona bağlı müfettişler tarafından yapılacağı belirtilmiştir (Aydın, 2007 : 152).

1914 yılında Maarif Müfettişlerinin Vazifelerine dair Talimatname yayınlanmıştır. Talimatname, Ortaöğretim ve Bakanlığa bağlı diğer kurumların teftişinde göz önünde bulundurulacak esasları kapsamına almıştır (Su, 1974 : 13).

1915 yılında yayımlanan Erkek ve Kız Öğretmen Okulları Tüzüğü'nün (Darülmualimin ve Darülmualimat Nizamnamesi) 2. maddesine göre, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'nun hazırlık kısmı olan dört yıllık (ilkokul öğretmeni yetiştiren kısmı) eğitim sürecinden sonra, ilk iki sınıfı bitirenler, ilköğretim müfettişi olabilmıştır (Binbaşoğlu, 2005: 123).

2.1.2.Cumhuriyet Devrinde Denetim

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 1 Mayıs 1920 günü milli eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekaletine verildi (Taymaz , 2011 : 21).

1923 yılında Maarif Müfettişleri Talimatnamesi ile İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname yayınlanmıştır. Maarif müfettişleri

talimatnamesinde, müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır (Taymaz, 2011 : 21).

1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya'da Maarif Umumi Müfettişleri toplantısı yapılmış ve Bakanlar Kurulunun onayladığı Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat hazırlanmıştır.

Bu yönetmelikle, Maarif Vekili adına tüm eğitim kuruluşlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere Müfettiş-i Umumiye ve muavinlerinin atanması öngörülmüştür (Karagözoğlu, 1972 : 1).

Milli Eğitim Bakanlığı kuruluş ve görevleri hakkındaki 2287 sayılı Kanunla ilgili 4337, 4926 ve 5021 sayılı yasalarda değişiklik yapılmasını sağlayan 6389 sayılı kanun 1954 yılında çıkartılmıştır. Bu kanunun birinci maddesi ile Bakanlık ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin hükümler getirilmiştir (Taymaz, 2011 : 22).

Eğitim sisteminde yardımcı ve rehber olması beklenen müfettişlerin denetim hizmetleri ile birlikte inceleme ve soruşturma işlerini de yürütmeleri, yardımlaşma ve değerlendirmeyi güçleştirmektedir. Bu durumu önlemek üzere 1973 yılında müfettişlerin bir kısmı soruşturma işlerine ayrılmış ve bu görevin sıra ile yapılması esas kabul edilmiştir (Su, 1974 : 39).

1980 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Koordinatörlük Hizmeti İç Yönetmeliği çıkartılmıştır. Bu yönetmeliğe göre İstanbul ve İzmir merkezlerinde olmak üzere İki Koordinatörlük kurulmuş ve koordinatörlük görevine birer baş müfettiş atanmıştır (Taymaz, 2011 : 22).

1992 yılında yayınlanan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un öngördüğü Teftiş Kurulu Tüzüğü 19 Subat 1993 tarih ve 21501 sayılı Resmî Gazetede yayınlanmış, Tüzükte öngörülen Yönetmelik 3 Ekim 1993 tarih ve 21717 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur (Taymaz, 2011 : 23).

14/9/2011 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile Teftiş Kurulu Başkanlığı, Rehberlik ve Denetim Başkanlığına dönüştürülmüştür. Kararnamenin 17.maddesine göre Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri şunlardır:

a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek.

b) Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek.

c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek.

ç) Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usûlsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak.

d) Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapmak.

e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

Kararnamenin 41.maddesinin 3.fıkrasına göre İl Eğitim Denetmenleri ve Denetmen yardımcıları, ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür (T.C.Başbakanlık e.mevzuat).

2.2.Denetim Nedir?

Türk Dil Kurumu “denetim” kavramını, “kamu ya da özel bir kuruluşa ilişkin bilgilerin önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluğunun saptanması ve rapor edilmesi amacı ile bir uzman birimi tarafından kanıt toplama ve değerlendirme süreci” şeklinde tanımlamıştır.

Kenger (2001), “denetçi yardımcıları için eğitim notu”nda, denetimin “audit” kelimesinden türediğini ve bugünkü niteliğine sanayi devriminden sonra ulaştığını belirtir.

2.2.1.Denetimin Özellikleri

Kurnaz (2007)’a göre denetim, aşağıdaki özelliklere sahiptir:

Denetim, belli bir örgüte ve döneme ait bilgileri kapsar. Denetim bir süreçtir. Denetim verilerin doğru ve güvenilir olmasıyla ilgilenir. Denetim kurumun amaçlarında belirtilenler ve ürünü kıyaslar. Denetim kanıt toplar ve bunları

değerlendirir. Denetim bağımsız uzmanlar tarafından yapılır. Denetim çalışmaları sonrasında rapor düzenlenir.

2.3.Eğitim Denetimi

Başar (1995)'a göre denetim, “durumu belirleme, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme öğelerinden oluşan etkinlikler bütünüdür”.

Aydın (2008), eğitimde denetimin kontrolden ziyade geliştirme odaklı bir fonksiyonu olduğunu belirtir.

2.3.1.Denetimin İlkeleri

Denetimin ilkeleri; “amaçlılık, planlılık, nesnellik, bütünlük, durumsallık, açıklık ve demokratiklik” olarak sıralanabilir (Can, 2004). Aydın (1998 : 17) esneklik ilkesini ilave etmiştir. Başar (1995) bu ilkelere “sürekliliği” de ilave etmiştir.

2.3.1.1.Denetimin Amaçlılık İlkesi

Eğitim örgütlerindeki denetim, önceden kararlaştırılmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleştirme derecesini bulmaya yarar (Bursalıoğlu, 1999 : 129).

Denetimin amaç ve yöntemini var olan problem belirler. İşbirliğine dayanır, bilimseldir, güdüleyicidir, hem çözümleyici hem de birleştiricidir, hem geçmişe hem de geleceğe yöneliktir (Aydın, 2007).

Aydın (1987), çağdaş eğitim denetiminin amacını öğrenme ve öğretmenin verimini ve etkisini artırmak olarak belirtir.

Teftişin en önemli amaçlarından biri, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ufuklarını zenginleştirmek, sürece katılanlarda gelişme isteği yaratmaktır. Teftişin amaçlarından bir diğeri de verimi artırmaktır. Öğrencinin verimliliğini sadece kendi çabası değil; süreçte rol alan öğretmenin davranış biçimi, öğretim yöntemi, bilgi ve becerisi gibi çeşitli etkenler ve bu etkenler arası ilişkilerin niteliği öğrenci verimliliğini önemli ölçüde etkiler (Akış, 1999 : 19).

2.3.1.2.Denetimin Planlılık İlkesi

Müfettiş, teftiş etkinliklerini önceden planlamalı, bu plan, planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda yapılmalı ve teftiştten etkileneceklerin görüşlerini de içermelidir (Başar, 2000 : 11).

Planlama, uygulamadan önce düşünmeyi öngören zihinsel bir süreçtir. Böylece önceden belirlenmiş amaçlara rasyonel bir yaklaşım ve bunların gerçekleşmesine hazırlık aşamasıdır (Akış, 1999 : 19).

2.3.1.3.Denetimin Süreklilik İlkesi

Teftişte süreklilik yoksa bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olacaktır. Amacına ulaşabilmesi için teftişin doğasında bulunması gerekli olan sürekliliği, bilim ve teknolojik gelişmeler de zorunlu kılar; sürekli teftiş, geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimini sağlar (Başar, 2000 : 11).

2.3.1.4.Denetimin Nesnellik (Tarafsızlık) İlkesi

Başar'a (2000, s. 11) göre nesnel olmayan bir teftiş bilimsel de olamaz. Değerlendirme yargıları için kullanılacak ölçüt sayısı çoğaldıkça değerlendirmenin nesnelliği de artar (Başar, 1993).

2.3.1.5.Denetimin Bütünlük İlkesi

Eğitim girişiminin sadece bir yönü değil tüm yönleri bir bütün olarak teftiş programının odak noktasını oluşturur. Süreçte rol oynayan öğeler bütünlük içerisinde ve bütüne sağladıkları katkılar açısından ele alınır (Akış, 1999 : 20).

2.3.1.6.Denetimin Durumsallık İlkesi

Başar'a (2000 : 11-12) göre durumsal farklılıklar, edimin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin farklı yer ve durumlarda farklı görünmelerine yol açabilir. Bu görülme, değerlendirmeye aynen yansırsa değerlendirme sonuçları yol gösterici olacak yerde yanıltıcı olur. Bu yanılgıları önlemek için teftiş durumsal olmak zorundadır. Farklı koşullarda çalışan insanlardan aynı sonuçları beklemek yanlış olur.

2.3.1.7.Denetimin Esneklik İlkesi

Çağdaş eğitim teftişinde her durum ve koşulda geçerli en etkili tek bir teftiş modeli ve tekniğin olabileceği kabul edilmemektedir. Belli durum ve koşulda etkili ve başarılı olan bir model ve tekniğin başka bir ortamda etkili ve başarılı olmaması olasıdır. Çağdaş eğitim teftişi, belli bir programa ve modele bağlı kalma yerine her durumun özelliklerine göre farklı programların düzenlenmesi gereğine inanmaktadır. Bu nedenle, çağdaş eğitim tekniğinde esneklik ilkesi benimsenmektedir (Aydın, 1998: 17).

2.3.1.8.Denetimin Açıklık İlkesi

Müfettişin açık davranışı, gerçekleri ortaya koyarak nesnelliği sağlayabileceği gibi eylemlere katılmayı da sağlar ve müfettişe olan güveni artırır (Başar 2000 : 12).

2.3.1.9.Denetimin Demokratiklik İlkesi

Akış'a (1999 : 19) göre demokratiklik, çağdaş teftişin temelini oluşturan ve etkili liderliğin kullanımını sağlayan bir ilkedir. Demokratik bir teftiş, öğretmenin düşüncesini özgürce ifade etmesine olanak tanır; yasaları eşit uygular ancak sorumluluğu öğretmenle birlikte paylaşır.

2.4.Denetim Türleri

Eğitim sisteminde yapılan teftiş, değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılır (Taymaz, 2011 : 30).

2.4.1.Kurum Denetimi

Eğitim sistemindeki yeniliklerin ve gelişmelerin ilgili kurumlara iletilmesi, kurum çalışmalarını güçlendiren veya zayıflatan nedenlerin saptanarak gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, insan gücü ve maddi olanakların yerinde ve verimli bir biçimde kullanılmasının sağlanması, eğitim ve öğretim etkinliklerinin güçlendirilmesi bakımından kurum teftişi, teftiş türlerinin en kapsamlı ve etkili olanıdır. Kurum teftişinin bir özelliği de süreklilik ilkesine uyulmasıdır. Aynı kurumda birbirini izleyen teftişler arasında bağlantı kurarak, önceki teftişlerde saptanan eksikliklerin giderilme, önerilen önlemlerin uygulanma durumunun gözlenmesi teftişte süreklilik sağlar (Taymaz, 2011 : 133).

Okul yönetiminde, yöneticilerin görevleri yasal olarak belirlenmiş ve yönetmeliklerde ayrıntılı olarak yer almıştır. Bu görevlerin yerine getirilmesi için saptanan işlemlerin yapılması ve davranışların gösterilmesi gerekir. İşlem ve davranışlar birbirleri ile ilişkili olmakla beraber nitelik bakımından aralarında bazı farklılıklar görülür. Aynı niteliği taşıyan görevler bir araya getirildiğinde görev alanları oluşturulabilir (Başar, 1981 : 5).

2.4.1.1.Kurum Denetimi Raporunun Hazırlanması

Teftiş yapılırken müfettişler, belirleme ve kanaatlerini bir metin haline getirerek föyler oluştururlar. Raportör müfettişlerden föyleri toplayarak raporları hazırlar. Teftiş edilen eğitim kurumlarının amaçları, yapıları, türleri ve etkinlikleri ayrı olmasına karşın düzenlenen 'Genel Denetim 'raporları aşağıdaki kısımlardan oluşturulur (Cengiz, 1992 :24-25).

- 1.Kurumu tanıttıcı bilgiler ile genel denetim raporu olduğunu gösterir başlık.
- 2.Giriş, görev emri: Denetim onayı, denetlemenin yapıldığı tarih.
- 3.Maddi durum: Kurumun fiziksel durumu ve var olan kaynakların kullanılması.

- 4.Büro işleri: Bürokratik işlemlerin usulüne uygun olarak yapılma durumu.
- 5.Hesap ve ayniyat işleri: Kurumda yapılan harcamalar, gelir ve giderler, ayniyat ile ilgili işlemler.
- 6.Öğrenci işleri: Öğrenci hizmetleri ile ilgili işlemler ve kurallara uygunluğu.
- 7.Öğretim işleri: Kurumda yürütülen öğretimle ilgili hizmetlerin durumu.
- 8.Eğitim çalışmaları: Kurumda yapılan eğitim etkinliklerinin durumu.
- 9.Öğretmenler kurulu çalışmaları: Okuldaki genel sınıf ve zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanakları, alınan kararlar ve uygulama durumu.
- 10.Döner sermaye çalışmaları: Kurumda döner sermaye varsa işletilme durumu.
- 11.Pansiyon hizmetleri: Kurumda pansiyon varsa iâşe ve ibate işlemleri.
- 12.Genel denetimin değerlendirilmesi: Denetim sırasında ve sonunda yapılan toplantılarda görüşülen hususlar ile yapılan öneriler, alınan önlemler.
- 13.Personelin değerlendirilmesi: Öğretmenlerin dışında kalan yönetici, uzman ve diğer personelin değerlendirme sonuçlarının özetleri.
- 14.Kurumun ihtiyaçları, teklifler: Denetleme sonunda varılan kanaatler doğrultusunda, gerekçeli olarak bütçe, malzeme ve personel ihtiyaçları ile karşılaşılan sorunların çözümü için gerekli teklifler.

2.4.2.Ders Denetimi

Ders teftişi, okullarda genel teftişler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi aralarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir teftiş türüdür (Taymaz, 2011 : 153).

Eğitim örgütlerinde teftiş, diğer örgütlerde olduğu gibi mekanik değildir. Eğitim örgütleri, insanla uğrasan örgütler olduğu için yapılan değerlendirmeler genelde yargısaldır. Eğitim örgütlerinin sayısal değerlendirmesini yapmak ne kadar kolay ise yargısal değerlendirmesini yapmak da o kadar zordur. Çünkü bu değerlendirme sonucunda toplanan bilgi, denetleyenin inançlarından, değer yargılarından etkilenecektir. Bu nedenle eğitim örgütünün teftişinde kullanılacak ölçüt değer yargılarından etkilenecektir. Dolayısıyla eğitim örgütünün teftişinde kullanılacak ölçütün değer yargılarından en az etkilenen ve herkes tarafından kabul edilen bir ölçüt olmasına dikkat edilmelidir (Ekleme, 2001 : 8-9).

2.4.2.1.Ders Denetiminin Yapılması

Bir öğretim kurumunda öğretmenin ders teftişi belirlenen kurallara uygun olarak aşağıda sıralanan işlemlerle yapılır (Taymaz, 2011 : 156).

1.Teftiş planı hazırlanır.2.Öğretmen hakkında bilgi sağlanır.3.Öğretmen ile ön görüşme yapılır.4.Ders planı ve hazırlıklarına bakılır.5.Öğretmene denetim zamanı duyurulur.6.Dershaneye öğretmenle birlikte girilir. 7. Öğrencilerle tanışma sağlanır.8.Uygun bir yere oturulur. 9.Olumlu bir hava yaratılır.10.Sınıfın bir üyesi gibi davranılır.11.Yapılan öğretim izlenir.12.Planlı gözlem yapılır.13.Öğretim etkinliğine katılır.14.Ders araçlarının kullanılması gözlenir.15.Ders veya uygulama sonucu beklenir.16.Dershaneden birlikte çıkılır.17.Ödev ve sınav belgelerine bakılır.18.Ders dışı etkinlikler incelenir. 19.Öğretmenle görüşülür.20.Öğretmen teftiş formu doldurulur.

2.4.2.2.Ders Denetiminde Karşılaşılan Sorunlar

Ders teftişlerinde karşılaşılan sorunlar, teftişin genel sorunlarından soyutlanamaz. Öğretmenlerin ders teftişi yolu ile değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Poyrazoğlu, 1977 : 8).

1.Öğretmenler ders teftişlerinin hangi ölçütlere göre yapıldığını, ders teftişi sonuçlarının yazıldığı değerlendirme formlarında ne gibi sorular bulunduğunu açıkça bilmemektedirler.

2.Değerlendirmelerde açıklık ilkesine uyulmadığından öğretmenler, ders teftişi sonuçlarını, dolayısıyla olumlu ve olumsuz bulunan yönlerini öğrenememektedirler.

3.Ders teftişi yolu ile yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin geliştirilip yetiştirilmesinde fazla etkili değildir.

4. Ders teftişi yolu ile yapılan değerlendirmeler, öğretmen başarısını objektif olarak ölçmekten uzaktır.

5.Ders teftişleri için ayrılan süre, öğretmenleri bütün yönleri ile tanıyıp değerlendirmeye yetmemektedir.

6.Ders teftişi yapan müfettişler, öğretmenlere gerekli rehberlik ve güdülemede bulunmamaktadırlar.

7.Öğretmenler, müfettişlerin tutum ve davranışlarından genellikle hoşnut değildirler.

8.Müfettişlerin, öğretmenleri değerlendirirken okul müdürünün etkisi altında kaldıkları genel bir kanıdır.

9.Öğretmenler, siyasal görüşlerinin kimi müfettişler tarafından bilinmesinin değerlendirmeye olumsuz etkileri olacağını savunmaktadırlar.

2.5.Eğitim Denetiminde Yaklaşımlar

Aydın (1986) bu yaklaşımları “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, “Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı” ve “Çağdaş Denetim Yaklaşımı” olarak üç grupta toplamıştır.

2.5.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı:

20. yüzyılın başlarında genel yönetim alanında uygulanmaya başlanan “Bilimsel Yönetim” anlayışı toplumsal bir örgüt olan eğitim yönetimini de etkilemiştir. Taylor, Fayol ve Weber gibi yönetim alanında etkili yazarların geliştirdikleri kavramlar okul yönetimlerine de yansımıştır (Bursalıoğlu, 2012:15-21).

Öğretmenin yetersiz olarak görüldüğü bu yaklaşımda denetmen yönlendiren, öğretmen ise yönlenen konumunda olup, öğretmenin yetersiz olduğu sayılması yaklaşımın en olumsuz yanıdır (Aydın, 1986: 4).

Kişiler arası ilişkilerin önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde yapandan çok yapılan işin ön planda tutulması ve dolayısıyla kişi veya grubun bir yana itilmesi problemleri azaltmaktan çok çoğaltmaktadır (Bursalıoğlu, 2012: 22).

2.5.2.Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı:

“Belli durumlara dayalı mutlak doğru prosedürler yoktur.” yargısı bu düşünce sisteminin temelini oluşturmaktadır (Aydın, 1986: 5).Bu yaklaşımda, öğretmenler dahil eğitimciler, programcılar ve denetmenlerin öğretimi geliştirme yönünde işbirliği yapması vurgulanmaktadır. (Sullivan ve Glanz, 2000: 15).

2.5.3.Çağdaş Denetim Yaklaşımı:

Öğrenme ortamını bir bütün olarak ele alan çağdaş denetim, demokratik insan ilişkileri içinde katılımcı ve bilimsel bir yaklaşımla öğretmenlere görevlerini yerine getirmede yardımcı olmaktadır. Gerektiği durumlarda geçmişteki deneyimlerden yararlanılır ve geleceğe yönelik plan yapılır (Aydın, 1986 :6-12).

Bailey(2006: 9) çağdaş eğitim denetiminin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çağdaş eğitim denetimi; sadece öğretmenlerin değil, eğitim ve öğretim örgütünü etkileyen tüm paydaşlara yönelik ilgi ve rehberlik ile öğretim ve öğrenimi geliştirmeyi amaçlayan teknik bir süreçtir.

2. Çağdaş eğitim denetimi; denetim sürecinde merkezde olan öğretmenlerin fikirlerine saygıyı temel alan bir danışma sürecidir.

3. Çağdaş eğitim denetimi; denetçiler ve öğretmenler arasında eğitim ve öğretim problemlerinin masaya yatırıldığı ve bu problemlere çözümler arandığı işbirlikçi bir süreçtir.

4. Çağdaş eğitim denetimi; eğitim ve öğretim örgütlerinin gelişimine yönelik araştırma ve çalışmaları destekleyen akademik bir süreçtir.

5. Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin, öğretmenlerin çabalarını öğretimin amaçlarına uygun bir biçimde koordine edebilme yeteneğine sahip olmalarını gerektiren bir liderlik sürecidir.

6. Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin öğretmenlere bireysel olarak değer verdikleri ve dolayısı ile öğretmenler ve denetçiler arasında güveni pekiştirici insan odaklı bir süreçtir.

Wiles ve Bondi, 2004 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çağdaş denetim anlayışında eğitim denetiminin kontrol edip değerlendirme ve raporlama süreçlerinden öte rehberlik, yetiştiricilik, program geliştirme gibi düzeltici ve geliştirici rollerin daha ön planda tutulduğu bir süreç olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Çağdaş denetim yaklaşımlarından biri de Kliniksel denetimdir.

2.5.3.1.Kliniksel Denetim

Kuralları ve nelerin gözleneceği önceden öğretmen ve denetmen tarafından belirlenen açık bir gözlem, ayrıntılı gözlem verileri, öğretmen ve denetmen arasında yüz yüze etkileşim ve kurulan içten bir mesleki ilişki ile ikisinin ortak bir noktada yoğunlaşması, kliniksel denetimi diğer denetim biçimlerinden ayıran özelliklerdir (Ağaoğlu, 1997: 34).

Sergiovanni ve Starrat (1979) ise kliniksel denetimi, öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenin mesleki gelişimi için öğretmenle yüz yüze iletişim kurmak olarak tanımlamaktadırlar (Ağaoğlu, 1997: 35).

Öğretmenin daha etkili kılınması amacı ile denetmenle öğretmen arası bir işbirliğidir. Bu işbirliği öğretmenin sınıf içi rol davranışının planlı bir biçimde gözlenmesine ve incelenmesine dayanır. Öğretme işleminde değişiklik amaçlanır. Bu değişikliğin gerçekleştirildiği de gösterilmek istenir. Geleneksel ve çağdaş öğretim modelleri karşılaştırılarak öğretim sürecinin öğretmen tarafından daha ayrıntılı olarak anlaşılması amaçlanır (Aydın, 1986: 31).

Denetmenin sürekli olarak eğitilmesini gerektirir (Sullivan ve Glanz, 2000: 106).

2.5.3.1.1.Kliniksel Denetimin Amaçları

Acheson ve Gall (1997:13-14), kliniksel denetimin temel amacının daha spesifik alt amaçlara ayrıştırılabileceğini belirtmişlerdir. Bu alt amaçlar şunlardır:

1. Öğretmenlere nesnel dönüt yoluyla öğretimlerinin bugünkü durumunu göstermek.
2. Öğretimsel problemleri tanılama ve çözme.
3. Öğretmenlere öğretim stratejilerindeki becerilerini geliştirmeleri için yardım etmek.
4. Yükseltme, işe alma (Sözleşmesini uzatma) ve diğer kararlar açısından öğretmeni değerlendirme.
5. Mesleki gelişimlerinin sürekliliği yönünde olumlu bir tutum geliştirmede öğretmenlere yardım etmek.

2.5.3.1.2.Kliniksel Denetimin Aşamaları

Goldhammer ve arkadaşlarına göre kliniksel denetim gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analizden oluşan beş aşamalı bir süreçtir (Aydın, 1986: 33).

2.5.3.1.2.1.Gözlem Öncesi Görüşme:

Gözlem öncesi görüşme denetim döngüsünün en önemli aşaması olup, burada oluşturulan öğretmen - denetmen ilişkisinin niteliği kliniksel denetim döngüsünün diğer tüm aşamalarını etkiler. Gerçekleştirilmek istenen hedef, denetmenle öğretmen arasında karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkinin kurulmasıdır (Aydın, 1986: 33).

2.5.3.1.2.2.Gözlem Aşaması:

Gözlemin amacı, dersin denetmen ve öğretmen tarafından birlikte analiz edilmesi ve bunun için doğru verilerin elde edilmesini sağlamaktır. Verilerin uygun yöntemlerle sağlıklı olarak toplanması ise ancak önceden yapılan hazırlığa dayalı bir gözlem yolu ile sağlanır (Aydın, 1986: 35).

2.5.3.1.2.3.Analiz:

Bu aşamada öğretmen ve denetmen gözlemden elde edilen verileri birlikte analiz ederler. Aksi takdirde gözlemin hiç bir faydası olmayacak, öğretmenin sınıftaki performansı ile ilgili hissettiği belirsizlik ve kuşku devam edecektir (Linde, 1998: 322).

2.5.3.1.2.4.Gözlem Sonrası Görüşme:

Gözlem sonrası görüşme kliniksel denetimin asla atlanmaması gereken en can alıcı aşamasıdır. Gözlemlerle elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmenin gelişimi açısından yararlı dönüt aldığı yer burasıdır. Bu aşamadan elde edilecek başlıca yararlar şunlardır (Aydın, 1986: 43-44):

1. Görüşmede, profesyonel eğitimci olarak kabul edilen denetmenle işbirliği yolu ile öğretmenin mesleki gelişimi sağlanmaya çalışılır.
2. Görüşme, denetim programının yeniden düzenlenmesi, program hedeflerinin ve uygulama yöntemlerinin belirlenmesi konularında önemli rol oynar.
3. Görüşme, ödül için temel sağlar. Öğretmenin doğru yaptıklarının takdir edilmesi öğretmen açısından önemlidir.
4. Görüşme, geçmişteki denetimsel uygulamaların gözden geçirilmesi, gerçekleştirilen ilerlemenin saptanmasını sağlar.
5. Görüşme, öğretmenin özdenetim ve denetim teknikleri konusunda yetiştirilmesini sağlar.
6. Görüşmede öğretmenin mesleki doyumu ve teknik yeterliği ile ilgili konular üzerinde durulur.

2.5.3.1.2.5.Görüşme Sonrası Analiz

Kliniksel denetimin süperegosu, bilinci olarak değerlendirilen görüşme sonrası analizle amaçlanan, denetim etkinliklerinin amacına ulaşip ulaşmadığının görülmesidir (Mosher ve Purpel, 1972:79 akt.Aydın, 1986: 44).

2.6.Mesleki Doyum Kavramı

2.6.1.Mesleki Doyum:

İş görenin işini veya iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyumdur (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Meslek seçimi ile başlayan ve kişinin tüm yaşamı boyunca onu etkileyen, mesleki doyum kavramı, literatürde iş doyumu ya da iş tatmini şeklinde de yer almıştır (Yalçınkaya, 2000 : 42).

Taylor mesleki doyumu, sahip olunan mesleğin ekonomik getirisi ve terfi, prim, takdir, gelişme olanakları gibi ödüllendirmelerin sağlayabileceğini ifade etmiştir (Aslan, 2001: 66).

Başaran'a göre (1982: 204) ise mesleki doyum, bireyin işini, iş hayatını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur.

Soyut bir kavram olan mesleki doyumunu anlatmak için çoğunlukla işi sevme, işe bağlılık, işe kendini coşkuyla verme gibi tanımlamalar kullanılır (İncir,1990 : 50).

İş doyumunu denince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanın beraberce çalışmasından zevk aldığı iş arkadaşları ve ürün meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk akla gelmektedir. İş doyumunun, işi tutkuyla yapmak gibi bireysel, kararlara katılmak gibi toplumsal etkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır (Keser, 2005).

İş doyumunu (ya da iş tatmini) ise çalışma hayatının önemli bir kavramını ifade etmek üzere kullanılan bir isim tamlamasıdır. İş doyumunu, çalışanların işletmelerine olan katkılarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak dikkat çekmektedir. İş doyumunu, çalışanın işine olan ilgisinin ya da ilgisizliğinin; işini yapmaktan duyacağı olumlu ya da olumsuz duyguların bir sonucudur. İş doyumunu, temel anlamıyla, insanların işlerini ne kadar sevdiklerini ifade etmektedir (Tınaz 2005: 25).

Mesleki doyum, Spector'a göre, insanların işlerine ve işleriyle ilgili konular hakkındaki hissettiklerine ilişkin bir kavramdır Genel anlamıyla çalışanların işlerini sevmeleri ya da sevmemeleridir. Mesleki doyum, davranışsal bir değişkendir ya da işin değişik boyutları ile ilgili davranışsal tepkilerdir. Mesleki doyum, meslek hakkındaki evrensel duyguları kapsar (Spector,1997 : 2).

Araştırmalar, çalışanın yaptığı işlerin niteliği, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları gibi iş boyutlarına ilişkin değerler ile bunların mesleğinde karşılaşma durumuna ilişkin algılamaları arasında tutarlılık olması durumunda doyumun oluştuğunu ortaya koymaktadır (Aslan, 2001:78-80; Balcı, 1983 :84; Erçelebi, 1997 : 13).

Herzberg (1967) mesleki doyumunu, başarı, tanınma ve benzeri gereksinimlerin karşılanması ile ilgili güdüleyici etkenlerin bir işlevi, mesleki doyumsuzluğu ise örgüt politikası, kişiler arası ilişkiler gibi diğer etkenlerin işlevi olarak tanımlamaktadır (Akt: Başaran, 1982).

İş tatminsizliği yalnızca iş gören ile yaptığı iş veya görev arasındaki ilişkiyi belirten bir kavram olarak belirtilebilir. İş görenin örgüt içindeki ilişkileri, örgüte bağlılığı, bu kavramın dışında kalmaktadır. İş tatminsizliği bireyin yaptığı işten bir tatmin ya da hoşlanma duygusu elde etmemesini, ona karşı bir bıkkınlık, isteksizlik, kaçma duygusunu anlatmaktadır (Özdayı, 1990: 102).

2.6.2.Mesleki Doyumunun Önemi

Günümüzde çalışmaya büyük anlamlar yüklenmekte, sanki çalışma 'kutsanmakta'dır. Öyle ki insanlar işleriyle tanımlanmakta, hatta yaşamlarının bütün boyutlarında işlerindeki kimliklerini benimsemektedirler. Bir asker karısıyla ve çocuğuyla ilişkilerinde asker kimliğini kullanabilmekte; bir cerrah, işindeki kimliğini ve bu kimliğin ona verdiği bakış açılarını yaşamının kalan alanlarına da taşımaktadır. Sanki artık insanlar "kendilerini" insan olarak üretmekten vazgeçmiş, işlerindeki kimliklerini üretme çabasına girmişlerdir (Dikmen, 1995: 115).

İş, insan yaşamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan, gününün önemli bir kısmını iş yerinde geçirmekte ve bunu da en az 20- 25 yıl devam ettirmektedir. Kişinin yaşamında mutlu olabilmesi, bir bakıma onun işinden doyum alması ile yakından ilgilidir. Kişinin işinden doyum sağlaması, onun hem organik hem de psikolojik varlığı için önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004).

Bu konuyla ilgili araştırmalar bireyin yeteneklerine ve ilgisine uygun olmayan, kendini ifade etmesine imkan vermeyen meslek koşullarının, mesleki doyumsuzluğun nedeni olduğunu ortaya koymaktadır (Güçray, 1995).

Toplumun ve öğrenci velilerinin eleştirel tepkilerinin ve öğretmenin takdir edilmemesinin de iş doyumsuzluğuna yol açan faktörler olduğu belirtilmektedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001).

Öğretmen yaptığı, çalıştığı işte ömrünün 30-40 senesini 24 saatlik bir gününün yarısını harcar. Harcadığı bu vaktin her anını severek zevk alarak mı yoksa nefret ederek mi geçirmek ister. Yapılan araştırmalar eğitimcilerin en başta gelen huzursuzluk nedeninin mesleki doyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır (Tutum, 1979).

2.6.3.Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

İş doyumu bireylerin bir takım özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bu özellikler arasında yaş, cinsiyet, tecrübe, eğitim durumu gibi hususlar sıralanabilir. Ancak belirtilmesi gereken en önemli husus her bireyin farklı kişilik yapısında oluşu ve bu nedenle farklı beklenti ve isteklere sahip olmalarıdır. Dolayısıyla iş doyumu kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Aydın, 2006).

Chapman ve Louthier, (1972) öğretmenlerin iş tatminini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır: Öğretmenin karakteri, Öğretmenin mesleki işlerindeki yetenek ve becerileri, Öğretmenin mesleki başarısının değerlendirilmesindeki kriterler, Mesleki başarı durumu, Takdir ve ödüller (Akt. Tahta, 1995).

Yaş: Herzberg (1959), yaş ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi “U” şeklinde bir eğri ile açıklamaya çalışmıştır. Çalışma hayatına erken başlayan genç yaştaki bireylerde yüksek olan iş doyumunu, otuz yaşına doğru düşmekte, daha sonra yaş ilerledikçe çalışma hayatının sonuna kadar yükselmektedir.

Cinsiyet: Araştırmalarda iş doyumuyla cinsiyet arasında farklı ilişkiler olduğu ileri sürülmektedir. Kimi araştırmalara göre iş doyum-cinsiyet ilişkisi bulunmakta, kimilerine göre ise bulunmamaktadır (Aliyeva, 2005, 129).

Kişilik: İş doyumuyla kişilik özellikleri arasında ilişki söz konusudur. Örneğin sinirli ve çevresine uyum sağlayamamış kişiler daha sık iş doyumсуuzluğu göstermektedir. Bu Çalışanlar başkaları ile rahat ilişki kuramamaktadır. Çalışanların yaşama bakış açısı olumsuzdur. Olumsuz tutumların yaygınlaşma etkisi görülmektedir. Birey işinden memnun ise, işini önemsemesi bu bilişle uyumlu olur. Yaşamından mutlu olması da uyumludur. İşinden memnun olmayan kişinin ise işini önemsemeyerek bu bilişsel uyumu sağlaması olanaklıdır (İşcan ve Sevimli,2005: 56).

Eğitim Düzeyi: Eğitim düzeyi değişkeni ile iş doyumunu arasında meslek düzeyi sabit tutulma şartı ile olumsuz bir ilişki olduğunu gösteren tutarlı kanıtlar vardır (Doğan, 2005).

Yapılan araştırmalar eğitim seviyesi ile iş doyumunu arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, yüksek eğitim almış kişilerde iş doyumunun daha az olduğu görülmektedir (Korman, 1977).

İş ve İşin Niteliği: Toplum tarafından yeteri kadar kabul görmeyen ve kendisini iş hayatına hazırlarken birey tarafından hayal edilmeyen işlerin yapılması iş doyumunu azaltır. İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, bir sorumluluk gerektirmesi doyum nedeni sayılabilir. Kişiler kendilerine yeteneklerini kullanma olanağı veren, çok yönlü ve özel nitelikler gerektiren işler yaptıkça, kendilerine başarılı oldukları konusunda bilgi geldikçe işlerinden tatmin olurlar (Dilsiz, 2006).

Gelir: Çalışanların başarılarına denk bir ücret almadıkları duygusuna kapılmaları, onların verimlerini, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceği gibi mesleki doyum düzeyini de düşürebilir (Ergene,1991 : 698).

Övülmek: İş görenin yaptığı isten dolayı övülmesi pek çok iş gören için doyumunu arttırıcı bir faktördür. Öte yandan övgünün yanı sıra yapılan işe ilişkin bir değerlendirmenin yapılması iş görene nitelik hakkında bir geri bildirim sağlayıp, bir dahaki sefere işin daha iyi yapılmasına olanak sağlar (Başaran, 1982 : 207).

Çalışma Arkadaşları: Günlük yaşantısının önemli bir bölümünü iş yerinde geçiren iş gören için uyumlu ve dostça ilişkilerin ve ortak çalışma zihniyetinin yüksek olduğu iş arkadaşları grubu yüksek bir doyum kaynağıdır (Ağan, 2002).

Terfi: İnsanlar çalıştıkları işlerde başarı kazanmak ve terfi etmek isterler. Çalışana sunulabilecek fırsatlardan en önemlisi, çalışanların, başarıları sonucunda işlerinde ilerleme olanaklarına sahip olmalarıdır. Eğer birey, yapacağı başarılı çalışmalar sonucunda daha yüksek bir pozisyona getirilebileceğini bilirse, bu olumlu sonuç, kişinin iş tatminini de olumlu etkileyecektir (Erdoğan, 1996).

Çalışma Şartları: Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi yoluyla iş doyumlarının yükseltilmesi, aynı zamanda görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri eğitim ve öğrenci kalitesinin yükseltilmesi açısından da son derece önemlidir (Arslan, 2006).

Ödül: Örgüt bünyesinde başarılı çalışanlara, yaptıkları işten ya da gösterdikleri yüksek performanstan dolayı, kendilerine çeşitli şekillerde verilecek ödüllerin varlığı ve düzgün işleyen bir ödüllendirme sisteminin bulunması da iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir (Aydın, 2006).

Denetim: Denetim ilişkisi, iş göreni katılımdan uzak tutuyor, alınan kararlar hakkında fikir bildiremiyorsa, genellikle ortaya iş tatminsizliği çıkmaktadır (Erdoğan, 1999 : 241).

Her meslek ya da örgüt belli kişilik yapısındaki insanlara daha fazla iş doyumunu verebilir. Örneğin içedönük biri mümkün olduğunca az insanla karşılaşacağı ya da sessiz bir ortamda çalışmaktan mutlu olurken, dışa dönük biri tam tersi bir ortamda çalışmaktan daha fazla doyum sağlayabilir (Kınık, 2007 : 26).

2.6.4.Mesleki Doyum Kuramları

Abraham Maslow ve İhtiyaçlar Kuramı

Maslow klinik gözlemlerden yararlanarak temel gereksinimler hakkında önermelerde bulunmuştur. Beş temel güdüyü; fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimleri, sevgi gereksinimleri, saygınlık gereksinimleri, kendini gerçekleştirme gereksinimleri olarak aralarında bir sıra dizin oluşturarak belirtir. Maslow'a göre, temeldeki bir güdünün gereksinimleri karşılanmadan, birey üst düzeydeki güdülerden etkilenmez. Alt düzeydeki güdüler doyuma ulaşıncaya birey, üst düzeydeki güdülere hazır hale gelir (Cüceloğlu, 1992:236).

Maslow kuramının da saptadığı gibi kendini gerçekleştirme tepe değer olmak koşulu ile, gereksinimler, mesleki doyuma ulaşmada basamak olarak gelişen araçlardır. Kendini gerçekleştiren insan işiyle, örgütüne büyük ilgi duyacak, kendi isteğiyle örgütün saptadığı ölçütlerin çok üstünde çalışacaktır. Kuramda olduğu gibi örgütlerde de kendini gerçekleştirme, çalışanlar için bir amaç olarak düşünülmekte, örgütte yapılan işlerle örgütün bu amaca göre düzenlenmesi, yönetimin çalışanları bu amaç açısından görmesi istenmektedir (Onaran, 1981: 36-37).

Herzberg'in İki Etmen Kuramı: Herzberg ve arkadaşları çalışmalarında doyuma ve doyumumsuzluğa yol açan etmenleri sıralamaya çalışmışlardır. Bu kurama göre; **a)** Doyuma yol açan etmenler; başarı, tanınma, mesleğin kendisi, sorumluluk, yükselme gibi içsel güdüleyici faktörlerden kaynaklanan etmenlerdir. **b)** Doyumsuzluğa yol açan etmenler ise yönetim, denetim, çalışma koşulları, ücret, insan ilişkileri (iş ve iş yaşamı dışındaki arkadaşlar) gibi dışsal güdüleyici faktörlerden kaynaklanan etmenlerdir (İncir, 1990).

Mc Clelland Kuramı: Mc Clelland'a göre bireyler mesleklerinde yaptıkları işler hakkında geri bildirim aldıklarında mutlu olmakta ve bu durum onlarda başarılı olma ihtiyacını uyandırmaktadır (Bilgin, 1992 : 53).

Mc Gregor'un X ve Y Kuramı: Douglas Mc Gregor'un "Girişimciliğin İnsani Yönü" adlı kitabına göre **X Kuramı;**

1. Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğunca kaçmaya çalışır.
2. Ortalama bir insan sorumluluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
3. Bundan ötürü insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırmalıdır.

Y Kuramı;

1. Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar doğaldır.
2. Kişi doğuştan tembel değildir; onu bu hale getiren tecrübeleridir.
3. Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
4. Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
5. Yöneticilerin yapması gereken, uygun bir ortam yaratarak çalışanların kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

William Ouchi'nin Z Kuramı:

Literatürde adı geçen bir diğer kuram ise William Ouchi'nin Z kuramı'dır. Z kuramına göre;

1. İnsan düşünme, karar verme ve azmetme yeteneklerine sahip bir varlıktır.
2. İnsan ne doğuştan iyidir ne de kötü, koşullara göre her ikisine de yatkın olabilir.
3. İnsan ne yaşamsal ihtiyaçlarla ne de üst düzey insancıl ihtiyaçlarla güdülenir, insanı güdüleyen içinde bulunduğu durumdur.
4. Güdüleme ne dışarıdan zorlama ile ne de içten gönüllü olarak sağlanabilir. İnsan ancak mantık yolu ile güdülenebilir.
5. İnsanı iyimser ya da kötümser olarak değil tarafsız olarak değerlendirmek gerekir.

Beklenti Kuramı: Beklenti kuramları arasında ilk olarak anlatılabilecek kuram, Cornell Modelidir.

Smith, Kendall ve Hulin tarafından (1969) geliştirilen Cornell modeline göre mesleki doyum, bireyin işi ile ilgili duyguları ya da iş durumunun farklı boyutlarına karşı geliştirdiği duyusal tepkilerdir. Bu duygular, bireyin mevcut durumda var olan alternatiflerle bağlantılı olarak makul ve adil bir karşılık bulma beklentisi ile yaşadıkları arasında farklılık algılaması sonucu ortaya çıkmaktadır (Sun, 2002: 20).

Vroom'un beklenti kuramına göre ise "bir insanın güdülenmesi, davranışın amaca ulaşacağı beklentisiyle o kimsenin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir" (İncir, 1990).

Eşitlik Kuramı: Sun'un aktardığına göre (2002:23), Porter ve Lawler'a (1968) göre de mesleki doyum performans ve adil olarak verilen ödüllerle ilgilidir. Bireyin kendisine verilen görevde sergilediği performans ödüllendirilir ve ödüller doyumuna yol açar. Ancak birey, kendi çabaları sonucunda aldığı ödülü diğer bireylerin

çaba ve ödülleri ile kıyasladığında kendisine adil davranılmadığını düşünüyorsa mesleki doyumu olumsuz yönde etkilenebilir.

Verimlilik (Doyum) Kuramı: Porter ve Lawler ödülleri “içsel”ve “dışsal” olmak üzere ikiye ayırırlar. İçsel ödüller bireyin performansından ötürü bireyin kendi kendisine verdiği ödüllerdir. Bunlar bireye psikolojik doyum sağlar. Dışsal ödüller ise kurum ya da şirket tarafından verilir. Bunlar ücret, yükselme fırsatı, güvenlik gibi etmenleri içerir (Yalçınkaya, 2000 : 43).

Toplumsal Başvuru (Referans Grubu) Kuramı: Balcı (1985 : 52) bu kuramı Maslow’un gereksinimler kuramına benzetmiştir. Bu kurama göre bir iş, çalışanın referans grubunun (sosyal çevresinin) ilgi ve beklentilerine karşılık veriyorsa, bireyin yaptığı işten doyum alması beklenir aksi halde doyumsuzluk ortaya çıkacaktır.

2.7.Meslek Kavramı

Yavuz (2003)mesleği; bireylerin ya da grupların özdeşleştiği becerilere dayalı olarak yerine getirdikleri eylemler ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Meslekleşme ya da profesyonelleşme kavramı, iş görenin yaptığı iş konusunda yeterliliğini ifade etmektedir (Aydın, 1998).

2.7.1.Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda şöyle tanımlanmaktadır: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanununun 43.maddesi).

2.8.Tutum

Tutum, pek çok psikolojik değişken gibi (zeka, motivasyon vb.), doğrudan gözlenemeyen ancak gözlenen bazı davranışsal göstergelerle varsayılan kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2003: 151).

Thurstone’a göre tutum, psikolojik bir nesneye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesidir (Tavşancıl, 2005: 66).

McClelland’a göre ise tutum, bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti (Tolan, İsen ve Sönmez, 1985: 259).

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000: 5).

Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutum gözle görülmez fakat, gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu, bu tutumun var olduğu öne sürülebilir (Bilgin, 1996: 47).

Kağıtçıbaşı (1988) ise, tutumun gözlenebilen bir davranış olmadığını, davranışa hazırlayıcı bir eğilim olduğunu belirtmiştir.

Tutum öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Bir obje ya da bir olaya karşı geliştirdiğimiz tutum, eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma olasılığı; eğer tutumumuz olumsuzsa onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1995 : 97).

2.8.1. Tutumun Öğeleri

Bir tutumu oluşturan faktörleri üç ana başlık altında toplamak mümkündür (Silah, 2000: 364).

Duygusal öge: Tutuma konu olan obje hoş gidebilir veya hoş olmayabilir, sevilir veya sevilmez. Bu tür yargılar da tutumun his-duygu dolu olan yönünü ortaya koymaktadır (Silah, 2000: 365).

Duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güç olmaktadır (İnceoğlu, 2000: 8-9).

Zihinsel (Bilişsel) Öge: Bireyin tutum konusu olan objeye karşı inançlarını ifade eder. Bu faktör her bir kişinin bilgisel evriminin sonucu oluşmaktadır (Silah, 2000: 365). Tutum konusu hakkındaki bilgiler gerçeklerle ilgi derecesi oranında kalıcı ya da geçici olmaktadır (İnceoğlu, 2000: 9-10).

Davranışsal Öge: Kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete eğilimli hale getirmektedir (Silah, 2000: 365). İnsanlar şu veya bu nedenle her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmamakta veya davranmamaktalar. Ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi daima mevcut bulunmaktadır. Bu nedenle çoğu kez tutumlardan davranışları yordayabilmek mümkündür (Morgan, 1998: 364).

2.8.2. Tutumların Oluşumu

Allport'un tutumların kaynağı ile ilgili klasik olarak kabul edilen dört koşulu vardır (İnceoğlu, 1985: 15):

1. Aynı konuda çeşitli deneyimlerin birikmesi sonucu insanda o konu ile ilgili tutumlar oluşur.
2. (Bireyselleşme, farklılaşma, ayrılma) Birinci koşulla biriken deneyimler desteklenerek tutum özelleşir ve belli bir tutum benzerlerinden ayrılır.
3. Kuvvetli bir etkileyici veya dramatik bir deneyimin meydana gelmesi ile tutumlar oluşabilir. Örneğin uzun boylulardan nefret eden birinin hayatını uzun boylu birisi kurtarmışsa kişi uzun boylulara karşı olumlu bir tutum geliştirebilir.
4. Tutumlar ana-babayı, öğretmenleri, arkadaşları taklit yolu ile elde edilir.

2.8.3. Tutumların Değişmesi

Bireyin tutumları bir kere oluştuğundan sonra değişebilme bakımından farklılık göstermektedir. Bu değişme mevcut tutumun derecesine, buna sahip kişinin özelliklerine ve grup ilişkilerine bağlı olmaktadır (İnceoğlu, 1985: 19).

Tutum değiştirme kaynak, mesaj, araç ve alıcı olmak üzere dört ögeyi kapsamaktadır. Kaynak faktörlerinin tutum değişiminde, değişimin yönetiminde ve büyüklüğü üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca araştırmalar göstermiştir ki insanlar cazip ve önemli kaynaklardan etkilenmektedirler (Kartal, 2009).

2.9. Mesleki Tutum

Yavuz(2003), 'Aynı mesleği yapmakta olan bireylerin mesleklerine ilişkin ortak davranışlar geliştirmesi ve göstermesi mesleğe ilişkin tutumlar olarak ifade edilebilir' demektedir.

2.9.1. Öğretmenlik Tutumları ve Türleri

Yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, yetersiz bir öğretmenin ise öğrencileri öğrenmeden ve hatta okuldan soğuttuğunu göstermektedir. Kişiliği oluşturan özellikler içinde de "tutumlar" öğretmenin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerdir (Aydın, 1993: 30).

Araştıran, sorgulayan, daima ilerisi için uzun vadeli planlar yapan, başkalarının emir ve kumandası altına girmeyen, bilime ve bilimselliğe değer veren, zamana ve çağa uygun hareket ederek daha ilerisi için çalışan, her türlü gelişmeye açık bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlerin bu noktalardaki tutum ve davranışlarıyla yakından ilgili bulunmaktadır (Özkan, 2004).

Bütün diğer bilimler nesnel konular üzerinde çalıştığı halde öğretmen insan ve onun davranışlarıyla ilgilenmektedir. Öğretmenlik her üniversite mezununun yapacağı basit bir iş olmadığı gibi, taşıdığı sorumlulukları bakımından da çok önemlidir (Semerci ve Semerci, 2004).

Öğretmenin tutum ve kişiliği ile öğretme yeteneği arasında çok kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 280).

Öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına yönelik tutumları, öğrencilerin öğrenmelerinde ve kişiliklerinde önemli etkilere sahiptir (Küçükahmet, 1976: 50).

Öğretmenlik mesleğine ve mesleğin içerdiği etkinliklere yönelik tutumları bilmek meslekteki başarıyı ve doyumunu yordayabilir (Erkuş ve diğerleri, 2000).

2.9.1.1.Koruyucu Tutum

Çocuğu toplumsallaştırma görevi sınıf içinde öğretmene verilmiştir. Çocuğu kişilik gelişimi ve akademik başarısı yönünden bireysel özelliklerine göre tanımalı, bu doğrultuda eğitim vererek gözlemci ve rehber olmalıdır (Hanyaloğlu, 1995 : 41).

2.9.1.2.Demokratik Tutum

Demokrasiye gerçekten inanan ve ona göre hareket eden bir öğretmen, (1) bireyin değerini takdir etmeli, (2) demokratik düşünce, tutum ve ülkülere dayalı istenilir yurttaşlık niteliklerini geliştirmeli, (3) küme içinde ve kümeyle çalışmada gerekli olan temel becerileri öğrenmeli ve (4) sorun çözümünün plan yapma, uygulama ve değerlendirme gibi her evresinde birlikte çalışmanın önem ve değerinin anlaşılmasında başkalarına yardım edebilecek liderlik nitelikleri edinmelidir (Oğuzkan, 1982 : 18).

Demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen,

sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler (Bilgin, 1996 : 62).

2.9.1.3.Otokratik Tutum

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler; onların düşüncelerine hiç önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar (Oğuzkan, 1985 : 63).

Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler. Dersin tek yöneticisidirler. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tek sorumludurlar. Derste öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat isterler. Dersi yürütebilmek için sık sık cezalandırma tehditlerine başvurur (Tezcan, 1988 : 401).

2.9.1.4.Boşvermiş Tutum

İlgisiz tutum içindeki öğretmenler pasiftirler. Pasif öğretmenler öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli çabayı göstermezler. Kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı yaratır (Oğuzkan, 1985 : 63).

2.10.İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Mesleki Doyum Araştırmaları

Günbayı'nın (2001) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu" konulu araştırmasında, iş doyumunu açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Malatya kent merkezindeki 33 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşan 221 kişilik örnekleme, araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin, iş ve işin niteliği, yönetim ve denetim biçimi, ücretler, yükselme, eğitim, kendini yetiştirme ve geliştirme olanakları, çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler konularına ilişkin algı ve beklentilerinin farkı, iş doyumunu olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erkek öğretmenler "yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları ve ücretler" gibi mesleki doyum etkenlerinde kadınlardan daha fazla doyum göstermişlerdir. Üst yaş grubundaki öğretmenler alt yaş grubundakilerden "ücretler ve çalışma koşulları" gibi mesleki doyum etkenlerinde daha fazla doyum

göstermişlerdir. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kıdemi az olanlardan “çalışma koşulları” mesleki doyum etkeninde doyum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenler aldıkları eğitime göre de anlamlı farklılıklar göstermişlerdir.

Özdayı (1990) hem resmi hem de özel liselerde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında mesleki doyumun en yüksek olduğu alanın; kişileri yönlendirme, başkaları için bir şeyler yapabilme, yeteneklerini kullanma ve bağımsız çalışma gibi mesleğin içsel yapısıyla ilgili faktörlerin geldiğini belirtmektedir. Mesleki doyumun düşük olduğu alanların ise mesleğin dışsal yapısı olarak bilinen; ücret, mesleki güvence, çalışma koşulları, ilerleme ve denetimle ilgili olduğu gözlenmektedir.

Azar ve Henden (2003) tarafından yapılan araştırma alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarını incelemek amacıyla Adıyaman, Amasya, Aydın, Bilecik, Bingöl, Burdur, Çanakkale, Erzincan, Mersin, K.Maraş, Kırıkkale, Malatya, Mardin, Sivas, Tekirdağ, Tokat, Trabzon, Uşak ve Zonguldak il merkezleri ile köylerindeki İlköğretim okullarında çalışan ve alan dışından atanan 2450 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin ücret, kişiler arası faktörler, bireysel faktörler ve kontrol mekanizması etkenlerinde mesleki doyumsuzluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bulgular alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, aldıkları eğitimle ilgili alanda görev yapmadıkları için mesleki doyumlarının düşük olduğunu ve fırsat bulduklarında alanlarına geri dönme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Özdemir’in (1986) “Kamu Ödeme Sistemi İçinde Öğretmen Ücretlerinin Yeri ve Sağladığı Doyum” konulu araştırmasında, öğretmenlerin ücretlerini yetersiz bulduğu ve doyumsuzluk duydukları saptanmıştır.

Uras’a (2006) göre, öğretmenlerin verimli olmaları, işlerini daha iyi yapmaları her zaman daha iyi yetiştirilmelerinin bir sonucu değildir. Bireyler, gelecekte yapacakları meslekleriyle ilgili ne denli iyi eğitilirse eğitilsinler, mesleki başarı ve verim, büyük ölçüde bireyin güdülenme ve moral düzeyine bağlı olacaktır.

Bakioğlu’nun (1996) yaptığı çalışmada da, mesleki doyumsuzluğu destekler bulgular saptanmıştır örneklem grubunun %40’a yakını işi bırakmayı, %38.9’u ise istifayı ve iş değiştirmeyi düşünmektedir.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Mesleki Doyum Araştırmaları

Malta’da, Borg ve Falzon’un (1989) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin mesleki doyum puanı bay öğretmenlerden iki kat fazla çıkmıştır.

Benner’in (2000) lise öğretmenleri arasında, Chicago ve Washington eyaletlerinde yaptığı bir araştırma ise mesleki doyumsuzluğun, işi bırakma konusunda da ne kadar yönlendirici olduğunu bize göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin %25’i öğretmenliği, mesleki doyumsuzluk nedeniyle ilk dört yıl içinde bırakmaktadır (Schneider, 2003:3).

2.10.3. Yurt İçinde Yapılan Bazı Mesleki Tutum Araştırmaları

Ensari ve Yaman (2004) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarına yönelik bir etik tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Bu çalışma 2002-2003 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 41 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ilişkin kişisel bilgi formu ve ikinci bölümde ise öğretim elemanının etik tutumlarını belirten 82 sorudan oluşmuştur. Ölçek ‘Dürüstlük’, ‘Adalet ve Demokrasi’, ‘İletişim’, ‘Saygı ve Hoşgörü’, ‘Sorumluluk’ başlıklarında 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı ($r = ,95$) bulunmuştur.

Gürkan (1994) ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma yapmıştır. Ankara ilinden 833 öğretmene “Minnesota Öğretmen Tutumları Envanteri” ile “Giessen Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, benlik kavramı ölçeğinin ölçtüğü bazı özelliklerle, öğretmenlik tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutum puanlarının çok düşük olduğu belirlenmiştir.

Bilgin (1996) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarını incelemiştir. Araştırma İstanbul’da Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerinde, MEB ve SHÇEK’na bağlı, anasınıfı, anaokulu ve çocuk evlerinde çalışmakta olan 176 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; MEB’na bağlı okullarda görevli olan okul öncesi öğretmenleri daha fazla demokratik tutum sergilemektedir. 36-40 yaş arası öğretmenlerle 20 yaşın altındaki öğretmenler daha fazla otokratik tutum göstermektedir. Evli öğretmenler evli olmayanlara göre daha fazla boşvermiş tutum sergilemektedir. Bekar öğretmenlerin demokratik tutum puanları daha yüksektir. Çok çocuklu öğretmenler

daha fazla otokratik ve boşvermiş tutuma sahipken daha az demokratik tutuma sahiptir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre; 15-20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 5 yıldan az çalışan öğretmenlerin otokratik tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

2.10.4.Yurt Dışında Yapılan Bazı Mesleki Tutum Araştırmaları

Zach ve Price (1973) öğrencilerin cinsiyeti ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkilerle ilgili araştırma sonuçlarını inceledi. Öğretmen tutumlarını farklılaştıran bir diğer etmen de öğrencinin cinsiyetidir. Araştırma sonucuna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, öğretmenlerince daha az onaylandıkları yargısına ulaşmıştır.

Rosnow ve Rosenthal (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarına ışık tutmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlere bazı öğrencilerin zihinsel güçleri hakkında gerçek dışı bilgiler verilmiştir. Öğretmenlere bu öğrenciler olduklarından daha zeki olarak tanıtılmıştır. Öğretmenler tarafından bu öğrenciler zihinsel etkinliklerle ilgili derslerde, beklenmedik bir biçimde daha başarılı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenin hevesli, neşeli ve dinamik davranışlarının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğretmenlerin uyarıcı, enerjik, serbest, dinamik ve hevesli davranışları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.

2.10.5.Yurt İçinde Yapılan Bazı Eğitim Denetimi Araştırmaları

Türk Eğitim sisteminde, denetimle ilgili ilk çalışma; Galip Karagözoğlu'nun 1972'de yapmış olduğu, Bakanlık Müfettişliği Kurumu'nun Türk Eğitim sistemindeki genel görünüşünü, öğretmen ve müfettişlerin görüşleriyle tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada özetle, denetimle ilgili olarak önemli üç probleme işaret edilmiştir. 1.müfettiş önerilerinin bakanlıkça gözetilmeyişi, 2.müfettiş değerlendirmesinde bilimsel yöntemlerin kullanılmayışı, 3.görev çokluğunun müfettişin kendi kendini yetiştirmesini engellemesi olarak ifade edilmiştir (Karagözoğlu, 1972).

Şaduman Kapusuzoğlu (1986), "On Yıl Öncesine Kıyasla İlköğretim Müfettişlerinin Roller ve Teftiş Uygulamaları" konulu doktora tezinde özetle, on yıl içerisinde öğretmenlerle ilköğretim müfettişlerinin statüko koruyucu ve denetimsel davranış özellikleri devam etse de birbirlerine biraz daha yaklaştıklarını, öğretmenlerin eğitim düzeyi yükselirken müfettişlerin seviyesinin aynı kaldığı, bir denetmene düşen öğretmen sayısı azalsa bile denetmenin öğretmene ayırdığı zamanın artmadığı, denetim sisteminde müfettişlerin teftişin teknik yanına ağırlık

verdiği belirtilmiştir. Araştırmacı, son olarak, sistemin de denetimden böyle işler beklediğini ileri sürmüş var olan durumun sürüp gitmesini buna bağlamıştır.

Ayhan Dinçer (1986), “Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme” konulu araştırmasında, ilköğretimde teftiş ve denetim hizmeti yapan ilköğretim müfettişlerinin işlevlerini tamamladığı, saygı ve güvenilirliklerini yitirdikleri, görevlerini yerine getirmede uzlaştırıcı ve birleştirici, yol gösterici, moral verici olmaktan çok, huzursuzluk kaynağı haline geldikleri, bu eleştiriler karşısında ilköğretim müfettişliği kurumunun yıprandığı ve yeniden düzenlenmesinin bir zorunluluk olduğu sonucuna varmıştır.

Kerim Sarı (1987), “Çorum İli İlköğretim Müfettişlerinin İlkokul Öğretmenlerine Yapması Gereken Rehberliğin Yeterliği” konulu benzer çalışmada özetle, ilköğretim öğretmenleri, ilköğretim müfettişlerinin yaptığı rehberliği yetersiz görmüşler ve olumsuz görüş beyan etmişlerdir.

İmam Bakırcı Arabacı (1995), “İlköğretim Müfettişlerinin Denetim İlkeleri Konusundaki Yeterlikleri” üzerine yaptığı çalışmada, denetim ilkelerine uyulduğu konusunda müfettişlerin daha yüksek oranda “evet” cevabı verirken öğretmenlerde bu cevabın “çok az” olmasının dikkat çekici olduğunu ortaya koymuştur.

Sadık Kartal (1997), tarafından yapılan “İlköğretim 2. Kademe Branş Öğretmenlerinin Teftiş-Rehberlik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri” konulu çalışmada, branş öğretmenlerinin yarıya yakını teftiş ve değerlendirme sırasında eğitim ve öğretimdeki başarılarının ölçülmesinin “az” derecede olduğunu, teftiş etkinlikleri sırasında öğrencilerin bilgi ve beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkarılma derecesinin “az” seviyede gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ders teftişi sırasında objektif değerlendirme yapılmadığını, derse hazırlık ve planlama etkinliklerinin “orta” seviyede değerlendirildiğini, planlama çalışmalarının diğer etkinliklere oranla daha ağırlıklı değerlendirildiğini, meslekî alandaki yeterliliklerinin müfettişler tarafından “az” oranda saptandığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakınının öğretmenlerin özlük haklarını bilmeleri için müfettişlerin yapmış olduğu rehberliğin “hiç” seviyesinde gerçekleştiğini, öğrencilerin zihni, fizikî, çevreye bağlı, kültürel ve hissi farklılıklarını tanımada müfettişlerin yapmış olduğu rehberliğin “hiç” seviyesinde olduğunu, eğitim-öğretim problemlerinin çözümüne yönelik rehberliğin “az” seviyede gerçekleştiğini, planlamaya ilişkin rehberliğin “orta” seviyede gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Mehmet Karabörk (1998), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetimi" adlı araştırmasında özetle; yöneticilerin personeli değerlendirme ve personel ile aralarında iyi ilişkilerin kurulmasına katkı sağlamada, kendi okulları ile ilgili problemleri ortaya koyma ve uygulanabilir çözümler önermede müfettişleri yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Müfettişlerin eğitim-öğretim, yönetim ve teftiş konularında yeterince araştırma yapmadıkları, teftiş sırasında aktarılan, belirlenen istek ve ihtiyaçlarla yeterince ilgilenmedikleri teftiş ile ilgili görevlerini yaparken politik davrandıkları da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Turan (2005) "Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, AB ülkeleri içinde eğitim sistemi açısından farklı bir özelliğe sahip Alman Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sistemini karşılaştırarak sonuçta elde edilen bulgularla, Türk Eğitim Sistemine katkıda bulunabilecek öneriler geliştirmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonunda Türkiye'de mesleki eğitime gerekli önemin verilmediği ancak diğer eğitim kurumlarının sıkı bir denetime tabi tutulduğu belirtilmiştir. Almanya'da okul sisteminin gözetim ve denetimi, dolayısıyla sorumluluğu eyaletlerde olduğu için denetimi yapacak herhangi bir teftiş kurumunun bulunmadığı, okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilköğretim kademesindeki bazı kurumların denetim altında olduğu, Örneğin, Kindergarten olarak adlandırılan eğitim kurumlarının Gençlik ve Sağlık Daireleri tarafından denetlendiği bulgular arasında yer almıştır.

Derya SARI (2006), "İlköğretim Müfettişlerinin İlköğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesi" adlı çalışmada; Erkek öğretmenler müfettişlerin yaptığı rehberliği ve teftişi "yetersiz" bulurlarken, kadın öğretmenler "çok yetersiz" bulmaktadırlar. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, müfettişleri rehberlik ve denetim-değerlendirme alanında diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yetersiz buldukları görülmüştür.

Kaya (2006) araştırmasında denetleme süreci ile ilişkilendirilen problemleri belirlemek için Türkiye ortamında İngiliz Dili Öğretmenlerinin şu anki denetmenler hakkındaki düşüncelerini ve denetleme sürecinin mesleki açıdan katkıda bulunup bulunmadığını incelemiştir. Verilerin analizi öğretmenlerin geçirdikleri denetimden memnun olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler denetim sürecinin etkili, yararlı ve gerekli olduğunu düşünmemektedir. Öğretmenler, denetimin öğretimlerini geliştirmede ve sınıfta karşılaştıkları problemleri çözmede etkili olmadığına inanmaktadır.

Şener (2011), 'Eğitim ve Bakanlık Müfettişlerinin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi' adlı çalışmada: 'İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı ortalamalarının düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çağdaş denetim uygulamalarının en önemli unsurları olan iletişim, işbirliği ve paylaşım odaklı maddelerin oldukça düşük seviyede algılanması fakat bu maddelere yönelik beklentilerin oldukça yüksek seviyede olması dikkat çekmiştir. Denetim uygulamalarının mekanik unsurları ile ilgili maddelerin daha yüksek seviyede algılandığı görülmüştür. Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin maddelerin algı ve beklenti ortalamaları öğretmenlerin, ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerini iletişimden uzak, denetimin teknik yanına ağırlık veren, klasik denetim anlayışına daha yakın, geliştirici özelliği bulunmayan, öğrenci başarısını arttırmayan, eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkısı olmayan bir süreç olarak algıladıklarını göstermiştir. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı ortalamalarının düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İşbirliği, iletişim ve paylaşım odaklı maddelere ait algı ortalamalarının en düşük değerlere, buna karşın denetimin mekanik unsurları ile ilgili maddelerin ise en yüksek algı değerlerine sahip olduğu dikkat çekmiştir. Algı ortalamalarına ait veriler öğretmenlerin, denetimin kuruma katkısının beklenen düzeyin çok altında olduğunu, denetim sürecinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yeteri kadar katkı sağlamadığını, denetimin kurumda yenileşme ve gelişmeye katkısı olmadığını düşündüklerini göstermiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin, durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre beklentilerinin bakanlık denetçileri tarafından karşılanamadığını düşündüklerini göstermiştir.' demektedir.

2.10.6.Yurt Dışında Yapılan Bazı Eğitim Denetimi Araştırmaları

Blumberg (1974) araştırmasında katılımcıların teftişle ilgili algılarını saptamayı amaçlamıştır. Blumberg bulduklarını rahatsız edici ve önemsenmeyen bulgular olarak tanımlamıştır. Elde edilen bulgulara göre birçok öğretmen teftişin tamamen boşuna bir zaman kaybı olduğunu düşünmektedir.

Webb, Vulliamy, Hakkinen ve Hamalainen (1997)'in, İngiltere ve Finlandiya ilköğretim okullarında yaptığı çalışmada, iki ülkenin ilköğretim kurumları karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. Bu araştırmada, iki ülkenin eğitim denetimi sistemlerinin, birbirine tamamen zıt özellikler gösterdiği anlaşılmıştır. Finlandiya'da ulusal denetim sisteminin olmadığı ve okulun değerlendirilmesinin, yine okul tarafından yürütüldüğü, İngiltere'de ise okullarının denetimi ile ilgili sorumluluğun dışardan bir denetim birimi olan Eğitimde Standartlar Dairesi (Office for Standarts in Education - OFSTED) tarafından yapıldığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, Öğretmenlerin Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşlerinin Mesleki Doyum ve Tutum Açısından İncelenmesidir. Bu sebeple bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde çalışmakta olan kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır.

Evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Örneklem seçiminde "küme örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde, araştırma tekniklerine göre; %10'un evreni temsil edebildiği göz önüne alınmıştır. Ölçekler 390 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde istenilen ve araştırmanın bulgularını etkileyen bilgileri doldurmayan öğretmenler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınamayan öğretmen sayısı 35 olup geri kalan 355 öğretmenin bilgileri değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınmayan öğretmenlerin Denetim Envanterini ya yarım doldurdıkları ya da hiç doldurmadıkları görülmüştür.

27/06/2013 tarihi itibarıyla Sultanbeyli İlçesinde görev yapan 1760 öğretmen olduğu tesbit edilmiştir. Araştırma için İstanbul Valiliğinden izin alınmıştır (Ek-1-2).

Araştırmanın örneklemini 176 erkek, 179 kadın öğretmen olmak üzere toplam 355 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmenler gönüllülük esasına göre katılmak isteyenler arasından seçilmiştir. Bu araştırmada çalışma evreninin % 20'sine ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğü arttığı için örneklemin evreni temsil etme gücü de artmıştır.

Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	(Yüzdelerik)
Kadın	179	51
Erkek	176	49
Toplam	355	100

Tablo 3.2.1'de görüldüğü gibi 176 erkek, 179 kadın öğretmen olmak üzere toplam 355 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 3.2.2. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları

Branşı	N	(Yüzdelerik)
O.öncesi	13	4
Sınıf	90	25
Branş	252	71
Toplam	355	100

Tablo 3.2.2'de görüldüğü gibi çalışmaya 13 okul öncesi öğretmeni, 90 sınıf öğretmeni, 252 branş öğretmeni katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veri toplama aracı olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik, Şener (2011) tarafından geliştirilen denetimle ilgili bir ölçme aracı kullanılmıştır. Algılar 38, beklentiler 38 madde olmak üzere 76 maddeden oluşmaktadır. Algı ölçeği üç alt testten (Durum saptama, Değerlendirme, Geliştirme) beklentiler ölçeği de üç alt testten (Durum saptama, Değerlendirme, Geliştirme) oluşmaktadır. Algı ölçeği ve alt testlerinin cronbach Alpha değerleri, .72, .95 beklentileri ölçeği ve alt testlerinin cronbach alfa katsayısı da .90 ile .95 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik değerleri yüksek bulunmuştur. Ölçeğin geçerlilik katsayısı için faktör analizi yapılmış ve algı ölçeği toplam varyansın yaklaşık % 44'ünü beklentiler alt ölçeği de toplam varyansın % 42'sini açıklamaktadır. Bu bağlamda ölçeğin geçerlilik değerleri de yüksek bulunmuştur.

Denetim Ölçeğindeki Algılar ve Beklentiler bölümündeki beşli puanlama dörde indirilmiştir. (Hiçbir zaman, Nadiren, Çoğunlukla, Her zaman) Hiçbir zaman:1, Nadiren:2, Çoğunlukla:3, Her zaman:4 şeklinde puanlanmıştır. Denetim Envanterindeki 38 madde bu şekilde puanlanmıştır.

Birinci bölüm *Durum Saptama* olarak adlandırılmıştır ve bu yönde öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik 13 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölüm *Değerlendirme* olarak adlandırılmıştır ve bu yönde öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik 12 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm *Geliştirme* olarak adlandırılmıştır ve bu yönde öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik 13 maddeden oluşmaktadır. Denetim Ölçeğini kullanmak için Mehmet Şener'den izin alınmıştır (Ek-8). Denetim Ölçeğine Ek 4'te yer verilmiştir.

Mesleki Doyum Ölçeği; Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından geliştirilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeği'nde, mesleki etkinliklerin bireyin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları ile ilgili 14 olumlu, 6 olumsuz madde bulunmaktadır. Maddelerin çoğu meslek etkinliklerinin özü ile ilgilidir. Mesleki doyum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizinde, faktörlerin her bir değişken üzerinde yol

açtıkları ortak varyansın ya da ortak faktör varyansının en çoklaştırılması amaçlanır. Bu değer, maddelerin her bir faktördeki yük değerlerine bağlıdır ve bir maddenin önemli faktörlerdeki yük değerlerinin karelerinin toplamına eşittir. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır (Büyüköztürk, 2005). Ölçek beşli Likert tipi 20 sorudan oluşmaktadır. Sorular kişilerin mesleki etkinliklerinin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları ile ilgilidir. 1,2,3,5,6,7,8,12,13,15,16,17,18,20 numaralı olumlu maddeler, her zaman=5, sık sık=4, ara sıra=3, nadiren=2 ve hiçbir zaman=1 şeklinde, kalan olumsuz maddeler ise bunun tersi şeklinde puanlanmaktadır. Testten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100 dür. Alınan puanlar yükseldikçe mesleki doyum yükselir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından faktör analizi tekniği kullanılmış, ölçeğin maddelerinin “Niteliklere Uygunluk” ve “Gelişme isteği” olarak iki faktöre ayrıldığı belirlenmiştir. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %48.6, ilk faktörün açıkladığı varyans %36.4, ikinci faktörün açıkladığı varyans %12.2 dir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı= .90, iç tutarlık katsayıları birinci faktör için.91 ve ikinci faktör için.75’ tir. Ölçek maddelerinin her birinden alınan puanlardan her biriyle toplam puan arasındaki korelasyon.30’un üzerindedir (Aslan, 2006).

Mesleki Doyum Ölçeğini kullanabilmek için Doç. Dr. Seher Sevimden alınan izin belgesine Ek 9’da yer verilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeğini kullanabilmek için Prof. Dr. Zeynep Hamamcıdan alınan izin belgesine Ek 10’da yer verilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeğine Ek 5’te yer verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için Yıldırım (2002) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenler üzerinde uygulanan bu ölçekte, öğretmenlik mesleğine ilişkin 19 madde bulunmaktadır. Dörtlü derecelendirme yapılarak geliştirilmiş olan bu ölçekteki dereceleri 1=hiçbir zaman, 2= ara sıra, 3=sık sık, 4=her zaman oluşturmaktadır. 285 kişi üzerinde hesaplanan ölçeğin korelasyon katsayısı değeri 0.44 ($p>.01$) olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0,79 olarak saptanmıştır (Yıldırım, 2002).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğini kullanabilmek için Meral Mertel Yıldırım'dan alınan izin belgesine Ek 6'da yer verilmiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğine Ek 7'de yer verilmiştir.

Ayrıca örnekleme alınan öğretmenlerin kişisel bilgilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu (Anket) geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Ek-3).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma için ölçekler örnekleme'deki öğretmen sayısı kadar çoğaltılmıştır. Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilerek uygulanmıştır. Sorulara samimi cevaplar verilmesi özellikle rica edilmiştir. Doldurdukları ölçeklerle ilgili bilgilerin kimseye verilmeyeceği sadece araştırma sonucu için kullanılacağı belirtilmiştir.

Ölçekler 390 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde istenilen ve araştırmanın bulgularını etkileyen bilgileri doldurmayan öğretmenler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınamayan öğretmen sayısı 35 olup geri kalan 355 öğretmenin bilgileri değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçekler uygulanırken zaman sınırlaması yapılmamıştır. Bazı öğretmenler ölçekleri yarım saate doldururken bazılarının ölçekleri doldurması dört beş saati bulmuştur. Ölçekler öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Öğretmenler tereddüt ettikleri konularda sorular sormuşlar ve bu sorular araştırmacı tarafından bizzat cevaplanmıştır. Araştırma verileri; Nisan-Mayıs 2013 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğretmenlere(Kişisel Bilgiler, Denetim Envanteri, Mesleki Doyum Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği) uygulanmıştır. Bu ölçekler bilgisayarda istatistik işlemlerin yapılabilmesi için ayrı ayrı puanlanarak düzenlenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Veri toplama ölçekleri ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, SPSS programının hesapladığı değer 0.05'den küçükse anlamlıdır, 0.05'den büyükse anlamsızdır ilkesine göre değerlendirilmiştir.

İkiden fazla bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans analizi, iki değişken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de ilişkisiz t testi kullanılmıştır.

Beklentiler, Algılar, Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum arasında regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmenlerden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Doyum Mesleki Tutum ve Denetim Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

ÖLÇEKLER	ORTALAMA	STANDART SAPMA	MİNİMUM	MAKSİMUM
Algılar	63,71	19,82	38,00	147,00
Beklentiler	104,16	31,00	38,00	152,00
M. Doyum	63,90	21,01	20,00	97,00
M. Tutum	50,44	14,92	19,00	76,00

“Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşler Ölçeğinden” elde edilen puanlarda, puanlar yüksekse, denetime dönük algı ya da beklentilerin gerçekleştiği kabul edilmiştir. Bu ölçekten elde edilen puanlar düşükse, denetime dönük algı ya da beklentilerin gerçekleşmediği kabul edilmiştir. Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşler Ölçeğinden elde edilen betimsel istatistiklere göre öğretmenlerin denetime dönük beklentilerinin ortalaması ($\bar{X}=104,16$), algılarına göre ($\bar{X}=63,71$) daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin denetime dönük beklentilerinin tam olarak

karşılanmadığı şeklinde belirtilebilir. Denetimle ilgili algılar puanı, denetimin, anketin yapıldığı anda, öğretmenler tarafından nasıl algılandığını (mevcut durumu) göstermektedir. Denetimle ilgili beklentiler puanı, denetimin, anketin yapıldığı anda, öğretmenler tarafından nasıl olması gerektiği hususundaki düşüncelerini (olması gereken durumu) göstermektedir.

Algılar ölçeğinden alınan en düşük puan (38,00) iken maksimum puan (147,00) olarak gerçekleşmiştir. Beklentiler ölçeğinden alınan en düşük puan (38,00) iken maksimum puan (152,00) olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin denetime dönük beklentilerinin maksimum puanı, denetime dönük algılarının maksimum puanından yüksek çıkmıştır. Bir öğretmenin bile algılar ölçeğinden 152 puan alamaması, denetimi olması gerektiği gibi tam olarak algılayan bir tane bile öğretmenin (355 öğretmenin içinde) olmadığını göstermektedir. Denetime dönük beklentilerin standart sapması (31,00), algıların standart sapması (19,82), olarak görülmektedir. Beklentilerin standart sapması, algıların standart sapmasından yüksek olduğu için beklentilerin güvenilirliği algılardan yüksektir.

“Mesleki Doyum, Mesleki Tutum Ölçeklerinden ” elde edilen puanlarda, puanlar yüksekse Mesleki Doyumun ve Mesleki Tutumun yüksek olduğu kabul edilmiştir. “Mesleki Doyum, Mesleki Tutum Ölçeklerinden ” elde edilen puanlar düşük ise Mesleki Doyumun ve Mesleki Tutumun düşük olduğu kabul edilmiştir. Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması ($\bar{X}=63,90$), Mesleki Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması ($\bar{X}=50,44$) olarak görülmektedir. Mesleki Doyum Ölçeğinin maksimum puanı(97,00), Mesleki Tutum Ölçeğinin maksimum puanı (76,00) olarak gerçekleşmiştir. Mesleki Tutum Ölçeğindeki maksimum puan, ölçeğin alabileceği en yüksek puandır. Mesleki Doyum Ölçeğinin minimum puanı (20,00), Mesleki Tutum Ölçeğinin minimum puanı (19,00) olarak gerçekleşmiştir. Mesleki Doyum Ölçeğinin standart sapması (21,01), Mesleki Tutum Ölçeğinin standart sapması (14,92) olarak görülmektedir. Mesleki Doyumun standart sapması, Mesleki Tutumun standart sapmasından yüksek olduğu için Mesleki Doyumun güvenilirliği, Mesleki Tutumdan yüksektir.

Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum Ölçekleri alabilecekleri en düşük puanları minimum puan olarak almıştır. Mesleki Doyum Ölçeğinde, ölçeğin alabileceği maksimum puan olan (100) puan olmadığı için mesleki doyumunu yüzde yüz olan,

mesleki doyumu olması gerektiği gibi tam olarak algılayan bir tane bile öğretmenin (355 öğretmenin içinde) olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.2. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Değ.	Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Algılar	Kadın	179	59,98±17,79	353	3,63	,000*
	Erkek	176	67,50±21,07			
Beklentiler	Kadın	179	103,00±31,96	353	,714	.476
	Erkek	176	105,35±30,04			

*p<.01 *p>.05

Tablo-4.2.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin “Algılar Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(353)=3.63, p<.01].

Erkek öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları (\bar{x} =67.50) kadın öğretmenlere göre (\bar{x} =59.98) daha yüksektir. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenlerin denetimle ilgili algıları kadın öğretmenlerden yüksektir.

Bayan öğretmenlerin denetimle ilgili algılamalarının standart sapması (17,79), erkek öğretmenlerin denetimle ilgili algılamalarının standart sapması (21,07) olmuştur. Bu da erkek öğretmenlerin denetimle ilgili algılamalarının bayan öğretmenlerden daha güvenilir olduğunu göstermektedir.

“Beklentiler Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(353)=.714, p>.05].

Erkek öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları (\bar{x} =105.35) kadın öğretmenlere göre (\bar{x} =103.00) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4.3. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Kadın	179	64,24±21,19	353	,303	,762
Erkek	176	63,56±20,87			

*p>.05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin “ Mesleki Doyum Ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(353)=.303, p>.05].

Kadın öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =64,24), erkek öğretmenlere göre (\bar{x} =63,56) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4.4. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Kadın	179	51,13±15,51	353	,873	,383
Erkek	176	49,75±14,31			

*p>.05

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin “ Mesleki Tutum Ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(353)=.873, p>.05].

Kadın öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =51,13) erkek öğretmenlere göre (\bar{x} =49,75) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4.5. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Gelirlerinin Yeterli Olma Duruma Göre T Testi Sonuçları

Değ.	Gelir	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Algılar	Evet	104	69,00±20,41	353	3,28	,001*
	Hayır	251	61,52±19,19			
Beklentiler	Evet	104	115,88±25,67	353	4,71	,000*
	Hayır	251	99,31±31,76			

*p<.01

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin "Algılar Alt Ölçeğinden" elde edilen puanlar gelire göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(353)=3.28, p<.01]. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları (\bar{x} =69.00) gelirini yeterli görmeyen öğretmenlere göre (\bar{x} =61.52) daha yüksektir.

Gelirini yeterli gören öğretmenlerin denetimi algılama puanları ortalaması daha yüksek çıkmıştır.355 öğretmenden 104 tanesi gelir durumunun yeterli olduğunu söylemiştir. 251 öğretmen gelirinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

"Beklentiler Alt Ölçeğinden" elde edilen puanlar gelire göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(353)=4.71, p<.01]. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları (\bar{x} =115. 88) gelirini yeterli görmeyen öğretmenlere göre (\bar{x} =99.31) daha yüksektir. Gelirini yeterli görmeyen öğretmenlerin denetimle ilgili beklentileri yeterli gören öğretmenlere göre düşmüştür. Gelirin yetersizliği denetimdeki beklentiye de düşürmüştür.

Tablo 4.6. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Gelire Göre T Testi Sonuçları

Gelir	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Evet	104	74,76±13,64	353	6,64	,000*
Hayır	251	59,40±21,88			

*p<.01

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin“ Mesleki Doyum Ölçeğinden” elde edilen puanlar gelir durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(353)=6.64, p<.01]. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =74,76), gelirini yeterli görmeyen öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =59,40) olarak görülmektedir. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin mesleki doyumunu, yeterli görmeyenlere göre yüksek çıkmıştır. Gelirin artması mesleki doyumunu yükseltmektedir.

Tablo 4.7. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Gelire Göre T Testi Sonuçları

Gelir	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Evet	104	56,24±10,19	353	4,853	,000*
Hayır	251	48,04±15,90			

*p<.01

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “ Mesleki Tutum Ölçeğinden” elde edilen puanlar gelire göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(353)=4.853, p<.01]. Gelirini yeterli gören öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =56,24), gelirini yeterli görmeyen öğretmenlere göre (\bar{x} =48,04) daha yüksek çıkmıştır. Bu durum gelirin artırılmasının mesleki tutumu olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmektedir.

Tablo 4.8. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Eğitime Göre T Testi Sonuçları

Değ.	Eğitim	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Algılar	Lisans	291	64,07±19,53	353	,729	,466
	Y.L	64	62,07±21,19			
Beklentiler	Lisans	291	103,75±30,83	353	,527	,599
	Y.L	64	106,01±31,95			

*p>.05

Tablo 4.8’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin “Algılar Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar eğitime göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(353)=.729$, $p>.05$].

Lisans mezunu öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları ($\bar{x}=64.07$) yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=62.07$) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir. 291 öğretmen Lisans mezunu olduğunu, 64 öğretmen yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir.

“Beklentiler Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar eğitime göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(353)=.527$, $p>.05$].

Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları ($\bar{x}=106.01$) lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=103.75$) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4.9. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Eğitime Göre T Testi Sonuçları

Eğitim	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Lisans	291	64,42±20,85	353	,998	,319
Y.L	64	61,53±21,71			

* $p>.05$

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin “ Mesleki Doyum Ölçeğinden” elde edilen puanlar eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(353)=.998$, $p>.05$].

Lisans mezunu öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=64,42$) yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=61,53$) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4.10. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Eğitime Göre T Testi Sonuçları

Eğitim	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Lisans	291	50,81±14,89	353	,996	,320
Y.L	64	48,76±15,07			

*p>.05

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin “ Mesleki Tutum Ölçeğinden” elde edilen puanlar eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(353)=.996, p>.05]. Lisans mezunu öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =50,81) yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre (\bar{x} =48,76) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4. 11. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre T Testi Sonuçları

Değ.	D.saati	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Algılar	15-21	32	64,56±19,55	349	,295	,768
	22-30	319	63,49±19,53			
Beklentiler	15-21	32	109,75±32,62	349	1,080	,281
	22-30	319	103,54±30,84			

*p>.05

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “Algılar Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar girilen ders saati sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(349)=.295, p>.05]. 21 saat ve altında derse giren öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları (\bar{x} =64.56), 22 saat ve üstünde derse giren öğretmenlere göre (\bar{x} =63.49) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

“Beklentiler Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar girilen ders saati sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(349)=1.080, p>.05].

21 saat ve altında derse giren öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları ($\bar{x}=109.75$) 22 saat ve üstünde derse giren öğretmenlere göre ($\bar{x}=103.54$) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

32 öğretmen 15-21 saat arasında derse girdiğini belirtmiştir. 319 öğretmen 22-30 saat arasında derse girdiğini belirtmiştir.

Tablo 4.12. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre T Testi Sonuçları

D.saati	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
15-21	32	71,09±18,97	349	1,969	,050*
22-30	319	63,49±20,97			

*p<.05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin“ Mesleki Doyum Ölçeğinden” elde edilen puanlar girilen ders saati sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(349)=1.969, p<.05].

15-21 saat arasında derse giren öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=71,09$), 22-30 saat arasında derse giren öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=63,49$) olarak görülmektedir.

21 saat ve daha az derse giren öğretmenlerin mesleki doyumunu, 21 saatten fazla derse giren öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Bu durum 21 saatten fazla derse girmenin mesleki doyumunu düşürdüğünü, 21 saat ve altında derse girmenin mesleki doyumunu yükselttiğini düşündürmektedir.

Tablo 4.13. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Girilen Ders Saati Sayısına Göre T Testi Sonuçları

D.saati	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
15-21	32	55,15±14,38	349	1,883	,061
22-30	319	49,95±14,93			

*p>.05

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin “ Mesleki Tutum Ölçeğinden” elde edilen puanlar girilen ders saati sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(349)=1.883, p>.05].

21 saat ve daha az derse giren öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =55,15), 22-30 saat arası derse giren öğretmenlere göre (\bar{x} =49,95) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4.14. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Sınıfın Kalabalık Olmasına Göre T Testi Sonuçları

Değ.	Kalabalık	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Algılar	Evet	249	61,88±18,54	353	2,68	,008*
	Hayır	106	68,00±22,05			
Beklentiler	Evet	249	100,67±31,60	353	3,29	,001*
	Hayır	106	112,35±28,03			

*p<.01 *p<.05

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin “Algılar Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar girilen sınıfın kalabalık olmasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [t(353)=2.68, p<.05]. Sınıfın kalabalık olmadığını belirten öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları (\bar{x} =68.00) Sınıfın kalabalık olduğunu belirten öğretmenlere göre (\bar{x} =61.88) daha yüksektir. Sınıfın kalabalık olması denetimde algıları düşürmektedir.

249 öğretmen sınıfının kalabalık olduğunu belirtmiştir. 106 öğretmen sınıfının kalabalık olmadığını belirtmiştir.

“Beklentiler Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar sınıfın kalabalık olmasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t(353)=3.29$, $p. <.01$].

Sınıfın kalabalık olmadığını belirten öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları ($\bar{x}=112.35$), sınıfın kalabalık olduğunu belirten öğretmenlere göre ($\bar{x}=100.67$) daha yüksektir. Sınıfın kalabalık olması denetimde beklentileri düşürmektedir.

Tablo 4.15. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Sınıfın Kalabalık Olmasına Göre T Testi Sonuçları

Kalabalık	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Evet	249	60,59±22,33	353	4,68	,000*
Hayır	106	71,67±14,92			

* $p < .01$

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi öğretmenlerin“ Mesleki Doyum Ölçeğinden” elde edilen puanlar sınıfın kalabalık olmasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$t(353)=4.68$, $p < .01$]. Sınıfının kalabalık olmadığını belirten öğretmenlerin mesleki doyum alt ölçek puanları ($\bar{x}=71.67$), sınıfının kalabalık olduğunu belirten öğretmenlere göre ($\bar{x}=60.59$) daha yüksektir. Bu sonuca göre sınıfın kalabalık olması öğretmenlerin mesleki doyumunu düşürmektedir diyebiliriz.

Tablo 4.16. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Sınıfın Kalabalık Olmasına Göre T Testi Sonuçları

Kalabalık	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Evet	249	48,14±15,92	353	4,57	,000*
Hayır	106	55,85±10,52			

* $p < .01$

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin“ Mesleki Tutum Ölçeğinden” elde edilen puanlar sınıfın kalabalık olmasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(353)=4.57, p<.01].

Sınıfının kalabalık olmadığını belirten öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =55.85), sınıfının kalabalık olduğunu belirten öğretmenlere göre (\bar{x} =48.14) daha yüksektir. Bu sonuca göre sınıfın kalabalık olmasının öğretmenlerin mesleki tutumunda düşmeye sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.17. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Değ.	İsteklilik	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Algılar	Evet	304	64,18±19,86	353	1,08	,277
	Hayır	51	60,92±19,54			
Beklentiler	Evet	304	104,94±30,76	353	1,15	,249
	Hayır	51	99,52±32,35			

*p>.05

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “Algılar Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar öğretmenlerin mesleği isteyerek seçip seçmemesine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(353)=1.08, p>.05].

304 öğretmen, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiğini belirtmiş, 51 öğretmen mesleğini istemeyerek seçtiğini belirtmiştir.

Mesleği isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları (\bar{x} =64.18), mesleği istemeyerek seçtiğini belirten öğretmenlere göre (\bar{x} =60.92) daha yüksek olmasına rağmen denetimdeki algılar ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

“Beklentiler Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar öğretmenlerin mesleği isteyerek seçip seçmemesine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(353)=1.15, p>.05].

Mesleği isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları ($\bar{x}=104.94$), mesleği istemeyerek seçtiğini belirten öğretmenlere göre ($\bar{x}=99.52$) daha yüksek olmasına rağmen denetimdeki beklentiler ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.18. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre T Testi Sonuçları

İsteklilik	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Evet	304	65,37±21,15	353	3,26	,001*
Hayır	51	55,13±17,92			

*p<.01

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin“ Mesleki Doyum Ölçeğinden” elde edilen puanlar öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(353)=3.26, p<.01]. Mesleğini isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin mesleki doyum alt ölçek puanları ($\bar{x}=65.37$) ,mesleğini istemeyerek seçtiğini belirten öğretmenlere göre ($\bar{x}=55.13$) daha yüksektir. Mesleğini isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin mesleki doyumunu, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki doyumundan yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.19. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre T Testi Sonuçları

İsteklilik	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Evet	304	50,77±15,04	353	1,00	,317
Hayır	51	48,50±14,17			

*p>.05

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin“ Mesleki Tutum Ölçeğinden” elde edilen puanlar öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(353)=1.00, p>.05$].

Mesleğini isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin mesleki tutum ölçek puanları ($\bar{x}=50.77$), mesleğini istemeyerek seçtiğini belirten öğretmenlere göre ($\bar{x}=48.50$) daha yüksektir.

Mesleğini isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin mesleki tutumu, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki tutumundan yüksek çıkmıştır. Anlamlılık düzeyine baktığımızda bu sonucun rastlantısal olduğunu, anlamlı olmadığını görüyoruz. Mesleğini isteyerek ya da istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.20. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Yaş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	23-30	164	63,32±18,37	Gruplararası	140,48	2	70,24	,178	,837
	31-40	140	63,62±21,13	Gruplarıçi	139009,7	352	394,91		
	41-50	51	65,21±20,91	Toplam	139150,2	354			
B	23-30	164	103,25±32,17	Gruplararası	258,33	2	129,16	,134	,875
	31-40	140	105,02±31,59	Gruplarıçi	340066,8	352	966,09		
	41-50	51	104,76±25,51	Toplam	340325,1	354			

* $p>.05$

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi 51 öğretmen 41-50 yaşları arasında, 140 öğretmen 31-40 yaşları arasında, 164 öğretmen 23-30 yaşları arasında olduklarını belirtmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Algılar ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-352)=.178$, $p>.05$].

41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanı ($\bar{x}=65.21$), 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanı ($\bar{x}=63.62$) ve 23-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanı ($\bar{x}=63.32$) olarak görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre yaş düzeyi arttıkça algılar ölçeği puanları artmakla birlikte gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Beklentiler ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-352)=.134$, $p>.05$].

41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanı ($\bar{x}=104.76$), 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanı ($\bar{x}=105.02$) ve 23-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanı ($\bar{x}=103.25$) olarak görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre 41 yaşına kadar beklentiler ölçeği puanları artmakla birlikte 41-50 yaş arasında düşmeye başlamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre denetimdeki beklentiler ile öğretmenlerin yaş durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.21. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
23-30	164	61,15±22,28	Gruplararası	2643,4	2	1321,7	3,028	,050*
31-40	140	65,45±19,44	Gruplarıçi	153647,2	352	436,4		
41-50	51	68,49±20,06	Toplam	156290,7	354			

*P<.05

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi “Mesleki Doyum ” ölçeği puanları öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-352)=3.028, p<.05$].

41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ($\bar{x}=68.49$), 31-40 yaş grubunda olanların ($\bar{x}=65.45$) ve 23-30 yaş grubunda olanların ($\bar{x}=61.15$) olarak görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre 50 yaşına kadar mesleki doyum ölçeği puanları artış göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaş durumu arttıkça mesleki doyumları da artmaktadır.

Tablo 4.22. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
23-30	164	50,15±16,13	Gruplararası	323,18	2	161,59	,724	,486
31-40	140	49,94±13,91	Gruplarıçi	78580,59	352	223,24		
41-50	51	52,76±13,61	Toplam	78903,78	354			

* $p>.05$

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi “Mesleki Tutum ” ölçeği puanları öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-352)=.724, p>.05$]. 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=52.76$), 31-40 yaş grubunda olanların mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=49.94$) ve 23-30 yaş grubunda olanların mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=50.15$) olarak görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre 31-40 yaşları arasında mesleki tutum ölçeği puanları düşme göstermiştir. 41-50 yaşları arasında mesleki tutum ölçeği puanları tekrar yükselmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaş durumlarıyla mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 4.23. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Medeni Durum	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	Bekar	107	67,35±23,41	Gruplararası	2086,80	2	1043,40	2,68	,070
	Evli	246	62,10±17,94	Gruplariçi	137063,4	352	389,38		
	Ayrılmış	2	67,50±6,36	Toplam	139150,2	354			
B	Bekar	107	105,14±30,23	Gruplararası	1286,17	2	643,08	,668	,514
	Evli	246	103,54±31,35	Gruplariçi	339039,0	352	963,17		
	Ayrılmış	2	127,50±34,64	Toplam	340325,1	354			

*p>.05

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi 107 öğretmenin bekar olduğu, 246 öğretmenin evli olduğu, 2 öğretmenin eşinden ayrılmış olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan "Algılar" alt ölçeği puanları öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)= 2,68, p>.05].

Bekar yaş grubunda olan öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =67.35), evli yaş grubunda olanların algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =62.10) ve eşinden ayrılmış olanların algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =67.50) olarak görülmektedir.

Evli öğretmenlerin denetimdeki algılamaları bekar ve eşinden ayrılmış öğretmenlerden daha düşüktür. Tablodaki anlamlılık değerine baktığımızda bu sonucun anlamlı olmadığını görüyoruz. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin medeni durumları ile yani bekar, evli, boşanmış olmalarıyla denetime yönelik algılar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Beklentiler ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-352)= .668, p>.05$].

Bekar olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=105.14$), evli yaş grubunda olanların ortalaması ($\bar{x}=103.54$) ve eşinden ayrılmış olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=127.50$) olarak görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre denetimle ilgili en yüksek beklentiye eşinden ayrılmış öğretmenler sahiptir. Denetimle ilgili en düşük beklentiye evli öğretmenler sahiptir.

Elde edilen sonuçlara göre denetimdeki beklentiler ile öğretmenlerin medeni durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.24. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Bekar	107	64,62±20,94	Gruplararası	128,38	2	64,19	,145	,865
Evli	246	63,55±21,15	Gruplarıçi	156162,3	352	443,64		
Ayrılmış	2	68,50±6,36	Toplam	156290,7	354			

* $P>.05$

Tablo 4.24’te görüldüğü gibi “Mesleki Doyum ” ölçeği puanları öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-352)= .145, p>.05$].

Bekar öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=64.62$), evli öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=63.55$) ve eşinden ayrılmış öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=68.50$) olarak

görülmektedir. Eşinden ayrılmış öğretmenlerin mesleki doyum puanları ortalaması en yüksektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin medeni durumlarıyla (evli, bekar, boşanmış) mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.25. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Bekar	107	50,48±15,50	Gruplararası	87,21	2	43,60	,195	,823
Evli	246	50,37±14,73	Gruplarıçi	78816,5	352	223,91		
Ayrılmış	2	57,00±12,72	Toplam	78903,7	354			

*P > .05

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi "Mesleki Tutum " ölçeği puanları öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)= .195, p>.05].

Bekar öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =50.48), evli olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =50.37) ve eşinden ayrılmış olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =57.00) olarak görülmektedir.

Eşinden ayrılmış öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması en yüksektir. En düşük mesleki tutum puanı, evli olan öğretmenlere aittir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin medeni durumlarıyla mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.26. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	Yok	68	62,48±16,94	Gruplararası	604,91	3	201,63	,625	,599
	1	60	60,56±16,18	Gruplarıçi	78385,1	243	322,57		
	2	93	61,76±18,78	Toplam	78990,0	246			
	3 ve üstü	26	66,23±21,18						
B	Yok	68	105,47±33,30	Gruplararası	1233,66	3	411,22	,414	,743
	1	60	100,25±33,80	Gruplarıçi	241240,	243	992,75		
	2	93	103,48±28,79	Toplam	242473,7	246			
	3 ve üstü	26	107,11±30,48						

*P > .05

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi 68 öğretmen çocuğunun olmadığını, 60 öğretmen bir çocuğunun olduğunu, 93 öğretmen 2 çocuğunun olduğunu, 26 öğretmen 3 veya daha fazla çocuğunun olduğunu belirtmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Algılar ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin çocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(3-243)=.625, p>.05].

Çocuğu olmayan öğretmenlerin algılar ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =62.48), bir çocuğu olan öğretmenlerin algılar ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =60.56), iki çocuğu olan öğretmenlerin algılar ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =61.76) olarak görülmektedir.

Çocuk sayısı üç ve daha fazla olan öğretmenlerin algılar ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =66.23) olarak gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile denetimi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Beklentiler ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin çocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-243)=.414$, $p>.05$].

Çocuğu olmayan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=105.47$), bir çocuğu olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=100.25$), iki çocuğu olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=103.48$) olarak görülmektedir.

Çocuk sayısı üç ve daha fazla olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=107.11$) olarak gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile denetimdeki beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4 .27. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Yok	68	58,88±23,18	Gruplararası	3781,639	3	1260,54	2,90	,035*
1	60	61,10±20,11	Gruplarıçi	105460,10	243	433,99		
2	93	66,65±19,88	Toplam	109241,74	246			
3 ve Üstü	26	69,88±19,18						

* $P<.05$

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi “Mesleki Doyum ” ölçeği puanları öğretmenlerin çocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(3-243)=2.90$, $p<.05$].

Çocuğu olmayan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=58.88$), bir çocuğu olan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=61.10$), iki çocuğu olan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması

($\bar{x}=66.65$) olarak görülmektedir. Çocuk sayısı üç ve daha fazla olan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=69.88$) en yüksektir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çocuk sayısı arttıkça mesleki doyumları da artmaktadır.

Tablo 4.28. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Yok	68	48,38±17,09	Gruplararası	934,275	3	311,425	1,44	,231
1	60	48,73±14,86	Gruplarıçi	52475,774	243	215,95		
2	93	52,37±12,66	Toplam	53410,049	246			
3 ve Üstü	26	52,61±14,27						

*P > .05

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi “Mesleki Tutum ” ölçeği puanları öğretmenlerin çocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-243)=1.44, p>.05$].

Çocuğu olmayan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=48.38$), bir çocuğu olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=48.73$), iki çocuğu olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=52.37$) olarak görülmektedir.

Çocuk sayısı üç ve daha fazla olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=52.61$) en yüksektir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çocuk sayısı ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.29. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Kurum	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	İlkokul	104	60,94±15,96	Gruplararası	2136,14	2	1068,0	2,74	,066
	Ortaokul	103	62,46±21,37	Gruplarıçi	137014,11	352	389,24		
	Lise	148	66,53±20,89	Toplam	139150,26	354			
B	İlkokul	104	102,74±30,53	Gruplararası	18938,43	2	9469,2	10,3	,000*
	Ortaokul	103	94,42±32,30	Gruplarıçi	321386,76	352	913,03		
	Lise	148	111,94±28,44	Toplam	340325,19	354			

*p>.05 *p<.01

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi 104 öğretmen İlkokul, 103 öğretmen Ortaokul, 148 öğretmen Lisede çalıştığını belirtmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Algılar ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)=2.74, p>.05].

İlkokul öğretmenlerinin algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =60.94), Ortaokul öğretmenlerinin algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =62.46) ve Lise öğretmenlerinin algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =66.53) olarak görülmektedir. Denetimle ilgili algılamaların ortalaması Lise öğretmenlerinde en yüksek olmasına rağmen gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Beklentiler ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-352)=10.3, p<.01].

İlkokul öğretmenlerinin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =102.74), Ortaokul öğretmenlerinin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =94.42) ve Lise öğretmenlerinin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =111.94) olarak

görülmektedir. Denetimle ilgili beklentilerde en yüksek beklenti Lise öğretmenlerine aittir. Lise öğretmenlerinden sonra en yüksek beklenti ilkokul öğretmenlerine aittir. Denetimle ilgili en düşük beklentinin Ortaokul öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre denetimdeki beklentiler ile çalışılan kurum arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 4.30. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kurum	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
İlkokul	104	65,24±20,11	Gruplararası	22118,26	2	11059,1	,014	,000*
Ortaokul	103	52,16±23,13	Gruplariçi	134172,48	352	381,17		
Lise	148	71,13±16,05	Toplam	156290,74	354			

*p<.01

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi “Mesleki Doyum ” ölçeği puanları öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-352)=29.014, p<.01].

İlkokul öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =65.24), Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =52.16) ve Lise öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =71.13) olarak görülmektedir.

Çalıştığı kuruma göre en düşük mesleki doyum Ortaokul öğretmenlerinde çıkmıştır. Çalıştığı kuruma göre en yüksek mesleki doyum Lise öğretmenlerine aittir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki doyumunu ortaokul öğretmenlerinden yüksek, Lise öğretmenlerinden düşüktür.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları kurum çeşidi ile mesleki doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 4.31. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kurum	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
İlkokul	104	51,01±14,61	Gruplararası	3790,45	2	1895,22	8,882	,000*
Ortaokul	103	45,58±17,53	Gruplarıçi	75113,33	352	213,39		
Lise	148	53,43±12,16	Toplam	78903,78	354			

*P<.01

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi “Mesleki Tutum ”ölçeği puanları öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-352)= 8.882, p<.01$].

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=51.01$), Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=45.58$) ve Lise öğretmenlerinin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=53.43$) olarak görülmektedir.

Çalıştığı kuruma göre en düşük mesleki tutum puanı Ortaokul öğretmenlerinde çıkmıştır.

Çalıştığı kuruma göre en yüksek mesleki tutum puanı Lise öğretmenlerine aittir.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tutum puanı, Ortaokul öğretmenlerinden yüksek, Lise öğretmenlerinden düşüktür.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları kurum çeşidi ile mesleki tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 4.32. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Kıdem	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	1-10	218	63,13±19,16	Gruplararası	255,08	2	127,54	,323	,724
	11-20	115	64,33±20,35	Gruplariçi	138895,1	352	394,58		
	21 ve Üstü	22	63,71±23,81	Toplam	139150,2	354			
B	1-10	218	102,86±32,0	Gruplararası	2567,83	2	1283,9	1,3	,264
	11-20	115	107,73±29,3	Gruplariçi	337757,3	352	959,53		
	21 ve Üstü	22	98,40±27,66	Toplam	340325,1	354			

*P>.05

Tablo 4.32'ye göre 218 öğretmenin (1-10) yıl arasında kıdeme sahip olduğu, 115 öğretmenin (11-20) yıl arasında kıdeme sahip olduğu, 22 öğretmenin 21 yıl ve 21 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Algılar ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)=.323, p>.05].

1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =63.13), 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =64.33), 21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =63.71) olarak görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Beklentiler” Alt ölçeği puanları öğretmenlerin kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)=1.3, p>.05].

1-10yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =102.86), 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =107.73), 21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =98.4) olarak görülmektedir.

21 yıla kadar denetimle ilgili beklentiler yükselme eğilimindeyken 21 yıldan sonra düşmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kıdem yılı ile denetimdeki algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.33. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
1-10	218	61,64±21,89	Gruplararası	3534,71	2	1767,3	4,07	,018*
11-20	115	68,45±18,01	Gruplarıçi	152756,0	352	433,96		
21 ve üstü	22	62,54±23,61	Toplam	156290,7	354			

*P<.05

Tablo 4.33'te görüldüğü gibi "Mesleki Doyum" ölçeği puanları öğretmenlerin kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-352)=4.07, p<.05$].

1-10yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =61.64), 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =68.45), 21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =62.54) olarak görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde mesleki doyum en düşük ortalamaya sahip olarak gözükmektedir. 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde mesleki doyum en yüksek seviyesine çıkmıştır.

21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki doyumu, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden düşüktür.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kıdem yılı ile mesleki doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 4.34. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
1-10	218	49,67±15,27	Gruplararası	374,46	2	187,23	0,83	,433
11-20	115	51,90±14,30	Gruplarıçi	78529,32	352	223,09		
21 ve üstü	22	50,50±14,78	Toplam	78903,78	354			

*P>.05

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi "Mesleki Tutum" ölçeği puanları öğretmenlerin kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)= 0.83, p>.05].

1-10yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =49.67), 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =51.9), 21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =50.5) olarak görülmektedir.

Puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyine baktığımızda bu sonuçların anlamlı olmadığını görüyoruz.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdem yılı ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4. 35. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Branş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	Okul Öncesi	13	54,30±12,2	Gruplararası	1742,01	2	871,0	2,2	,109
	Sınıf	90	61,95±16,	Gruplarıçi	137408,2	352	390,3		
	Branş	252	64,82±21,	Toplam	139150,2	354			
B	Okul Öncesi	13	110,07±24	Gruplararası	640,03	2	320,0	,33	,718
	Sınıf	90	102,76±31	Gruplarıçi	339685,1	352	965,0		
	Branş	252	104,36±31	Toplam	340325,1	354			

*P>.05

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi 13 öğretmen okulöncesi, 90 öğretmen ilkökul, 252 öğretmen branş öğretmeni olduğunu belirtmiştir. Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan "Algılar" alt ölçeği puanları öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-352)=2.2$, $p>.05$]. Okulöncesi öğretmenlerinin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=54.3$), Sınıf öğretmenlerinin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=61.95$) ve Branş öğretmenlerinin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=64.82$) olarak görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan "Beklentiler" alt ölçeği puanları öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-352)=0.33$, $p>.05$].

Okulöncesi öğretmenlerinin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=110.07$), Sınıf öğretmenlerinin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=102.76$) ve Branş öğretmenlerinin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=104.36$) olarak görülmektedir. Denetimle ilgili algılamaların ortalaması, branş öğretmenlerinde en yüksek olmasına rağmen gruplar arasında görülen farklılıklar

anlamli değildir. Denetimle ilgili beklentilerin ortalaması, Okulöncesi öğretmenlerinde en yüksek olmasına rağmen gruplar arasında görölen farklıklar anlamli değildir. Bu sonuçlar rastlantısaldir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin branşı ile denetimdeki algılar ve beklentiler arasında anlamli ilişkiler bulunamamıştır.

Tablo 4. 36. Mesleki Doyum Ölçeğ Sonuçlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Okul Öncesi	13	64,46±20,9	Gruplararası	130,51	2	65,25	,14	,863
Sınıf	90	64,9±20,43	Gruplarıçi	156160,23	352	443,63		
Branş	252	63,51±21,2	Toplam	156290,74	354			

*P>.05

Tablo 4.36’da göröldüğü gibi “Mesleki Doyum ”ölçeğı puanları öğretmenlerin branşına göre anlamli farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)= 0.14, p>.05].

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeğı puanları ortalaması (\bar{x} =64.46), sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeğı puanları ortalaması (\bar{x} =64.9), branş öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeğı puanları ortalaması (\bar{x} =63.51) olarak görölmektedir.

Analiz sonuçlarına göre en yüksek mesleki doyum, Sınıf Öğretmenlerine aittir. Sınıf Öğretmenlerinden sonra en yüksek mesleki doyum, Okul Öncesi Öğretmenlerine aittir.

En düşük mesleki doyum branş öğretmenlerinde gibi gözükse de elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin branşı ile mesleki doyumları arasında anlamli bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4. 37. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Okul Öncesi	13	52,46±12,6	Gruplararası	245,83	2	122,91	,55	,577
Sınıf	90	51,62±14,7	Gruplariçi	78657,95	352	223,46		
Branş	252	49,92±15,1	Toplam	78903,78	354			

*P>.05

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi “Mesleki Tutum ” ölçeği puanları öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-352)= 0.55, p>.05].

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =52.46), sınıf öğretmenlerinin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =51.62), branş öğretmenlerinin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması (\bar{x} =49.92) olarak görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre en yüksek mesleki tutum puanı, okul öncesi öğretmenlerine aittir.

Okul öncesi öğretmenlerinden sonra en yüksek mesleki tutum puanı, sınıf öğretmenlerine aittir.

En düşük mesleki tutum, branş öğretmenlerinde gibi gözüke de elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin branşı ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.38. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Geçirdiği Denetim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Denetim Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	Hiç	45	63,13±22,20	Gruplararası	115,29	3	38,43	,097	,962
	1-3	178	63,72±20,02	Gruplarıçi	139034,97	351	396,11		
	4-7	74	63,14±17,34	Toplam	139150,26	354			
	7'nin Üstü	58	64,86±20,68						
B	Hiç	45	108,08±29,22	Gruplararası	2096,97	3	698,99	,725	,537
	1-3	178	104,41±32,38	Gruplarıçi	338228,22	351	963,61		
	4-7	74	100,02±29,66	Toplam	340325,19	354			
	7'nin Üstü	58	105,63±29,86						

*P>.05

Tablo 4.38'de görüldüğü gibi 45 öğretmen, hiç denetimden geçmemiştir. 178 öğretmen, 1-3 kez ders denetiminden geçmiştir. 74 öğretmen, 4-7 kez ders denetiminden geçmiştir. 58 öğretmen, yediden fazla ders denetiminden geçmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan "Algılar" alt ölçeği puanları öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-351)=0.097, p>.05$].

Hiç ders denetimi geçirmeyen öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=63.13$), 1-3 kez ders denetimi geçiren öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=63.72$), 4-7 kez ders denetiminden geçen öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=63.14$), yediden fazla ders denetiminden geçmiş öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=64.86$) olarak görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısı ile denetimi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Beklentiler ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-351)=0.725, p>.05$].

Hiç ders denetimi geçirmeyen öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=108.08$), 1-3 kez ders denetimi geçiren öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=104.41$), 4-7 kez ders denetiminden geçen öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=100.02$), yediden fazla ders denetiminden geçmiş öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=105.63$) olarak görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre hiç ders denetimi geçirmeyen öğretmenlerin denetimle ilgili beklenti puanları ortalaması, ders denetimi geçiren öğretmenlerin denetimle ilgili beklenti puanları ortalamasından yüksek olmasına rağmen gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısı ile denetimdeki beklentileri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Tablo 4.39. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Geçirdiği Denetim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Denetim Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Hiç	45	69,46±15,39	Gruplararası	1816,42	3	605,47	1,37	,250
1-3	178	62,77±21,93	Gruplarıçi	154474,31	351	440,09		
4-7	74	62,5±21,67	Toplam	156290,74	354			
7'nin Üstü	58	64,84±20,77						

* $P>.05$

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi “Mesleki Doyum ” ölçeği puanları öğretmenlerin denetim sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-351)= 1.37, p>.05$]. Hiç ders denetimi geçirmeyen öğretmenlerin mesleki doyum

ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=69.46$), 1-3 kez ders denetimi geçiren öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=62.77$), 4-7 kez ders denetiminden geçen öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=62.5$), yediden fazla ders denetiminden geçmiş öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=64.84$) olarak görülmektedir.

Ders denetimi yapılmayan öğretmenlerin mesleki doyumları diğerlerinden bariz bir şekilde yüksek çıkmıştır. Fakat bu rastlantısal bir sonuçtur.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısı ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.40. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Geçirdiği Denetim Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Denetim Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Hiç	45	54±12,10	Gruplararası	798,73	3	266,24	1,19	,311
1-3	178	49,8±15,56	Gruplarıçi	78105,05	351	222,52		
4-7	74	49,18±15,04	Toplam	78903,78	354			
7'nin Üstü	58	51,27±14,66						

*P>.05

Tablo 4.40'da görüldüğü gibi “Mesleki Tutum ” ölçeği puanları öğretmenlerin denetim sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(3-351)= 1.19, p>.05].

Hiç, ders denetimi geçirmeyen öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=54$), 1-3 kez ders denetimi geçiren öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=49.8$), 4-7 kez ders denetiminden geçen öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=49.18$), yediden fazla ders denetiminden geçmiş öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=51.27$) olarak görülmektedir.

Ders denetimi yapılmayan öğretmenlerin mesleki tutumları diğerlerinden bariz bir şekilde yüksek çıkmıştır. Fakat bu rastlantısal bir sonuçtur.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısı ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.41. Denetim Envanteri Alt Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
A	Hiç	233	63,03±20,35	Gruplararası	509,31	3	169,77	,430	,732
	1-2	87	65,31±16,96	Gruplarıçi	138640	351	394,98		
	3-4	16	66,68±18,56	Toplam	139150	354			
	4'ten fazla	19	62,31±26,43						
B	Hiç	233	101,84±32,21	Gruplararası	4851,56	3	1617,18	1,692	,168
	1-2	87	106,66±28,65	Gruplarıçi	335473,6	351	955,76		
	3-4	16	111,87±29,01	Toplam	340325,1	354			
	4'ten fazla	19	114,68±25,31						

*P>.05

Tablo 4.41'de görüldüğü gibi 233 Öğretmene hiç ödül verilmediği, 87 öğretmene 1-2 defa ödül verildiği, 16 öğretmene 3-4 defa ödül verildiği, 19 öğretmene 4'ten fazla ödül verildiği görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan "Algılar" alt ölçeği puanları öğretmenlerin aldığı ödül sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-351)=0.430, p>.05$].

Hiç ödül verilmeyen öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=63.03$), 1-2 defa ödül verilen öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=65.31$), 3-4 defa ödül verilen öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=66.68$), dörtten fazla ödül verilen öğretmenlerin algılar alt ölçeği puanları

ortalaması ($\bar{x}=62.31$) olarak görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile denetimi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre Denetim Envanteri alt boyutlarından olan “Beklentiler ” alt ölçeği puanları öğretmenlerin aldığı ödül sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-351)=1.69, p>.05$].

Hiç ödül verilmeyen öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=101.84$), 1-2 defa ödül verilen öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=106.66$), 3-4 defa ödül verilen öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=111.87$), dörtten fazla ödül verilen öğretmenlerin beklentiler alt ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=114.68$) olarak görülmektedir.

Ödül sayısı arttıkça öğretmenlerin denetimden beklentileri artıyor gibi gözükse de bu sonuçlar tesadüfidir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile denetimdeki beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.42. Mesleki Doyum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ödül Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Hiç	233	61,41±21,86	Gruplararası	4738,85	3	1579,61	3,658	,013*
1-2	87	67,39±18,35	Gruplarıçi	151551,8	351	431,77		
3-4	16	72,93±16,96	Toplam	156290,74	354			
4'ten fazla	19	70,89±20,25						

*P<.05

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi “Mesleki Doyum ” ölçeği puanları öğretmenlerin aldığı ödül sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(3-351)=3.65, p<.05$].

Hiç ödül verilmeyen öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=61.41$), 1-2 defa ödül verilen öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=67.39$), 3-4 defa ödül verilen öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=72.93$), dörtten fazla ödül verilen öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=70.89$) olarak görülmektedir.

Öğretmenlere verilen ödülün sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki doyumunu artmaktadır. En yüksek mesleki doyum puanı 3-4 defa ödül alan öğretmenler grubuna aittir. Dörtten fazla ödül alan öğretmenler grubunda mesleki doyum puanı tekrar düşme eğilimine geçmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile mesleki doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 4.43. Mesleki Tutum Ölçek Sonuçlarının Öğretmenlerin Aldığı Ödül Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ödül Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Hiç	233	49,04±15,06	Gruplararası	1925,72	3	641,91	2,927	,034*
1-2	87	51,77±14,19	Gruplarıçi	76978,05	351	219,31		
3-4	16	55,31±16,79	Toplam	78903,78	354			
4'ten fazla	19	57,47±12,36						

*P<.05

Tablo 4.43'de görüldüğü gibi “Mesleki Tutum ” ölçeği puanları öğretmenlerin aldığı ödül sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(3-351)=2.92, p<.05$].

Bu zamana kadar ödül verilmeyen öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=49.04$), 1-2 defa ödül verilen öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=51.77$), 3-4 defa ödül verilen öğretmenlerin mesleki

tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=55.31$),dörtten fazla ödül verilen öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{x}=57.47$) olarak görülmektedir.

Öğretmenlere verilen ödülün sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki tutum puanı artmaktadır. En yüksek mesleki tutum puanı dörtten fazla ödül alan öğretmenler grubuna aittir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile mesleki tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 4.44. Denetim Envanteri Sonuçları ile Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum Arasındaki İlişkiler

Alt Ölçekler	Mesleki Doyum	Mesleki Tutum
Algılar	.34**	.38**
Beklentiler	.58**	.53**

*p<.01

Tablo 4.44'te görüldüğü gibi Denetim Envanteri alt ölçeklerinden Algılar Ölçeği puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanı arasındaki ilişki (.34), Mesleki Tutum Ölçeği puanı arasındaki ilişki ise (.38) olarak hesaplanmıştır.

Denetim Envanteri alt ölçeklerinden Beklentiler Ölçeği puanları ile Mesleki Doyum Ölçeği puanı arasındaki ilişki (.58), Mesleki Tutum Ölçeği puanı arasındaki ilişki ise (.53) olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre beklentilerin gerçekleşmesi ile mesleki doyum ve mesleki tutum arasında (Algılara göre) daha yüksek ilişkiler bulunmaktadır.

Algıların gerçekleşmesi ile mesleki doyum ve mesleki tutum arasında (beklentilere göre) daha düşük ilişkiler bulunmaktadır.

Algılar Ölçeği ile Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum ölçekleri arasındaki ilişkilere baktığımızda Mesleki Tutum ile Algıların daha yüksek ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Beklentiler Ölçeği ile Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum ölçekleri arasındaki ilişkilere baktığımızda Mesleki Doyum ile Beklentilerin daha yüksek ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.45. Öğretmenlerin Denetime Dönük Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	36,11	3.55		10.17	,000		
Mesleki Tutum	.144	.064	,153	2.27	,024	,342	,120
Mesleki Doyum	.364	.090	.274	4.064	,000	,212	,212
R=0.39 R²=0.16							
F(2,352)=32.63 P=.000							

Mesleki Tutum ve Mesleki Doyum birlikte öğretmenlerin denetime dönük algıları ile anlamlı ilişkiler göstermektedir (R=0.39, R²=0.16, p<0.001).

Adı geçen iki değişken birlikte denetime dönük algılardaki varyansın sadece % 16'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin denetime dönük algılar üzerindeki görece önem sırası; mesleki doyum ve mesleki tutumdur.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise mesleki doyum ve mesleki tutumun denetime dönük algılar üzerinde düşük ancak önemli(anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin denetime dönük algıları, mesleki doyumdan daha çok etkilenmektedir.

Diğer bir ifade ile denetime dönük algılar, mesleki doyumlarını, mesleki tutumlarına göre daha çok etkilemektedir. Bu sonuca göre öğretmenin memnun olduğu bir denetim faaliyetinin algılar puanını yükselteceğini, algılar puanı yükselen bir öğretmenin de öğretmenliği daha çok seveceğini söyleyebiliriz.

Algılar puanının düşük olması mesleki doyumsuzluğa sebep olmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenin memnun olmadığı bir denetim faaliyetinin algılar puanını düşüreceğini, algılar puanı düşen bir öğretmenin de öğretmenlik mesleğinden soğuyacağını söyleyebiliriz.

Tablo 4.46. Öğretmenlerin Denetime Dönük Beklentilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	39.84	4.821		8.26	,000		
Mesleki Tutum	.591	.086	,400	6.83	,000	,575	,342
Mesleki Doyum	.572	.122	,254	4.32	,000	,529	,225
R=0.60 R²=0.36							
F(2,352)=100.88 P=.000							

Mesleki Tutum ve Mesleki Doyum birlikte öğretmenlerin denetime dönük beklentileri ile anlamlı ilişkiler göstermektedir (R=0.60, R²=0.36, p<0.001).

Adı geçen iki değişken birlikte denetime dönük beklentilerdeki varyansın sadece % 36'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin denetime dönük beklentiler üzerindeki görelî önem sırası; mesleki tutum ve mesleki doyumdur.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise mesleki doyum ve mesleki tutumun denetime dönük beklentiler üzerinde önemli(anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin denetime dönük beklentileri mesleki tutumdan daha çok etkilenmektedir. Diğer bir ifade ile denetime dönük beklentileri yüksek ise mesleki tutumları, mesleki doyumlarına göre daha çok etkilenmektedir. Bu duruma göre denetime dönük beklentileri düşükse mesleki tutum bundan olumsuz etkilenmektedir. Denetime dönük beklentiler, öğretmene göre olması gereken algılar puanıdır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Burada araştırma sonuçlarına dönük tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşler Ölçeğinden elde edilen betimsel istatistiklere göre öğretmenlerin denetime dönük beklentilerinin ortalaması, algılarına göre daha yüksektir. Bir başka ifade ile algıların puanı beklentilerden düşük çıkmıştır. Bu sonuçlara göre mevcut denetim sisteminin öğretmenlerin beklentilerine cevap veremediğini söyleyebiliriz. Denetim uygulamalarının beklentilere uygun gerçekleşmemesi, yapılan uygulamaların öğretmeni mesleki açıdan ileri götürmeyeceği gibi algılar bu durumun temel nedenleri olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Tutum Ölçeği puanları genel olarak orta düzeydedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler en az dört yıllık fakülte mezunu olmalarına rağmen Mesleki Tutum Puanlarının yüksek olmaması düşündürücüdür. Bunun temel nedenleri olarak, öğretmenlerin çalışma koşullarının beklentilerine uygun olmaması, meslekte yükselme imkanının sınırlı olması gibi bir çok sebep sayılabilir.

Mesleki tutum sonucu, mesleki doyumdan daha iyi değerlere sahiptir. Şener (2011)'in "Eğitim ve Bakanlık Müfettişlerinin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinde "İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı ortalamalarının düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin maddelerin algı ve beklenti ortalamaları öğretmenlerin, ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim

faaliyetlerini iletişimden uzak, denetimin teknik yanına ağırlık veren, klasik denetim anlayışına daha yakın, geliştirici özelliği bulunmayan, öğrenci başarısını arttırmayan, eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkısı olmayan bir süreç olarak algıladıklarını göstermiştir. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı ortalamalarının düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Algı ortalamalarına ait veriler öğretmenlerin, denetimin kuruma katkısının beklenen düzeyin çok altında olduğunu, denetim sürecinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yeteri kadar katkı sağlamadığını, denetimin kurumda yenileşme ve gelişmeye katkısı olmadığını düşündüklerini göstermiştir.” demektedir. Karagözoğlu (1973)’nin araştırmasında, öğretmenlerin %36’sı denetim etkinliklerinin yararlı olduğunu belirtmiştir. Kaya (2006)’nın araştırması da branş öğretmenlerinden olan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre İngilizce öğretmenleri geçirdikleri denetimden memnun değildir ve denetim sürecinin etkili, yararlı ve gerekli olduğunu düşünmemektedirler. Şaduman Kapusuzoğlu (1986), doktora tezinde, öğretmenlerin eğitim düzeyi yükselirken müfettişlerin seviyesinin aynı kaldığını, denetim sisteminde müfettişlerin teftişin teknik yanına ağırlık verdiğini belirtmiştir. Ayhan Dinçer (1986), “Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme” konulu araştırmasında, ilköğretimde teftiş ve denetim hizmeti yapan ilköğretim müfettişlerinin işlevlerini tamamladığını belirtmiştir.

Bütün bu bilgilerden hareketle araştırmamızdan çıkan sonuçların yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü söyleyebiliriz.

Erkek öğretmenlerin denetimle ilgili algıları kadın öğretmenlerden yüksektir. Buradan erkek öğretmenlerin denetimi daha çok önemsediklerini çıkarabiliriz. Erkek öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir. Denetimdeki beklentiler konusunda öğretmenler arasında farklılıkların olmadığını söyleyebiliriz. Demir’in (2004) araştırmasında, ilköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişi etkinlikleri konusunda, görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yıldırım’ın (2007) araştırmasında gerekli ders denetimi uygulaması etkinliklerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“ Mesleki Doyum Ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Cinsiyetin farklı olması mesleki doyumu etkilememiştir. Demir (2007)’in araştırmasında, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin iş doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Aslan (2001) araştırmasında öğretmenliğin en çok kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek olmasının yanı sıra kadınların mesleki doyumlarının, erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusunu saptamıştır. Aslan’a göre kadınların annelik içgüdüğü ile öğretmenlik mesleğine erkeklerden daha yatkın olması, mesleğin yorucu olmaması, kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayırabilmelerini ve dolayısı ile daha fazla doyum almalarını sağlamaktadır. Güçray (1995) ise araştırmasında cinsiyetler yönünden mesleki doyumu bir farklılaşma göstermediği bulgusunu saptamıştır. Kayhan (2008)’in araştırmasında bayan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri aritmetik ortalaması, erkek öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri aritmetik ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

Gelirini yeterli gören öğretmenlerin denetimi algılama puanları ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Gelirini yeterli görmeyen öğretmenlerin denetimle ilgili beklentileri yeterli gören öğretmenlere göre düşmüştür. Gelirin yetersizliği denetimdeki beklentiyi de düşürmüştür. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenin maddi sıkıntı çekmesinin öğretmenlik görevini yapmasını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.

Gelirini yeterli gören öğretmenlerin mesleki doyumu yeterli görmeyenlere göre yüksek çıkmıştır. Gelirin artması mesleki doyumu yükseltmektedir. Özdemir’in (1986) araştırmasında da, öğretmenlerin ücretlerini yetersiz bulduğu ve doyumсуuzluk duydukları saptanmıştır.

Gelirini yeterli gören öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması gelirini yeterli görmeyen öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum gelirin artırılmasının mesleki tutumu olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmektedir. Gelir faktörü, mesleki tutumu, mesleki doyumu da olduğu gibi bariz bir şekilde yükseltmiştir.

Lisans mezunu öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki

farklılıklar anlamlı değildir. Buradan çıkan sonuç şudur: İster lisans isterse yüksek lisans mezunu olsun, öğretmenin denetime bakış açısı benzerlik göstermektedir.

Lisans mezunu öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanları ortalaması yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinden daha çok fayda bekliyorlar ve bu faydalara ulaşamayınca da mesleki doyumlarında düşme görülüyor. Bu sonuç Korman (1977)'in düşüncesiyle benzerlik göstermektedir. Korman, yüksek eğitim almış kişilerde iş doyumunun daha az olduğu görülmektedir, demiştir. Çifçili (2007)'nin araştırmasında da, mesleki doyum ölçeği toplam puanlarında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Lisans mezunu öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir. Tekerci (2008)'nin araştırmasında da öğretmenlerin öğrenim durumları ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin “Algılar Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar girilen ders saati sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. 21 saat ve altında derse giren öğretmenlerin alt ölçek puanları, 22 saat ve üstünde derse giren öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Öğretmenlerin “Beklentiler Alt Ölçeğinden” elde edilen puanlar girilen ders saati sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. 21 saat ve altında derse giren öğretmenlerin alt ölçek puanları, 22 saat ve üstünde derse giren öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir. Buradan girilen toplam ders saati sayısının denetimdeki algıları ve beklentileri etkilemediği şeklinde bir yargı çıkarabiliriz.

21 saat ve daha az derse giren öğretmenlerin Mesleki doyumunu, 21 saatten fazla derse giren öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Bu durum 21 saatten fazla derse girmenin mesleki doyumunu düşürdüğünü, 21 saat ve altında derse girmenin mesleki doyumunu yükselttiğini göstermektedir. Bu sonuç 21 saatin üstünde derse giren öğretmenin yıprandığını göstermektedir.

21 saat ve daha az derse giren öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması, 22-30 saat arası derse giren öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir. Bunun sebebini öğretmenin olumlu görev bilinci ile açıklayabiliriz. Kapıkıran (2000) ise “Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” ne yönelik yaptığı çalışmasında tam gün çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı bu nedenle de çalışma süresinin tutumları da olumsuz yönde etkilendiğini saptamıştır ve okul öncesi öğretmenliğinin yarım gün çalışmayı gerektiren bir iş olduğunu öne sürmüştür.

Sınıfın kalabalık olmadığını belirten öğretmenlerin algılar alt ölçek puanları, sınıfın kalabalık olduğunu belirten öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınıfın kalabalık olması, denetimde algıları düşürmektedir. Sınıfın kalabalık olmadığını belirten öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları, sınıfın kalabalık olduğunu belirten öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınıfın kalabalık olması, denetimde beklentileri düşürmektedir. Kalabalık sınıflar eğitimi felç eden en büyük etkenlerden biridir. Öğretmen de öğrenciler de kalabalık sınıflardan hoşlanmaz. Akademik başarısı düşük olan, dersle ilgisi olmayan öğrencilerin açık öğretime kaydırılması bu problemi geçici bir şekilde çözebilir.

Sınıfın kalabalık olması, öğretmenlerin mesleki doyumunu düşürmektedir. Kalabalık ortamların kontrol edilmesi, idare edilmesi daha meşakkatlidir. Sınıfın kalabalık olması demek, çözümsüzlüğe aday bir çok olayın olabileceği anlamına gelmektedir. Bu da psikolojik sorunlara yol açabilir.

Sınıfının kalabalık olmadığını belirten öğretmenlerin mesleki tutum ölçeği puanları ortalaması, sınıfının kalabalık olduğunu belirten öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınıfın kalabalık olması, öğretmenlerin mesleki tutumunda düşmeye yol açmaktadır. Sınıfın kalabalık olmasıyla ilgili, mesleki doyumda bahsi geçen durumlar mesleki tutum için de geçerlidir.

Mesleği isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin “Algılar Alt Ölçek” puanları, mesleği istemeyerek seçtiğini belirten öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen denetimdeki algılar ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Mesleği isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin beklentiler alt ölçek puanları, mesleği istemeyerek seçtiğini

belirten öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen denetimdeki beklentiler ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mesleğini isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin mesleki doyumu, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki doyumundan yüksek çıkmıştır. Kimse sevmeyerek yaptığı işten memnun olmaz. Yazılıtaş (2010)'ın araştırmasında, mesleğinden memnun olan öğretmenler, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlere göre mesleklerinden daha fazla doyum almaktadırlar. Fakat mesleğini isteyerek seçtiğini belirten öğretmenlerin mesleki doyumuyla mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mesleğini isteyerek ya da istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, mesleki tutum puanı yüksek olmalıydı. Bu olmadığına göre, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin durumlarından memnun olmadığı sonucunu çıkarabiliriz. Mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin, mesleki tutum puanı yüksek olmasa da düşük de değildir. Bu sonucu da görev bilinciyle açıklayabiliriz.

Elde edilen bulgulara göre yaş düzeyi arttıkça “Algılar Ölçeği Puanları” artmakla birlikte gruplar arasında görülen farklıklar anlamlı değildir. Elde edilen sonuçlara göre denetimdeki beklentiler ve algılar ile öğretmenlerin yaş durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç farklı yaşlardaki öğretmenlerin denetimi algılamaları ve denetimle ilgili beklentileri hususunda benzer görüşleri paylaştıklarını düşündürmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaş durumu arttıkça mesleki doyumları da artmaktadır. Bu sonucu, öğretmenlerimizin tecrübesi arttıkça doyum düzeyleri yükselmektedir şeklinde yorumlayabiliriz.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yaş durumlarıyla mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durumu öğretmenlerin bilinçli bir meslek grubu olmalarıyla açıklayabiliriz. Tekerci (2008)'nin çalışmasında da öğretmenlerin yaşı ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Şenol (2004)'un araştırmasında da öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin medeni durumları ile yani bekar, evli, boşanmış olmalarıyla denetime yönelik algılar ve beklentiler arasında anlamlı

bir ilişkiye rastlanmamıştır. Medeni durumla, öğretmen denetimi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin medeni durumlarıyla (evli, bekar, boşanmış) mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çifçili (2007)'nin araştırmasında da mesleki doyum ölçeği toplam puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarıyla mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tekerci (2008)'nin çalışmasında da öğretmenlerin medeni durumu ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile denetimi algılamaları ve denetimdeki beklentileri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Çocuğu olan öğretmenlerle çocuğu olmayan öğretmenlerin denetimi algılamaları ve denetimle ilgili beklentileri arasında anlamlı, önemli ilişkiler yoktur. Çocuk faktörü öğretmenin denetimle ilgili tavır, davranış ve düşüncelerini etkilememektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çocuk sayısı arttıkça mesleki doyumları da artmaktadır. Çocuğu olan öğretmenler öğrencilerle ilgili belki daha iyi empati yapabildikleri için böyle bir sonuç çıkmış olabilir. Çifçili (2007)'nin araştırmasında ise mesleki doyum ölçeği toplam puanlarında çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tekerci (2008)'nin çalışmasında da öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu ve öğretmenlik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Denetimle ilgili algılar öğretmenin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Fakat, denetimle ilgili beklentilerde en yüksek beklenti Lise öğretmenlerinde görülmüştür. Lise öğretmenlerinden sonra en yüksek beklenti ilkökul öğretmenlerine aittir. Denetimle ilgili en düşük beklentinin Ortaokul öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Denetimle ilgili algılarda anlamlı farklılıklar görülmemesi, hangi çeşit okulda çalışırsa çalışsın, öğretmenlerin denetimle ilgili algılar konusunda yaklaşık olarak aynı düşüncelerde olduklarını göstermektedir.

Çalıştığı kuruma göre en düşük mesleki doyum Ortaokul öğretmenlerinde çıkmıştır. Çalıştığı kuruma göre en yüksek mesleki doyum Lise öğretmenlerinde

gerçekleşmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki doyumu ortaokul öğretmenlerinden yüksek, lise öğretmenlerinden düşüktür. Ortaokullardaki problemler, öğretmenlerin mesleki doyumlarını da düşürmüştür. İlkokullarda, ortaokullardaki problemler olmadığından, ilkokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ortaokul öğretmenlerinden yüksek olarak gerçekleşmiştir. Lise öğretmenlerinin genel olarak durumlarından memnun olmasının mesleki doyumlarını yükselttiği düşünülmektedir.

Çalıştığı kuruma göre en düşük mesleki tutum ortaokul öğretmenlerinde çıkmıştır. Çalıştığı kuruma göre en yüksek mesleki tutum lise öğretmenlerine aittir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki tutumu ortaokul öğretmenlerinden yüksek, lise öğretmenlerinden düşüktür. Çalıştığı kuruma göre mesleki tutum sonuçları, çalıştığı kuruma göre mesleki doyum sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Mesleki tutum ve mesleki doyum sonuçlarında en düşük puan ortaokul öğretmenlerinde çıkmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kıdem yılı ile denetimdeki algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç oldukça şaşırtıcıdır. Eğer denetim faaliyeti öğretmene faydalı olmuş olsaydı, kıdem yılı arttıkça(öğretmen daha fazla denetimden geçtikçe) öğretmenin denetimle ilgili algıları da artmalıydı. Kıdem yılı arttıkça(öğretmen daha fazla denetimden geçtikçe) beklentileri de azalmalıydı. Fakat tam aksine bu çalışmada öğretmenin kıdem yılı arttıkça denetimi algılamasında fazla bir değişiklik olmamış(yükselmemiş), denetimden beklentileri ise yükselmiştir. Şener (2011)'in araştırmasında da öğretmenlerin kıdem durumlarının, teftiş uygulamalarına ilişkin algılarını etkilemediği görülmüştür. Şener burada ‘‘İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, demektir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklentilerinin, kıdem durumlarına bakılmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.’’ demektir.

Analiz sonuçlarına göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde mesleki doyum en düşük ortalamaya sahip olarak gözükmektedir.11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde mesleki doyum en yüksek seviyesine çıkmıştır. 21 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki doyumu, 1-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerden yüksek, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden düşüktür. Bu durum mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin çok fazla beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Gerçekleri kabullendikçe, kıdemleri arttıkça beklentileri düşmüş, doyumları da yükselmiştir. 21 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerde yaşlanmaya bağlı olarak, mesleki doyum düşme eğilimine girmiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler en fazla doyumsuzuk yaşayan gruptur. Günbayı'nın (2001) araştırma sonuçlarında kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin, kıdemi az olanlardan daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Koç (2001) ise araştırmasında mesleki deneyim açısından, en fazla doyumun 1-5 yıl arası çalışanlarda, en az mesleki doyumun ise 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerde olduğu bulgusunu saptamıştır. Yazılıtaş (2010)'ın araştırmasına göre, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meslekten en az; 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok doyum alan gruplar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kıdem yılı ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aslında kıdem yılının (yıl arttıkça) mesleki tutumu olumlu yönde etkilemesi gerekirdi. Buradan öğretmenlerde motivasyon eksikliği olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Buna sebep olarak da hayat şartları, maaşların azlığı vb. gösterilebilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin branşı ile denetimdeki algılar ve beklentiler arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Bu önemli bir sonuçtur. Branşı ne olursa olsun bütün öğretmenlerin denetimle ilgili görüşlerinin benzer olduğunu belirtmek mümkündür.

En düşük mesleki doyum branş öğretmenlerinde gibi gözükse de elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin branşı ile mesleki doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Karahan (2006)'ın araştırmasında da branşlara göre öğretmenlerin mesleki doyum puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

En düşük mesleki tutum, branş öğretmenlerinde gibi gözükse de elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin branşı ile mesleki tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Branşları farklı da olsa öğretmenlerin mesleki tutumları arasında çok fazla farklılıklar yoktur.

Şenol (2004)'un araştırmasında Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar branşlarındaki öğretmenler en olumlu tutum içerisinde iken Fen Bilimleri ve Sosyal

Bilimler branşlarındaki öğretmenler en düşük tutuma sahip olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile branşları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmüştür.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısı ile denetimdeki algıları ve beklentileri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Aslında bu noktada anlamlı ilişkiler bulunması gerekiyordu. Geçirilen her denetimden sonra öğretmenlerin denetimi algılama puanı yükselmeliydi. Fakat böyle bir yükselme olmamıştır. Müfettiş ne kadar denetirse denetlesin denetimi algılama puanı aşağı yukarı aynı kalmıştır. Ölçeğimize baktığımızda her denetimden sonra öğretmenlerimizin denetimden beklentilerinin düşmüş olduğunu görüyoruz.

Öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısı ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Denetimi yaptıran düşünceye göre denetim faaliyeti öğretmenin mesleki tutumunu olumlu yönde etkilemesi gerekir. Analiz sonuçlarına göre ise öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısı ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ilgaz (2011)'ın araştırmasında; kendisiyle görüşülen öğretmenlerin, tümü müfettişlerin yaptıkları denetim ve değerlendirme çalışmalarını yetersiz bulduklarını, bu çalışmaların kendileri için rehberlik edici olmadığını ifade etmişlerdir. Bu soru öğretmenlerin tümünün aynı yanıtı verdiği tek soru olması bakımından da dikkat çekmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile denetimi algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile denetimdeki beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçların bu şekilde çıkması sağlıklı bir ödül sisteminin olmadığını göstermektedir. Şener (2011)'in araştırmasında; ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmamızda öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile mesleki doyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlere verilen ödülün sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki doyumunu artmaktadır. En yüksek mesleki doyum puanı 3-4 defa ödül alan öğretmenler grubuna aittir. Dörtten fazla ödül alan öğretmenler grubunda mesleki doyum puanı tekrar düşme eğilimine geçmiştir. Bunun sebebi verilen ödüllerin cazip olmaması olabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldığı ödül sayısı ile mesleki tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlere verilen ödülün sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki tutum puanı artmaktadır. En yüksek mesleki tutum puanı dörtten fazla ödül alan öğretmenler grubuna aittir. Öğretmenlere verilen ödüller öğretmenlerin mesleki doyumunu ve mesleki tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Cazip bir ödül sisteminin getirilmesi öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve mesleki tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Elde edilen sonuçlara göre beklentilerin gerçekleşmesi ile mesleki doyum ve mesleki tutum arasında (algılara göre) daha yüksek ilişkiler bulunmaktadır. Algıların gerçekleşmesi ile mesleki doyum ve mesleki tutum arasında (beklentilere göre) daha düşük ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuç bize denetim faaliyetinin öğretmenlerin istediği şekilde yapıldığı takdirde Öğretmenlerin mesleki doyumunu ve mesleki tutumunu daha çok etkileyeceğini, yükselteceğini düşündürmektedir.

Müfettişlerin öğretmenler üzerinde olumsuz düşünceler oluşturan denetimleri, öğretmenlerde mesleki doyumsuzluğa sebep olmaktadır. Böyle bir denetim öğretmenin mesleki tutumunu da olumsuz yönde etkilemektedir. Fakat mesleki doyum ve tutum kıyaslandığında mesleki doyumsuzluk daha çok olmaktadır. Bu da öğretmenin işinden memnun olmamasına, çevresine ve arkadaşlarına karşı olumsuz davranışlar sergilemesine yol açmaktadır. Yapılan olumsuz denetimle ilgili olarak öğretmenin mesleki tutumu olumsuz etkilense bile öğretmen bunu öğrencilerine yansıtmamaya çalışmaktadır. Yani ne olursa olsun öğretmen görevini olması gerektiği gibi yapmaya devam etmektedir. Bunu olumlu görev bilinci ile açıklayabiliriz. Müfettişlerin öğretmenler üzerinde algılar şeklinde ifade ettiğimiz mevcut denetimleri, öğretmenlerin mesleki doyumunu yükseltmektedir. Fakat mesleki doyum ve tutum kıyaslandığında mesleki doyum daha çok olmaktadır. Müfettişlerin asıl görevi öğretmenlerin mesleki tutumlarını yükseltmektir. Olumlu bir denetimin bile mesleki tutumu yükseltmede fazla bir etkisinin olmadığı

görülmektedir. Bu da mevcut denetim faaliyetinin eskisi kadar öğretmene faydasının olmadığını düşündürmektedir.

Denetim faaliyeti öğretmenlerin beklentilerine uygun bir şekilde yapıldığı takdirde, bu denetim öğretmenlerin mesleki tutumlarını yükseltecektir. Böyle bir denetim, öğretmenin mesleki tutumunu, mesleki doyumundan daha çok yükseltecektir. Böyle bir olay denetimin ulaşılmak istenen işleviyle uyumludur. Fakat beklentiler ile algılar arasındaki puan farkının çok fazla olması bunun mümkün olmayacağını düşündürmektedir.

Bütün bu sonuçların yorumu; bizi, eğitimde ders denetiminin kaldırılması gerektiğine götürmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Burada araştırma sonuçlarına dönük önerilere yer verilmiştir.

Bu konuda daha çok araştırmalara ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlara bağlı olarak gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için benzeri araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acheson, Keith A. ve Meredith Damien Gall (1997). *Techniques in The Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications*. Fourth Edition. University of Oregon.
- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. No: 172.
- Ağaoğlu, Esmahan (1997). *Eğitimde Klinik Denetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ağan, F. (2002). *Özel Okullarda, Devlet Okullarında Ve Dershanelerde Çalışan Lise Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. Kaner, S. Ve Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik İş Doyumu Ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akış, M. (1999). *İlkokul Öğretmenlerinin Çağdaş Denetmen Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri (İzmir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aliyeva, Saadet (2005). *Kurum İçi İletişim: Ölçülmesi ve İş Tatmini Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arabacı, İ.B. (1995). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim İlkeleri Konusundaki Yeterlilikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler Ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. (2006). *Çalışanların İş Doyumu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, A. K. (2001). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Doyumları. *Ege Eğitim Dergisi (1)*, 1: 63-82.
- Ayaş, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, D. (2006). *Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Öncü Basım, 2. baskı.
- Aydın, Mustafa.(1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın ve Danışmanlık A.Ş.
- Aydın, Mustafa (1998). *Eğitim Yönetimi*. 5. Basım. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, ISBN 975-7527-38-6
- Aydın, M. (1987). Bir Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2*, ss. 241-249.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Aydın, O. (1993). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Azar, A&Henden, R. (2003). Alan dışından atanmanın iş doyumuna etkileri: sınıf öğretmenliği örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,3(2)323-349
- Bailey, K. M. (2006). *Language Teacher Supervision: A Case-Based Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakioğlu, Ayşen (1996).''Türkiyede Resmi Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma"; II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri; İstanbul, 1996.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1983). İş Doyumu ve Eğitim Yönetimine Uygulanması. Ankara: Ankara Üniversitesi, *Eğitim Fak. Dergisi*, Cilt:16-17, S:575-586
- Başar, H. (1981). *Okul Yöneticisinin Denetim Görevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi, Roller, Yeterlilikleri, Seçilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (1995). "Okulda Denetim" *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranış* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye' nin eğitim çıkmazı ve Atatürk: sorunlar, çözüm aramaları, uygulamalar*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayını/ 1754.
- Bilgin, L.(1992).*Çalışma Psikolojisi Ders Notları*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi yayınları.
- Bilgin, H. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilemediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 11, Sayfa: 127-131.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Ziya (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. 11. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (5.Basım), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metodları*. Atlas Kitapevi.
- Blumberg, A. (1974). *Supervisors and teachers: a private cold war*. Berkeley, California: Mc Cutchan.
- Can, N. (2004). İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 161.

- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Cüceloğlu, Doğan.(1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Demir, F.(2007).*Lise Öğretmenlerinde İletişim ve Problem Çözme Becerisini Artırmaya Yönelik Bir Müdahale Programının Tükenmişlik ve Mesleki Doyum Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Demir, M. (2004).*Denetçilerin Öğretmen Denetimi Etkinliklerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dikmen, Ahmet Alpay (1995).*İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt 50, No 3-4, Haziran-Aralık, s. 115-140.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dinçer, A. (1986). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, N.(2005). *İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Denetim İle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ensari, H. ve Yaman, E. (2004). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Öğretim Elemanının Etik Tutum Ölçeği (ÖEETÖ), II. Uluslar arası Balkan Kongresi, (s.235-241), 8-10 Ekim, Edirne: Trakya Üniversitesi
- Erçelebi, H.(1997).İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Doyumu. *Yaşadıkça Eğitim dergisi*, S:13-17.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 24.
- Erkuş, A. Sanlı, N. Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Gökçe, F. (1994). Eğitim Denetiminin Amaç ve İlkeleri. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 10, Sayfa: 73-78.
- Güçray Sonay, S. (1995). “Öğretim elemanları ve alanda çalışanlarda iş doyumu, sürekli kaygı Ve psikolojik belirtiler” Ç.Ü. Eğitim Fak.
- Günbayı, İ. (2001). “İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Science:Theory&Practice* I/2. Aralık.337-356
- Gönülaçar, Ş. (2010). *Kamuda İç Denetçiler ile Müfettişler Arasındaki Görev Örtüşmesi Sorununa Bir Çözüm Önerisi: İngiltere Eğitim Sisteminde İç Denetim ve Teftişin Rol ve Sorumlulukları*. (<http://icden.meb.gov.tr>).

- Gürkan, T. (1994). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Nisan Bildiriler*, (s.707-715), Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- İlgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen Performansına Denetimin ve Yöneticilerin Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları: 4.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı iletişim*. (3. Baskı). Ankara: İmaj Yayınevi.
- İncir, G. (1990). *Çalışanların iş doyumu üzerine bir inceleme*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 401
- İşcan Ö.F ve Sevimli , F.(2005).Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu ,*Ege Üniversitesi Ekonomi, İşletme ,Uluslar arası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi* 5(1),55-64
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Kapıkıran, A. N.(2003).Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*. S:(13): 73.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1986). *On Yıl Öncesine Kıyasla İlköğretim Müfettişlerinin Roller ve Teftiş Uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Karabörk, M. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karagözoğlu, G. (1972). *Türk Eğitim Sisteminde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Michigan State Üniversitesi, Usa. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Koordinasyon Dairesi, Ankara.
- Karahan, Ç.(2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kartal, S. (1997). *İlköğretim 2. Kademe Branş Öğretmenlerinin Teftiş-Rehberlik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, S. (2009). Tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 223-239.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*. Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Kaya, E. (2006). *An investigation into the supervisory process from the standpoint of the supervised elt teachers with a focus on their perceptions, ideas, feelings, and experiences*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Kayhan, N.(2008) . *İlköğretim Okulları 1. Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarını Kabullenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana.

Kenger, E. (2001).“*Denetçi Yardımcıları Eğitim Notu*”,

<http://okul.selyam.net/docs/index-92398.html?page=11> adresinden 24 Ağustos 2013’te elde edilmiştir.

Keser, A. (2005). İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, (4).

Kınık, S. (2007). *Kişilik Özellikleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Korman, A. (1977). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Koç, Z. (2001). “Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.Ekim Cilt:9 No:2 *Kastamonu Eğitim Dergisi*: 395-410

Köksal, E.(1974). Türkiye’de Merkezi Hükümetin Taşra Örgütünün Denetimi, *Amme İdaresi Dergisi* ,Cilt 7, Sayı 1, Ankara, Mart, 1974.

Kuzgun, Y. , Sevim, S. , Hamamcı, Z. (2005). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, s. 11, s. 14–18.

Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları*

(*program geliştirme açısından bir yorum*). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 55, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Linde, C. H. Van Der “ *Clinical Supervision in Teacher Education: A Pivotal Factor in The Quality Management of Education*”. *Education*. Vol.119, Issue 2, Winter 1998.

MEB. (2006a). *PISA 2006 Ulusal Ön Rapor*. İnternet'ten 23 Ağustos 2013'te Elde edilmiştir:
http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006_ulusal_on_raporu.pdf

Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye giriş*. (12. Baskı). (Çev. H. Arıcı, O. Aydın ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1.

Onaran, Oğuz. (1981).*Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. No:470

Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İstanbul.

Özdemir, S. (1986). *Kamu Ödeme Sistemi İçinde Öğretmen Ücretlerinin Yeri Ve Sağladığı Doyum*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkan, R. (2004). Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).

Özmen, F. ve Yasan,T.(2007). Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri İle Karşılaştırılması, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Sayfa:206

Oğuzkan, A. F. (1982). *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara: MEB Yayınları
- Poyrazoğlu, O. Nuri (1977). *Orta Derece Okul Öğretmenlerinin Ders Teftişi Yolu İle Değerlendirilmesi*, Ders Ödevi, Ankara.
- Rosnow, R. L. and Rosenthal, R. (1997). *People Studying People: Artifacts and Ethics in Behavioral Research*, N.Y. Freeman.
- Sarı, D. (2006). *İlköğretim Müfettişlerinin İlköğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesi (Pendik İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TODAİE, İstanbul.
- Sarı, K. (1987). *Çorum İli İlköğretim Müfettişlerinin İlkokul Öğretmenlerine Yapması Gereken Rehberliğin Yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2008). Eğitimin Toplumsal Temelleri. K. Keskinlik (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 4. Baskı
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (Davranış Bilimi)*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3) 212-235.

- Sullivan, Susan ve Jeffrey Glanz (2000). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. California: Corwin Press.
- Sun, Özlem. H. (2002). *İş doyumu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Aralık/Ankara.*
- Spector, E.Paul “*Job Satisfaction*.Sage Publications” Inc,U.S.A. .“*Job Satisfactions*” Soge Publications, Inc. U. S. A 1997.
- Schneider, Mark(2003). “*Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success*”.
- Şarlak, Ş.(2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şener, M.(2011). *Eğitim ve Bakanlık Müfettişlerinin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Şenol, G.(2004). *Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki(İzmir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tahta, F. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Taymaz, H. (2011). *Eğitim Sisteminde Teftiş*, 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Tekin, H.(1973). *Yabancı Diller ve Gazi Eğitim Enstitüleri Öğrencilerinin Bu Okullara Girmelerinde Etkili Olan Etkenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Telman, N. Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Tınaz, Pınar (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul : Beta Yayınları.
- Tolan, B., İsen G. ve Sönmez V. (1985) *Ben ve toplum: sosyal psikoloji* . Ankara: Teori Yayınları.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, No: 167. İnternet'ten 24 Ağustos 2013'te elde edilmiştir:
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-sungu.htm
- Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti, Başbakanlık, Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü, Mevzuat Bilgi Sistemi. e.mevzuat, İnternette 24 Ağustos 2013'te elde edilmiştir:<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Asp?MevzuatKod=4.5.652&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0>

- Unat, Faik Reşit (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Uras, M., Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, 2006/1.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi : Birey ve Öğrenme*, Ankara: Bilim Yayınları
- Yalçinkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu*, İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:2.
- Yalçinkaya, M. (2003). İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 160.
- Yavuz, Yaşar (2003). Üniversite Çalışanlarının Mesleki Tutumları İle Kamu Emekçileri Sendikalarına İlişkin Görüşleri, *Bilim Eğitim toplumu*, Sayı:2/3,Ankara,[80-107],ISSN:1303-9202
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.
- Yıldırım, M.M. (2002). *Öğretmen Mesleklerine Yönelik Tutumların Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Webb, R., Vulliamy, G., Hakkinen, K. ve Hamalainen, S. (1997). External Inspection or School Self-Evaluation? A Comparison Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*. Erişim: Eric veritabanı.

Wiles, J.ve Bondi, J. (2003). *Supervision: A Guide to Practice*. Upper Saddle River: Allyn & Bacon Publishing.

Zach, L. And Price, M. (1973). *The Teachers' Part in Sex Role Reinforcement*, Research in Education, (ED070513).

EKLER**Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Sabahattin Zaim Üniversitesine Yazısı**

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 49337
Konu : Anket (Ali İhsan ESKİBAĞ)

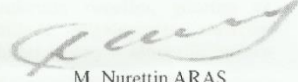
19/04/2013

SEBAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi : a) 09.04.2013 gün ve 219 sayılı yazınız.
b) İst. Valilik Makamının 03.04.2013 tarihli ve 48334 sayılı onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Ali İhsan ESKİBAĞ'ın "Öğretmenlerin Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşmelerin Mesleki Doyum ve Tutum Açısından İncelenmesi" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Ek-1 Valilik Onayı.
2 Anket Soruları.

5979 Sayılı Kanuna Göre MEHMET NURETTİN ARAS tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır. <http://istanbul.meb.gov.tr/evralsorgu/> adresinden ulaşabilirsiniz.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr,
ADRES: İl Milli Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239,

Ek-2 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı : 59090411-020- 48334
Konu : Anket (Ali İhsan ESKİBAĞ)

17/04/2013


VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 09.04.2013 gün ve 219 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 16.04.2013 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Ali İhsan ESKİBAĞ'ın "Öğretmenlerin Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşmelerin Mesleki Doyum ve Tutum Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Sultanbeyli İlçesinde görev yapan öğretmenlere kişisel bilgi formu, mesleki doyum ölçeği, denetim uygulamalarına dönük görüşler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Ali İhsan ESKİBAĞ'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muhammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../04/2013

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından 44313607571748821 Seri Nolu Sertifika ile 18.04.2013 12:50:53 Tarihinde Elektronik Olarak İmzalanmıştır.
NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çagaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, 'Öğretmenlerin Denetim Uygulamalarına Dönük Görüşlerinin Mesleki Doyum ve Tutum Açısından İncelenmesi' amacıyla yapılmaktadır. Sorulara içten cevap vermeniz araştırmanın doğru sonuçlanması açısından önemlidir. Lütfen bütün soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız. Size en uygun seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.

İlgi ve emeğiniz için **TEŞEKKÜR** ederim.

Ali İhsan ESKİBAĞ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : Bayan () Bay ()
2. Yaş : 23-30 () 31-40 () 41-50 ()
3. Medeni durumunuz? Bekar () Evli () Eşinden ayrılmış ()
4. Evli iseniz kaç çocuğunuz var? Yok () 1 () 2 () 3 ve üzeri ()
5. Çalıştığınız kurum: İlkokul () Ortaokul () Lise ()
6. Size geliriniz yeterli mi? Evet () Hayır ()
7. Kıdem yılınız? 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıldan fazla ()
8. Eğitim durumunuz? Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
9. Branşınız nedir? Okul Öncesi () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()
10. Kaç saat derse giriyorsunuz? 15-21 () 21-30 ()
11. Sınıfınız/sınıflarınız kalabalık mı? Evet () Hayır ()
12. Bu mesleği isteyerek mi seçtiniz? Evet () Hayır ()
13. Mesleki hayatınız boyunca kaç kez (ders denetimi) sürecinden geçtiniz?
- Hiç (ders denetimi) sürecinden geçmedim. ()
- 1-3 kez (ders denetimi) sürecinden geçtim. ()
- 4-7 kez (ders denetimi) sürecinden geçtim. ()
- 7'den fazla (ders denetimi) sürecinden geçtim. ()
14. Ödül Durumunuz (Denetim sonunda aldığımız takdir, teşekkür, maaş ödüllendirmesi vb.)
- Hiç ödül almadım. ()
- 1-2 defa aldım. ()
- 3-4 defa aldım. ()
- 4'ten fazla aldım. ()

Ek-4 Denetim Envanteri

ALGILAR Şu an var olduğunu düşündüğünüz durum					DENETİM UYGULAMALARINA DÖNÜK GÖRÜŞLER	BEKLENTİLER (Olmaması gerektiğini düşündüğünüz durum)				
Hiçbir zaman	Nadiren	Çoğunlukla	Her zaman	Hiçbir zaman		Nadiren	Çoğunlukla	Her zaman		
					DURUM SAPTAMA					
					Denetim uygulamasından önce denetim sürecinin amaçların öğretmen ile paylaşılması					
					Denetçinin öğretmen ile birlikte bir gözlem planı oluşturması					
					Kullanılacak gözlem tekniklerinin öğretmen ve denetçi işbirliği ile seçilmesi					
					Hangi davranışların gözleneceğinin denetçi ve öğretmen işbirliği ile kararlaştırılması					
					Denetim sürecini etkileyen unsurların denetçi tarafından not edilmesi					
					Denetçinin gözlem esnasında kontrol listesi (checklist) tutması					
					Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması					
					Denetçinin gözlem esnasında video kayıtları alması					
					Denetçinin gözlem esnasında ses kayıtları alması					
					Denetim sürecinde denetçinin birden çok gözlemlerde bulunması					
					Öğretmenin öğrencilere yönelik soru sorma biçiminin gözlenmesi					
					Öğretmenin öğrencilere yönelik geri bildirim ifadelerinin kaydedilmesi					
					Öğretmenin sınıf yönetimi ifadelerinin denetçi tarafından kaydedilmesi					
					DEĞERLENDİRME					
					Denetçinin, gözlemlerine dayalı ayrıntılı raporu öğretmen ile paylaşması					
					Değerlendirmede öğretmenin ürettiği çalışmaların kullanılması					
					Denetimin öğretmenin performans düzeyi hakkında bilgi vermesi					
					Denetim sürecinde öğretmenin ders planlama etkinliklerinin ele alınması					
					Denetim sürecinde öğretmenin öğretim davranışlarının ele alınması					
					Denetim sürecinde öğretmenin sınıf yönetim uygulamalarının ele alınması					
					Denetim sürecinde öğretmenin kuruma uyumunun ele alınması					
					Denetim sürecinde öğretmenin meslektaşları ile işbirliğinin ele alınması					
					Denetimin, öğretmenin yetersiz olduğu alanlar hakkında bilgi vermesi					
					Değerlendirme sürecinde öğrenci görüşlerinden yararlanılması					
					Denetim sürecinde meslektaş görüşlerinden yararlanılması					
					Denetim sürecinde yönetici görüşlerinden yararlanılması					
					GELİŞTİRME					
					Denetimin, öğretmenin performansına katkısı					
					Denetimin, öğretmenin moral düzeyini artırması					
					Denetimin, öğretmenin farkında olma düzeyini artırması					
					Denetimin, öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi					
					Denetimin, öğretmenin uzmanlık becerilerini geliştirmesi					
					Denetimin, öğretmenin iş doyum seviyesini artırması					
					Denetimin eğitim sürecindeki hataların azalmasına katkısı					
					Denetim ile kurumdaki standardizasyonun sağlanması					
					Denetimin stres ve gerilimin azaltılmasına katkısı					
					Denetimin kurum içerisindeki çatışmaların çözülmesine katkısı					
					Denetimin, öğretmenin etkili sorun çözme becerilerinin gelişimine katkısı					
					Denetimin, öğretmenin kendine güvenini teşvik etmesi					
					Denetimin kurumda yenilemeye katkısı					

Ek-5 Mesleki Doyum Ölçeği

Mesleki Doyum Ölçeği

Açıklama: Aşağıda işinize ilişkin bazı sorular sorulmaktadır. Sizden istenen lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz ve size uygun gelen şıkkı "O" şeklinde yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Her zaman: 5 Sık sık: 4 Ara sıra: 3 Nadiren: 2 Hiçbir zaman: 1

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1. Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
2. Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	1	2	3	4	5
3. Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	1	2	3	4	5
4. Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	1	2	3	4	5
5. Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
6. İş yerinize hevesle gelir misiniz?	1	2	3	4	5
7. İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	1	2	3	4	5
8. İşyerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	1	2	3	4	5
9. İşgünü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissedersiniz mi?	1	2	3	4	5
10. Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	1	2	3	4	5
11. Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	1	2	3	4	5
12. Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	1	2	3	4	5
13. Mesleki bilginizi arttırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	1	2	3	4	5
14. İşyerinizde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	1	2	3	4	5
15. İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
16. Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	1	2	3	4	5
17. Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	1	2	3	4	5
18. İşinizin ilginçliğine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
19. Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	1	2	3	4	5
20. Meslek bilginizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	1	2	3	4	5

4-9-10-11-14-19 ters olarak puanlanacaktır.



Ek-6 Meral Mertel Yıldırımın İzin Yazısı

Outlook İletiyi Yazdır Sayfa 1 / 1

izin

Kimden: **MERAL MERTEL YILDIRIM** (mmyildirim_38@hotmail.com) Bu gönderen kişi [listenizde](#) var.
Gönderme tarihi: 05 Nisan 2013 Cuma 14:27:34
Kime: **aihsan-33@hotmail.com** (aihsan-33@hotmail.com)

Sayın Ali İhsan Eskibağ,
Geliştirmiş olduğum "Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumları" ölçeğini yüksek lisans tezinizde kullanmanıza izin veriyorum.

Meral MERTEL YILDIRIM
Psikolojik Danışman

<https://dub122.mail.live.com/mail/PrintMessages.aspx?cpids=caa071d3-9de3-11e2-a3dc-00215ad751b4,...> 05.04.2013

Ek-7 Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumları Ölçeği

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Her maddeyi okuduktan sonra o maddeye ilişkin tutumuna en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.
Boş Madde bırakmayınız.

		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1	Dersle ilgilenmeyen öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılmalarını sağlarım.				
2	Öğrencilerin derse aktif olarak katılmasını sağlamak için uğraşırım.				
3	Ders anlatırken sınıfta dolaşarak tüm öğrencilerin derse katılmasını sağlarım.				
4	Öğrenciler konuyu anlamadıklarında tekrar tekrar anlatırım.				
5	Her gün ders planı yaparım.				
6	Ders saati süresinin tamamını öğretim açısından etkili olarak kullanırım.				
7	Yeni bir konuya geçmeden önce öğrencilerin konuyla ilgili önbilgilerini yoklayıcı sorular sorarım.				
8	Öğretmenlik ile ilgili makale ve kitaplar okurum.				
9	Öğretmenliğin manevi doyumunu yüksek bir meslek olduğunu düşünürüm.				
10	Öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında yazılar okuyup, bilgiler edinerek onları anlamaya çalışırım.				
11	Tatillerden sonra okulun açılması öğrencilerime kavuşacağım için beni heyecandırır.				
12	Öğretmen zili çalar çalmaz dersime girerim.				
13	Alanımdaki yenilikleri izlerim.				
14	Öğrencilerin durumları hakkında görüşmek için sık sık velilerle görüşürüm.				
15	Öğrencilerin başarılarını ölçmek ve değerlendirmek için değişik teknikler (kısa cevap, açık uçlu, çoktan seçmeli, uygulama vb.) kullanırım.				
16	Öğretmenlik ile ilgili sorunları ve çözüm yollarını ele alan konferansları, açık oturumları, panelleri izlerim.				
17	Diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışırım.				
18	Öğrencilerin anlatılan konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için kısa sınavlar yaparım.				
19	Sınavları en kısa zamanda değerlendirip sonuçları öğrencilere açıklarım.				

Ek-8 Mehmet Şenerin Denetim Envanteri İçin İzin Yazısı

Outlook İletiyi Yazdır

Sayfa 1 / 1

RE: izin talebi

Kimden: **mehmet şener** (mufuksener@hotmail.com)
Gönderme tarihi: 30 Mart 2013 Cumartesi 14:47:16
Kime: **aihsan-33@hotmail.com**

Kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

From: aihsan-33@hotmail.com
To: mufuksener@hotmail.com
Subject: izin talebi
Date: Sat, 30 Mar 2013 14:32:43 +0300

Değerli Hocam,
Ben İstanbul'dan Edebiyat öğretmeni Ali İhsan ESKİBAĞ. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz 'Denetim Envanterini' kullanmak istiyorum. İzin verdiğinizde dair göndereceğiniz hotmail mesaj belgesini tezime ekleyeceğim.
TEŞEKKÜRLER.

Ek-9 Seher Sevimin İzin Yazısı

Outlook İletiyi Yazdır

Sayfa 1 / 1

Re: Mesleki Doyum Ölçeği İçin İzin Talebi:

Kimden: **Seher.Sevim@education.ankara.edu.tr**
Gönderme tarihi: 02 Nisan 2013 Salı 23:38:14
Kime: **ALİ İHSAN ESKİBAĞ (aihsan-33@hotmail.com)**

Ali Bey,
Mesleki Doyum Ölçeğini kullanabilirsiniz.
Ancak bu ölçme aracı öğretmenlik mesleğine yönelik değildir, tüm mesleklere yöneliktir.
Seher Sevim

Mesleki Doyum Ölçeği İçin İzin Talebi:
> Değerli hocam Doç.Dr.Seher SEVİM,
> Ben İstanbuldan Edebiyat Öğretmeni Ali İhsan ESKİBAĞ.S.Zaim Üniv.Eğitim
Yönetimi ve Denetimi bölümünde Y.Lisans
> yapmaktayım.Geliştirmiş olduğunuz Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Doyum
Ölçeğini kullanmak için izin
> istiyorum.
> İzin verdiğiniz cevabı tezimin ekinde belirteceğim.Acele cevap vermenizi
temenni ediyorum.
> TEŞEKKÜRLER.

Ek-10 Zeynep Hamamcının İzin Yazısı

Outlook İletiyi Yazdır

Sayfa 1 / 1

RE: İzin Talebi

Kimden: **zeynep hamamci** (zeynephmamci@hotmail.com)
Gönderme tarihi: 03 Nisan 2013 Çarşamba 09:13:28
Kime: **ALİ İHSAN ESKİBAĞ** (aihsan-33@hotmail.com)

Sayın Eskibağ,

Geliştirmiş olduğumuz "Mesleki Doyum Ölçeği"ni yüksek lisan tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

From: aihsan-33@hotmail.com
To: zeynephmamci@hotmail.com
Subject: İzin Talebi
Date: Sat, 30 Mar 2013 14:30:08 +0300

Değerli Hocam,
Ben İstanbul'dan Edebiyat öğretmeni Ali İhsan ESKİBAĞ. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz 'Mesleki Doyum Ölçeğini' kullanmak istiyorum. İzin verdiğinizde dair göndereceğiniz hotmail mesaj belgesini tezime ekleyeceğim.
TEŞEKKÜRLER.