

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİNE EĞİTİM
MÜFETTİŞLERİNİN DENETİM STİLLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI İLE GÜVEN DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Suphi BALCI

2012–NİĞDE

**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM
MÜFETTİŞLERİNİN DENETİM STİLLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI İLE GÜVEN DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Suphi BALCI**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mesut SAĞNAK**

2012–NİĞDE

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. MESUT SAĞNAK danışmanlığında SUPHİ BALCI tarafından hazırlanan “**Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EĞİTİM BİLİMLERİ Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

23 / 11 / 2012

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Mesut SAĞNAK

Üye : Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAVUZ

M. Sağnak
A. Dikici
A. Yavuz

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Selen DOĞAN
Enstitü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN DENETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

BALCI, Suphi

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mesut SAĞNAK

Ekim, 2012; XVII + 166 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın verileri Hatay il merkezindeki 26 ilköğretim okulunda görevli 541 öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algıları araştırmacı tarafından geliştirilen “Denetim Stili Ölçeği”, güven düzeyleri ise Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen “Çok Amaçlı Güven Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stilini yönlendirici olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler müfettişlerin yönlendirici stili sık sık, yönlendirici olmayan stili bazen ve işbirlikli stili nadiren kullandıklarını algılamaktadırlar. Örgütsel güvene ilişkin bulgular öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler en çok okul müdürüne güvenirken, meslektaşlarına çok fazla, öğrenci ve velilere ise kısmen güvenmektedir. Algılanan denetim stili ile güven düzeyi arasında yapılan korelasyon analizi, yönlendirici olmayan denetim stili ile güven arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. İşbirlikli denetim stili ile güven düzeyi arasında da düşük düzeyde pozitif bir ilişki; yönlendirici denetim stili ile güven düzeyi arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Yönlendirici olmayan denetim stilinin örgütsel güvenin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, denetim stilleri, örgütsel güven, öğretmen, müfettiş

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS ON SUPERVISORS' SUPERVISORY STYLES AND TRUST LEVELS

BALCI, Suphi

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mesut SAĞNAK

October, 2012; XVII + 166 pages

The purpose of this study was to examine the relationship between the perceptions of teachers on supervisors' supervisory styles and teachers' trust levels. Data was collected from 541 teachers at 26 primary schools in the center of Hatay province in Turkey. Perceptions of teachers on supervisors' supervisory styles were measured by "Supervisory Styles Scale" which was developed by the researcher and teachers' trust levels were measured by "Omnibus T-Scale" developed by Hoy and Tschannen-Moran.

Results revealed that teachers perceived their supervisors' supervisory style as directive. Teachers perceived that directive behaviors were used frequently, nondirective behaviors were used sometimes and collaborative behaviors were used rarely by supervisors. Findings on organizational trust indicated that teachers' trust levels were high. Teachers trusted their principals most, then their colleagues strongly and then their clients relatively. The correlation analysis of teachers' perceived supervisory styles and trust levels indicated that there was a low positive correlation between nondirective supervisory style and organizational trust. There was also a low positive correlation between collaborative supervisory style and organizational trust. However, a low negative correlation was found between directive supervisory style and organizational trust. Among these three supervisory styles, only nondirective supervisory style was a significant predictor of organizational trust.

Keywords: Instructional supervision, supervisory styles, organizational trust, teachers, supervisors

ÖNSÖZ

Belli amaçları gerçekleştirmek için kurulan her örgüt, hedeflerine ulaşmadaki mevcut işleyişini iyileştirmek, verimliliğini arttırmak ve örgütün gelişimini sürdürmek için denetime ihtiyaç duyar. Eğitim kurumları da eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması ve eğitimdeki gelişimin sürekli hale getirilmesi için denetime ihtiyaç duyar. Eğitim kurumlarında bu görevi yerine getirmekle yükümlü olan kişiler eğitim denetmenleridir. Nitelikli insan ilişkilerinin eğitim sürecine katkısı dikkate alındığında, denetmenlerin görevlerini yerine getirirken sergiledikleri yaklaşımların öğretmenler üzerindeki etkisi de önem arz etmektedir.

Son yıllarda birçok disiplinin üzerinde durduğu ve insan ilişkileri açısından zaruri gördüğü güven kavramının çoğu örgütsel değişkeni olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Güven algısı yüksek olduğunda; işgörenlerin bağlılığı, iş doyumunu, inisiyatif alma davranışı, morali ve verimliliği artarken; stres düzeyi, çatışma eğilimi ve değişime karşı dirençleri de azalmaktadır. Bu açıdan güvenin varlığı her kurum için önemli olduğu kadar eğitim kurumları için de önemlidir. Bu nedenle, eğitim sürecinin kalitesi açısından, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini etkileyen unsurlar üzerinde durulması gereklidir.

Bu çalışmada; öğretmenlerin eğitim denetmenlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Daha önce bu konuda yapılmış bir çalışma bulunmaması, araştırmanın eğitim yönetimi alanındaki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Denetim Stili Ölçeği”nin, hem öğretmen algısına dayanması hem de likert tipi olması bakımından diğer araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans öğrenimimin ders aşaması sürecinde bilgi ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ’ye; Denetim Stili Ölçeği’ni geliştirmede uzman olarak görüşlerine başvurduğum, çalışmama olan katkı ve eleştirilerinden istifade ettiğim başta Doç. Dr. Kürşad YILMAZ olmak üzere Doç. Dr. Yusuf Cerit,

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN ve Yrd. Doç. Dr. Yahya ALTINKURT'a; hem yüksek lisans öğrenimim boyunca hem de tez aşamasında sağladığı katkı, gösterdiği anlayış ile destek ve yardımlarını her zaman hissettiğim saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Mesut SAĞNAK'a; çalışmalarım sırasında zaman zaman ihmal ettiğim halde sabreden ve anlayış gösteren eşim Melek ve oğlum Hüseyin Bahadır'a tüm içtenliğimle teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ekim, 2012

Suphi BALCI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.3. ALT PROBLEMLER.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
KURAMSAL TEMELLER.....	9
2.1. EĞİTİM DENETİMİ.....	9
2.1.1. Denetimin Tanımı ve Amacı	9
2.1.2. Denetimin Tarihsel Gelişimi.....	13
2.2. DENETİM MODELLERİ.....	20
2.2.1. Klinik Denetim	20
2.2.1.1. Tanımı	20
2.2.1.2. Klinik Denetimin Amaçları.....	21

2.2.1.3. Klinik Denetimin Aşamaları	23
2.2.1.3.1. Cogan'ın Klinik Denetim Aşamaları	24
2.2.1.3.2. Goldhammer'ın Klinik Denetim Aşamaları.....	27
2.2.2. Gelişimsel Denetim	29
2.2.2.1. Öğretmenlerin Gelişim Düzeyleri	29
2.2.2.2. Denetim Yaklaşımları	32
2.2.2.2.1. Emreden Yönlendirici Yaklaşım.....	33
2.2.2.2.1.1. Emreden Yönlendirici Yaklaşım Sürecinin Aşamaları.....	34
2.2.2.2.1.2. Emreden Yönlendirici Yaklaşımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	35
2.2.2.2.1.3. Emreden Yönlendirici Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar	36
2.2.2.2.1.4. Emreden Yönlendirici Yaklaşımından Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımına Geçiş	37
2.2.2.2.2. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşım	37
2.2.2.2.2.1. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşım Sürecinin Aşamaları	38
2.2.2.2.2.2. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	39
2.2.2.2.2.3. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar	40
2.2.2.2.2.4. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımından İşbirlikli Yaklaşımına Geçiş.....	40
2.2.2.2.3. İşbirlikli Yaklaşım.....	41
2.2.2.2.3.1. İşbirlikli Denetim Yaklaşımının Özellikleri.....	42
2.2.2.2.3.2. İşbirlikli Yaklaşım Sürecinin Aşamaları.....	43
2.2.2.2.3.3. İşbirlikli Yaklaşımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ..	44
2.2.2.2.3.4. İşbirlikli Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar	46

2.2.2.2.3.5. İşbirlikli Yaklaşımdan Yönlendirici Olmayan Yaklaşım Geçiş.....	46
2.2.2.2.4. Yönlendirici Olmayan Yaklaşım	47
2.2.2.2.4.1. Yönlendirici Olmayan Yaklaşım Sürecinin Aşamaları.....	47
2.2.2.2.4.2. Yönlendirici Olmayan Yaklaşımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	49
2.2.2.2.4.3. Yönlendirici Olmayan Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar	51
2.2.2.2.5. Gelişimsel Denetim Yaklaşımlarına Genel Bakış.....	51
2.3. ÖRGÜTSEL GÜVEN	53
2.3.1. Güven Kavramı.....	53
2.3.1.1. Güven Kavramının Tanımı	53
2.3.1.2. Güven Kavramının Boyutları.....	55
2.3.2. Örgütsel Güven.....	59
2.3.2.1. Örgütsel Güvenin Oluşturulması	60
2.3.2.1.1. Kural ve Düzenlemeler	60
2.3.2.1.2. İletişim	61
2.3.2.1.3. Yetki Devri ve Katılım.....	62
2.3.2.1.4. Eğitim ve Etik Değerler	63
2.3.2.1.5. Örgüt Kültürü	63
2.3.2.2. Örgütsel Güvenin Öncelleri ve Çıktıları	64
2.3.2.2.1. Örgütsel Güvenin Öncelleri	64
2.3.2.2.2. Örgütsel Güvenin Çıktıları.....	65
2.3.2.3. Örgütlerde Güven ve Güvensizlik.....	67
2.3.3. Okullarda Güven.....	71
2.3.3.1. Okulda Güven Oluşumu ve Gelişimi	71
2.3.3.2. Okulda Güvenin Sürdürülmesi ve Korunması	73
2.3.3.3. Okulda Güven Oluşumunu ve Devamlılığını Engelleyen Etmenler .	74

2.3.3.4. Okulda Güvenin Onarılması	75
2.3.3.5. Güven Duygusunun Okula Sağladığı Yararlar	77
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	79
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	79
3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	79
3.1.1. Eğitim Denetimi İle İlgili Araştırmalar	79
3.1.2. Örgütsel Güven İle İlgili Araştırmalar	82
3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	86
3.2.1. Eğitim Denetimi İle İlgili Araştırmalar	86
3.2.2. Örgütsel Güven İle İlgili Araştırmalar	88
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	91
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	91
4.1. ARAŞTIRMA MODELİ	91
4.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	91
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	93
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	93
4.3.2. Denetim Stili Ölçeği	93
4.3.2.1. DSÖ Madde Yazımı ve Kapsam Geçerliliği	94
4.3.2.2. DSÖ Yapı Geçerliliği	94
4.3.2.3. DSÖ Güvenilirlik Analizi	98
4.3.3. Çok Amaçlı Güven Ölçeği.....	100
4.3.4. Sosyal Beğenirlik Ölçeği	102
4.4. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	102
4.5. VERİ ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ	103
BEŞİNCİ BÖLÜM	104
BULGULAR ve TARTIŞMA.....	104
5.1. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DENETİM STİLİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR	104

5.1.1. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları Nedir?	104
5.1.2. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? ...	106
5.1.3. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları Görev Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	107
5.1.4. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	108
5.1.5. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	113
5.1.6. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	116
5.2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR	119
5.2.1. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Algıları Nedir?	119
5.2.2. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?.....	120
5.2.3. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Görev Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	121
5.2.4. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	122
5.2.5. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?	127
5.2.6. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?..	129

5.3. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DENETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR.....	133
5.3.1.İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Algıları İle Güven Düzeyleri Arasında İlişki Var Mıdır?.....	133
5.3.2. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Örgütsel Güven Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?	135
5.3.3. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Meslektaşlara Güven Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?.....	136
5.3.4. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Öğrenci/Veliye Güven Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?.....	137
5.3.5. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Müdüre Güven Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?	138
ALTINCI BÖLÜM	141
SONUÇLAR ve ÖNERİLER	141
6.1. SONUÇLAR	141
6.1.1. Müfettişlerin Denetim Stillerine İlişkin Sonuçlar.....	141
6.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	143
6.1.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Denetim Stili Algıları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	144
6.2. ÖNERİLER	145
KAYNAKÇA	146
EKLER.....	158
EK-1. Araştırma İzin Onayı	159
EK-2. Anket Formu ve Araştırma Ölçekleri	161
EK-3. Anket Dağıtılan Okulların Listesi.....	165
EK-4. Denetim Stili Ölçeğinin Uygulanmaya Hazır Son Hali.....	166

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Klinik Denetim Modellerinin Aşamaları	24
Tablo 2.2. Gelişimsel Denetim Yaklaşımlarına Genel Bakış	52
Tablo 2.3. Güven Kavramının Literatürdeki Tanımları	54
Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyet, Görev, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Bulunduğu Okuldaki Görev Süresine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	92
Tablo 4.2. Ölçek Seçeneklerine Göre Aralık Genişliği Sınırları	94
Tablo 4.3. DSÖ için Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	96
Tablo 4.4. DSÖ'nün Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	98
Tablo 4.5. DSÖ'nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Değerleri	99
Tablo 4.6. Çok Amaçlı Güven Ölçeği Boyutları ve Madde Numaraları	101
Tablo 5.1. Müfettişlerin Denetim Stili Puanları.....	105
Tablo 5.2. DSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	106
Tablo 5.3. DSÖ Puanlarının Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	107
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre DSÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Tablo 5.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre DSÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 5.6. Yönlendirici Olmayan Stil Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	111
Tablo 5.7. Yönlendirici Stil Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları.....	112

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre DSÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	113
Tablo 5.9. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre DSÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114
Tablo 5.10. Yönlendirici Olmayan Stil Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	115
Tablo 5.11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre DSÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	116
Tablo 5.12. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre DSÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	117
Tablo 5.13. Yönlendirici Olmayan Stil Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	118
Tablo 5.14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyi Puanları..	119
Tablo 5.15. T-ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	121
Tablo 5.16. T-ölçeği Puanlarının Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 5.17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre T-ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	123
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre T-ölçeği Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	124
Tablo 5.19. Meslektaşlara Güven Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	125
Tablo 5.20. Öğrenci-Veliye Güven Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları	125

Tablo 5.21. Müdüre Güven Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları.....	126
Tablo 5.22. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre T-ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	127
Tablo 5.23. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre T-ölçeği Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	128
Tablo 5.24. Öğrenci-Veliye Güven Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları.....	129
Tablo 5.25. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre T-ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	130
Tablo 5.26. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre T-ölçeği Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	131
Tablo 5.27. Öğrenci-Veliye Güven Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	132
Tablo 5.28. Öğretmenlerin Denetim Stili Algıları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	133
Tablo 5.29. Denetim Stili Alt Boyutlarının Örgütsel Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	135
Tablo 5.30. Denetim Stili Alt Boyutlarının Meslektaşlara Olan Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	137
Tablo 5.31. Denetim Stili Alt Boyutlarının Öğrenci/Veliye Olan Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	138
Tablo 5.32. Denetim Stili Alt Boyutlarının Müdüre Olan Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Daha yüksek öğrenci başarısı elde etme.	12
Şekil 2.2. Denetim sürecinin gelişimi.	18
Şekil 2.3. Denetimsel rolün gelişimi.	19
Şekil 2.4. Bağlılık düzeyine göre denetim yaklaşımları.	30
Şekil 2.5. Kavramsal düşünme düzeyine göre denetim yaklaşımları.....	30
Şekil 2.6. Gelişimsel denetimde kontrol.	32
Şekil 2.7. Güven oluşum şeması.	58
Şekil 2.8. Örgütsel güvenin öncelleri ve çıktıları.....	66
Şekil 2.9. Güven ve güvensizliğin birleştirilmesi: Alternatif sosyal gerçekler.....	68
Şekil 5.1. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına ilişkin çizgi grafik.....	140

KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ

Akt.	Aktaran
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DSÖ	Denetim Stili Ölçeği
K	Madde Sayısı
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
T-ölçeği	Çok Amaçlı Güven Ölçeği
s.	Sayfa
vb.	Ve benzeri
yy.	Yüzyıl

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar. Ortak çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Formal bir örgütün ancak insan ögesi ile anlam kazanacağı, var olabileceği düşünüldüğünde, örgüt kavramına can veren bu insan ögesinin ortak amaç doğrultusunda işbirliği yapmaya istekli olmasının örgüt açısından yaşamsal önemi daha açık olarak görülmektedir (Aydın, 2007a).

Okulun amaçları diğer örgütlere oranla daha karmaşıktır. Bu karmaşıklık okulun değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bir öğretmenin bu amaçların gerçekleşmesine ne derece katkıda bulunduğunu ölçmek güçtür. Öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışındaki değişiklikler olduğundan; bunları beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem beceri isteyen bir girişimdir (Bursalıoğlu, 2008). Örgütler “etkili” ve “yeterli” oldukları sürece varlıklarını korurlar. Dolayısıyla gerçekleştirilmek istenen amacın etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için; iyi düşünülmüş sürekli bir değerlendirme etkinliğine liderlik yapmak, yönetsel bir sorumluluktur (Aydın, 2007a).

Yapılan işlerin ölçülmesi, belirlenmiş standartlara uygunluğu açısından karşılaştırılması ve hataların düzeltilmesi denetimle mümkündür (Kaya, 1991). Denetimin örgütler için gerekliliği ve yararlarının önemi, onun büyük bir titizlikle uygulanmasını gerektirmektedir. Örgütsel kaynakların en verimli ve en yararlı biçimde kullanılmasını sağlayan denetim, örgütlerin yaşamasının ve gelişmesinin temel koşullarındandır (Başar, 2000). Okullarda denetim eğitimin amaçları bakımından yapılmalıdır. Eğitimde denetimin hedefi, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve eylemleri bulmak olmalıdır (Bursalıoğlu, 2008).

Denetim kavramı üç ögeden oluşur. Bunların birincisi var olan durumu saptamaktır. Durum saptama, amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için yapılan veri toplama sürecidir. Durum saptamayı, ölçüm sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp değer yargısında bulunulması diye tanımlanabilecek değerlendirme izler. Değerlendirme denetim kavramının ikinci ögesidir. Değerlendirilecek veriler elde edildikten sonra yapılan değerlendirme, karar öncesi sağlıklı bilgi sağlar. Bu bilgiler alınacak karara yönelik eylem seçeneklerini artırır. Denetim kavramının üçüncü ögesi; değerlendirme sonucunda ortaya çıkan seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması şeklinde görülebilecek olan düzeltme ve geliştirme etkinlikleridir. Denetimin amacının geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, bu ögenin denetimin temel ögesi olduğu, diğer iki ögenin ise bu ögenin aracı durumunda olduğunu söyleyebiliriz. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması, gereksiz fazlalıkların atılması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, amaç ve plarlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması bu ögenin kapsamı içindedir. Denetim, birbirine bağımlı ve çembersel olarak işleyen bu üç ögenin bir araya gelmesiyle oluşur (Başar, 2000).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim ve okul sisteminde de denetimin gereğine ve önemine olan inanç bütün yazarlar tarafından vurgulanmış ve özellikle sınıf içindeki öğretimin denetimi kaçınılmaz görülmüştür. Denetimin bugün artık kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesi de eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir diğer unsurdur. Bu açıdan bakıldığında, özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir. Dolayısıyla eğitimde denetim süreci, öğrenci başarısını iyileştirmeye yardım konusunda aracılık eden bir işlev görür (Aydın, 2008).

Denetimi okul örgütünün bütünlüğü içinde görebilmek için, konuya örgütün temel amacı açısından bakmak gerekir. Okulun temel amacı, “öğrenmeyi” gerçekleştirmektir. Okulda yer alan etkinliklerin tümü, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmeyi gerçekleştirmeye yöneliktir. Denetim, öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan etkinlikler bütünü bir ögesidir ve bu öge öğretmeyi ve öğrenmeyi

etkileyen etkenlerin tümünü değerlendirme ve daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortam ve koşullarını hazırlanma sorumluluğuna sahiptir. Değerlendirmede kullanılan yöntemler de dâhil, öğretme ve öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin tümü, söz konusu değerlendirmenin kapsamına girmektedir. Bu değerlendirmenin sonuncu amacı, eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır (Aydın, 2007b).

Ülkemizde bu görevi üstlenen müfettişler; eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek, onları işbaşında yetiştirmek, mesleğe adapte olmalarına yardım etmek, çalışmalarını değerlendirmek ve eğitimin gelişmesi amacıyla yönelik incelemeler yapmakla yükümlüdür (Kaya, 1991). Teftişin esas fonksiyonu; yapılan çalışmaları incelemek, olması gereken şekli ile karşılaştırmak, amaca ulaşmasını sağlamak üzere hizmette bulunmaktır. Bu fonksiyonların yerine getirilmesinde müfettişin oynayacağı rol kurumun amacına, çalışma planına ve uygulamalarına göre değişiklik gösterir (Taymaz, 2005). Müfettişlerin bu yükümlülüklerini yerine getirirken sergiledikleri davranışların öğretmenleri nasıl etkilediği bu araştırmanın alt amacını oluşturmaktadır.

İnsanın temel olarak kötü olduğuna ilişkin bir varsayımın doğal sonucu, insana güvenmemektir. Güvenilmez olarak kabul edilen insanın, mutlaka izlenmesi gerekir. Başkasına güvenmeme, güvensizliğe yol açan davranışlara sebep olmaktadır. Böylelikle güvensizlik, güvensizlik doğurur. Öte yandan; insanlara güvenmenin, kendi kendisini güçlendirdiğini gösteren yeterli miktarda kanıt bulunmaktadır. Yine veriler güvenin, güven yarattığını göstermektedir. İnsanlara güven duyulduğunda; bu güvene layık olmaya, güveni doğrulamaya çalışırlar. Güveni doğrulayıcı davranış sergilerler. Birey, örgütte bireysel gereksinimlerini karşılamak için yer alır. Ast, üstü ile olan ilişkilerinin güven verici olmasını ister; çünkü bireysel gereksinimlerini böyle bir güven ortamında karşılayabileceğine inanır. Üstlerin güven verici ve içten bir tutumunun olmaması halinde, astlar kendilerini tehdit edilmiş hisseder. Kendilerini güven içinde hisstemeyen astlar; üstlerin tarafsız, hakça davranışlarını bile kuşku ile karşılar. Böyle bir ortamda yüksek düzeyde bir performans standartının gerçekleştirilmesi beklenemez (Aydın, 2007a).

Güven, müfettişlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirini daha iyi tanımalarına yardımcı olur. Fakat güven sadece karşıdaki kişiyi daha iyi tanımamızı sağlamaz, arkadaşlığı ve karşılıklı kabulü de içinde barındırır. Buna karşın güvensizlik ise dargınlığa ve şüpheciliğe yol açar (Garubo ve Rothstein, 1998). Bir örgütteki bireylerin sisteme, kendilerine ve birbirlerine güvenleri yoksa; iletişim, motivasyon, görüşme ya da yetkilendirme gibi tekniklere başvurma eğitimsel başarının elde edilmesinde yetersiz kalır (Palestini, 2011).

Ast, üstleri ile olan ilişkilerinde inandırıcı bir güven sağladığında, işinden daha fazla doyum elde etmek için yeteneklerini ve becerilerini daha etkili biçimde kullanma, gerekenden daha fazla çaba harcama eğilimi gösterir; kendini geliştirme yolları arar (Aydın, 2007a). Eğitim örgütlerinin de yeni koşullara uyum sağlamak amacıyla değişmesi ve gelişmesi beklenir. Eğitim yöneticilerinin görevlerinden biri, örgütsel değişmeyi, örgüte zarar vermeden başarmaktır (Kaya, 1991). Örgütsel güvenin bireylerinin inisiyatif ve risk almalarını kolaylaştırdığı düşünüldüğünde, güven kavramının varlığının değişime olan direnci azaltacağı da ön görülebilir. Örgütsel güvenin de bireylerin örgütteki diğer kişi ya da gruplardan doğrudan veya dolaylı etkileşimine göre şekillendiği unutulmamalıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Eğitim yöneticisi olarak müfettişlerin denetim sürecinde sergiledikleri davranışların öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini nasıl etkilediği bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları nedir?

2. Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları arasında;

- a. Cinsiyet
- b. Görev
- c. Mesleki Kıdem
- d. Bulunduğu okuldaki görev süresi
- e. Öğrenim durumu

değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları düzeyi arasında;

- a. Cinsiyet
- b. Görev
- c. Mesleki Kıdem
- d. Bulunduğu okuldaki görev süresi
- e. Öğrenim durumu

değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

6. Eğitim müfettişlerinin kullandıkları denetim stilleri öğretmenlerin güven düzeylerini yordamakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da sürekli bir devinim ve değişme görülmektedir. Bu devinim ve değişme, yeniliğe neden olmaktadır. Yaşamın değişen yönlerine göre eğitimin de kendisini yenilemesi gerekir. Eğitim ancak o zaman çağdaş eğitim niteliğini koruyabilir. Eğitim sürecine ilişkin bilginin zenginleşmesi, eğitimle yakından ilişkili diğer disiplinlerde yapılan araştırmalar, eğitim sürecine yeni boyutlar kazandırmakta ve eğitime çok farklı açılardan bakılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2007b).

Denetim sistemi, her karmaşık örgütte vardır. Bu bir örgütsel ve yönetsel zorunluluktur. Denetimin, örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Her örgüt var oluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme durumunu sürekli olarak izlemek ve bilgi edinmek zorundadır. Bu da, örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktıların planlı ve sürekli biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu olgu, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan teftişin önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Aydın, 2007b).

İyi bir örgüt insan faktörünün aksayan ve iyi işleyen yönlerini saptayabilen bir yapılandırma. Örgüt zaten belli başına insan faaliyetlerini düzene koyma, düzeni sağlama, yetki ve sorumlulukları belirleme eylemidir. Örgütte aksayan yönleri ortaya çıkarmak ve gelecekte daha mükemmel örgüt modelleri ortaya çıkarmak, denetimin işlevinden elde edilecek veriler sayesinde olabilir. Dolayısıyla denetim, sanıldığı kadar aksine sadece hataları ve ayıpları ortaya çıkarma etkinliği değildir. Denetimi aynı zamanda yeniden örgütlenme ve değişim mühendisliği için veri toplama etkinliği olarak görmek gerekir (Genç, 2004).

Üyelere saygılı, onlara eşitlik ve güven duygusu telkin eden bir personel politikası, sağlıklı ve etkili bir denetim için önkoşul olarak düşünülebilir (Aydın, 2007b).

Güven; son yıllarda örgütsel davranış disiplininin üzerinde önemle durduğu bir kavramdır. Güven kavramını bu denli önemli kılan onun diğer örgütsel değişkenlerle ilişkili olmasındandır. Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) örgütsel güven konusunda yapılmış çalışmaların örgütsel güvenin; örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, tükenmişlik, örgütsel sağlık, iletişim, işbirliği, örgütsel iklim, örgüt kültürü, işten ayrılma, öz-yeterlilik algısı, vb. gibi pek çok kavramla ilişkili olduğunu belirtirken, bunlara ek olarak Cerit (2009) güven kavramının; iş doyumunu, öğrenciler arasında görülen şiddet, öğrencilerin akademik başarıları, öğretimin niteliği ve okulun etkililiği, okul reformu gibi örgütsel etkililik ve verimlilikle ilgili olan kavramlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de eğitim denetimi üzerine çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen eğitim müfettişlerinin denetim sürecinde kullandıkları stillerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ile bu algının öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini nasıl etkilediği üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurmada katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası çalışmalarda öğretmenlerin denetim sürecinde müfettişlerin kullandıkları denetim stiline dair algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek likert tipi bir ölçüğe rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stiline ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek likert tipi bir ölçek geliştirilmesinin eğitim denetimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları; yazar tarafından geliştirilen Denetim Stili Ölçeği’nde (DSÖ) yer alan (1) işbirlikli yaklaşım, (2) yönlendirici olmayan yaklaşım ve (3) yönlendirici yaklaşım boyutları ile sınırlıdır.

Araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi algıları; Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen Çok Amaçlı

Güven Ölçeği'nde yer alan (1) meslektaşlara güven, (2) veli-öğrencilere güven ve (3) müdüre güven boyutları ile sınırlıdır.

Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hatay il merkezi ve merkeze bağlı kasabalardaki ilköğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu araştırmada geçen;

Eğitim Müfettişi: İldeki 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 vb. hizmetlerini yürüten kişiyi (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları yönetmeliği, 2011),

Denetim: Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecini (Aydın, 2007b:11),

Eğitim Denetimi: Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla, uygulamaların başarı derecesini objektif olarak belirleme sürecini (Kaya, 1991:184),

Güven: Karşıdaki kişinin söz, eylem ya da kararlarında çıkarıcı hareket etmeyeceğine dair olumlu beklentiyi (Robbins, 2001:336),

İlköğretim Okulu: Zorunlu öğrenim yaş grubundaki çocukları kapsayan, onların bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden, sekiz yıllık zorunlu temel eğitim ve öğretim okulunu (Demirtaş ve Güneş, 2002),

Öğretmen: İlköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görevli sınıf ve branş öğretmenlerini

ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. EĞİTİM DENETİMİ

2.1.1. Denetimin Tanımı ve Amacı

Yönetim sürecinin, dolayısıyla eğitim yönetiminin bir ögesi olan denetim, eğitimde gözetme yollarından biridir. Eğitim girişimi kâr amacına dönük olmadığından, eğitimde verimi kesin olarak hesaplamak zordur. Geleneksel olarak, bizim eğitim düzenimizde değerlendirme denetim yoluyla yapılır (Bursalıoğlu, 2008). Önceden kararlaştırılmış olan eğitim ve öğretim amaçlarının, eğitim kurumlarında, başta okul ve eğitim yöneticileri olmak üzere tüm görevliler tarafından gerçekleştirilme derecesi, teftiş ve değerlendirme ile saptanır. Bir başka deyişle; eğitimde denetim ve değerlendirme, eğitim öğretimin geliştirilmesi amacıyla, uygulamaların başarı derecesini objektif olarak belirleme sürecidir (Kaya, 1991).

Denetimde, denetlenen kişinin denetleme çalışmalarına katılması denetimi daha yararlı kılmaktadır. İlgili işgörenlerle birlikte plan amaçlarının saptanması, ölçünlerin konması, ölçme işleminin yapılması, ölçme sonuçları ile ölçünlerin karşılaştırılması, sonucun değerlendirilmesi işgörenlerin kusurlarını düzeltmede, eğitimlerinde başarılarının yükseltilmesinde etkili olmaktadır (Başaran, 1982).

Eğitim denetimi literatüründe, denetim kavramı üzerine yapılan tanımların hepsi genel olarak öğrenci başarısını arttırmaktan bahsetse de bu amaca ulaşmadaki yöntemleri farklılaşmaktadır. Eğitim denetimi tanımlarında genel olarak üç anlayış öne çıkmaktadır. Bunlar; denetimin yönetsel boyutu, öğretmen gelişimi süreci ve liderlik yönüdür.

Denetimin yönetsel boyutunu ön plana çıkaran yazarlardan Harris (1985:10); öğretimin denetimini, öğrenci öğrenimini geliştirmek ve öğretme sürecini doğrudan etkileyen okul işleyişini sağlamak için yapılan çalışmalar olarak görmektedir. Sergiovanni ve Starratt'a (2002:6) göre denetimin amacı; öğrencilerin akademik başarılarına daha etkin bir biçimde katkıda bulunmak için okulların kapasite ve imkânlarını arttırmalarına yardım etmektir. Denetimi yönetsel bir bakış açısı ile tanımlayan Başaran (2000:137); denetimi planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme süreci olarak açıklar. Benzer olarak Aydın (2007b:11) da denetimi, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlamaktadır. Denetimin yönetsel boyutunu vurgulayan bu yazarlar denetimi eğitim yönetiminin örgütsel bir işlevi olarak görmektedirler.

Denetimin daha çok insan ilişkilerine dayanan diğer yönü ise öğretmeni geliştirmektir. Birçok yazar öğrenci başarısını artırma amacına ulaşmanın öğretmenleri mesleki olarak geliştirmekten geçtiğini belirtmektedir. Beach ve Reinhartz (2000:8) denetimi okul içindeki öğrenimi ve öğretimin niteliğini arttırmak için öğretmenler ve diğer eğitimcilerin ortak, işbirlikli bir ilişki içinde çalışmasını kapsayan ve öğretmenlerin kariyerleri boyunca gelişmelerine katkıda bulunan karmaşık bir süreç olarak tanımlarken; Oliva ve Pawlas (2001:11) öğretimin iyileştirilmesi konusunda öğretmenlere uzman yardımı sunma aracı olarak görmektedirler. Sullivan ve Glanz'a (2005:27) göre denetim, öğretmenleri öğrenci başarısını arttırmak ve öğretimi geliştirmek amaçlı öğretimsel diyalogla meşgul etme sürecidir. Glatthorn (1984:2) ise bu süreçte geri bildirim ön plana çıkartarak denetimi, öğretmenlere sınıf içi etkileşimleri hakkında geri bildirimde bulunarak ve bu geri bildirimleri öğretimi daha etkin kılmak için kullanmalarına yardım ederek onların mesleki gelişmelerini kolaylaştıran bir süreç olarak tanımlamaktadır. Nolan ve Hoover (2008:6); öğretmen denetimini, öğretmen performansında iyileşmeyi ve daha yüksek öğrenci başarısını sağlayan öğretmenin mesleki gelişimini ilerletmekle ilgili örgütsel bir işlev olarak görürken; aynı bakış açısına sahip olan Bursalıoğlu (2008:133) ise eğitim denetiminin hedefinin, eğitim ve öğretimin amaçlarına en

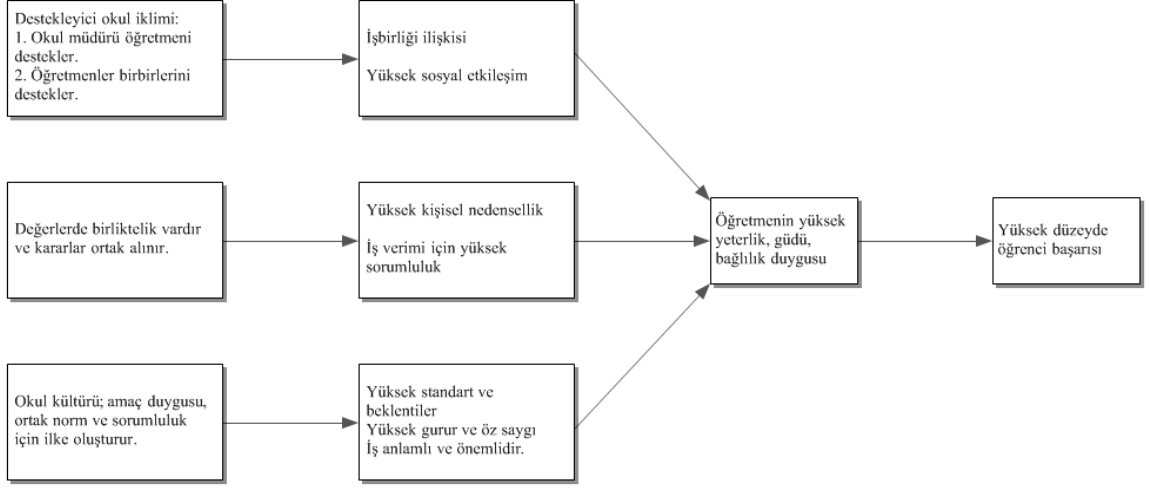
uygun değer ve eylemleri bulmak ve ęretmeni kendine mesleksen yęn verecek bir duruma getirmek olduğunu belirtmektedir.

Denetim sýrecinde insan iliřkilerini geliřtirmenin ęretimsel liderlikten geçtięini dýřýnen yazarlar mýfettiřlerin liderlik rolýnn ęnemine deęinmiřlerdir. Wiles ve Bondi (2000:3); okullardaki denetimi, ęrenim ile ilgili etkinlikleri dýzenleyen ve yęneten genel bir liderlik iřlevi olarak görmekteler. Burke ve Krey'e (2005) göre denetim; amaçlar ýzerine odaklanan, bakıř açısı ile davranıř arasında iliřki kuran, ęrgtsel eylemleri destekleyen ve onlara katkıda bulunan, etkileřimi koordine eden, ęretim programının geliřimini ve sürdürülmesini saęlayan ve gerçekteřen hedefleri deęerlendiren ęretim liderlięidir. Sullivan ve Glanz (2006:44) da ęrenci bařarısını arttırmannın yolunun ęretimsel liderlięe odaklanmaktan geçtięini bildirirler. Denetimsel uygulamanın yükselen trendlerine göre ęretim denetiminin iřbirlikli, meslektař dayanıřmalı ve demokratik olması gerektięine inanan ęretimsel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkararak, denetimin genel amacının okuldaki ęretim etkinlilięini, dolayısıyla ęrenci bařarısını arttırmak olduęunu söyleyebiliriz. Bu amaca ulařmada sorumluluęun büyük bir kısmı ęretmenlere düřerken, mýfettiřlere ve okul yęneticilerine düřen pay da azımsanmayacak düzeydedir. Denetim sýrecinde ęretmenlerden beklenen kendini mesleki olarak geliřtirmek, mýfettiřten beklenen iyi bir ęretim lideri olmak ve okul yęneticisinden beklenen de destekleyici okul iklimi ve olumlu okul kültürü oluřturarak ęretim sýrecine katkıda bulunmaktır.

Sergiovanni (1990); ęretmenin yüksek yeterlik, güdü ve bağlılık duygusunun ęrenci başarısını arttıracadıını belirtmiştir. Daha yüksek ęrenci başarısı elde etmek için gerekli koşullar Şekil 2.1.'de verilmiştir.

Şekil 2.1. Daha yüksek öğrenci başarısı elde etme.



Kaynak: *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools* (s. 131), T. J. Sergiovanni, 1990, Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Sonuç olarak; denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır. İşlevsel bir yapıya ve sağlıklı bir işleyişe sahip olan bir denetim sisteminin, ölçütlerinden sapma eğilimlerini, daha sapsular meydana gelmeden ve örgütte büyük kayıplara yol açmadan saptanması ve düzeltmeler yapması beklenir. Bu güçte olan bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denebilir (Aydn, 2007b).

2.1.2. Denetimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim denetimi uygulamalarına bakıldığında, başlangıçtan bugüne kadar, yönetimde olduğu gibi denetim anlayışında da bazı önemli değişmelerin olduğu görülmektedir. Ancak, geçmişteki denetim uygulamalarına yön veren anlayışların izleri bugünkü uygulamalarda hâlâ görülmektedir (Aydın, 2007b).

Sağnak (2008) eğitim denetiminin gelişiminde modern öncesi dönem, modern dönem ve post-modern dönem olmak üzere üç dönemin varlığından bahsetmektedir. Sağnak'a (2008) göre, denetimin kontrol ve gözetim süreci olarak kabul edildiği modern öncesi dönem 1920'lerin sonuna kadar sürmüştür; 1920'lerin sonlarına doğru başlayan ve 1980'lere kadar süren modern dönem denetimde işbirliğine dayalı demokratik ve bilimsel yöntemlerin eğitim – öğretimin kalitesini arttıracığı görüşüne dayanırken; 1980'lerde ortaya çıkan post-modern yaklaşım denetimde üründen çok süreçle ilgilenmiş ve öğretmenle müfettiş arasında otorite ile sorumluluğun eşit olarak paylaşıldığı iletişime vurgu yapmıştır.

Eğitimde çalışma ve uygulama alanı olarak hem denetim hem de yönetim için yeni ufuklar açan kaynak, 1875 yılında Michigan'da bir müfettiş olan Payne tarafından yazılan "Okul Denetimi Üzerine Yazılar" isimli kitaptır. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarındaki çoğu metnin yazarları denetimin kontrol işlevi üzerinde durmaktaydı (Pajak, 2000). Bu dönemde müfettişlerin bilgisi öğretmenlerin bilgisinden daha değerli kabul edilmekteydi (Sağnak, 2008). Öğretmenler 19. yy. müfettişleri tarafından çoğunlukla beceriksiz olarak görülmekteydi. Öğretmenler de denetimi, yardım fonksiyonundan ziyade kontrol mekanizması olarak algılamaktaydı (Sullivan ve Glanz, 2005). Bu dönemde öğretmenlerin yönetim tarafından denetlenmeleri gereken işgörenler olarak algılandığı görülmektedir (Aydın, 2007b).

20. yüzyılın başlarında, Taylor'ın verimlilik hareketi, yöneticilerin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını güçlü şekilde etkiledi. Taylor ve çalışma arkadaşları endüstrideki işçilerin fiziksel hareketlerini daha verimli yapmak ve böylelikle enerjilerini korumak ve üretkenliği arttırmak amacıyla zaman ve hareket

çalışmalarını yürüttüler (Nolan ve Hoover, 2008). Bobbitt (1913), Taylor'ın fikirlerini eğitimde uygulamaya çalıştı. Bobbitt (1913) sınıf ve okulların fabrika gibi işlerse daha verimli olacağına inanıyordu (akt. Pajak ve Arrington, 2004). Bobbitt'in fikirleri görünüşte profesyonel denetimi ilerletmek için ortaya çıktı, hâlbuki gerçekte onlar profesyonelliğin antiteziydi. Bobbitt'in "bilimsel ve profesyonel denetim yöntemleri" olarak adlandırdığı; aslında profesyonelleşmeyi değil, okul bürokrasisi içinde kontrol-merkezli denetim için meşru ve güvenli bir yer bulmayı amaçlayan denetimin bilimsel ve bürokratik yöntemleriydi (Sullivan ve Glanz, 2005).

Kontrol edici yöntemlere dayanan ve verimliliği her şeyin üstünde gören bürokratik denetim öğretmenlerce ağır eleştirilere maruz kaldı. Denetimsel teori ve uygulamayı daha demokratik ve gelişim odaklı olarak değiştirirken aynı zamanda değerlendirci işlevi en aza indirgeyen hareket, otokratik denetim yöntemlerine karşı artan muhalefetin doğrudan bir sonucu olarak 1920'lerde ortaya çıktı (Sullivan ve Glanz, 2005). 1920'lerde denetim alanındaki yazarlar, eğitimde yol gösterici bir ilke olarak demokrasinin önemini farkına vardılar (Ayer ve Barr, 1928; Barr ve Burton, 1926; Burton, 1927; Hosic, 1920; Stone, 1929). Özellikle Barr ve Burton (1926) "*Öğretimin Denetimi*" isimli kitapta, Taylor'ın bilimsel işletme prensiplerinin eğitimde asla popüler olmadığını ve çok az etkiye sahip olduğunu vurguladılar (akt. Pajak, 2000). Callahan ve Button (1964) endüstriyel verimlilik hareketinin eğitim denetimi üzerinde çok az etkiye sahip olmasının nedenini eğitim denetimi ve öğretim yöntemleri problemlerinin hem henüz bu yönetim anlayışını oluşturan çerçeveye uygun olmamasına hem de eğitimde kullanılacak tekniklerin mevcut olmamasına bağlamaktaydılar (akt. Pajak ve Arrington, 2004).

Demokratik denetim; öğretmen, program uzmanı ve müfettişleri kapsayan eğitimcilerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmasını vurguladı. Özellikle Dewey'in (1929) demokratik prensipleri bilimsel düşünceyle birleştiren çalışmalarının eğitim denetiminin gelişimi üzerindeki etkisi büyüktü. Dewey'in işbirlikli bilimsel problem çözme fikri, sözde bilimsel kurallar üretmek yerine uygulamanın rehberi olarak yansıtıcı araştırmayı savunmasıyla endüstriyel yönetim anlayışından farklılaşmaktaydı (Pajak ve Arrington, 2004). Dewey'den büyük ölçüde etkilenen Hosic "*Okul ve Toplum*" isimli dergide çıkan "Denetimin

Demokratikleşmesi” başlıklı makalesinde müfettişleri otokratik geçmişlerinden uzaklaşmaları konusunda uyardı. Hasic artık eski denetim tekniklerini uygulamanın geçersiz olduğunu vurgulayarak, müfettişlerin demokratik faaliyetlerde bulunmasının felsefi temelini atıyordu (Glanz, 1992). Hasic’in (1920) demokratik denetim fikirleri kadar Dewey’nin (1929) demokratik ve bilimsel düşünme teorilerinden büyük ölçüde etkilenen müfettişler, eğitimsel problemlere karşı bilimsel yöntemler ve ortak problem çözme yaklaşımlarını uygulamayı denediler (akt. Sullivan ve Glanz, 2005).

1930 ve 1940’larda eğitimciler otokratik denetim uygulamalarının artık geçerli olmadığına inanıyor ve okullardaki denetim uygulamalarında daha çok bilimsel yaklaşımların kullanılmasını teşvik ediyorlardı (Sullivan ve Glanz, 2005). Sonradan ismi Association for Supervision and Curriculum Development olan National Education Association’s Department of Supervisors and Directors of Intruction 1930’lardaki yayınlarında öğretimle ilgili kararlara öğretmenlerin katılımı üzerinde durdu. Barr, Burton ve Brueckner (1938) *Supervision* isimli kitaplarında eski kontrol edici müfettiş anlayışını, aydınlatma ve yönlendirme için bilimsel mantık ve deneye dayanan sorumlu liderlik anlayışıyla değiştirmek için özellikle düzenleme yaptıklarını duyurdular. Bu görüşe göre demokratik denetim, bireylerinin değerinin farkına vardı ve örgütte esnekliği, herkes tarafından özgür katılımı ve ortak fayda arayışını vurguladı (akt. Pajak, 2000).

1940’lardan 1960’ların ilk yıllarına kadar denetim literatürü ortak problem çözmeye desteğini sürdürdü ve eğitim liderlerini, yönetimdekilerin kişisel gelişimleriyle ilgilenmeleri konusunda teşvik etti. Öğrenciler ve öğretmen kadrosu arasında demokrasiyi ilerletmek eğitimde denetim amaçlarının odak noktası olarak düşünülüyordu. Demokrasinin sadece okul idaresine rehberlik etmemesi, aynı zamanda müfredat ve öğretime de yön vermesi tartışılıyordu. Dewey’in düşüncesine sadık kalarak demokrasi; problem-merkezli gruplar aracılığıyla enerjilerini akıllı çözümler elde etmek için birleştiren bireylerle, eylem odaklı olarak tanımlanmaktaydı (Pajak, 2000). Ortak problem çözme, grup denetimi ve müfredat gelişimi; müfettişlerin birlikte çalıştıkları kişilerin gelişimine yardımcı olmak için kullandıkları temel araçlar olarak görülüyordu (Nolan ve Hoover, 2008).

Rus uydusu *Sputnik 1.*'in 1957 yılında uzaya fırlatılmasıyla, Amerikalılar onlara yetişmek için telaşla okullarını yeniden tasarladı. National Science Foundation ödeneği ile matematik ve fen müfredatı rekor sürede yenilendi. Kısa bir süre sonra da diğer derslerin müfredatları yenilendi. Doğal olarak müfettişler, bu müfredat çabalarının uygulamaya koyulması ve gelişimi için çalıştılar (Wiles ve Bondi, 2000). Öğrencilerin özellikle matematik ve fen derslerindeki öğrenimini artırma konusundaki acele, müfettişin okul değişimindeki rolü üzerindeki vurgunun artmasına yol açtı. Bu dönemde işbirliği ve dayanışma, yenilikleri uygulamaya koymaktan daha önemsiz görülüyordu (Nolan ve Hoover, 2008). Bu tür faktörler eğitim denetiminin daha az demokratik olmasına ve müfettişlerin birer “değişim ajanına” dönmesine sebep oluyordu (Pajak ve Arrington, 2004).

1960'larda, denetimde öğretimsel liderlik fikri ortaya çıktı. Denetim sürecinde okullara insan ilişkileri, yönetim ve teorik bilgi ve becerilere sahip öğretimsel liderler tarafından hizmet verilmeliydi. Bu özelliklere sahip müfettişler fark yaratabilirdi. Müfettişler, öğretimi geliştirme çabalarını şekillendirmede liderlik rolünü aldı. Müfettişler, öğretmenlerin çalışmalarına ve öğretimsel davranışlarını geliştirmelerine yardımcı oluyordu. Müfettişin rolü; öğretimsel problemleri tanımlamayı, kaynak kişi olarak yardım etmeyi, insanlar arası iletişimi güçlendirmeyi ve karmaşık bir örgüt içerisinde değişim ajanı olarak görev yapmayı içermekteydi. Bu rollerini yerine getirmede müfettiş, işbirliği ve bütünlük çerçevesinde liderlik için gerekli olan kavramsal ve teorik becerileri göstermeliydi (Alfonso, Firth ve Neville, 1981). Her ne kadar denetimde öğretimsel liderlik konusu ilk olarak 1960'larda ortaya çıksa da sonraki 15 yıla kadar popülerliğini yitirmiştir (Sullivan ve Glanz, 2005).

1960'lı yılların sonu ile 1970'lerde, öğretmen denetiminin kuramsal literatürü çoğunlukla Cogan (1973) ve Goldhammer (1969) tarafından geliştirilen klinik denetim üzerine odaklanmıştır. Bu denetim modeli müfettişi, öğretmenlerle güvene dayanan bir ilişki geliştiren ve öğretmenin çalışması ile öğrenci öğrenimini arttırmak için tasarlanan entelektüel hizmet sunan bir meslektaş olarak vurguluyordu. Hem Cogan hem de Goldhammer denetimin yardımcı olma işlevi ile temelden uyumsuz

olan müfettişin değerlendirici rolünden uzak durmuşlardır (akt. Nolan ve Hoover, 2008). Klinik denetim önceliği, öğretmen ve müfettiş arasındaki kuralları önceden belirlenmiş ve resmi olan işbirlikli sürece vermekteydi. Klinik denetimin bu işbirlikli uygulama söylemi kontrol edici ve hata arayan denetime göre daha çok kabul gördü (Sullivan ve Glanz, 2005). Uygulamada ise; yetersiz denetimsel bilgi ve beceriler, denetime zaman bırakmayan aşırı rol yükü ve denetim etkinliklerini sınırlayan sözleşme maddeleri gibi konuları da içeren çeşitli etkenler, çoğu müfettişin öğretmeni değerlendirme üzerine odaklanmasına ve öğretmeni geliştirme ve ona yardım etme kısmıyla nispeten daha az ilgilenmesine sebep oldu. Sonuç olarak, klinik denetim okullarda hiçbir zaman önem kazanamadı (Nolan ve Hoover, 2008).

1980'lerin ilk yıllarında, eğitim bürokratik olduğu ve öğretmen, öğrenci ve velinin ihtiyaçlarına karşılık veremediği için çokça eleştiri almaya devam etti. Bu dönem boyunca da eğitimciler denetimin alternatif modellerini aramaya devam ettiler. 1980'lerin başında gelişim düzeylerine göre öğretmenlere farklı denetim yaklaşımı uygulanması gerektiğini savunan Glickman'ın gelişimsel denetimi dikkat çekti. 1980'lerde ve 1990'larda dikkat çeken diğer denetim yaklaşımları; müfettişlerin değişim ajanı olarak görev yapmalarını savunan dönüşümcü liderlik, okullarda karar alma süreçlerine etkin olarak katılmaya başladıklarından öğretmenleri güçlendirme (teacher empowerment), öğretmen liderliği, paydaş denetimi, farklılaştırılmış denetim ve yansıtıcı denetimdir (Nolan ve Hoover, 2008; Sullivan ve Glanz, 2005).

Denetim kavramının tarihi gelişimine bakılırsa, denetim yaklaşımları teoride bürokratiklikten demokratikliğe, kontrolcülükten katılımcılığa ve değerlendirmeden desteklemeye doğru gelişim göstermektedir (Sullivan ve Glanz, 2005). Uygulamada ise müfettişlerin önemli bir görevi olarak varlığını sürdüren öğretmeni değerlendirme rolü çoğu okul sistemini kolejli (collegial) denetim modelini benimsemekten alıkoymaktadır. Bu gibi kurumlarda kolejlilik söylemde sık sık vurgulansa da, öğretmen-müfettiş ilişkisinde müfettiş değerlendirmesi baskın olarak kullanılmaya devam etmektedir (Nolan ve Hoover, 2008).

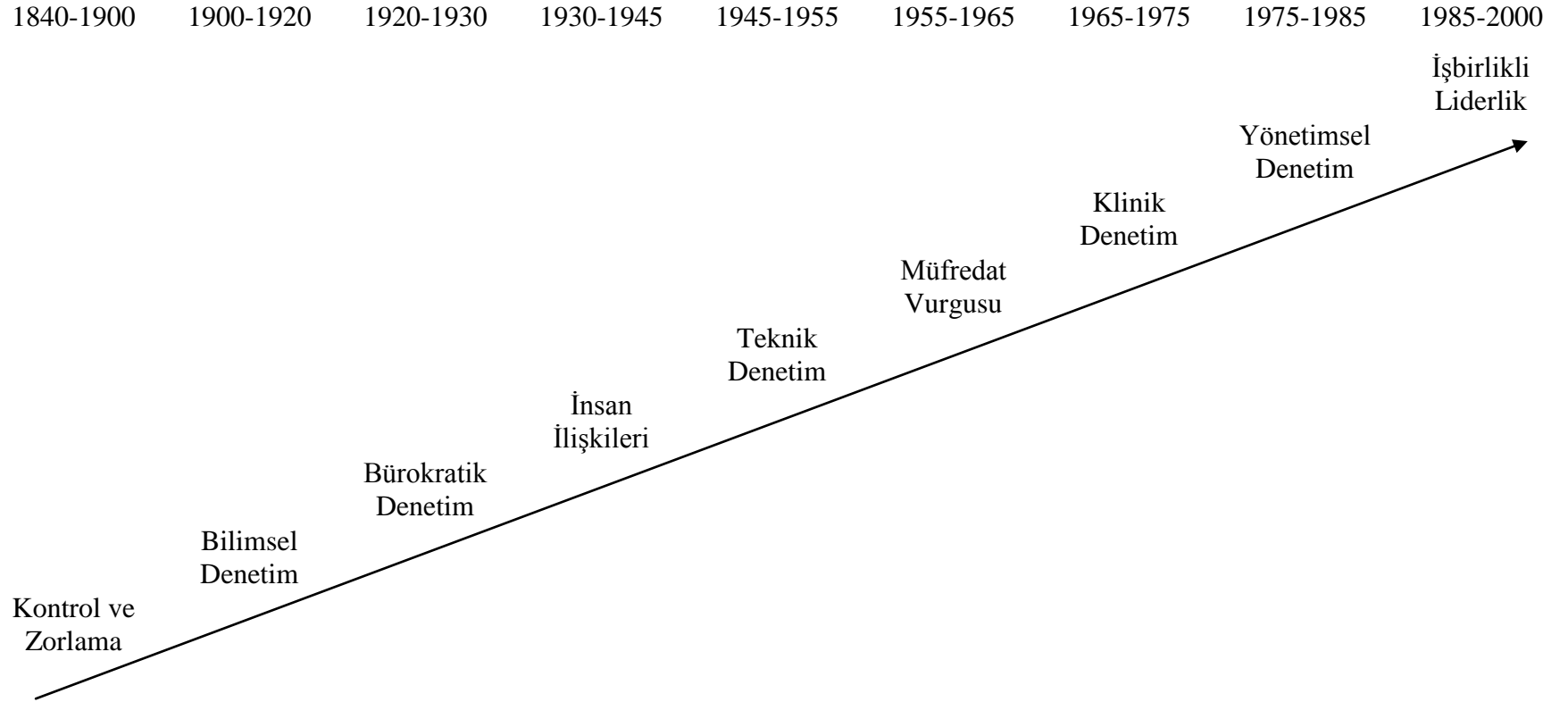
Şekil 2.2. Denetim sürecinin gelişimi.

İlk Yıllar	Mevcut Uygulama
Bürokratik	Demokratik
Kontrol edici	Katılımcı
Değerlendirici	Destekleyici

Kaynak: *Supervision That Improves Teaching Strategies and Techniques*. (s. 25), S. Sullivan & J. Glanz, 2005, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mayo, Follett, Lewin, Lippitt, White, Benne, Sheats ve Bennis gibi insanların etkisiyle, denetim 20. Yüzyılın ortalarında insan ilişkileri ve grup dinamikleri kavramlarına yöneldi. Müfettiş ve öğretmen arasındaki işbirliği ve ortaklık önemli hale geldi. Müfettişler, başarılarının teknik bilgi ve beceriden ziyade insan ilişkisi becerilerine bağlı olduğunu ve gruplar ile grup içerisindeki bireylerin davranışlarına karşı duyarlı olmak zorunda olduklarının farkına varmaya başladılar. Denetim kavramı artık işbirliği, dayanışma, demokratik ve danışma kelimeleriyle anılır olmuştur. Bu değişim güçlenerek günümüze kadar gelmiştir (Oliva ve Pawlas, 2001).

Şekil 2.3. Denetimsel rolün gelişimi.



Kaynak: *Supervision: A Guide to Practice*. (s. 8), J. Wiles & J. Bondi, 2000, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

2.2. DENETİM MODELLERİ

Denetim modelleri, tarihsel gelişim ve yönetim anlayışlarına uygun bir biçimde eğitim alanında yer almıştır. Bu modellerin hepsi varsayımları, felsefeleri, amaç ve süreçleri açısından incelenmeye değerdir (Aydın, 2008), ancak bu çalışmada sadece yapılan araştırmayla yakından ilişkili olan “klinik denetim” ve “gelişimsel denetim” modelleri ele alınmıştır.

2.2.1. Klinik Denetim

2.2.1.1. Tanımı

Klinik denetim fikir olarak 1950’lerin ortalarında Harvard Üniversitesi’nden Cogan tarafından ortaya atıldı. Cogan’ın Harvard Üniversitesi’nde lisansüstü öğrencisi olan Goldhammer 1960’ların ilk yıllarında klinik denetimin geliştirilmesinde ve uygulanmasında etkin rol aldı (Pajak, 2000).

Cogan (1973) klinik denetimin; öğretmenlerin sınıf-içi performanslarını arttırmak için tasarlanan mantıksal temel ve uygulama olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Klinik denetim ana verilerini sınıf-içi olaylardan almaktadır. Bu verilerin analizi ve öğretmen müfettiş arasındaki ilişki, öğretmenlerin sınıf-içi davranışlarını geliştirerek öğrenci öğrenimini arttırmak için tasarlanan stratejilerin, yöntemlerin ve programın temelini oluşturmaktadır. Cogan’a göre klinik denetim; müfettiş ve öğretmen arasında yer alan ve başkalarının fikirlerine açık, kendini yönetebilen, kendi performanslarını değerlendirebilen ve mesleki sorumluluğa sahip öğretmenlerin gelişimi ile sonuçlanan bir meslektaşlık ilişkisidir (Beach ve Reinhartz, 2000).

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) ise klinik denetimi, öğretimin geliştirilmesi için öğretme davranışlarının ve etkinliklerinin analizinde müfettiş ile

öğretmen arasındaki yüz yüze etkileşimi kapsayan ve verilerini gerçek sınıf olayların doğrudan gözlemlenmesiyle elde eden öğretimsel denetimin aşamaları olarak görmektedir. Bu tanımda iki nokta dikkati çekmektedir. Bu noktalar, öğretmenle denetmen arasında yüz yüze ilişkiye dayalı bir etkileşim ve gerçek sınıf ortamından elde edilen verilere dayalı bir analizdir (Aydın, 2007b).

Klinik Denetim adlı kitabında Cogan (1973), klinik denetimin iki amacından bahsetmektedir. Birincisi; yetkin ellerde öğretmenlerin ders anlatımlarında önemli ilerlemeler elde edileceğine dair müfettişleri mantıklı beklentiye sokacak kadar güçlü olduğunu kanıtlayacak bir sınıf-içi denetim sistemini anlatmak ve geliştirmek, ikinci amaç ise ihmal edilen sınıf-içi ya da klinik denetimin önemsenmesine yardımcı olmak ve bunu genel denetimin elzem bir parçası haline getirmektir. Cogan'ın burada genel denetim olarak bahsettiği şey; sınıfın dışında olan ve eğitim programlarının tamamını kapsayan denetim etkinlikleridir. Genel ve klinik denetim birbirine bağlıdır. Her ne kadar genel denetim etkili denetimin önemli ve gerekli bir bileşeni olsa da klinik denetim olmadan yetersizdir (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Belki de bu nedenle, eğitimdeki çoğu yeniliklerin aksine, klinik denetim otuz yıldır güncelliğini kaybetmedi ve dayanma gücü gösterdi (Pajak, 2000).

2.2.1.2. Klinik Denetimin Amaçları

Cogan'a göre (1973) klinik denetimin esas amacı, öğretmeni kendi performansını çözümleyen, başkalarından gelen yardımına açık olan, kendi kendini yönetebilen düzeye getirecek mesleki sorumluluğuna sahip olmasını sağlamaktır. Acheson ve Gall (1997) klinik denetimin genel amacına ulaşılması için aşağıdaki 5 temel hedeften bahsetmektedirler:

1. Öğretimlerinin mevcut durumu hakkında öğretmenlere objektif geri bildirimde bulunmak: Klinik denetim, öğretmenlerin ders anlatırken neler yaptıklarını görmelerini sağlayan bir ayna gibidir. Öğretmenlerin yaptıklarıyla

yaptıklarını düşündükleri şeyler çok farklı olabilir. Örneğin çoğu öğretmen derslerinin ses kayıtlarını dinleyene kadar öğrencilerini kendilerini ifade etme konusunda teşvik ettiklerini ve bunda iyi olduklarını düşünür. Ancak ders kayıtlarını dinledikten sonra derste ne kadar baskın olduklarını fark ederler. Öğretmenler için objektif geri bildirim almak, kişisel gelişim sürecini başlatmaları için genellikle yeterli bir uyarıcıdır.

2. Öğretimsel problemlerin saptanması ve çözülmesi: Klinik denetimi uygulayan müfettişler öğretmenlere ne yaptıklarıyla ne yapmaları gerektiği arasındaki farkları onlara göstermede görüşme tekniğinden ve gözlem kayıtlarından yararlanırlar. Çoğu zaman bu farkları öğretmenlerin kendileri de belirleyebilir. Belirleyemedikleri durumlarda müfettişlerin müdahalesi gereklidir.

3. Öğretim stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmelerinde öğretmenlere yardımcı olma: Eğer klinik denetimin tek amacı öğretmenlerin problem ve krizleri acilen çözmelerine yardım etmek olsaydı, çok fazla değeri olmazdı. Yetenekli müfettiş klinik görüşmeyi ve gözlem verisini öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirmek için kullanır. Bu stratejiler öğrenimi geliştirmede, öğrencileri motive etmede ve sınıf yönetiminde etkilidir. Öğretmenler bu stratejileri uygulayabilir ve uygulamanın sonucunda gelişim için objektif veriler elde edebilir.

4. Öğretmenleri terfi, görev süresi ve diğer kararlar için değerlendirme: Bu klinik denetimin en tartışmalı işlevidir. Klinik denetim öğretmenin mesleki gelişimini vurgulamasına rağmen, sistematik sınıf gözlemleriyle elde edilen objektif veriler öğretmenin yeterliliğini değerlendirmek için bir dayanak sağlar. Klinik denetim sürecinde, müfettiş değerlendirme raporunda kullanacağı standart ve ölçütleri öğretmenle paylaşmalıdır.

5. Sürekli mesleki gelişim konusunda olumlu bir tutum geliştirmeleri için öğretmenlere yardımcı olma: Klinik denetimin temel amaçlarından biri de sertifika alma şartlarını tamamlamakla eğitim sürecinin sona ermediğinin öğretmenlerce

farkına varılmasını sağlamaktır. Öğretmenler kendilerini çalışma hayatları boyunca kişisel gelişim ve beceri eğitimi için çalışan profesyonel kişiler olarak görmeliler.

Beach ve Reinhartz (2000) klinik denetimin etkili olabilmesi için gerekli olan konulardan bahsetmişlerdir. Bunlar;

1. Öğretmen ve müfettişin karşılıklı güven ve saygıya dayanan kolejli (collegial) bir ilişki geliştirmesi,
2. Gözlem sonrası görüşmede öğretme ve öğrenme sürecinin hangi yönlerinin ele alınacağını ve tekrar edileceğini öğretmenin kontrol etmesi,
3. Öğretmenin öğretimini etkileyen kararlar üzerinde söz sahibi olması,
4. Klinik denetim sürecinin üç aydan birkaç yarıyla kadar sürecektir şekilde uzun süre devam etmesi,
5. Müfettişlerin, öğretmenlerin ilgisi üzerine odaklanan ve yargılayıcı olmayan gözlem verilerini onlara sağlaması,
6. Hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin yansıtıcı uygulamalarla meşgul olmalarının gerekliliği.

2.2.1.3. Klinik Denetimin Aşamaları

Klinik denetimin aşamaları farklı modeller sunan yazarlara göre değişiklik göstermektedir. Bu modeller aşama sayılarında farklılaşsa da, hepsi üç önemli bileşene sahiptir: (1) gözlem öncesi öğretmenle görüşme veya iletişim, (2) sınıf gözlemi, (3) gözlemi müteakip yeniden görüşme. Goldhammer, Mosher ve Purpel, Cogan, Acheson ve Gall ile Bellon ve Bellon tarafından önerilen klinik denetim aşamaları Tablo 2.1.'de gösterilmiştir (Oliva ve Pawlas, 2001). Bu çalışmada bu modellerden sadece klinik denetimin öncülerinden olan Cogan ve Goldhammer'in aşamaları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tablo 2.1.

Klinik Denetim Modellerinin Aşamaları

Goldhammer (1969); Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) 5 Aşama	Mosher ve Purpel (1972) 3 Aşama	Cogan (1973) 8 Aşama	Acheson ve Gall (1980) 3 Aşama	Bellon ve Bellon (1982) 3 Aşama
1. Gözlem öncesi görüşme	1. Planlama	1. Öğretmen-müfettiş ilişkisini kurma 2. Öğretmenle planlama 3. Gözlem stratejisini planlama	1. Planlama görüşmesi	1. Gözlem öncesi
2. Gözlem	2. Gözlem	4. Öğretimi gözlemlene	2. Sınıf gözlemi	2. Sınıf gözlemi
3. Analiz ve strateji	3. Değerlendirme ve analiz	5. Öğretme-öğrenme sürecini analiz etme 6. Görüşmenin stratejisini planlama		
4. Denetim görüşmesi		7. Görüşme	3. Geri bildirim görüşmesi	3. Gözlem sonrası görüşme
5. Gözlem sonrası analiz		8. Yeniden planlama		

Kaynak: *Supervision For Today's Schools*. (s. 398), P. F. Oliva & G. E. Pawlas, 2001, New York, NY: John Wiley & Sons Inc.

2.2.1.3.1. Cogan'ın Klinik Denetim Aşamaları

Cogan'ın (1973) klinik denetim modeli 8 aşamadan oluşmaktadır.

Aşama 1. Öğretmen-müfettiş ilişkisini kurma

Klinik denetimin ilk aşamasında müfettiş;

1. Kendisi ve öğretmen arasında klinik ilişki kurar;
2. Öğretmenin klinik denetimin genel anlayışını ve aşamalarını kavramasında ona yardımcı olur;
3. Öğretmenin denetimdeki yeni rolünü ve görevini üstlenmesini sağlar.

Müfettiş ders gözlemine başlamadan önce bu aşamadaki işlemlerin yapılması daha çok tercih edilmektedir.

Aşama 2. Öğretmenle planlama

Öğretmen ve müfettiş birlikte bir ders, bir dizi ders veya bir ünite planlar. *Ders* derken, bir ders saatinden bir veya iki okul gününe kadar olan zaman içerisinde tamamlanması tasarlanan ve bu süre zarfında yapılabilecek kadar hedefler ile sınırlı olan öğretim süreci kastedilmektedir. Daha zor hedefleri olan ve daha çok zaman gerektiren planlar *ünite* olarak kabul edilir. Planlamanın kapsamı ne olursa olsun; tasarlanan şeyin tamamı ve onun bileşenleri, öğrenciler ve öğretmen için olan hedeflere dayanarak planlanır. Planlar genellikle sonuçların belirlenmesini, öngörülen öğretim problemlerini, öğretim stratejilerini ve araçlarını, öğrenme sürecini ve değerlendirme ile geri bildirim için hazırlığı içerir.

Aşama 3. Gözlem stratejisini planlama

Müfettiş, gözlem ve veri toplamak için hedefleri, işlemleri, fiziksel ve teknik düzenlemeleri planlar. Müfettişin gözlem sürecindeki görevleri açık bir şekilde belirlenmiştir. Eğer başka gözlemciler de katılacaksa onların da görevleri açık bir şekilde belirlenir. Öğretmen klinik denetim sürecine daha fazla aşına olsun diye gözlemin planlanmasına katılır ve planlamada rol alır.

Aşama 4. Öğretimi gözlemleme

Müfettiş öğretimi bizzat ve / veya diğer gözlemciler ile izler. Sınıf olaylarını kayıt etmek için değişik teknikler kullanabilir.

Aşama 5. Öğretme-öğrenme sürecini analiz etme

Sınıf gözlemini müteakip öğretmen ve müfettiş dersi analiz eder. İlk önce bu işlemi ayrı ayrı yaparlar, daha sonra birlikte veya diğer katılımcılar ile birlikte analiz ederler. Bu sürecin sonunda verilecek olan kararlar, öğretmenin klinik denetim sürecinde gelişen yönleri ve mevcut durumdaki ihtiyaçları göz önünde bulundurularak alınır.

Aşama 6. Görüşmenin stratejisini planlama

Öğretmenle birlikte çalışmanın ilk aşamalarında, müfettiş öğretmenle yapacağı görüşmeyi yönetmek için genelde tek başına planlama yapar, alternatifler üretir ve stratejiler geliştirir. Daha sonra, eğer tavsiye edilebilir bir durum söz konusu ise görüşmenin planlanması öğretmen ve müfettiş tarafından birlikte yapılabilir. Eğer bu sağlanırsa; görüşmeyi planlama aşaması, görüşme aşamasına dâhil edilebilir.

Aşama 7. Görüşme

Genelde görüşme öğretmen ve müfettiş arasında olur. Gerektiğinde ve uygun şartlar oluştuğunda başka katılımcılar da görüşmeye katılabilir. Görüşme bazen müfettiş olmadan gerçekleştirilebileceği gibi, bazen de bu süreci öğretmen ve diğerleri yönetilebilir.

Aşama 8. Yeniden planlama

Görüşmenin uygun bölümlerinde öğretmen ve müfettiş, öğretmenin öğretiminde olması istenilen davranış değişikliklerine karar verirler. Bu noktada denetim sürecinin klinik yapısı devreye girer ve öğretmen ile müfettiş önceki dersi tartışmayı ve analiz etmeyi bırakır ve gelecek ders ile öğretmenin öğretiminde yapacağı değişiklikleri planlamaya başlarlar. Planlama sürecinin yeniden başlaması, klinik döngünün de yeniden başladığının işaretidir.

Öğretmen ve müfettiş arasındaki ilişkinin gelişiminin başarısına bağlı olarak klinik döngünün bazı aşamaları değiştirilebilir, atılabilir veya yeni aşamalar eklenebilir. Öğretmen ile müfettiş birlikte iyi çalıştıklarında ve öğretmen klinik denetimin süreç ve amaçlarını kavradığında, klinik döngünün aşamalarında tasarrufa gidebilirler.

Pajak (2000), Cogan'ın klinik denetim modelinin ayırt edici özellikleri olarak şunlardan bahseder:

1. Öğretmen ve müfettiş arasında güçlü kolejli ilişki kurulmasında zaman harcamanın önemine vurgu yaptı.

2. Öğretmen ve müfettiş gözlemlenecek olan dersi birlikte planlar, böylelikle başarıyı elde etmek için sorumluluk paylaşılmış olur.

3. Temel vurgu öğretmenin davranışlarını değiştirme üzerinedir, çünkü bunda gerçekleşecek değişikliğin doğal olarak öğretmenin öğretim stilini de değiştireceği beklenmektedir.

4. Sınıf olaylarını anlamlandırma ve analiz etmede, kelimesi kelimesine not alma, etkileşim analizi, ses ve video kayıtları gibi çeşitli veri kaynakları kullanılabilir.

5. Müfettişlerin kontrol etme ihtiyaçlarını tatmin etmek için bilinçsiz olarak gösterdikleri eğilimlerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını uygun bir şekilde karşılamaya engel teşkil ettiğinin fark edilmesini sağladı.

2.2.1.3.2. Goldhammer'ın Klinik Denetim Aşamaları

Goldhammer ve diğerlerinin (1980) klinik denetim döngüsünde 5 aşama bulunmaktadır. Pajak (2000) bu 5 aşamayı şöyle açıklamaktadır:

Aşama 1. Gözlem öncesi görüşme

Sınıf gözlemi öncesinde, birkaç gün müfettiş öğretmenin planlarını anlamak ve geliştirmek için öğretmenin dersle ilgili anlattıklarını açık, resmi olmayan ve rahat bir ilişki içerisinde dinler.

Aşama 2. Gözlem

Öğretmen ve öğrencilerin sözlü ve sözlü olmayan davranışları; objektif, doğru ve tam bir şekilde müfettiş tarafından kaydedilir.

Aşama 3. Analiz ve strateji

Davranış şekilleri anlaşılır olana kadar ham veriler sınıflandırılarak ve karşılaştırılarak algı oluşturulur, daha sonra denetim görüşmesinin yönetilmesi için konuları, hedefleri, rolleri ve taktikleri içeren bir plan geliştirilir.

Aşama 4. Denetim görüşmesi

Denetim görüşmesinde, denetim etkinliklerine daha az katılan, kendine güvenmeyen ve pasif olan öğretmenler için yönlendirici olmayan tümevarım yaklaşımının kullanılması tavsiye edilirken; tecrübeli, kendine yeten ve güvenen öğretmenler için yönlendirici ve öğretici yaklaşımların kullanılması tavsiye edilmektedir.

Aşama 5. Gözlem sonrası analiz

Müfettişin denetim uygulaması; kendisi tarafından tek başına ya da öğretmen veya başka meslektaşlarıyla birlikte ciddi bir şekilde gözden geçirilir.

Pajak (2000), Goldhammer'ın klinik denetim modelinin ayırt edici özellikleri olarak şunlardan bahseder:

1. Müfettiş öğretmenin bireysel stilini ve mesleki kimliğini kabul eder ve geliştirir.
2. Müfettiş; tecrübesiz öğretmenler kendilerine güvenmeye başlayana kadar, onlarla çalışırken yargılayıcı ifadelerden, hatta dostane öğütlerden bile kaçınır.
3. Öğretmen ve müfettiş arasındaki “anlaşma”, denetimin odak noktasını ve toplanacak verileri sınırlandırarak klinik döngünün hedef ve beklentilerini tayin eder.
4. Sınıf-içi davranışların ve ifadelerin kelimesi kelimesine not alınması veri toplama yöntemi olarak tercih edilmektedir.
5. Müfettişin tutumu, fikirleri ve önyargıları son aşamadaki analizde ortaya çıkar.

2.2.2. Gelişimsel Denetim

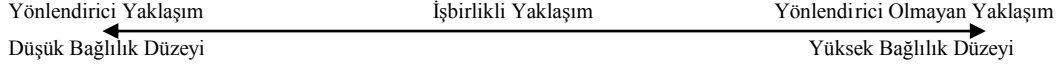
Gelişimsel Denetim modeli Glickman tarafından 1981 yılında geliştirilmiştir. Bu denetim modeli öğretmenleri çeşitli gelişim düzeylerinde bireyler olarak, müfettişleri de bu gelişim düzeylerini analiz ederek öğretmenlerin gelişim düzeylerine uygun bir denetim davranışı sergilemekle sorumlu olarak görmektedir (Aydın, 2008; Beach ve Reinhartz, 2000). Bu denetim modeli müfettişlere öğretmenleri denetlerken yönlendirici, işbirlikli ve yönlendirici olmayan yaklaşımlardan uygun olanı kullanmalarını önermektedir.

2.2.2.1. Öğretmenlerin Gelişim Düzeyleri

Gelişimsel denetimin merkezinde insan gelişiminin prensipleri vardır. Genel olarak insan gelişimi; basit ve somut düşünceden karmaşık ve soyut zihinsel süreçlere, ben-merkezli düşünceden fedakârca düşünmeye doğru bir yol izler. Gelişimsel teoriyi bilmek; değişik gelişim düzeyindeki öğretmenlerle çalışırken müfettişlere uygun stratejiler seçme konusunda yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin geçmiş yaşantıları ve tecrübeleri, kendilerini ve diğerlerini nasıl gördükleri ile durumları analiz etme ve öğretim problemlerini çözme kabiliyetleri birbirinden çok farklı olduğundan, öğretmenlerin değişik yaklaşımlarla denetlenmeleri gerekmektedir. Genel olarak, düşük gelişim düzeyindeki öğretmenler yönlendirilmeye daha çok ihtiyaç duyarken, yüksek gelişim düzeyindeki öğretmenler karar alma sürecinde daha etkin rol alma ihtiyacı hissetmektedirler (Pajak, 2000).

Gelişimsel denetim, öğretimle ilgili olan ve zaman içerisinde değişen iki öğretmen değişkeninden de etkilenmektedir. Bunlar; öğretmenin bağlılık ve kavramsal düşünme düzeyleridir. Bağlılık, öğretmenlerin işleri için zaman ve enerji harcamada istekli olmalarıdır. Zaman içerisinde öğretmenlerin bireysel ilgilerden, kendi öğrencilerine sonra da diğer öğrencilere ve öğretmenlere ilgi göstermeye doğru gelişim göstermeleri beklenmektedir (Beach ve Reinhartz, 2000).

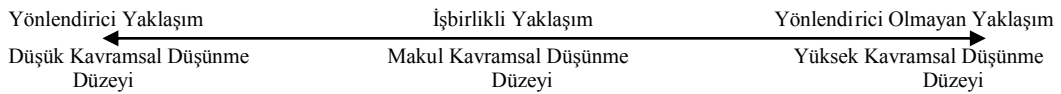
Şekil 2.4. Bağlılık düzeyine göre denetim yaklaşımları.



Glickman (1981, 1990); bağlılık düzeyi düşük öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki hedeflerine yoğunlaştıklarını ve sınıftaki konumlarını korumak için zaman ve enerjilerini harcadıklarını belirtir. Kendi başarısı ve varlığı ile ilgili olan öğretmenler, öğrencilere ve diğerlerine daha az ilgi göstermektedirler. Bu tür öğretmenlerle çalışan müfettişler, onların olumlu yönde ilerlemelerini sağlamak için genellikle yönlendirici stili kullanırlar. Bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenler sadece kendi öğrencileri ile değil, diğer öğrenci ve öğretmenlerle de ilgilenmektedirler. Bu tür öğretmenler diğerlerine yardım etmek için fazladan zaman ve enerji harcamaya isteklidirler. Bu düzeydeki öğretmenlerle çalışan müfettişler genellikle yönlendirici olmayan stili kullanırlar (akt. Beach ve Reinhartz, 2000).

Kavramsal düşünmenin; düşük, orta (makul) ve yüksek olacak şekilde üç seviyesi olduğu ileri sürülmektedir.

Şekil 2.5. Kavramsal düşünme düzeyine göre denetim yaklaşımları.



Pajak (2000) soyut düşünmeyi (yüksek kavramsal düşünme düzeyi); bir karar alırken çok sayıda seçenek üretebilmek için bilgi ve tecrübeyi karşılaştırma kapasitesi olarak tanımlamaktadır.

Glickman'a göre, soyut düşünme düzeyi düşük olan öğretmenler genellikle mantıklı kararlar vermekte zorlanırlar. Karmaşık durumlar onların kafalarını karıştırır ve bu düzeydeki öğretmenler işlerin nasıl yapılacağını kendilerine gösterilmesini

tercih ederler. Kendi davranışlarıyla öğrencilerinki arasındaki ilişkiyi göremez ve problemleri alışlagelmiş şekilde ya da düşüncesizce çözüme yoluna giderler. Problemler için başkalarını suçlamaya da eğilimlidirler. Öğretimsel zorluklarla karşılaştıklarında, ne yapılacağı hakkında fikirleri yoktur ve otoritelerin veya uzmanların tavsiyelerine muhtaçtırlar (Pajak, 2000). Soyut düşünme becerileri sınırlı olan öğretmenlerle çalışırken, müfettişler genelde daha yönlendiricilerdir (Beach ve Reinhartz, 2000).

Soyut düşünme düzeyi makul seviyede olan öğretmenler, gelişimin gerçekleşmesi için kendi davranışlarında değişikliğin şart olduğunu bilir, fakat alternatif yollar bulmada, hangi eylemlerin uygun olduğuna karar vermede ve bu eylemlerin muhtemel sonuçlarını tahmin etmede zorluk çekerler. Bu düzeydeki öğretmenler bir problemle karşılaştıklarında, bir seferde problemin sadece bir boyutu üzerinde durma eğilimindedirler. Bu öğretmenlerin, uygulama stratejilerini planlamak ve alternatif eylemlerin sonuçlarını düşünmek için yetkililerden yardım almaya ihtiyaçları vardır (Pajak, 2000). Müfettişler bu öğretmenlerle çalışırken genelde işbirlikli yaklaşımı kullanırlar ve öğretmenleri planlama, öğretim ve öğrencilerle ilişkiler ile ilgili aldıkları kararlar üzerinde düşünmeye teşvik ederler (Beach ve Reinhartz, 2000).

Soyut düşünme düzeyi yüksek olan öğretmenler problemi birçok bakış açısına göre kavramsallaştırma, çok sayıda alternatif plan hazırlama, bir plan seçme ve seçtiği planın her aşamasını takip etme becerisine sahiptirler. Bu düzeydeki öğretmenler yeni fikirler ve öğretim yöntemlerini denediklerinden ve başarılı bir ders uygulaması için uygun kaynakları temin ettiklerinden, müfettişler onları bu konuda desteklerler (Beach ve Reinhartz, 2000). Soyut düşünme düzeyi yüksek olan öğretmenler eylemlerinin sonuçlarını tahmin edebilir ve açıklayabilir, aynı zamanda bu öğretmenler müfettişten yardım almadan değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitesine de sahiptirler (Pajak, 2000).

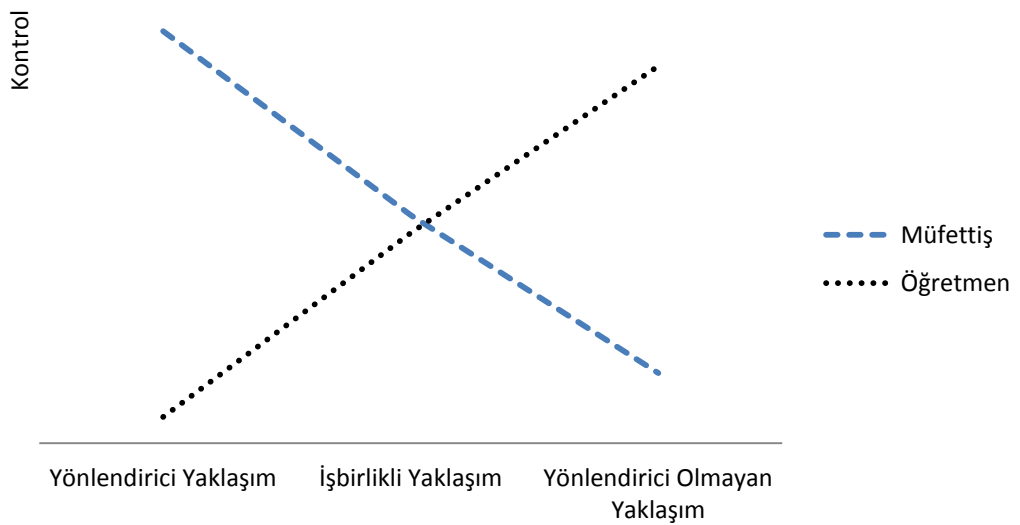
2.2.2.2. Denetim Yaklaşımları

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2004), müfettişlerin gelişimsel denetimde kullanabilecekleri üç yaklaşımdan bahsetmektedirler. Bunlar:

1. Yönlendirici yaklaşım
 - a. Emreden
 - b. Bilgilendiren
2. İşbirlikli yaklaşım
3. Yönlendirici olmayan yaklaşım

Bu yaklaşımlar denetim sürecinde daha çok müfettiş kontrolünden daha az müfettiş kontrolüne dolayısıyla daha özerk öğretmene doğru bir gelişim gösterir. Yönlendirici yaklaşımda müfettiş kontrolü yüksek, öğretmen kontrolü düşüktür. Müfettiş süreci yönetir ve öğretmeni yapacaklarını konusunda yönlendirir. İşbirlikli yaklaşımda kontrolde denge vardır, fakat süreci yine müfettiş yönetir. Yönlendirici olmayan yaklaşımda kontrol öğretmendedir, müfettiş destekleyicidir (Krey ve Burke, 1989).

Şekil 2.6. Gelişimsel denetimde kontrol.



Gelişimsel denetimin gelişimsel olabilmesi için iki koşul vardır. Birincisi; başlangıçtaki denetim yaklaşımının öğretmenin mevcut gelişim düzeyine ve durumuna uygun olmasıdır. Bunun için müfettişler birlikte çalıştıkları öğretmenlere belli etmeden onların bilişsel gelişim ve örgüt amaçlarına bağlılık düzeyleri ile tecrübelerini tespit eder. Daha sonra müfettişler gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmelerde kullanacakları denetim yaklaşımını her öğretmenin gelişim düzeyini ayrı ayrı dikkate alarak seçer. İkinci koşul ise öğretmenlerin problem çözüme becerilerinin ve düşünme düzeylerinin arttığı uzun dönemli gelişimlerini sağlamak ve onları bu düzeyde tutmak için denetimsel yaklaşımlar yavaş yavaş değiştirilir. Daha açık bir ifadeyle, müfettiş kontrolü gitgide daha az kullanmaya başlar ve öğretmen tecrübe kazandıkça ve uzmanlaştıkça ona daha çok seçme olanağı tanır (Glickman ve diğerleri, 2004; Pajak, 2000).

Glickman ve diğerleri (2004), müfettişlerin nihai amacının yönlendirici olmayan denetim yaklaşımıyla desteklenen, kendi kendini idare eden ve soyut düşünme düzeyi yüksek öğretmenler olması gerektiğinden bahseder, fakat öğretmenlerin çoğunun farklı gelişim düzeyinde olması sebebiyle müfettişler genelde işbirlikli yaklaşımı, bilgilendiren yönlendirici yaklaşımı ve nadiren de olsa emreden yönlendirici yaklaşımı kullanırlar.

2.2.2.2.1. Emreden Yönlendirici Yaklaşım

Denetimin tarihi süreci incelendiğinde müfettişlerin kontrolü baskın olarak kullandıkları görülür (Gordon, 1992). Glickman ve diğerleri (2004) müfettişlerin kontrole son çare olarak başvurmaları gerektiği görüşündedirler. Müfettişlerin her durumda ve bütün öğretmenlerle emreden yönlendirici yaklaşımı, hatta öğretmen yönlendirici yaklaşımı kullanmalarına bile şiddetle karşı çıkmaktalar. Glickman ve diğerleri (2004) emreden yönlendirici yaklaşımın bazı durumlarda ve bazı gruplarla veya öğretmenlerle kullanılması gerektiğini kabul etmekle beraber, bunun sadece diğer denetim yaklaşımlarının mümkün olmadığı yerde kullanılması gerektiğine

inanmaktadırlar. Bir öğretmen veya grupla emreden yönlendirici yaklaşım kullanıldığında, müfettiş mümkün olan en kısa sürede bu kontrolcü davranışı terk etmeye hazır olmalıdır.

2.2.2.2.1.1. Emreden Yönlendirici Yaklaşım Sürecinin Aşamaları

Öğretimin geliştirilmesi için alınacak tedbirler konusunda müfettişin öğretmenden daha bilgili olduğuna olan inanç, emreden yönlendirici yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Müfettiş gözlemlerine dayanarak problemi tanımlar ve bunu öğretmene bildirir. Daha sonra öğretmene ne yapacağını söyler ve bu konuda neden kendi önerisinin işe yarayacağı hakkında açıklamalarda bulunur. Müfettiş öğretmenin anlayıp anlamadığını kontrol ederek ve ondan beklentilerini tekrar dile getirerek süreci sonlandırır (Glickman ve diğerleri, 2004).

Glickman ve diğerleri (2004), emreden yönlendirici yaklaşımın aşamalarının sırası ve sayısının değişebileceğini ancak son kararı her zaman müfettişin vereceğini bildirir. Bu aşamalar:

1. **Sunma:** *Problemi tanımlama.*

Müfettiş, gözlem yoluyla ve diğer kaynaklardan veri toplayarak öğretmene problemin ne olduğunu söyler.

2. **Netleştirme:** *Öğretmenin probleme ilişkin tavsiyesini sorma.*

Müfettiş çözüm aşamasına geçmeden önce problem hakkında öğretmenden doğrudan bilgi elde etmek ister.

3. **Dinleme:** *Öğretmenin bakış açısını anlama.*

Müfettiş bir probleme son şeklini vermeden önce öğretmeni dinler ve onun söylediklerinin altında yatan mesajları da anlamaya çalışır.

4. **Problem Çözme:** *En iyi çözüme karar verme.*

Müfettiş elde ettiği bilgileri işleme tabi tutup ne yapılabilir sorusunu düşünür. Çeşitli olasılıkları gözden geçirdikten sonra, yapılması gereken eylemlere karar verir.

5. **Yönlendirme:** *Beklentileri öğretmene söyleme.*

Müfettiş öğretmene nelerin yapılması gerektiğini gerçekçi bir şekilde söyler. Müfettiş öğretmenden bir şey istemiyor ya da rica etmiyor, sadece söylüyor. Diğer taraftan da yönlendirme; kindarlık, zorbalık, küçük görme ya da aşağılama anlamına da gelmez. Müfettiş bir şeyi ifade ederken birinci tekil şahısı kullanmalıdır. Müfettiş; velilerin, diğer öğretmenlerin veya okul müdürünün görmek istedikleri şeyleri değil, olması gerekenleri bizzat kendisinin istediğini öğretmene söylemelidir. Eğer diğerlerinin görmek istedikleri şeyi onlar adına öğretmenden isterse, bu durum müfettişin diğerlerinin otoritesinin arkasına saklandığı şeklinde algılanır. Emreden yönlendirici yaklaşımda önemli bir yere sahip olan otoritenin sarsılması hiç de istenilen bir şey değildir.

6. **Netleştirme:** *Öğretmenin beklentilere ilişkin tavsiyesini sorma.*

Müfettişin talimatlarındaki olası zorluklar, öğretmen görüşmeden ayrılmadan tespit edilip bu konuda önlemler alınmalıdır.

7. **Standartlaştırma:** *Beklentileri düzeltme ve detaylandırma.*

Öğretmenin talimatlara olan tepkileri göz önünde bulundurulduktan sonra; beklenen başarıyı elde etmek için müfettiş, gerekli yardımı, kaynakları, zamanı ve kriterleri sağlayarak plana son şeklini verir.

8. **Pekiştirme:** *Beklentileri takip ve tekrar etme.*

Müfettiş planın tamamını gözden geçirir ve sürecin kontrol edileceği zamanları belirler. Müfettiş görüşmeyi sona erdirmeden önce, öğretmenin açık bir şekilde planı anlayıp anlamadığından emin olur.

2.2.2.2.1.2. Emreden Yönlendirici Yaklaşımda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Emreden yönlendirici yaklaşımda dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Glickman ve diğerleri, 2004):

1. Öğretmenden bir şey yapmasını isteyen müfettiş bunu öğretmene tam ve dürüst bir şekilde söylemelidir. Yanlış anlaşılmanın önüne geçmelidir.

2. Öğretmenin gerçekte hiçbir etkisinin olmadığı konularda, ona karar alma gücüne sahipmiş gibi davranmak yerine; müfettiş aldığı kararın doğrudan kendisine ait olduğunu öğretmene hissettirmelidir. Müfettişin zaten karar verdiği konularda öğretmenin göstermelik fikrini alması, geçici olarak başarı sağlayabilir; ancak öğretmen kendi katılımının hiçbir öneminin olmadığını fark ettiğinde, ileriki süreçte müfettişle karar alma sürecine katılmamak için direnç gösterecektir. Konu ne olursa olsun, öğretmen katılım derecesini net olarak bilmelidir.

3. Emreden yönlendirici yaklaşımda önemli konulardan biri de güç ve otoritedir. Öğretmen üzerinde resmi bir otoriteye sahip olamayan müfettiş, onlara talimatlarını uygulatamaz.

4. Acil karar alınması gerektiğinde, emreden yönlendirici yaklaşım son çare olarak kullanılmalıdır.

2.2.2.2.1.3. Emreden Yönlendirici Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar

Emreden yönlendirici yaklaşım şu durumlarda kullanılmalıdır (Glickman ve diğerleri, 2004):

1. Öğretmenler çok düşük gelişim düzeyinde olduklarında,
2. Örgütsel otoriteye sahip müfettişin öğrenciler, öğretmenler ve topluluk için çok önemli olduğunu düşündüğü konular üzerinde öğretmenlerin farkındalıkları, bilgileri yeterli olmadığı veya eylemde bulunmaya eğilimli olmadıklarında,
3. Öğretmen katılımının olmayacağı ve karar almanın müfettişlere kalacağı durumlarda, eğer öğretmenler değil de müfettişler tamamen sorumlu tutulacaksa,
4. Kararlar öğretmenleri ilgilendirmediğinde ve öğretmenler o konuda müfettişlerin karar almasını tercih ettiğinde,
5. Acil bir durumda, müfettişin öğretmenle görüşecek vakti olmadığına, emreden yönlendirici yaklaşım kullanılmalıdır.

2.2.2.2.1.4. Emreden Yönlendirici Yaklaşımdan Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımına Geçiş

Uzun dönemli denetimsel ilişkilerde, müfettiş mümkün olan en kısa sürede emreden yönlendirici yaklaşımdan bilgilendiren yönlendirici yaklaşıma geçmelidir. Sabit olmayan durumları dengelemek veya öğretmen ve gruba destek vermek az da olsa mesleki gelişimi güçlendirecektir. Bu gelişimin devam edebilmesi müfettişin öğretmene veya gruba sınırlı sayıda karar veya sorumluluk alma fırsatı vermesine bağlıdır. Öğretmen veya gruba kısıtlı tercih yapma hakkı vermekle işe başlanabilir. Örneğin, müfettiş bir öğretimsel gelişim hedefi ortaya koyabilir ve öğretmen veya gruba bu hedefi gerçekleştirmeleri için iyi tanımlanmış iki veya üç seçenektan birini seçmelerine izin verebilir. Bunu yaparak müfettiş emreden yönlendirici yaklaşımdan bilgilendiren yönlendirici yaklaşıma geçişe başlamış olur (Glickman ve diğerleri, 2004).

2.2.2.2.2. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşım

Gelişim planının hedef ve etkinliklerini belirleme sürecinde müfettiş bilgi kaynağı olarak yer alır. Müfettiş gözlemlerine dayanarak öğretmen için açık bir ders hedefi belirler ve bu hedefe ulaştıracağına inandığı eylemlere doğru öğretmeni yönlendirir. Görüşmenin her aşamasında müfettiş bilgi kaynağı olarak yer alır, fakat her zaman öğretmenden dönüt ister ve bu dönütleri dikkate alır. Üstelik öğretmene seçmesi için bir dizi seçenek sunar. Öğretmenin seçiminden sonra müfettiş etkinliklerin uygulanmasının nasıl, ne zaman, ne kadarının yapılacağını ayrıntılı olarak anlatır, gelişim için kriterler koyar ve öğretmenin ne yapılacağını anlayıp anlamadığını kontrol eder (Glickman ve diğerleri, 2004).

2.2.2.2.2.1. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşım Sürecinin Aşamaları

Glickman ve diğerlerine (2004) göre bilgilendiren yönlendirici yaklaşımın aşamaları şunlardır.

1. **Sunuş:** *Hedefi belirleme.*

Müfettiş, öğretmenle olan önceki tecrübelerini dikkate alarak ve gözlem verilerini irdeleyerek bir çıkarımda bulunur ve bu çıkarıma göre hedefi belirler.

2. **Netleştirme:** *Öğretmenin hedefe ilişkin tavsiyesini sorma.*

Müfettiş, öğretmenin bu çıkarım ve hedefe ilişkin ne düşündüğünü öğrenmeden planlama aşamasına geçmez.

3. **Dinleme:** *Öğretmenin bakış açısını kavrama.*

Müfettiş, öğretmenin hedefi önemli görüp görmediğini veya daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyup duymadığını belirlemek için onu dinler.

4. **Problem çözme:** *Muhtemel eylemleri belirleme.*

Müfettiş, öğretmenin değerlendireceği birkaç alternatif üzerinde düşünür ve muhtemel eylemleri ya da önerileri öğretmenin açıklamalarına göre planlar.

5. **Yönlendirme:** *Değerlendirmesi için öğretmene alternatifleri söyleme.*

Müfettiş; öğretmenin düşünmesi, değerlendirmesi ve yanıtlaması için, kendi tecrübe ve bilgisine dayanarak hazırladığı alternatif eylemleri dikkatlice öğretmene anlatır.

6. **Dinleme:** *Öğretmenin alternatiflere ilişkin tavsiyesini sorma.*

Müfettiş, öğretmenin önerilere olan tepkisini sorar. Öğretmen seçim yapmadan önceki bu aşamada, müfettişin sunduklarını gözden geçirmesini, değiştirmesini veya elemesini ona söyleme fırsatına sahiptir.

7. **Yönlendirme:** *Seçeneklere son şeklini verme.*

Müfettiş, öğretmenin yapabileceklerini kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenleyerek seçeneklere son şeklini verir.

8. **Netleştirme:** *Öğretmenden seçmesini isteme.*

Müfettiş, öğretmenden hangi etkinlikleri veya kombinasyonları kullanacağını seçmesini ve netleştirmesi ister.

9. **Standartlaştırma:** *Uygulanacak eylemleri detaylandırma.*

Bu aşamada müfettiş, öğretmenin kendine özgü etkinlik ve ölçüt geliştirmesine yardımcı olur.

10. **Pekiştirme:** *Planı tekrar ve takip etme.*

Müfettiş hedefi, uygulanacak etkinlikleri ve başarı kriterlerini tekrar ifade eder ve bir sonraki gözlem ya da görüşmenin zamanını belirterek görüşmeyi sona erdirir.

2.2.2.2.2.2. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Bilgilendiren yönlendirici yaklaşımda dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Glickman ve diğerleri, 2004).

1. Emreden yönlendirici yaklaşımla bilgilendiren yönlendirici yaklaşım arasında ince bir çizgi olduğundan karıştırılabilir. Yine de bu ince çizgi önemli bir yere sahiptir. Emreden yönlendirici yaklaşımı kullanan müfettiş, verdiği emirlere uyulması gereken bir polis ya da hâkime benzer. Diğer taraftan bilgilendiren yönlendirici yaklaşımı kullanan müfettiş ise, hastasına veya müşterisine uzman tavsiyesinde bulunan bir doktor ya da avukata benzer. Tavsiyeyi alan kişinin buna uyma zorunluluğu olmasa da, eğer tavsiyede bulunanın mesleki uzmanlığına saygı duyuyorsa, bu tavsiyeye uymanın kendi yararına olacağı kanaatine varacaktır.

2. Bilgilendiren yönlendirici yaklaşımı kullanan birisi diğerlerine seçenekler sunduğunda, sahip olduğu uzmanlık düzeyinin farkında olmalıdır. Müfettiş de kendini uzman rolüne koyduğundan kendine güven ve inanılabilirlik meseleleri önemli bir yere sahiptir. Müfettiş hangi etkinliklerin öğretmene yardımcı olacağını bilme konusunda kendine güvenmelidir; çünkü öğretmen müfettişin tavsiyesine göre bir veya birkaç etkinliği seçtiğinde, bu etkinliklerin başarı veya başarısızlıklarından sorumlu olacak kişi doğrudan müfettiştir, öğretmen değil.

3. Öğretmenin tercih yapmayı reddettiği durumlarda, müfettiş bir başka yaklaşıma (emreden yönlendirici veya işbirlikli) geçebilir ya da uzmanlığı konusunda öğretmeni ikna etmeye çabalayarak sürece devam edebilir.

2.2.2.2.3. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar

Aşağıdaki durumlarda bilgilendiren yönlendirici yaklaşım kullanılmalıdır (Glickman ve diğerleri, 2004):

1. Öğretmenlerin gelişim düzeyi düşük olduğunda,
2. Bir konu hakkında müfettişin bilgi sahibi olup öğretmenin olmadığına,
3. Öğretmenin kafası karıştığında, kendini tecrübesiz hissettiğinde ya da ne yapacağını bilemediğinde ve müfettişin başarılı olacak etkinlikleri bildiği durumlarda,
4. Müfettiş, öğretmenin uygulamak için seçeceği konularda sorumluluğu üzerine almaya istekli olduğunda,
5. Öğretmen, müfettişin ne konuştuğunu bilen, tecrübe ve uzmanlık sahibi olduğuna inandığında,
6. Zaman kısıtlı olduğunda, sınırlılıklar belli olduğunda ve hızlı, somut adımlar atılması gerektiğinde.

2.2.2.2.4. Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşımdan İşbirlikli Yaklaşım Geçiş

Bilgilendiren yönlendirici yaklaşımda, öğretmen veya gruba bazı seçenekler sunulur, fakat esas karar verme sorumluluğu hâlâ müfettişin üzerindedir. İşbirlikli yaklaşımda ise, öğretmen ve müfettiş eşit düzeyde karar verme sorumluluğuna sahiptir. Dolayısıyla bilgilendiren yönlendirici yaklaşımdan işbirlikli yaklaşım aşamasına geçiş gerçekten bir meseledir. Müfettiş; ortaya bir öğretimsel hedef koyup, öğretmen veya gruptan bu hedefe ilişkin birkaç etkinlik önermelerini isteyerek ve bunlar arasından seçtiği bir etkinliği detaylı planlayarak geçiş sürecine başlayabilir (Glickman ve diğerleri, 2004).

2.2.2.2.3. İşbirlikli Yaklaşım

Modern denetimde birçok yaklaşım ve tanımlar; öğretim ve öğrenim sürecini geliştirmeyi amaçlayan sürecin önemli bir bileşeni olan verimli çalışma ilişkilerini, sadece öğretmen ve müfettişi değil diğer eğitim çalışanlarını da içine alan demokratik süreci ve sınıf içi öğretim etkinlikleri hakkında anlamlı bilgi verebilecek gözlem verilerine ihtiyaç duyulduğunu vurgular. Bu özellikleri bir dereceye kadar içine alan denetim yaklaşımı işbirlikli denetimdir (Ovando, 2000).

İşbirlikli denetim, karşılıklı fayda sağlayan öğretimsel hedeflere ulaşmak için uzmanlık alanları farklı olan insanların (öğretmen, müdür, müfettiş ve diğerleri) sorumluluğu ortak olarak paylaştıkları ve eşit statüde birlikte çalıştıkları süreç olarak tanımlanır (Harris ve Ovando, 1992). İşbirlikli denetim genellikle ortak çabayı, ortak hedefleri, birlikte karar vermeyi, paylaşılmış sorumlulukları, karşılıklı saygı ve faydayı vurgular (Ovando, 2000).

Müfettiş, öğretmenle üzerinde hemfikir olduğu problemi çözmek için öğretmeni kendi düşüncelerini belirtmesi için teşvik eder. Müfettiş de kendi fikirlerini açıkça ifade eder. Böylelikle fikir alışverişi yapılmış olur. Her ikisi de hangi konular üzerinde uzlaştıklarını anlamış olurlar, aynı zamanda anlaşmazlıklar da belli olur. İşbirlikli yaklaşımda anlaşmazlık istenilen bir şeydir, engellenen değil. Görüşme sürdükçe üzerinde muhtemelen uzlaşılacak noktalar da belli olur. Müfettiş görüşmeyi uzlaşılacak noktalara doğru götürür. Sonuç olarak müfettiş ve öğretmen ya uzlaşacaklar ya da uzlaşamayacaklardır. Uzlaşmazlık durumunda; yeniden görüşülüp tekrar düşünülebilir ve hatta üçüncü bir şahıstan (hakem veya arabulucu) yardım alınabilir (Glickman ve diğerleri, 2004).

2.2.2.2.3.1. İşbirlikli Denetim Yaklaşımının Özellikleri

İşbirliklilik kavramı insanlar arasındaki otoriter olmayan ilişki anlamına gelir (Harris, 1986). Denetimde sürecin gelişimi için işbirliklilik kavramı önemli bir yere sahiptir. İnsan ilişkilerinde böylesine önemli olan bir kavramın etkili olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bunların birkaçı aşağıda verilmiştir (Harris ve Ovando, 1992):

1. Paylaşılan ve farklılaşan sorumluluklar ile uzmanlıkların kabulüne dayanan karşılıklı saygı.
2. Hakikate, problemlere ve seçeneklere göre farklılaşan değerlere, algılara ve yorumlara karşı hoşgörü.
3. Kendisi de dâhil olmak üzere tüm insanların sürekli gelişime ihtiyaç duyduğunun ve bu konuda herkesin yeteneğe sahip olduğunun kabulü.
4. İdeal ortak iyi arayışında olan hedef ve eylemler üzerinde fikir birliği için samimi çaba göstermeye bağlılık.
5. Karşdakini yönlendirmeye çalışmadan, bastırmadan, kandırmadan; meydan okumada, etkilemede ve anlaşmazlığı açıklamada cesaret.
6. Ortak çabaya ilişkin bilgileri açık ve dürüst bir biçimde paylaşma.
7. Uygulanan kanunlara, düzenlemelere, yönergelere ve temel kurallara uyma.
8. Teoriye, araştırmaya ve uygulayıcının bugüne kadar elde ettiği tecrübeye dayanan uzmanlık alanı bilgisine saygı.
9. Güven ve rasyonelliği yansıtmada; karar alma ve uygulamada sorumlulukların farklılaşması.
10. Örgüt eylemlerinde sen ya da benden ziyade bizi vurgulayan bir tutumla, takım çalışması.

2.2.2.2.3.2. İşbirlikli Yaklaşım Sürecinin Aşamaları

Glickman ve diğerlerine (2004) göre işbirlikli yaklaşım sürecinin aşamaları şu şekildedir:

1. **Netleştirme:** *Öğretmen tarafından algılanan problemin tanımlanması.*

Öğretmene problem olarak gördüğü ya da endişe duyduğu şeyler hakkında soru sorma.

2. **Dinleme:** *Öğretmenin probleme ilişkin algısını anlama.*

Müfettiş problem hakkında mümkün olduğunca fazla bilgi elde etmek isteyeceğinden, öğretmen kendi görüşlerini ifade ederken, yönlendirici olmayan yaklaşım kullanılmalıdır.

3. **Yansıtma:** *Öğretmenin algısının anlaşıldığını doğrulama.*

Öğretmen problemi tasvir etmeyi bitirdiğinde, müfettiş öğretmenin ifadelerini özetleyerek doğru anlayıp anlamadığını kontrol eder.

4. **Sunuş:** *Müfettişin kendi görüşünü bildirmesi.*

Müfettiş mevcut durum hakkında kendi görüşlerini ve varsa öğretmenin öngöremediği her türlü bilgiyi onunla paylaşır.

5. **Netleştirme:** *Müfettişin probleme dair algısını öğretmenin anlayıp anlamadığını öğrenme.*

Müfettiş doğru anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenmek için söylediklerinin öğretmen tarafından özetlenmesini ister. Eğer müfettiş öğretmenin kendisini anladığından eminse, problem çözme aşaması başlayabilir.

6. **Problem çözme:** *Seçenekler üzerinde fikir alışverişinde bulunma.*

Eğer müfettiş ve öğretmen daha önceden birbirini tanıyorsa sözel olarak, eğer daha önceden hiç çalışmamışlarsa yazılı olarak olası çözüm yolları ile ilgili fikirlerini belirtirler.

7. **Teşvik etme:** *Fikir ayrılığını kabul etme.*

Fikir ayrılıkları daha iyi çözüm yolu bulmaya katkıda bulunacağından; müfettiş, fikir ayrılıklarının kabul edilebilir olduğuna ve kazanan ya da kaybeden diye bir şeyin söz konusu olmayacağına dair öğretmene güven vermelidir.

8. **Müzakere etme:** *Kabul edilebilir bir çözüm bulma.*

Müfettiş ve öğretmen nerede aynı nerede farklı fikirlere sahip olduklarını değerlendirirler. Eğer aralarında bir uzlaşma varsa, süreç devam eder. Eğer uzlaşma yoksa, sırasıyla şu dört eylem yapılır: (a) her iki tarafın önerilerinin gerçekten birbirine uzak olup olmadığının kontrolü yapılır, (b) eğer önerileri gerçekten birbirine uzaksa, karşı tarafı ikna etmenin yolları aranır, (c) eğer yine anlaşma zemini sağlanamazsa, birisinin önerisinden vazgeçmesi beklenir, (d) bu da gerçekleşmezse, ya sürece tekrar başlamak için ara verilir ya da hakem veya arabulucu olan üçüncü bir şahısa başvurulur.

9. **Standartlaştırma:** *Planın ayrıntıları üzerinde anlaşma.*

Çözüm yolu üzerinde anlaşıldıktan sonra müfettiş öğretmenle birlikte planı detaylandırır.

10. **Yansıtma:** *Planın son şeklini özetleme.*

Yapılacak eylemler ve ayrıntıları üzerinde her iki tarafın da uzlaştığının kontrolü yapılarak görüşme sona erer.

2.2.2.2.3.3. İşbirlikli Yaklaşımda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Öncelikle işbirlikli (collaboration) kavramı ve bununla yakından ilgili olan işbirliği (cooperation) ve kolejlilik (colleagility) kavramları arasındaki farkı ortaya koymak gereklidir. Burada bahsedilen işbirlikli kavramı, kolejlilik ve işbirliği kavramlarından daha üstte yer alır (Ovando, 2000).

Sergiovanni ve Starrat'a (1998) göre kolejlilik, meslektaşlar (üniversitedeki akademisyenler) arasındaki olumlu ilişkiyi yansıtan basit bir ilişkidir (akt. Ovando, 2000). Harris'e (1997) göre kolejlilik ilişkisi öğretmen müfettiş ilişkisini tanımlamada yanlış bir paradigmadır; çünkü onun kökeni ile temelindeki görüş ve mevcut üniversite uygulamaları, devlet okullarının görev ve amaçlarına uygun değildir.

İşbirliği; iki kişi ya da grubun ortak faydaları için birlikte çalışması olarak tanımlanmaktadır (*Longman Dictionary of Contemporary English*, 1995:305). Hord'a (1986) göre işbirliği; iki kişi veya örgütün karşılıklı anlaşmaya vardıkları, fakat birlikte çalışmaların bu seviyeden öteye gidemediği durumlardır. Bu tanımlardan işbirliği için; karşılıklı amaçların ortak olduğunu, fakat bu amaçlara ulaşmadaki bireysel görev ve sorumlulukların farklı olduğunu söyleyebiliriz. Glickman ve diğerlerine (2004) göre; müfettişin denetim stili ne olursa olsun öğretmenle işbirliği yapmak için çaba göstermelidir. Müfettiş; emreden yönlendirici, bilgilendiren yönlendirici, işbirlikli veya yönlendirici olmayan yaklaşımlardan hangisini seçerse seçsin, bu durum onun öğretmenle birlikte ortak öğretimsel hedefler doğrultusunda çalışmalarına engel değildir.

İşbirlikli yaklaşımda dikkat edilmesi gereken diğer hususlar aşağıda belirtilmiştir (Glickman ve diğerleri, 2004).

1. İşbirliklilik, eylemlerdeki demokrasi olarak görülebilir; fakat demokratik görünüp gerçekte işbirlikli olmayan ya da demokratik görünmeyip gerçekte işbirlikli olan durumların da olabileceği unutulmamalıdır. Örneğin iki kişiden daha az vasıflı olanın vasıflı olan kişiden ikisi adına karar almasını istemesi demokratik değil, fakat işbirliklidir veya yetki gücü az olanın aynı fikirde olmadığı halde daha fazla yetkiye sahip biriyle aynı fikirdeymiş gibi görünmesi demokratiktir, fakat işbirlikli değil.

2. Öğretmen; müfettişin meziyetlerin dolayı değil de, onun gerçekte emir verdiği inandığından dolayı müfettişle aynı fikirde görünebilir. Öğretmenin bu algısının altındaki mesaj; “bu benim müfettişim ve ben o ne derse onu yapmalıyım. Her ne kadar ortak karar alıyoruz dese de, onun söylediklerini yapmamın benim için iyi olacağını biliyorum” olabilir. Buna benzer olarak, daha önceden müfettişlerin olumsuz davranışlarına maruz kalan öğretmenlerin kendi görüşlerini açıkça ifade etmeyi reddedeceği durumlar da olabilir. Her iki durumda da müfettiş işbirlikli yaklaşımı tutarlı bir şekilde sergileyene kadar hiç ilerleme kaydedilmez. Böyle durumlarda, müfettiş işbirlikli yaklaşımı benimsediğini öğretmenlere kanıtlamalıdır.

3. Müfettiş, öğretmenin ne düşündüğünü ona sormadan öğrenemez. Dolayısıyla, öğretmenin problem hakkındaki görüşlerini ve eylem önerilerini açıklaması için onu cesaretlendirmelidir. Öğretmen kendi görüşlerini belirtene kadar, müfettişin konuya ilişkin düşüncelerini açıklamaması gereklidir. Aynı şekilde nihai karar alınırken; müfettiş, öğretmenin süreci yönetmesine izin vermelidir.

2.2.2.2.3.4. İşbirlikli Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar

Aşağıdaki durumlarda işbirlikli yaklaşım kullanılmalıdır (Glickman ve diğerleri, 2004):

1. Gelişim düzeyi makul seviyede olan öğretmenlerle,
2. Konu üzerinde, öğretmen ve müfettişin uzmanlık düzeyleri birbirine yakın olduğunda,
3. Alınan kararın sorumluluğunun öğretmen ve müfettiş tarafından paylaşılacağı durumlarda,
4. Eğer öğretmen sürece katılmak istiyorsa ve eğer sürecin dışında bırakılması öğretmenin moral veya güven düzeyinde düşüşe yol açacaksa, işbirlikli yaklaşım kullanılmalıdır.

2.2.2.2.3.5. İşbirlikli Yaklaşımından Yönlendirici Olmayan Yaklaşım Geçiş

Gelişimsel denetimde, müfettiş işbirlikli yaklaşımdan yönlendirici olmayan yaklaşıma yavaş yavaş geçmelidir. Öğretmen veya grubun uzmanlık derecesi, problem çözme kapasiteleri ve motivasyonları arttıkça, müfettiş onlara daha fazla karar alma sorumluluğu verir (Glickman ve diğerleri, 2004). Müfettiş karar alma sürecinden kendini yavaş yavaş soyutlayarak öğretmen ve gruba kendi aldıkları kararları uygulama fırsatı tanır; böylelikle yönlendirici olmayan yaklaşıma geçişin zemini hazırlanmış olur.

2.2.2.2.4. Yönlendirici Olmayan Yaklaşım

Yönlendirici olmayan denetim yaklaşımı; öğretmenin hangi öğretimsel değişikliklerin yapılması gerektiğini bildiği ve bu değişiklikleri kendi kendine gerçekleştirme kabiliyetine sahip olduğu sayıtlısına dayanır. Alınacak karar öğretmene aittir. Müfettişin rolü ise, eylemleriyle öğretmenin düşünme sürecine yardımcı olmaktır. Özellikle sorulmadığı müddetçe, müfettiş kendi fikir veya görüşlerini belirtmez. Bu süreçte müfettişin söylemleri öğretmenin eylem tasarısına müdahale etmeyecek biçimde, ya dönüt vermeyi ya da öğretmenin düşüncesini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Glickman ve diğerleri, 2004).

2.2.2.2.4.1. Yönlendirici Olmayan Yaklaşım Sürecinin Aşamaları

Glickman ve diğerlerine (2004) göre yönlendirici olmayan yaklaşım sürecinin aşamaları şunlardır:

1. **Dinleme:** *Öğretmen açıklama yapana kadar bekleme.*

Müfettiş, öğretmene bakar ve onun söyledikleri üzerine yoğunlaşır. Müfettiş, problemi nasıl gördüğü veya nelerin yapılması gerektiğini düşünmekten kaçınmalıdır. Düşüncelerine hakim olmak kolay olmasa da, müfettişin işi öğretmenin söylediklerini anlamaktır.

2. **Yansıtma:** *Probleme ilgili anladıklarını söyleme.*

Müfettişin ifadeleri, öğretmenin duygularını ve durumu nasıl algıladığını içermelidir. Müfettiş bu ifadelere kendi fikirlerini dâhil etmemelidir ve söylediklerini öğretmenin doğrulamasını beklemelidir.

3. **Netleştirme:** *Ek bilgileri ve/veya altta yatan problemleri araştırma.*

Müfettiş; öğretmenin probleme farklı açılardan bakması ve probleme katkısı olabilecek yeni bilgileri dikkate alması için ona soru sorar. Sorulan sorular öğretmenin alacağı kararı etkilemeyecek türden olmalıdır. Netleştirme, öğretmenin problemi tanımlamasına yardımcı olmak için yapılmalıdır, çözmesi için değil.

4. **Cesaretlendirme:** *Öğretmen konuştuğça, onu dinlemeye istekli görünme.*

Müfettiş görüşme tamamlanmadan ayrılmayacağını ve yardım etmeye devam edeceğini öğretmene göstermelidir. Teşvik edici ifadeler, övgüyle karıştırılmamalıdır, çünkü teşvik edici ifadeler düşünme sürecinin devam etmesini sağlarken, övgü öğretmenin nihai kararını etkiler. Bu nedenle, öğretmen cesaretlendirirken, övgüden kaçınılmalıdır.

5. **Yansıtma:** *Öğretmenin mesajlarını başka kelimelerle ifade ederek anlaşılabilirliğini kontrol etmek.*

Görüşme süresince müfettiş, öğretmenin söylediklerinden anladıklarının doğruluğunu kontrol etmelidir. Öğretmen algılanan problemle ilgili yeni şeyler söylediğinde, problemin kaynaklarını açıkladığında, olası eylemleri düşündüğünde ve son olarak karar verirken; müfettiş onun söylediklerini doğru anlayıp anlamadığını kontrol etmelidir. Yalnız bu kontrol, öğretmenin her cümlesini kapsayacak şekilde mekanik ya da yapay olmamalıdır. Sadece öğretmenin neyi kastettiğinin anlaşılmadığı veya görüşmede uzun süreli duraksamaların olduğu durumlarda yansıtmanın kullanılması daha akılcıdır.

6. **Problem çözme:** *Olası eylemleri düşünmesi için öğretmene soru sorma.*

Öğretmen problemi tanımlamayı bitirdikten ve müfettiş de onun problem algısını açık bir şekilde anladıktan sonra; müfettişin görevi, öğretmenin olası çözüm yolları üretmesine yardımcı olmak olacaktır. Öğretmenin az ya da çok çözüm yolu önermesine bakılmaksızın, eğer daha fazla öneride bulunamayacaksa, müfettiş görüşmenin sonraki aşamasına geçmelidir.

7. **Problem çözme:** *Öğretmeden çeşitli eylemlerin sonuçları üzerinde düşünmesini isteme.*

Müfettiş, öğretmenin her eylemin avantaj ve dezavantajlarını düşünmesini sağladıktan sonra; öğretmenden çeşitli eylemleri birbiriyle kıyaslamasını istemelidir.

8. **Sunma:** *Öğretmeden bir karara varmasını isteme.*

Öğretmen eylemlerin başarı ihtimallerini kıyasladıktan sonra; müfettiş, kaynaklara sahip olduğu, kısa sürede uygulanabilecek ve somut eylemler seçmesi gerektiğini öğretmene belirtir.

9. **Standartlaştırma:** *Öğretmeden eylemin kriterlerini ve zamanını belirlemesini isteme.*

Müfettiş; hangi zaman diliminde hangi eylemin uygulanacağı, planın bölümlerinin ne zaman tamamlanacağı, hangi kaynaklara ihtiyaç duyulacağı ve aldığı kararın işe yaradığını nasıl bileceği hususlarını belirterek öğretmenin kararını gözlemlemesine yardımcı olur.

10. **Yansıtma:** *Öğretmenin planını tekrar etmek.*

Müfettiş ayrılmadan önce öğretmenin planını tekrar eder ve öğretmen tekrarlanan planı doğruladıktan sonra görüşme sona erer.

2.2.2.2.4.2. Yönlendirici Olmayan Yaklaşımda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Müfettişler yönlendirici olmayan yaklaşımı nadiren kullanmaktalar. Hatta bazen yönlendirici olmayan yaklaşımı kullanıyormuş gibi görünüp, gerçekte önceden belirlediği karara doğru süreci yönlendiriyorlar. Bu davranış birçok kez tekrarlanınca, öğretmenler müfettişin süreci yönlendirdiğinin farkına varıyor. Dolayısıyla gerçek yönlendirici olmayan yaklaşımı daha önceden hiç tecrübe etmeyen öğretmenlerinin, bu yaklaşımı onlarla ilk kez kullanmaya çalışan müfettişe temkinli yaklaşması doğaldır. Kendi problemlerini tek başlarına çözme kabiliyetine sahip, fakat müfettişlerle olan geçmiş yaşantılarının bunu engellediği öğretmen veya gruba; ilk önce yönlendirici yaklaşımın ne olduğu ve neden bu yaklaşımın kendilerinde işe yarayacağını anlatılması gerekir. Buna rağmen bazı öğretmenler problemleri tanımlamada, eylemleri düşünmede, karar vermede ve başarı kriterlerini belirlemede isteksiz olabilir. Bu durum, müfettişi bu öğretmenlerle yönlendirici olmayan yaklaşımı kullanmaktan caydırmamalıdır; aksine müfettiş samimi bir şekilde dinleyerek ve öğretmen ya da grubu kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirerek, onlarla iyi bir ilişki kurmaya ve onların güvenini kazanmaya çabalamalıdır (Glickman ve diğerleri, 2004).

Yönlendirici olmayan yaklaşım, “kontrol dışı” (*laissez faire*) denetimle karıştırılmamalıdır. Bazı eğitimciler, müfettişlerin öğretmenlerin öğretimsel

performanslarını arttırmaya yardım etmekten feragat ettiklerini düşündüğünden, yönlendirici olmayan denetimi eleştirmektedirler. Oysaki bu söyledikleri kontrol dışı denetim için geçerlidir. Kontrol dışı denetimde müfettişlerin öğretimin geliştirilmesi sürecine katkısı minimum düzeydedir. Yönlendirici olmayan denetim yaklaşımında ise, müfettiş öğretimin geliştirilmesi sürecinin her aşamasında aktif olarak yer almaktadır. Gelişimsel denetimde yönlendirici olmayan yaklaşımın; kavramsal düşünme, bağlılık ve uzmanlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerle kullanıldığının da unutulmaması gerekir (Glickman ve diğerleri, 2004).

Müfettişin kendi fikirlerini belli etmemesi ve öğretmen ya da grubun kararını etkilememesi yönlendirici olmayan yaklaşımda önemli bir yere sahiptir. İnsanlar arasındaki herhangi bir etkileşimin kişiyi etkilemesi doğaldır. Göz teması, soruların zamanlaması, yüz ifadeleri ve yansıtıran kullanılan ifadeler öğretmen tarafından onaylanma veya onaylanmama olarak algılanabilir. Müfettişin istem dışı öğretmeni etkileyen davranışlarını engellemesinin bir yolu yoktur, lakin öğretmeni bilinçli şekilde etkileyen davranışlarını en aza indirmelidir (Glickman ve diğerleri, 2004).

Öğretmen ya da grubun müfettişten görüş istediği durumlarda; ideal olan müfettişin kendi görüşünü ifade etmekten kaçınmasıdır. Müfettiş bunu yaparken “üzgünüm ama cevap vermek istemiyorum” demek yerine “içinde bulunduğunuz durumu siz benden daha iyi biliyorsunuz, bu yüzden benim fikirlerim sizinkiler kadar önemli olamaz” şeklinde cevap vermelidir. Eğer öğretmen ya da grup, müfettişin fikri konusunda ısrarcı olursa veya müfettişin görüşü olmadan karar veremiyorlarsa, müfettişin yönlendirici olmayan yaklaşımdan vazgeçip işbirlikli yaklaşıma dönmesi bu öğretmen ya da grup için daha yararlı olacaktır (Glickman ve diğerleri, 2004).

Öğretmen ya da grubun istek ve yeterlilik düzeyi de yönlendirici olmayan yaklaşımda göz önünde bulundurulması gereken hassas konulardandır. Öğretmen isteksiz fakat yeterlilik düzeyi yüksek ise, müfettiş karar verme işini üzerine almamalıdır; çünkü müfettişin karar verme sorumluluğunu üzerine alması, öğretmeni kendi fikirlerini açıklamada daha isteksiz hale getirebilir. İsteksizlik, güvensizlikten kaynaklanır. Müfettiş öğretmeni sürekli cesaretlendirmeli, aynı zamanda sabırlı ve

ısrarcı olmalıdır. Sabır dinleyerek ve bekleyerek; cesaretlendirme öğretmenin söylediklerini kabul ederek; ısrar ise karar vermeden öğretmenin dinlenmesine izin vermeyerek gösterilir. Öğretmenin karar verememesi isteksizliğinde değil de yetersizliğinden kaynaklanıyorsa; gelişimsel denetimin doğası gereği müfettiş, belli bir yeterlilik düzeyine sahip olmayan öğretmenle çalışırken yönlendirici olmayan yaklaşımı tercih etmeyecektir (Glickman ve diğerleri, 2004).

2.2.2.2.4.3. Yönlendirici Olmayan Yaklaşımın Kullanılacağı Durumlar

Glickman ve diğerleri (2004) aşağıdaki durumlarda yönlendirici olmayan yaklaşımın kullanılmasını önermektedirler:

1. Öğretmen ya da grubun gelişim düzeyi yüksek olduğunda,
2. Müfettişin hakkında kısıtlı bilgiye sahip olduğu konu üzerinde öğretmen ya da grubun daha fazla bilgi ve uzmanlığa sahip olduğu durumlarda,
3. Alınan kararı gerçekleştirmede müfettiş çok az; öğretmen ya da grup asıl sorumlu olduğunda,
4. Müfettişi ilgilendirmeyen problemi çözmeyi öğretmen ya da grup üstlendiğinde.

2.2.2.2.5. Gelişimsel Denetim Yaklaşımlarına Genel Bakış

Eğitim denetiminin amacı; öğrencileri için kendi kapasitelerini nasıl arttıracaklarını öğrenmeleri konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktır (Glickman, 1981). Gelişimsel denetimin uzun vadede amacı, öğretmenlerin müfettişe olan ihtiyacını azaltarak kendi öğretimlerini değerlendirecek gelişim düzeyine çıkarmaktır (Nolan ve Hoover, 2008). Gelişimsel denetiminde müfettişler öğretmenlerle birlikte çalışırken onların gelişim düzeylerini dikkate alırlar ve denetim sürecinde hangi denetim stilini kullanacaklarına karar verirler. Gelişimsel denetimin, eğitim

denetimine getirdiği yenilik budur. Gelişimsel denetimin başarılı olabilmesi müfettişlerin öğretmenlerin gelişim düzeylerini doğru kestirme yeteneğine sahip olmasına ve denetim sürecinde doğru yaklaşımı seçip uygulamasına bağlıdır (Zepeda, 2004). Müfettişlerin denetim sürecinde tercih edebilecekleri dört yaklaşım vardır, bunlar; emreden yönlendirici yaklaşım, bilgilendiren yönlendirici yaklaşım, işbirlikli yaklaşım ve yönlendirici olmayan yaklaşımdır. Bu yaklaşımlar ilgili özet bilgiler Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2.

Gelişimsel Denetim Yaklaşımlarına Genel Bakış

Denetim Stili	Denetim Süreci	Hedef Kitle	Denetimsel Davranış
Emreden Yönlendirici Yaklaşım	Müfettiş denetim sürecini her açıdan yönlendirir.	Aday Öğretmenler	Yönlendirme, bilgi verme, gösterme, ders verme, emretme
Bilgilendiren Yönlendirici Yaklaşım	Müfettiş, ulaşılmak istenen hedefi vurgulayarak bilgiyi paylaşır.	Yeni Öğretmenler	Bilgi verme, ders verme, alternatifler üretme
İşbirlikli Yaklaşım	Öğretmen ve müfettiş eşit olarak ve işbirlikli çalışır, kararları ortak alırlar.	Tecrübeli öğretmenler	Rehberlik etme, dinleme, teşvik etme, müzakere etme, ortak karar alma
Yönlendirici Olmayan Yaklaşım	Öğretmen problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını bulur ve uygular.	Uzman öğretmenler	Dinleme, cesaretlendirme, yansıtma, yardım etme

Kaynak: *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts.* (s. 27), S. J. Zepeda, 2003, Larchmont, NY: Eye On Education Inc.'den uyarlanmıştır.

2.3. ÖRGÜTSEL GÜVEN

2.3.1. Güven Kavramı

Güven, yönetimin tarihi süreci içerisinde önemi gitgide artan bir kavramdır. Yönetim tarihinin bilimsel manada Taylor'un *Bilimsel İşletme* modeliyle başladığı varsayılırsa ve Taylor'la beraber Fayol ve Weber'in yönetim teorilerinin de yer aldığı klasik dönem incelendiğinde, dönemin yönetim anlayışının güven kavramını göz ardı ettiği görülür (Asunakutlu, 2001; Eren, 2011). Klasik dönemde var olan güven problemi, neo-klasik dönemin çalışanları önemsemeye başlaması ile ortadan kalkmıştır. Neo-klasik yönetim anlayışı; güven olmaksızın örgüt çalışanları arasında olumlu ilişkinin olmayacağını vurgulamıştır (Yılmaz, 2006). Sonraki yıllarda güvenin insan ilişkilerini nasıl şekillendirdiği kadar, insanların niçin güvendiklerini anlamak; psikologların, sosyologların, siyaset bilimcilerin, ekonomistlerin ve örgütsel davranış öğrencilerinin odak noktası olmuştur. Bilim adamları güveni sağlıklı kişiliğin önemli bir bileşeni, insan ilişkileri ve işbirliğinin dayanağı, sosyal kurumlar ve piyasanın istikrarının temeli olarak görmekteler (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998). Yakın geçmişte, farklı disiplinlerin uzmanları tarafından (ekonomistler, psikologlar, sosyologlar ve yönetim teorisyenleri) insan ilişkilerinde güven kavramının önemi konusunda fikir birliğine varılmıştır (Hosmer, 1995).

2.3.1.1. Güven Kavramının Tanımı

Güven; birçok faktöre dayandığından, ilişkinin türüne göre farklılaştığından ve ilişki sürecinde de değişebildiğinden komplike bir kavramdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Bu nedenle çoğu yazar güveni tanımlamanın zorluğundan, dolayısıyla da tanımların farklılaştığından bahsetmiştir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; DeShaw, 2009; Eğerci, 2009; Hosmer, 1995; Polat, 2009; Tan ve Tan, 2000; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Tanımlar farklılaştığından, sosyal bilimlerdeki birçok kavramda olduğu gibi güven kavramı konusunda da ortak bir tanıma ulaşılamamıştır (Yücel ve Samancı, 2009).

Güven konusunda önde gelen yazarlar tarafından yapılan tanımlar Tablo 2.3.'de verilmiştir.

Tablo 2.3.

Güven Kavramının Literatürdeki Tanımları

Araştırmacı	Tanım	Disiplin
Rotter, 1967	Bir birey veya grubun diğer birey ya da grubun sözlerine, vaatlerine, sözlü ya da yazılı ifadelerine inanılabileceğine dayanan beklentisidir.	Psikoloji
Luhmann, 1979	Bireyin; karşı tarafın adil, etik kurallarına uygun ve öngörülebilir biçimde davranacağına ilişkin inancıdır.	Sosyal Psikoloji
Baier, 1986	İki tarafın birbirlerine kötü niyet taşımayacağına (iyi niyet eksikliği olmayacağına) dayalı savunmasız kalma istekliliğidir.	Felsefe
Bromiley ve Cummings, 1992	Bir bireyin (ya da grubun) diğer bir bireye (ya da gruba) ilişkin her türlü açık ve kapalı verdiği sözleri yapmaya gayret etmek için iyi niyette olduğuna, daha önceki verdiği sözleri yerine getirdiğine ve fırsat çıksa bile çıkar sağlamayacağına olan inancıdır.	Örgütsel Sosyoloji
Fukuyama, 1995	Üyelerinin ortaklaşa paylaştığı normlara dayalı, dürüst, düzenli ve işbirliği içinde olan bir toplumda ortaya çıkan beklentilerdir.	Sosyoloji
Tyler ve DeGoey, 1996	Çatışmalı durumlarda, adaletle işlem yapan bir otoritenin ortaya çıkardığı hisler ve duygulardır.	Örgütsel Davranış
Tschannen-Moran, 1998	Bir tarafın; yardımsever, inanılır, uzman, dürüst ve açık olan diğer tarafa savunmasız kalma isteği.	Eğitim
Blomqvist ve Stahle, 2000	Bir aktörün rekabet koşullarında diğer tarafın iyi niyet ve tutuma sahip olacağına ilişkin beklentileridir.	İşletme

Kaynaklar: *Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye: Örgütsel Güven*. (s. 3-6), S. Polat, 2009, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Trust, Collegiality and Community. (s. 41-44), M. DeShaw, 2009, Yayınlanmamış doktora tezi, Lewis & Clark College, United States – Oregon.

Tablo 2.3. incelendiğinde, güven kavramını şöyle tanımlayabiliriz: İki taraf arasında olan, tarafların sözüne sadık ve işinde uzman olduğuna inanıldığı, hangi şart altında olursa olsun, kendi çıkarı dahi söz konusu olsa taraflardan birinin diğerini olumsuz etkileyecek her eylemden kaçınma davranışının beklendiği ve belli bir süreç içerisinde ortaya çıkan olumlu hisler ve duygulardır.

Literatürdeki güven tanımlarına dikkat edildiğinde, bu kavrama ilişkin aşağıdaki belirgin özelliklerin ortaya çıktığı görülmektedir (Polat, 2009):

- Güvenen kişinin açıklığında ve savunmasızlığında artış,
- Güvenilen kişinin davranışlarının, güvenen kişi tarafından kontrol edilmemesi ya da daha az kontrol edilmesi,
- Olumlu beklentinin karşı tarafa ilişkin bazı özellikler (dürüstlük, iyi niyetlilik gibi) ile bunlara yönelik algılardan etkilenmesi,
- Güvenin olumlu yönde bir beklenti ve inanç olması,
- Güvenin risk içermesi ve risk alma isteği olması,
- İki veya daha fazla insanın etkileşimi ile biçimlenmesi,
- Güvenin bir beklenti, istek ve inanç içermesi,
- Karşılıklı bağımlılığı zorunlu kılması,
- Zamanla gelişmesi.

2.3.1.2. Güven Kavramının Boyutları

Güven üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, alan uzmanlarının farklı unsurları ön plana çıkardığı görülmektedir. Tschannen-Moran (1998; 2003) güvenin altı boyutundan bahsetmektedir. Bunlar:

Risk

Güven tanımlarında yaygın olarak vurgulanan nokta savunmasız olma durumudur. Savunmasız kalmanın olmadığı yerde, güven de yok demektir. Güvenen kişi, diğeri tarafından zarar görme ve ihanete uğrama olasılığının farkındadır; aynı

zamanda karşıdaki kişinin gerektiği gibi davranıp davranmayacağı konusundaki belirsizlik de güvenen kişi için bir risk kaynağıdır. Güven; sosyal ilişkilerin vazgeçilmez unsuru olmasına rağmen, güven ihtiyacı sadece riskli durumlarda ortaya çıktığından mecburen risk ve olası şüpheleri beraberinde getirmektedir (Lewis ve Weigert, 1985; Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Dolayısıyla risk almanın güveni oluşturmak için fırsat yarattığını söyleyebiliriz (Polat, 2009).

Yardımseverlik

Yardımseverlik duygusu; birinin iyiliğine olan veya önem verdiği şeyin, güvenilen kişi ya da grup tarafından korunacağına ve zarar verilmeyeceğine olan inançtır. Bir tarafın diğer tarafın yararına olacak şekilde hareket edeceği konusunda karşı tarafın iyi niyetli olduğuna inanılması da denilebilir. Robbins ve DeCenzo'ya (2000) göre yardımseverlik, karşıdaki bireyi korumayı ve onun çıkarlarını kollamayı gerektirir (akt. Polat, 2009). Yardımseverliğe yönetici açısından bakacak olursak; çıkarı ve yardım etme zorunluluğu olmadığı halde, astına yardım etmeyi istemesidir. Yardımseverlik, güvenilenin güvenene karşı uyumunu sağlayan olumlu bir algıdır (Mayer ve diğerleri, 1995). Özetleyecek olursak, yardımseverlikte; güvenen taraf güvenilen tarafın iyi niyetli bir şekilde, çıkar gözetmeden yardım ve destek vereceğine inanmaktadır. Böylece güvenen taraf en zor anlarında bile kendisinin destekleneceğini bilmekte ve enerjisini çalışma amacına yöneltmektedir (Polat, 2009).

İnanırlık

İnanırlık; en temel anlamıyla davranışlardaki tutarlılıktır (Hosmer, 1995; Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Güven tek seferlik bir ilişki olmadığından, güvenilen insandan hem olumlu hem de tutarlı davranması beklenir, çünkü inanırlık zaman içerisinde oluşan bir kavramdır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). İnanırlık, öngörülebilirliğin ve yardımseverliğin bileşimidir. Karşı tarafın kendinden beklenileni yapıp yapmayacağından endişe edilmezken, ihtiyaçların karşılanacağına dair güven hissi de vardır. İnanılır bir ilişkide; güvenen taraf, karşı tarafın söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olduğunu görmekte ve karşı tarafın gelecekteki davranışlarını tahmin edebilmektedir (Polat, 2009).

Uzmanlık

Robbins ve DeCenzo'ya (2000) göre uzmanlık, işgörenin işini başarılı bir şekilde ve başkalarına zarar vermeksizin tamamlayacak teknik beceri, yetenek ve donanıma sahip olmasıdır (akt. Polat, 2009). Robbins'e göre (2001) söylediklerini gerçekleştirebilecek beceri ve kabiliyete sahip kişilere inanabilirsiniz. Sonuç olarak, sadece iyi niyet bazen yeterli olmayabilir. Uzmanlık gerektiren durumlar da söz konusu olabilir. Birinin diğerine muhtaç olduğu ve beklentilerin gerçekleşmesi için belli beceriler söz konusu olduğunda, bunu gerçekleştirebilme yeteneğine sahip olmayan kişi ne kadar iyi niyetli de olsa ona güvenilmeyebilir.

Dürüstlük

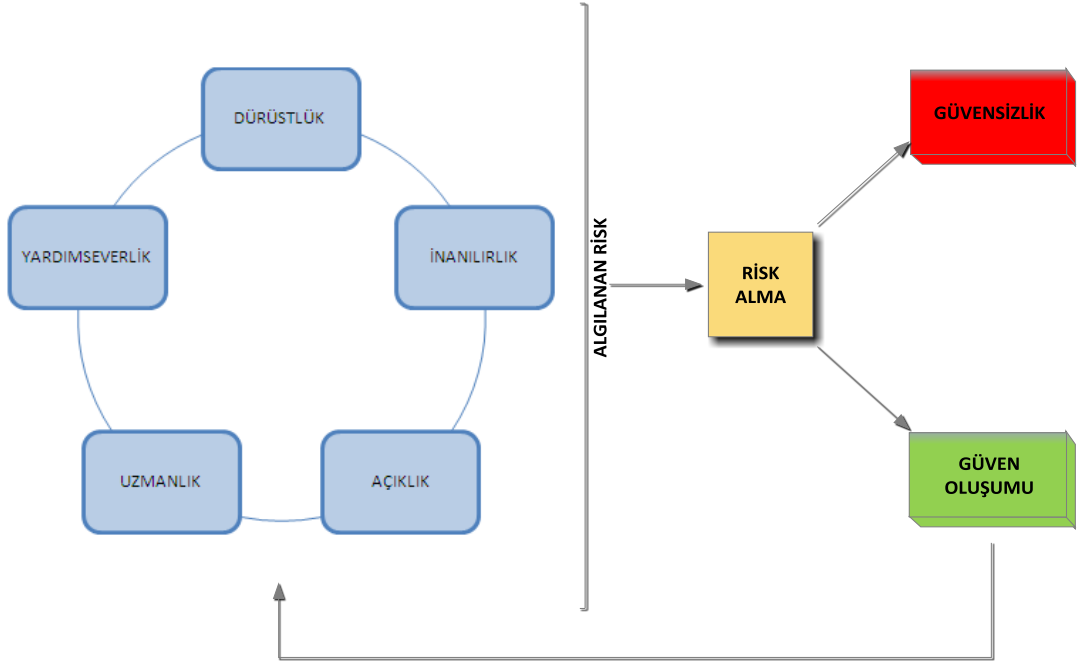
Dürüstlük bir kişinin karakterini, doğruluğunu ve gerçekçiliğini gösterir. Dürüstlük; sadece ifadelerin doğru ve gerçekte yaşananlara uygun olması değil, gelecekte de bu davranışların gösterileceğinin taahhüt edilmesidir. Bir kimsenin sözlerine güvenilebilmesi için bunların gelecekte olacağına ilişkin doğru kestirimlere ihtiyaç vardır. Bu kestirimlerin ipuçları olmadan güvenin gelişmesi mümkün olmaz (Polat, 2009). Robbins (2001) dürüstlüğü güvenin en önemli boyutu olarak görmekle birlikte ahlaklı ve dürüst bir kişilik algısı olmadan diğer unsurların anlamsız olacağını belirtmiştir.

Açıklık

Açıklık; sahip olunan bilginin açık ve dürüst bir şekilde herhangi bir saptırma ve gizleme olmaksızın paylaşılmasıdır (Robbins ve DeCenzo, 2000, akt. Polat, 2009). Diğer bir tanımda açıklık, bilgiyi paylaşarak kendini diğer tarafa karşı savunmasız bırakma işlemidir (Goddard ve diğerleri, 2001). Burada paylaşılan bilgi örgütsel konularla ilgili olabileceği gibi kişisel de olabilir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Bu tanımlardan hareketle açıklığın iki açıdan öneme haiz olduğunu söyleyebiliriz. Bunların birincisi, önemli olan veya konu ile ilgili bilgiyi diğerinden saklamamaktır. İkincisi ise, kişisel bilgilerini karşıdaki ile paylaşarak kendini ona karşı savunmasız hale getirmektir. Burada karşıdaki kişinin elde ettiği bilgileri istismar etmeyeceği konusunda ona olan inanç söz konusudur. İletişim modellerinin işgörenlerin güveni üzerine olan etkisinin büyüklüğü düşünülürse, bilgiyi kendinde

tutan ve paylaşmaya kapalı olan insanların davranışlarının şüphe uyandırması, güven oluşumuna zarar verecektir; çünkü şüphe güvensizliği, güvensizlik de güvensizliği besleyecektir. Kişiler arasındaki iletişimin yönü kapalı değil de açık olursa, taraflar arasındaki güven algısı da artacaktır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran, 2003). Açıklığa dayalı güvende; güvenen taraf, karşı tarafın elinde bulundurduğu bilgileri gizlemeden, eksik bırakmadan, saptırmadan zamanında kendisi ile paylaşacağını düşünmektedir. Açık ve çift yönlü iletişim güveni geliştirmektedir (Polat, 2009).

Şekil 2.7. Güven oluşum şeması.



İnsanlar arasındaki ilişkide güven oluşumunun önemine literatürde sıklıkla değinilmiştir. Karşı tarafın dürüstlük, yardımseverlik, inanılrlık, açıklık ve uzmanlık boyutlarında sergiledikleri davranışlara göre, kişide bir risk algısı ortaya çıkar. İlişkide güveni oluşturmak için, kişi bu risk algısına dayanarak risk almak zorundadır; çünkü bu riski almadığı takdirde, zaten karşıdakine güvenme fırsatını da kaçırmış olacaktır. Bu arada; risk almanın her zaman güven oluşumunu sağlamadığını da unutmamak gerekir. Risk alınıp, karşı kişiye karşı savunmasız kalındıktan sonra, güvenilen kişinin davranışları ya güven oluşumunu sağlayacaktır

ya da güvensizliğe yol açacaktır. Birinci gerçekleştiğinde süreç güçlenerek devam ederken, ikincisinin gerçekleşmesi durumunda sürecin devam etmesi bir yana, yeniden başlaması bize çok zordur. Mishra ve Morrissey'in (1990) de belirttiği gibi, güven kırılan bir şeydir. Genelde güvenin kazanılması ve geliştirilmesi sancılı ve yavaş olurken, kaybolması anlıktır.

2.3.2. Örgütsel Güven

Birbiriyle ilişkili olsa da bireye ve örgüte olan güven farklı kavramlardır (Doney ve Cannon, 1997; Zaheer, McEvily ve Perrone, 1998). Örgüte güven; kişilerden çok örgüte odaklı olup, bireylerin örgütsel ilişkiler ve davranışlar açısından beklentilerini içerir (Polat, 2009).

Nyhan ve Marlowe (1997), örgütsel güveni; işgörenlerin yönetime, örgüte ve paydaşlarına duyduğu güvenin bütünü olarak tanımlarken; Mishra'ya (1996) göre örgütsel güven, örgütsel ilişkilerde ve etkileşimlerde diğer bireylerin, grupların veya örgütlerin yetenekli, açık, dürüst, ilgili, inanılır olduğuna inanma ve temel amaçlardan, normlardan ve değerlerden haberdar olma istekliliğidir (akt. Polat, 2009). Örgütsel güven bir çalışanın örgütün sağladığı desteğe ilişkin algıları, liderin doğru sözlü olacağına ve sözünün ardında duracağına olan inancı olarak da tanımlanır ve güven bu açıdan hem yatay hem de dikey anlamda tüm örgüt içi ilişkilerin temelini oluşturur (Mishra ve Morrissey, 1990). Matthai'ye (1989) göre örgütsel güven; çalışanların belirsiz veya riskli bir durumla karşılaştıklarında, örgütün taahhütlerinin ve davranışlarının tutarlı olduğuna dair inançlarını ifade eder. Taylor'a (1989) göre ise örgütsel güven; örgüt üyelerinin iyiliği için karşılıklı saygıya ve nezakete dayalı uyumlu davranışların bir sonucu olarak genellikle yavaş kazanılan bir olgudur (akt. Demircan ve Ceylan, 2003). Zaheer ve diğerleri (1998) örgütsel güveni en basit anlamda örgüt üyelerinin örgüte karşı barındırdığı güven eğilimi olarak tanımlamaktadır.

Sonuç olarak, örgüt içerisinde güven, hem birey hem de örgüt düzeyinde oluşmaktadır; fakat bireye güven ve örgüte güven birleşerek örgütsel güveni oluşturmaktadır (Polat, 2009).

2.3.2.1. Örgütsel Güvenin Oluşturulması

Örgütsel güven, örgüt içinde tüm örgüt üyelerinin katılımıyla yaratılması gereken psikolojik bir ortam olarak değerlendirilebilir. Bu ortamın yaratılmasında yönetim kademesinin yaklaşımı temel belirleyici etken olarak görülebilir. İlişkilerin derinliği, rol ve sorumlulukların tam anlaşılması ve çalışanların işi yapabilme yeterliliği; örgütün güvenilir bir kültüre sahip olmasını sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Cufaude, 1999; akt. Asunakutlu, 2002).

Asunakutlu (2002) şu dört unsurun güven oluşumuna katkı sağladığından bahsetmiştir:

1. Çalışma ortamında etkin ve uyum sağlanabilir kural ve düzenlemelerin oluşturulması.
2. Örgüt içinde iyi işleyen bir iletişim sisteminin olması.
3. Örgüt yönetimi açısından etkin bir yetki devri ve kararlara katılım sisteminin oluşturulması.
4. Kişilerin üstün yeteneklerle donatılmasını sağlayacak sürekli eğitim sisteminin kurulması ve etik değerlere önem verilmesi.

Demircan ve Ceylan (2003) bu dört maddeye örgüt kültürünü de eklemiştir.

2.3.2.1.1. Kural ve Düzenlemeler

Kurallar, çalışma düzenini kolaylaştırıcı ve belirginleştirici bir etkiye sahiptir. Kuralların belirginleştiği iş ortamında çalışanların davranışlarına yön vermeleri kolaylaşacaktır. Bu sayede kararsızlıkların ve içsel çatışmaların önlenmesi mümkün olabilecektir. Kuralların gelişen koşullara göre değişmesi ve iş yaşamının

dinamizmine ayak uydurması gerekliliği de gözden kaçırılmamalıdır. Bununla birlikte katı ve verimsiz kuralların sistemi yavaşlattığı, çalışanın motivasyonunu ve güvenini olumsuz etkileyen bürokratik anlayıştan da uzak durulmalıdır (Asunakutlu, 2002).

Örgütlerde kural ve düzenlemelerin oluşturulmasında örgütsel hedeflerin yanında etik ilkeler de büyük önem taşımaktadır. Örgütün amacı doğrultusunda açık ve iyi tanımlanmış etik ilkeleri temel alarak oluşturulan örgütsel kurallar, çalışanların birbirleri ile ilişkilerinde olumlu bir atmosferin oluşumuna katkı sağlayacaktır. Örgüt çalışanlarına yönelik etik kılavuz ve danışmanlık mekanizmalarının kurulması, örgütsel ortamda kuralların uygulanmasını kolaylaştırmakta ve açıklık sağlayarak güven standardını yükseltmektedir. (Öztürk ve Çoşkun, 2000, akt. Asunakutlu, 2002).

2.3.2.1.2. İletişim

Örgütler açısından iletişim büyük önem taşımaktadır. Günlük yaşantıdaki güvensizliğin çoğu; duygular, beklentiler ve düşünceler ile ilgili iletişim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ekonomist ve sosyologların kuramları genelde güven ile bilgi akışı arasında pozitif bir ilişki olduğunu öngörmektedir. Bilgi ve iletişim belki de güveni geliştirmek için yönetilmesi en kolay kaynaktır. İşgörenlerin koordinasyonu ancak iletişimle gerçekleşebilmektedir. Bireyler birbirlerinin ihtiyaçlarından ve duygularından haberdar olmadığında işbirliği de mümkün olmamaktadır. İletişim tarafların birbirlerini daha kolay anlamalarına yardımcı olmakta ve sorunları büyük ölçüde engellemektedir. Karşılıklı olarak birbirini doğru ve yeterli bir şekilde anlayan insanlar arasında güven duygusunun gelişmesi daha kolay görünmektedir (Asunakutlu, 2002; Demircan ve Ceylan, 2003; Fisman ve Khanna, 1999).

Güven kavramının; iletişimin kalitesiyle (Muchinsky, 1977) ve iletişim miktarındaki artışla (Wells, 1998) yakından ilişkisi olduğu görülmektedir. İletişim kalitesinin artması tarafların birbirini daha iyi anlamasını sağlarken, yanlış anlaşılmalarda da önüne geçmektedir; bu da güven oluşumuna olumlu katkıda bulunmaktadır. Benzer olarak, iletişim sıklığının artışı ile bireylerin birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı bulması ve aralarındaki paylaşımın artması sonucu yavaş yavaş birbirlerine daha çok güven duymaya başlayacaklardır.

2.3.2.1.3. Yetki Devri ve Katılım

Yöneticinin birine bir iş vermesi ya da bir işle görevlendirmesi halinde yetki devredilmiş olur. Yetki devri olmadan yönetim gerçekleşmez. Bütün işleri yönetici tek başına yapamayacağına göre yetki devri kaçınılmazdır. Yetki devri sayesinde yönetici hem ayrıntılarda boğulmak yerine asıl işleriyle uğraşma imkânı bulur; hem de astlarını yetiştirme fırsatını yakalar (Balcı, 2010). Yetki devri ile yönetici, astların sorumluluklarını yerine getireceğine dair onlara güvendiğini de gösterir (Kaya, 1991). Yetkinin tek merkezde toplandığı örgütsel yapıların zamanla hantal bir nitelik arz ettikleri göz önüne alınırsa, etkin bir yetki devri ve katılım sistemine sahip örgütlerin önemi daha da belirginleşir. Yönetime doğrudan katılan ve yetkiyle donatılmış çalışanların sorumluluk bilincinin ve kendilerine güvenlerinin yükseleceği, bunun sonucunda da verimlilik ve etkinliğin artabileceği düşünülebilir (Asunakutlu, 2002).

Yönetici, işgörenlerin kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konulardaki kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan içtenlikli güvenini sergiler ve daha sağlıklı bir karar almayı olanaklı kılar. Karara katılanların alınan kararın uygulamaya konulmasında daha içten bir çaba göstermeleri de beklenmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta güven ortamıdır. Güven ortamı sağlanmadıkça; katılmanın başarılı olması, istenilen sonucu vermesi beklenmemelidir (Aydın, 2007a).

2.3.2.1.4. Eğitim ve Etik Değerler

Güven kavramının bağlamsal etkilerine ilişkin bulgular; güvenin, örgütlerdeki takım ve çalışma gruplarının önemini arttırdığını göstermektedir. Güven kavramının birçok örgüt değişkeni üzerinde ciddi düzeyde etkiye sahip olduğu göz önüne alındığında, yönetim yeni teknolojiye yatırım yaparak personeli eğitmeli, geliştirmeli ve çalışma gruplarının devamını sağlamalıdır (Wech, 2002). Örgüt yönetimi, çalışanların tümünü yeni ve fonksiyonel bilgiler ile destekleyip yeteneklerini arttırarak özgüvenlerini korumalarını ve topluluğa güvenmelerini sağlamalıdır (Asunakutlu, 2002).

Etik değerlerin oluşturulması işletmelerin paydaşları arasında güven ilişkisini oluşturur, iç ve dış çevresinde ilişkilerin sağlıklı yürümesi açısından oldukça önemli bir rol üstlenir. Yüksek etik standartlara sahip örgütlerde çalışanlar, etik standartlara bağlı olarak özgüven geliştirirler. Bu özgüven, örgüte bağlılığı sağlar; dolayısıyla örgütün verimliliği artar. Etik iklimin hâkim olduğu örgütlerde kişiler kendini daha güvende hisseder, rahat hareket etme ve iletişim kurma özgüvenine sahip olurlar (Sayılı ve Kızıldağ, 2007).

2.3.2.1.5. Örgüt Kültürü

Örgütsel kültür; örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır (Çelik, 2000). Örgütlerde güvenin yaratılması ve devamı insanların inandıkları ortak değerlere duyarlı bir kültürün yaratılmasıyla başlar (Madison, 2002, akt. Asunakutlu, 2002). Güvenin oluşturulması için önce güvenin paylaşılan bir değer olarak kabul edildiği bir kültürün geliştirilmesi gerekmektedir. Bunu yaratmak için de liderin bu görevi üstlenmesi şarttır. Bu nedenle gelecekte güvenin bir değer olduğu örgüt kültürünü yaratmada liderin kendisinin de güvenilir olması önemli bir yere sahiptir (Polat, 2009). Örgüt kültürü zaman içinde gelişir ve değişir, buna bağlı olarak da insanlar olumsuz deneyimlerle karşılaştıklarında veya karşı tarafın güvenilirliği ile

ilgili yanlış tahminlerde bulduklarında davranışlarını değiştirebilir (Demircan ve Ceylan, 2003).

Güven, bireyler ilk kez karşılaştıklarında çoğu zaman bilinçli ve mantıksal bir değerlendirmeye gerçekleşmez. Karşımızdaki kişinin dış görünüşüne, yaşına, cinsiyetine, ırkına, milli kökenine, giyimine, saç uzunluklarına, şivelerine, mesleklerine bakarak gerçekleşir. İnsanların güven değerlendirmede kullandıkları bu süzgeçlere “güven filtreleri” denilmektedir. Süzgeçler kültüre göre değişebilir ve kültür aktarımı ile kuşaktan kuşağa geçerek bazı değerlendirmeler zamanla bir önyargıya dönüşür ve bu yargılar kişiler arası ilişkiyi etkiler (Polat, 2009). Dolayısıyla güveni, örgüt kültürünün bir parçası haline getirmek örgütler için önemlidir.

2.3.2.2. Örgütsel Güvenin Öncelleri ve Çıktıları

Bu bölümde örgütsel güvenin öncelleri ve çıktıları, Polat (2007) tarafından yapılan “*ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*” adlı doktora çalışmasına dayalı olarak verilecektir. Söz konusu çalışmada yazar literatürü taramış ve örgütsel güvenin hem birçok değişkenden olumlu veya olumsuz etkilendiğini hem de birçok değişkeni etkilediğini tespit etmiştir. Örgütsel güvenin öncelleri ve çıktıları Şekil 2.8.’de özet olarak verilmiştir.

2.3.2.2.1. Örgütsel Güvenin Öncelleri

Polat (2007) güven algısını etkileyen değişkenleri; işgören özellikleri, ulusal ve örgütsel kültür, iletişim süreci, liderlik, örgütsel süreçlere ilişkin algılar ve örgütsel yapı ile ilgili özellikler olarak altı başlık altına toplamıştır.

Güvenin öncelli olarak işgören özelliği; bireyin kişilik özellikleri, diğerlerine benzerliği, güvenme eğilimi, tanınmışlığı gibi kişiye has değişkenleri kapsamaktadır.

Ulusal ve örgütsel kültür de güven oluşumunda etkili olan değişkenlerdendir. Yapılan araştırmalar, ulusal/örgütsel değerler, bireysellik-toplumsallık, güç mesafesi gibi kültür özelliklerinin bireylerin güven algısında önemli rol oynadığını göstermektedir.

İletişimin niteliği, süresi ve iletişim sürecinde etik davranışların sergilenmesi güveni oluşturan önceller arasındadır. Liderin işgörelere desteği ile dönüşümcü ve etik liderliği benimsemesi de örgütlerde güveni etkileyen değişkenler arasındadır.

Kontrol mekanizmasının gevşek olduğu, işgören özerkliğinin önemsendiği bir örgütsel yapı içerisinde kişi kendini güvende hisseder ve örgüte daha fazla güven duyar. Ayrıca örgütlerde kaynak bağımlılığı ve ücret arttıkça, güven düzeyi de artmaktadır. Örgüt yapısının boyutu da örgütsel güveni etkilemektedir. Örgüt yapısı küçüldükçe güvenin arttığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar örgütsel süreçlere ilişkin algılarla güven arasında doğrudan orantı olduğunu ortaya koymuştur. Algılanan örgütsel destek, eşitlik, iş doyumunu, adalet, işbirlikli karar alma, paylaşma, bağlılık ve örgütsel kimlik arttıkça güven düzeyi de artmaktadır.

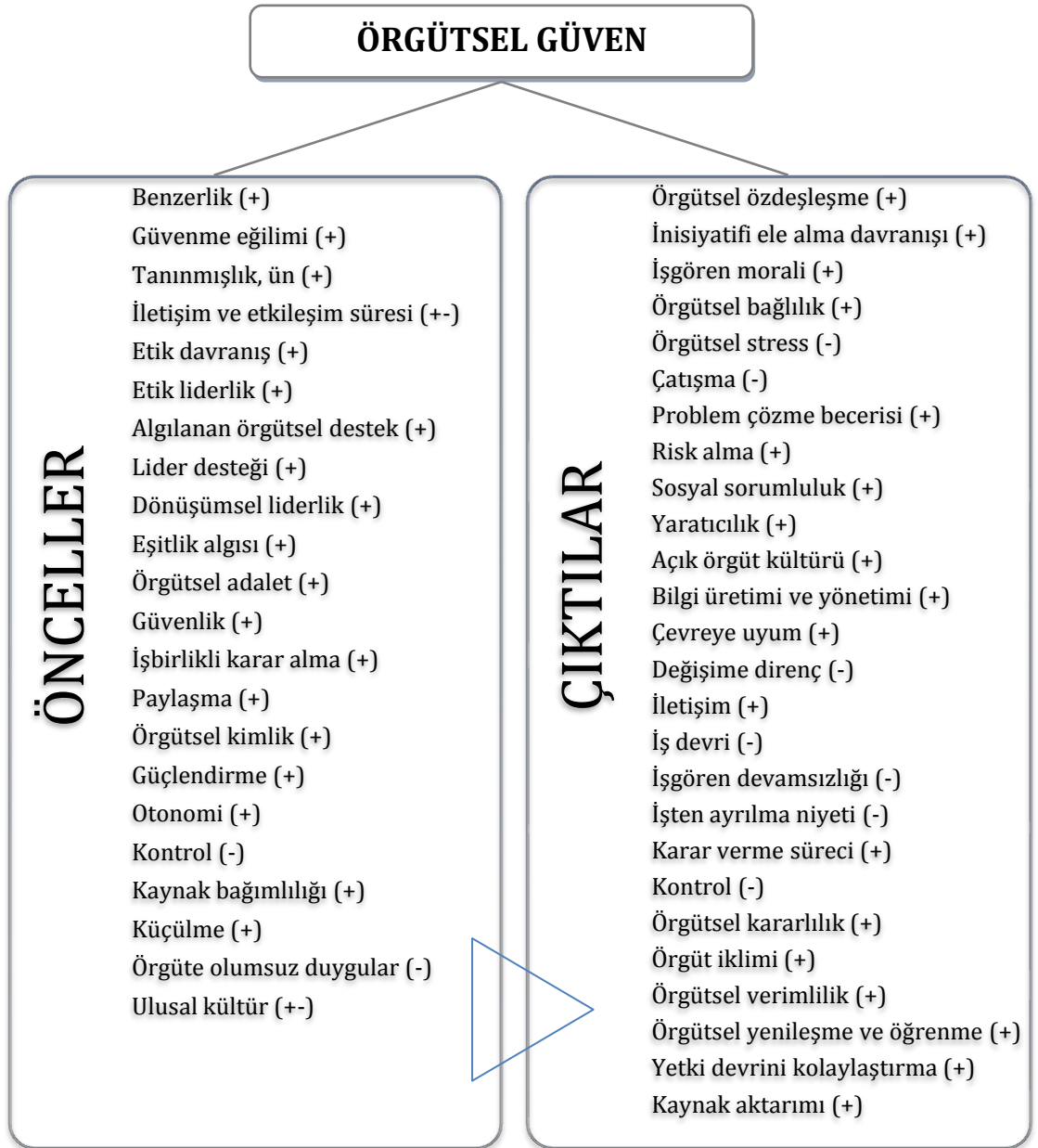
2.3.2.2.2. Örgütsel Güvenin Çıktıları

Örgütsel güven birçok değişkeni etkilemektedir. Bireylerin güven düzeyleri arttıkça; iş doyumunu, örgütsel adalet algısı, örgüt ile özdeşleşme düzeyi, örgüte bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme eğilimi, inisiyatif alma davranışı, morali, problem çözme becerisi, risk ve sosyal sorumluluk alma davranışı, ve yaratıcılığı da doğru orantılı artmakta iken örgütsel stres düzeyi ve çatışma eğilimi de ters orantılı şekilde azalmaktadır.

Güven algısının yüksek olduğu örgütlerde; açık örgüt kültürünün daha kolay oluştuğu, iletişim kanallarının açık olduğu, işbirlikli çalışma davranışının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca güven düzeyindeki artış; örgütsel yenileşme ve

öğrenme, açık örgüt iklimi, bilgi üretimi ve yönetimi, yetki ve kaynak aktarımı, çevreye uyum, grup bağlılığı gibi örgütsel özelliklerin gelişmesinde olumlu etkiye sahiptir. Örgütlerde güven tesisi ile işgörenlerin işten ayrılma niyetleri, devamsızlıkları ve iş devri azalmakta böylece örgütsel verimlilik artmaktadır (Polat, 2007).

Şekil 2.8. Örgütsel güvenin öncelleri ve çıktıları.



Kaynak: *Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye: Örgütsel Güven*. (s. 57), S. Polat, 2009, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

2.3.2.3. Örgütlerde Güven ve Güvensizlik

Güven duygusunun yokluğu veya varlığı hayatın her anında hissedilmektedir. Bu duygunun bulunmadığı ilişkilerin sürdürülemez olduğu kabul edilir (Asunakutlu, 2002). Bu derecede öneme haiz bir kavramın varlığı ya da yokluğunun örgütler üzerinde de olumlu ya da olumsuz etkileri olacağından nedenlerinin iyi anlaşılması gerekir. Literatürde güven ve güvensizlik kavramlarını birbirinin zıttı olarak görenler olduğu gibi (Bigley ve Pearce, 1998), bir bütünün parçaları (Mishra, 1996) veya birbirinin asimetriği (Kramer, 1999) olarak görenler de vardır. Hatta birbirlerinden farklı, fakat bağlantılı boyutlar olduğu (Lewicki ve diğerleri, 1998) ve belli bir durumda işgörenlerin güven ve güvensizlik duygusunu bir arada yaşamalarının mümkün olacağı teorisi de ileri sürülmüştür (Saunders ve Thornhill, 2004).

Güven; olumsuz beklentileri ortadan kaldırarak ve olumlu beklentileri daha belirgin hâle getirerek karmaşıklığı ve belirsizliği azaltır. Güvensizlik ise, olumlu beklentileri ortadan kaldırarak ve olumsuz beklentileri ortaya çıkararak karmaşıklığı ve belirsizliği artırır. Dolayısıyla, güven düzeyinin düşük olduğu durumlarda işgören kendisine iyi davranılacağına dair bir beklenti içerisinde olmadığından, pasif ve çekimser kalma eğilimi gösterir. Güvensizlik düzeyinin yüksek olduğu durumlarda ise, işgörenin kendisine olumsuz davranılacağı konusunda gerekçesi olacağından savunmasız kalmayı istemeyecek, dikkatli ve uyanık olacaktır (Saunders ve Thornhill, 2004).

Güven düzeyinin yüksek olduğu durumlarda, işgören kendisine iyi davranılacağına dair beklenti içerisinde girer ve bu beklentinin sağladığı güven ile savunmasız kalmaya gönüllü olur. Düşük güvensizlik düzeyinde ise, işgörenin kendisine iyi davranılmayacağına ilişkin beklentiye girmesini gerektirecek bir sebep olmadığından dikkatli ya da uyanık olma davranışı sergilemeyecektir (Saunders ve Thornhill, 2004).

Şekil 2.9. Güven ve güvensizliğin birleştirilmesi: Alternatif sosyal gerçekler.

<u>Yüksek Güven</u> Umud İnanç İtimat Emniyet İnisiyatif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yüksek değer uyumu ▪ Artan dayanışma ▪ Görüşme fırsatı yaratma ▪ Yeni inisiyatifler 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Güven fakat kontrol et ▪ Büyük ölçüde parçalanmış ve sınırlanmış ilişki ▪ Artan görüşme fırsatı ile sürekli denetlenen risk/savunmasızlık 	
	2	4	
<u>Düşük Güven</u> Umutsuzluk İnançsızlık İtimatsızlık Pasiflik Tereddüt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geçici arkadaşlık ▪ Sınırlı dayanışma ▪ Sınırlı, mesafeli davranış ▪ Mesleki nezaket 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beklenen ve korkulan fakat istenmeyen olasılıklar ▪ Varsayılan zararlı güdüler ▪ Dayanışmada zorluk ▪ En iyi saldırının, iyi bir savunma olduğu anlayışı ▪ Paranoya 	
	1	3	
<u>Düşük Güvensizlik</u> Korkmama Şüphede duymama Kötümser olmama Daha az Kontrol İhtiyata gerek duymama		<u>Yüksek Güvensizlik</u> Korku Şüphencilik Kötümserlik Uyanık ve dikkatli olma İhtiyat	

Kaynak: "Trust and Distrust: New Relationships and Realities," R. J. Lewicki, D. J. McAllister, & R. J. Bies, 1998, *Academy of Management Review*, 23(3), s. 445.

Lewicki ve diğerleri (1998), güven ve güvensizliğin iki ayrı boyut olduğunu ileri sürerek iki boyutlu bir güven-güvensizlik yapısı önermektedirler. Her iki boyut da kendi içerisinde yüksek ve düşük düzey olmak üzere ikiye ayrılır. Böylelikle iki boyutlu yapıda dört tür güven ilişkisi ortaya çıkar. Bunlar: düşük güven – düşük güvensizlik (1. Hücre), yüksek güven – düşük güvensizlik (2. Hücre), düşük güven – yüksek güvensizlik (3. Hücre) ve yüksek güven – yüksek güvensizlik (4. Hücre). Bu yapı Şekil 2.9.'da gösterilmiştir.

• *Düşük güven / Düşük güvensizlik.* İşgörenin güven duymasını ya da uyanık ve dikkatli olmasını gerektirecek bir sebebi yoktur. Bu durum savunmasız kalmaya istekli olup olmama konusunda bireyin kararsız kalmasına neden olur. Taraflar, karmaşık bağlılık, risk ve savunmasızlık gerektiren ilişkilere girmekten kaçınırlar. Karşılıklı konuşma, basit ve sıradandır; ne karşıdakinin mahremiyetini ihlal eden ne de yakınlık ve samimiyet gösteren türdedir. Zaman içerisinde gelişen karşılıklı bağlılık karşıdakine olan farkındalığı da arttırarak ya güven ya da güvensizliğe ilişkin giderek yükselen bir inanç oluşturur (Lewicki ve diğerleri, 1998; Saunders ve Thornhill, 2004).

• *Yüksek güven / Düşük güvensizlik.* İşgörenin karşıdakine güven duyması için gerekçesi varken, ondan şüphelenmesini gerektirecek herhangi bir sebebi de yoktur. Bu durum bireyin savunmasız kalmaya istekli olmasını sağlar. Tarafların ortak amaçlar peşinde olduğu ve karşılıklı bağlılık düzeylerin yüksek olduğu bu tür bir ilişkide, bireyler bu ilişkiyi sürekli geliştirme çabası içindedirler. Karşılıklı konuşma, komplike ve zengindir. Taraflar sık sık iletişim kurar ve düzenli olarak görüşme fırsatı yaratırlar. Bu boyutta taraflarca desteklenen bağlılık ve işbirliği vardır (Lewicki ve diğerleri, 1998; Saunders ve Thornhill, 2004).

• *Düşük güven / Yüksek güvensizlik.* İşgörenin güven duymasını gerektirecek bir sebep olmadığı gibi uyanık ve dikkatli olmasını gerektirecek bolca sebep vardır. Bu durum bireyin savunmasız kalmayı reddetmesine yol açar. Taraflar enerjilerini karşı tarafı kontrol etmek için harcarlar. Karşı tarafı sürekli gözetip, onların kendisine zarar vermemesi için tetikte beklerler. İlişkiler; tedbirli, savunmacı ve kuşkucudur. İlişkiyi sürdürmek için bürokratik kurallar, izleme ve kontrol araçları kullanılır. Taraflar zamanlarının çoğunu güvensizliği denetleyen araçları kullanmakla geçirirler. Bu şartlar, zaman içerisinde karşılıklı bağlılığa dayanan etkili bir ilişkinin sürdürülmesini (ki eğer mümkünse) zorlaştırır (Lewicki ve diğerleri, 1998; Polat, 2009; Saunders ve Thornhill, 2004).

• *Yüksek güven / Yüksek güvensizlik.* İşgören bazı yönlerden karşısındaki güvenirken bazı yönlerden de ona güvenmeyebilir. Dolayısıyla; birey karşısındaki belli özelliklerine karşı savunmasız kalabilirken, diğer özelliklerinden dolayı ona karşı savunmasız kalmayı reddedebilir. Bu durum, tarafların ortak ve farklı amaçlarından kaynaklanmaktadır. Bu tür ilişkiyi sürdürmek ve ondan faydalanmak için taraflar güveni geliştiren yönleri arttıracak ve güvensizliğe neden olan yönleri sınırlandıracak tedbirler alabilir (Lewicki ve diğerleri, 1998; Saunders ve Thornhill, 2004).

Güven duygusu hâkim olan örgütlerin genel özellikleri arasında; açık ve katılımlı bir ortam olması, sorumlulukların çalışanlar tarafından benimsenmesi, üretkenliğin ve örgüte bağlılığın yüksek olması, uzlaşma kültürünün egemen olması, kararlara katılımın sağlanması (Büyükdere ve Solmuş, 2006), çalışanlar arasında sürtüşmelerin azalması, verimliliğin yükselmesi, motivasyonun artması, çalışanların işten ayrılma oranlarının ve devamsızlığının düşmesi, yaratıcılığın egemen olması sayılabilir (Asunakutlu, 2007, akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Güven duygusu hakim olmayan örgütlerde ise; çalışanlar birbirini suçlamakta, sürekli olarak savunma mekanizmaları geliştirmekte, sorumluluk almaktan kaçmakta, şüpheli ve kıskanç olmakta, dedikodu yapmakta, sürekli işten kaçma davranışı göstermekte, örgütün hedeflerini benimsememektedir. Ayrıca çalışanların bağlılığı azalmakta, iş doyumunu düşmekte, performansı en az düzeye inmekte, çalışanlar mutsuz (Büyükdere ve Solmuş, 2006), örgüt atmosferi genel olarak sessiz olmakta, şikâyetler cezalandırma ve kovulma nedeni sayılabilmekte, insanlar kendilerini işlerinin içine hapsolmuş hissetmektedir (Asunakutlu, 2007, akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Güven, önemli bir kültürel değer olarak örgütsel yapıların özellikleri üzerinde etkili olmaktadır. Örgüt üyeleri arasındaki yüksek güven, merkezleşmenin azalmasını sağlamaktadır. Gevşetilmiş, içselleştirilmiş denetim, bağlılık kavramında olduğu gibi ön plana çıkmaktadır. Güven azlığı ise merkezleşmeyi arttırmakta, katı dışsal denetimi devreye sokmaktadır (Sargut, 1994, akt. Asunakutlu, 2002). Güvenin

azalması ayrıca bilgiye ulaşmada iletişim engellerinin artmasına yol açmakta ve örgüt içinde açık ve dürüst bir paylaşım mümkün olamamaktadır. Bunun sonucunda karar alma süreci zayıflamakta ve kararların niteliği düşmektedir (Madison, 2002, akt. Asunakutlu, 2002).

2.3.3. Okullarda Güven

Okulun gelişimi ve etkililiği için güven önemli bir etkidir. Güvenin varlığı her düzeydeki örgütlerin üretkenliğini artırırken, yokluğu örgütlerin gelişimini engellemektedir. Güven olmadığında öğrenciler enerjilerini öğrenmeye değil, kendilerini korumaya harcarlar. Güven eksikliği sonucu kuralların çoğalması, öğrenciler arasında olduğu gibi öğretmenler arasında da küskünlüğe ve yabancılaşmaya neden olur. Güven olmaksızın, iletişim bozulur ve belli sınırlar içerisinde kalır; dolayısıyla bu durum problemlerin çözümünü daha da zorlaştırır. Ortak vizyon geliştirmeye ve grup hedeflerinin kabulüne uğraşan bir lider bile güven olmaksızın, işlerinin gereğinden fazlasını yapması konusunda çalışanlarını etkileyemez. Güvensizlik okul kültürüne işlediğinde, o okulun etkili bir okul olması mümkün değildir (Tschannen-Moran, 1998).

2.3.3.1. Okulda Güven Oluşumu ve Gelişimi

Güven oluşumu; güveni anlamakla ve onun kıymetini bilmekle başlar, fakat uygulamalar sonucu oluşacağından zaman gerektirir. Her ne kadar güven kendi içerisinde belirsizliklere sahip olsa da, bunlar imkân ve fırsat olarak görülmelidir; çünkü güven oluşumunda olumlu düşünceye sahip olmak gerekir. Güven her aşamada adım adım ve her defasında biraz daha bağlılıkla inşa edilir. (Solomon ve Flores, 2001).

Kalıcı bir güven tesisi için şu üç unsurun bir arada olması gerekir (Boutros ve Joseph, 2007):

1. Güçlü temeller üzerine kurulmalı,
2. Bilinçli bir şekilde planlanmalı,
3. Yapısal olarak güçlendirilmiş olmalıdır.

Okullardaki ilişkisel güven; öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli ve öğretmen-müdür arasındaki farklı rol ilişkileri dizisi etrafında gelişen eğitimdeki sosyal takas olarak görülebilir. Bu rol ilişkisindeki her birey kendi yükümlülüğüne dair bir anlayış geliştirir ve diğerlerinin rol yükümlülükleri yerine getirmeleri konusunda beklenti içerisine girer. Hangi rol dizisinde olursa olsun, ilişkisel güvenin gelişmesi ve sürdürülmesi için karşılıklı beklenti ve yükümlülüklerin eş zamanlı gerçekleşmesi gerekir. Bu eş zamanlılığı yakalayan okullarda birliktelik oluşmuş demektir. Bu birlikteliği sağlayan okullar etkili okullardır. Örneğin; veli öğrencisinin okula devamı ve evde öğrencinin çalışmalarını takip ederek öğretmene destek olmakla yükümlü iken, öğretmen de velilerin beklentilerine cevap verecek düzeyde gayret göstermekle yükümlüdür. Bu ikisinin eş zamanlı gerçekleşmesi, hem başarıyla sonuçlanır, hem de taraflar arasındaki güven gelişmiş olur. Taraflardan birinin yükümlülüğünü yerine getirmediği aksi bir durumda ise başarı elde edilemeyeceği gibi taraflar arasındaki güven duygusu zarar görür (Bryk ve Schneider, 2002).

İlişkisel güven, günden güne ve sosyal takas ile oluşur. Okul çalışanları yaptıklarıyla diğerlerine yükümlülük duygusuna sahip olduğunu gösterir ve diğerleri de bu davranışın farkına varır. Güven; zaman içerisinde, beklentilerin eylemlerle gerçekleşmesi ile gelişir. Eğer başarılıysa, basit bir etkileşim bile; ileride daha karmaşık ilişki kurma olanağını arttırır. Bu bakımdan, güven artışı ve verimli örgütsel değişiklikler karşılıklı olmaktadır (Bryk ve diğerleri, 2010).

2.3.3.2. Okulda Güvenin Sürdürülmesi ve Korunması

Güven, bir anda oluşan ve sonsuza dek süren bir yapıya sahip değildir. Güvenin oluşması için belli bir süreye ihtiyaç duyulduğu gibi sürdürülmesi için de çaba harcanması gerekmektedir. Ayrıca güven tek taraflı geliştirilecek bir kavram olmadığından, her iki taraf da güveni sürdürme çabası içinde olmalıdır. Zaman içerisinde yaşananlara bağlı olarak güven düzeyinde artma ve azalmalar gözlemlenebilir (Polat, 2009). Bu durum güvenin kırılgan yapısından kaynaklanmaktadır. Güven kırıldığında, tamir edilmesi zordur. Güven bir kez oluştuğunda kendini arka plana çekerek görünmez olur. Görünmez olmasına rağmen aslında sürekli tetikte ve etkindir. Sadece sarsıldığında veya zarar gördüğünde görünür hale gelir (Solomon ve Flores, 2001).

Bir örgütte güvenin yaratılması yetmez, bunun belli bir seviyede tutulması da gerekir. Yöneticiler ve işgörenler arasındaki ilişkiler saygıya ve bağlılığa dayalı olarak devam ettirilmelidir. Bireyler arasındaki güvenin sürdürülmesi ve zenginleştirilmesi için; dürüstlük, güvenilirlik, yardımseverlik, yetenek ve açıklık özelliklerinin işgörenler arasında yaygınlaştırılması gerekmektedir (Baird ve St-Amand, 1995, akt. Polat, 2009).

Covey (2004) ilişkilerdeki güven düzeyi üzerinde derin etkiye sahip on önemli davranış biçiminden bahsetmiştir. Bunlar:

1. Anlaşılmayı beklemek yerine, önce anlamaya çalışmak.
2. Sözüden dönmek yerine, sözüne sadık kalmak.
3. Hileye başvurmak yerine, dürüst ve açık olmak.
4. Kaba ve saygısız davranmak yerine, kibar ve saygılı olmak.
5. Kazan-kaybet yada kaybet-kazan anlayışından, kazan-kazan anlayışına sahip olmak.
6. Beklentileri karşılamamak yerine, onları açıklığa kavuşturmak.
7. Birinin arkasından konuşulmasına izin vermek yerine, buna engel olma erdemi göstermek.
8. Kibirli ve gururlu olmak yerine, gerektiğinde özür dilemeyi bilmek.

9. Eleştiri kabul etmemek yerine, eleştiriye açık olmak.

10. Kin beslemek yerine, bağışlayıcı olabilmek.

Yukarıdaki maddeler kişinin ego, gurur, öncelik gibi özelliklerden vazgeçip özveride bulunmasını; ortak anlayış ve fayda, karşılıklı saygı, birliktelik gibi olumlu özelliklerin de ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Burada bahsedilen davranışlar bireyler arasındaki güveni geliştirmekte ve beslemektedir.

2.3.3.3. Okulda Güven Oluşumunu ve Devamlılığını Engelleyen Etmenler

Eğitimciler arasında güveni oluşturmak pek de kolay değildir. Okul idaresinde değişiklik, tekrarlanan işten çıkarma ve bütçe açığı, müfredatın, öğretim uygulamalarının ve okul politikalarının yaygın biçimde değişmesi ve öğrenciyi, kurumu ve personeli etkileyen diğer sorunlar güven oluşumunu engelleyen etmenlerdir ki maalesef çoğu okulda bunlara sıkça rastlanır. Öğretmen, müdür ve diğer okul personeli arasındaki güven ilişkisinin gelişmesine ve sürdürülmesine engel olan etmenler şunlardır (Brewster ve Railsback, 2003):

1. Keyfi, yanlış bilgilendirme ve okulun yararına olmadığı şeklinde algılanan tepeden inme karar alınması.

2. Etkisiz iletişim.

3. Okul gelişim çabalarını ve diğer projeleri tamamlamada ve destek olmada yetersizlik.

4. Okulun para kaynağının düzensiz ya da yetersiz olması.

5. Genel olarak etkisiz olduğu görülen öğretmen yada idarecilerin işten çıkarılamaması.

6. Okul idaresinin sıkça değişmesi.

7. Öğretmenlerin sıkça değişmesi.

8. Öğretmeni yalnızlaştırma.

Güven eksikliği yaşanan okulların üstesinden gelmesi gereken en büyük engel belki de geçmişleridir. Okuldaki güvensizliğin nedenlerini belirlemek ve bunları ciddiyetle ele almak ilk ve belki de en önemli adım olacaktır.

Okulda sürdürülebilir güven için yapılması gerekenler ve kaldırılması gereken engeller uygulandıktan sonra okulda güven ortamı oluşmaya başlayacaktır. Bundan sonra okulda güvene dayalı olumlu ortamda herkes insan olduğu için saygı görmeli, kendini koruma hakkına sahip olmalı ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmelidir (Rebore, 2001, akt. Yüksel, 2009).

2.3.3.4. Okulda Güvenin Onarılması

Gerçek güven, güven düzeyinde azalma olmaksızın hataları ve başarısızlıkları hoş görme kapasitesine sahiptir. Güvenin kendisine zarar veren etmenlerden etkilenmemesi, oluşturulan güven yapısının bütünlüğüne bağlıdır. Yine de güveni sarsan şeyler vardır. Bunlar güveni tümüyle yok eden büyük ihanetler olmasa da; aldatma, sadakatsizlik, vurdumduymazlık, kibir ve sözlerini tutmama bunlar arasında sayılabilir. Güvenin sarsılması durumunda onarmak için aşağıdaki üç eylemi uygulamak gereklidir (Boutros ve Joseph, 2007):

1. Samimi özürler
2. Bundan etkilenen kişinin sizi yönlendirmesine izin vermek
3. Verilen sözleri yerine getirmek.

Dyer (2012) kişilerarası güveni onarmada şu adımlardan bahsetmiştir:

1. *İtiraf* : Kişinin hatasını kabul edip özür dilemesi.
2. *Pişmanlık* : Kabahatli olanın gerçekten üzgün olması.
3. *Neden* : Güvenin sarsılmasının kaynağı bir durum mu yoksa kişilik zafiyeti mi?

4. *Problemin onarılabilir olması*: Kabahatli kişinin davranışını değiştireceğine olan inanç.

5. *İlişkinin eski haline getirilmesi* : Kabahatli kişinin güven ihlali nedeniyle verdiği zararı karşılaması.

6. *Tekrar güven sarsıcı davranışta bulunmama* : Kabahatli kişinin tekrar güven sarsıcı davranışlar sergilememesi.

7. *Af etmek için istekli olma* : Kabahatli kişinin bütün bu adımları atması affedilmesi için yeterli olmayabilir; kırılan tarafın affetmeyi istemesi de önemlidir.

Kırılan güvenin onarılması zordur ve zaman alıcı bir süreç gerektirebilir. Lewicki ve Bunker (1996) güveni onarmanın iki aşamadan oluştuğunu ve bu onarım sürecinde her iki tarafın da zaman ve enerji harcamaya istekli olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca her iki taraf da harcanan çabanın ilişkiyi onarmanın sağlayacağı yararları değeceğine inanmalıdır. Güveni yeniden tesis etme girişimine kabahatli kişi başlar ve şu dört adımı atması gerekir:

1. Bir güven ihlalinin olduğunu kabul ve itiraf eder.
2. İhlalin nasıl oluştuğunu belirtir ve buna sebep olduğunu kabul eder.
3. Sergilenen davranışın zarar verdiğini kabul eder.
4. Karşı tarafın yaptırımlarının sorumluluğunu üzerine alır.

Daha sonra ise mağdur olanın seçebileceği dört alternatifi vardır. Bunlar:

1. İlişkiyi yeniden kurma konusundaki hiçbir sözü, şartı ve uygulamayı kabul etmez.

2. Özrü kabul eder, fakat ilişkiyi düzeltmedeki “kabul edilemez” davranışlara açıklık getirir.

3. Özrü kabul eder, fakat ilişkiyi düzeltmek için gereken “mantıklı” davranışları belirtir.

4. Özrü kabul eder ve ilişkiyi düzeltmek için herhangi bir eylemde bulunmanın gerekmediğini belirtir.

Güven ilişkisini düzeltme bahsedilen “kabul edilemez” veya “mantıklı” davranışlar; genelde kabahatli kişinin güven onarımı konusundaki istekliliğini ve samimiyetini test etmek için planlanır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

2.3.3.5. Güven Duygusunun Okula Sağladığı Yararlar

Güven üzerine yapılan araştırmalara dayanarak, güven kavramının okula sağladığı yararlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Örgütsel güvenin bireysel performans üzerinde olumlu yönde güçlü etkisi vardır (Büte, 2011; Lafferty ve Lafferty, 2001).
2. Tek başına yeterli olmasa da güven; bireylerin örgütlerde doğal olarak ortaya çıkan sosyal gruplara katılma isteğini artırır (Kramer, 1999).
3. Güven, örgüt içinde veya örgütler arasında yapılan işlerinin maliyetini ve işlem süresini azaltmaktadır (Jones, 1999; Kramer, 1999; Powell, 1996).
4. Güvenin işgörenler arasındaki işbirliği, dayanışma ve takım performansı üzerinde olumlu etkisi vardır (Baier, 1986; Polat, 2007; Tschannen-Moran, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Williams, 2001).
5. İşgörenlerin yaşadığı örgütsel stres ve çatışmayı azaltır (Polat, 2009).
6. Güven, açık ve güçlü örgüt kültürünün daha kolay gelişmesini sağlar (Polat, 2009).
7. İşgörenlerin iş doyumunu, işe ve örgüte bağlılığını, moralini, örgütsel adalet algısının düzeyini artırır (Polat, 2009).
8. İşgörenlerin örgütle özdeşleşme düzeylerini arttırarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme eğilimlerini artırır (Polat, 2009).
9. İşgörenlerin sosyal sorumluluk, problem çözme, inisiyatif ve risk alma davranışlarını ve yaratıcılıklarını artırır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Polat, 2009).
10. İlişkisel güvenin güçlü olduğu okullarda, ortak karar alma sürecine öğretmenlerin geniş çapta katılımı daha kolay olur (Bryk ve Schneider, 2003).

11. Değişimin çağrıştırdığı risk hissini azaltarak, reform girişimlerinin okul çapında yayılmasını mümkün kılar (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Bryk ve Schneider, 2003).

12. İlişkisel güven meslektaşlar arasındaki sosyal paylaşımı arttırarak, birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerini sağlar (Bryk ve Schneider, 2003; Ryan ve Oestriech, 1998).

13. İlişkisel güven, okul gelişimine katkıda bulunma konusunda öğretmenleri motive eder ve onların özveride bulunmalarını sağlar (Bryk ve Schneider, 2003).

14. İlişkisel güvenin geliştiği okullarda, öğretmenler meslektaşlarının okula bağlılık düzeylerini yüksek olarak görmektedirler (Bryk ve Schneider, 2003).

15. İlişkisel güven düzeyi yüksek olan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin öğrenmelerinde ilişkisel güven düzeyi düşük olan ilköğretim okullarındaki öğrencilere göre daha fazla gelişme görülür (Bryk ve Schneider, 2003; Goddard ve diğerleri, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

16. Örgütsel güven okulun kalitesini ve etkililiğini arttırmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim denetimi ve örgütsel güven ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçları özetlenmiştir.

3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

3.1.1. Eğitim Denetimi İle İlgili Araştırmalar

Çetinkanat ve Sağnak (2010) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin tercihlerini araştırdıkları çalışmalarında, Glickman (1990) tarafından geliştirilen “Denetim İnançları Envanterini” kullanmışlardır. 15 maddeden oluşan bu envanterde her madde zorunlu seçmeli türde iki seçeneğe sahiptir. Toplamda 30 seçeneğini olan bu araçta, seçeneklerin 10’u yönlendirici, 10’u işbirlikli ve 10’u yönlendirici olmayan olmak üzere denetim inancını betimleyen üç boyut bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Niğde merkez ilçedeki 14 ilköğretim okulunda çalışan 260 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; ilköğretim okullarında görevli öğretmenler denetim stili olarak sırasıyla yönlendirici olmayan, işbirlikli ve yönlendirici stili tercih etmektedirler. Öğretmenlerin kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre denetim stillerine ilişkin tercihleri arasında anlamlı fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yönlendirici ve yönlendirici olmayan denetim stillerine ilişkin tercihleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin yönlendirici denetim stilini, kadın öğretmenlerin ise yönlendirici olmayan denetim stilini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Yılmaz, Taşdan ve Oğuz (2009) “Türkiye’de İlköğretim Müfettişlerinin Denetim İnançları” isimli müfettişlerin denetim inançlarını araştırdıkları çalışmalarında 300 ilköğretim müfettişine “Denetim İnançları Ölçeği”ni

uygulamışlardır. Denetim inançları ölçeği; bürokratik ve demokratik denetim inancı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre; ilköğretim müfettişlerinin görüşleri istenilen düzeyde olmasa da demokratik denetim inancına yakındır. Araştırmaya katılan müfettişlerin denetim inançları ile ilgili görüşleri arasında eğitim durumları ve kıdeme göre anlamlı fark bulunmuştur.

Sünbül ve İnandı (2005) öğretmenlerin müfettişlere ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında; öğretmen ve müfettişlerin birbirlerine karşı olumsuz tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, denetimin kendilerine bir fayda sağlamadığını dile getirirken; müfettişler ise öğretmenlerin kendilerini dinlediklerinde daha başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Öğretmenler, müfettişlerin daha çok teftiş boyutunu öne çıkarmalarından şikâyet etmektedirler. Müfettişler ise aslında öğretmenlere rehberlik ettiklerini ancak öğretmenlerin bu rehberliği yeterince benimseyip öğrenme yaşantısı haline dönüştüremediklerini belirtmektedirler. Araştırmacılar bu kanının ortadan kaldırılmasında müfettişlere daha fazla görev düştüğüne inanmaktadırlar.

Gündüz (2010) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin müfettişlere ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmasında Sünbül ve İnandı'nın (2005) geliştirdikleri ölçeği kullanmış ve onlarınkine benzer sonuçlara ulaşmıştır. Evrenini 2008-2009 yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki 54 ilköğretim okulunun oluşturduğu çalışmanın örneklemini "oransız eleman örnekleme" yöntemi ile seçilen 505 yönetici (n=109) ve öğretmen (n=396) oluşturmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin, müfettişlerin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumlarının "kararsızım" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bulgulara dayanarak; müfettişlerin denetim ve rehberlik çalışmalarında personelde olumlu duygular geliştirecek tutum ve davranışlar sergilemeleri gerektiğini ve teftiş uygulamalarında çağdaş verilere uygun hareket etmeyi ilke haline getirmelerini önermektedir.

Güven (2011) tarafından sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili merkez ilçe ve bağlı köy ve kasabalardaki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 258 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada rehberlik ve denetim süreci ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenleri müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme derecelerini kısmen düzeyinde görürken, müfettişlerin denetim sürecindeki denetim davranışlarını ise nadiren düzeyinde gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yıldırım (2012), eğitim ve bakanlık denetmenlerinin imajlarını karşılaştırdığı nitel araştırmasında 26'sı ilköğretim ve 25'i lisede olmak üzere toplam 51 öğretmen ve okul müdürüyle görüşme yapmıştır. Bu araştırmada öğretmen ve okul müdürlerinin denetmenlere ilişkin algılarını betimlemek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. İlköğretimde görev yapan öğretmen ve müdürlerin eğitim denetmenleri hakkındaki algıları incelendiğinde, kodlanmış imajların tamamına yakınının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada; yüz yirmi üç metafor üretilmiştir. Üretilen metaforların yetmiş altı tanesi olumsuz, yirmi tanesi hem olumlu hem olumsuz yönleri olan benzetmeler, sekiz tanesi ise denetmenlere gerek olmadığı şeklinde ortaya çıkan metaforlar olmuştur. Sadece on iki tanesi olumlu düzeyde anlam yüklenen benzetmeler olarak tespit edilmiştir.

Kavas (2005) ilköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentilerini araştırmış ve şu sonuçları elde etmiştir: Müfettişlerin denetim davranışları öğretmenler üzerinde rahatsızlık uyandırmaktadır. Müfettişlerin denetim davranışlarının öğretmenlerin beklentilerini karşılamamasının huzursuzluk nedeni olacağı ve denetim etkinliklerinin niteliğini olumsuz etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Yapılan bu çalışmada, algılanan ile beklenen denetim davranışı arasında büyük fark bulunmuştur. Denetim sisteminin sağlıklı yürümediği ve öğretmenlerin beklentilerinin müfettişlerce karşılanmadığı görülmüştür.

İlköğretim öğretmenlerinin algısına göre, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolü ve bu rolü gerçekleştirme düzeyleri üzerine bir başka çalışma da Polat ve Uğurlu (2008) tarafından yapılmıştır. Kavas'ın (2005) yaptığı araştırmanın sonucuna benzer şekilde, bu çalışmada da ilköğretim öğretmenlerinin müfettişlerden beklentileri yüksek, fakat bu beklentilerin karşılanma derecesi düşük çıkmıştır. Bu bulgulara dayanarak, araştırmacılar öğretmenlerin müfettişlerin rehberliğine ihtiyaç duydukları fakat bu ihtiyaçlarının müfettişlerce yeterince karşılanmadığı yorumunda bulunmuşlardır.

Özan Boydak ve Özdemir'in (2010) görüşme yöntemini kullanarak denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskıyı araştırdıkları nitel çalışmalarında; öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini almak üzere beş açık uçlu soru hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ilinde denetim geçirmiş, il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görevli 39 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin denetim kavramını olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı boyutta değerlendirdiği görülmüştür. Olumlu olarak denetimin düzen ve kuralı betimlediği ve mutlaka olması gerekli görülürken; olumsuz olarak öğretmenlerin kendi gerçek kişiliklerinden uzaklaştıkları ve sürecin sadece bürokrasiyi yerine getirme düşüncesiyle yapıldığı ve bu nedenle denetimin işlevselliğinin sorgulanmasının gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun soru formlarına verdikleri cevapların olumsuz anlam taşıdığı araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

3.1.2. Örgütsel Güven İle İlgili Araştırmalar

Özer ve diğerleri (2006) ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının ne düzeyde olduğu belirlemek üzerine yaptıkları çalışmada Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen “Çok Amaçlı T-ölçeğini” kullanmışlardır. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel güven düzeyini nasıl algıladıklarını betimlemeyi amaçlayan bu ölçek araştırmacılar tarafından Türkçe'ye

uyarlanmış ve geçerlik, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Daha sonra 82'si kadın, 154'ü erkek olmak üzere 236 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları liselerde örgütsel güveni “orta” düzeyde algıladıklarını göstermiştir. Sonuçlar cinsiyete göre karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerin hem ölçeğin tümünde hem de alt boyutlarının tamamında kadın öğretmenlerden daha yüksek örgütsel güven düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen ölçek Cerit (2009) tarafından da kullanılmıştır. Cerit (2009) “öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi” araştırdığı çalışmasındaki verileri 2008-2009 öğretim yılında Bolu ilindeki 19 ilköğretim okulunda görev yapan 229 sınıf öğretmeninden elde etmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile işbirliği yapma düzeyleri arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Müdürlere güven ile öğrencilere güvenin hem müdürlerle işbirliğinin hem de ailelerle işbirliğinin önemli birer açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Meslektaşlara güven ile öğrenciye güvenin ise meslektaşlarla işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki görüşleri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada Yılmaz tarafından 2006 yılında geliştirilen “örgütsel güven ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki yedi ilköğretim okulunda görev yapan 205 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler en çok müdüre, sonra meslektaşlarına ve daha sonra da paydaşlara güvenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek puanları cinsiyete, branşa ve kıdeme göre karşılaştırılmış fakat farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı farklar bulunmuştur. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı azaldıkça, genel olarak örgütsel güven artmaktadır.

Baş ve Şentürk'ün (2011) Niğde il merkezindeki 13 ilköğretim okulunda gerçekleştirdikleri “ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları” konulu çalışmalarına 401 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada da Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen örgütsel güven ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim öğretmenleri okullarında örgütsel adalete, örgütsel vatandaşlığa ve örgütsel güvene ilişkin olumlu algılara sahiptirler. İlköğretim okullarında çalışanların örgütsel güven düzeyine ilişkin algılarının “çoğunlukla” düzeyinde gerçekleştiği bu araştırmada, öğretmenlerin en fazla meslektaşlarına güvendikleri, bunu paydaşlara güvenin takip ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler diğer iki boyuta nazaran okul müdürüne daha az güvenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, ancak mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür.

Polat'ın (2007) doktora tezi; ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki üzerinedir. Araştırmanın evrenini 2006-2007 öğretim yılında, her coğrafi bölgeden ikişer il seçilerek toplam 14 ildeki 1683 ortaöğretim okulunda görevli 42697 öğretmen; örneklemini ise her ilden ikisi genel lise, diğer ikisi de meslek lisesi olmak üzere dört toplamda 56 ortaöğretim okulunda görevli 1281 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarının birbiri ile ilişkili olduğu ve birbirini etkilediği görülmüştür. Örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca örgütsel güven, örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmi ara yordayıcı değişkendir. Araştırma bulguları okulun öğretmen sayısının büyüklüğünün örgütsel adalet ve güveni açıklamada etkili olduğu görülmüştür. Okullardaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel güven düzeylerinde düşüş gözlenmektedir. Okula güven, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını açıklamada önemli bir etkiye sahiptir. Yöneticiye güven; örgütsel vatandaşlık davranışını açıklamada doğrudan bir etkiye sahip değildir, ancak okula güven üzerinden dolaylı olarak açıklamada etkilidir.

Altinkurt ve Yılmaz (2011) okul idarecilerinin güç kaynakları ile öğretmenlerin güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Veriler Kütahya ilinde görevli 376 ilköğretim okulu öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonucu, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sırasıyla en çok meslektaşlarına, okul müdürlerine ve paydaşlarına güvendikleri görülmektedir. Aynı çalışmaya göre öğretmenler; okul müdürlerinin sırasıyla en çok yasal gücü, uzmanlık gücü, zorlayıcı gücü, karizmatik gücü ve ödül gücünü kullandıklarını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile örgütsel güven arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, aralarında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak sadece karizmatik güç örgütsel güven algısını yordamaktadır. Karizmatik, uzmanlık ve ödül gücü de müdüre güven boyutunu yordamaktadır.

3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

3.2.1. Eğitim Denetimi İle İlgili Araştırmalar

Akinniyi (1987) okul m¼d¼r¼ ve ¼đretmenlerin denetim davranışları algıları ve tercihleri ¼zerine doktora çalışması yapmıştır. Akinniyi'nin (1987) bu araştırmayı yapmasındaki amacı; okul m¼d¼rlerinin kendi denetim davranışlarını nasıl algıladıkları ile ¼đretmenlerin nasıl algıladığı arasındaki ilişkiyi ve ¼đretmenlerin hangi denetim yaklaşımını tercih ettiklerini belirlemektir. AraŐtırmadaki veriler 66 okul m¼d¼r¼ ile 222 ¼đretmenden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; ¼đretmenlerin %3'n¼n y¼nlendirici denetim yaklaşımını, %22'sinin y¼nlendirici olmayan denetim yaklaşımını ve %75'nin işbirlikli denetim yaklaşımını tercih ettiğini g¼stermektedir. ¼đretmenler denetim yaklaşımlarını okul m¼d¼rlerinin kendilerini algıladığından daha fazla y¼nlendirici, daha fazla y¼nlendirici olmayan ve daha az işbirlikli olacak Şekilde algılamaktadır. Bu araştırma ¼đretmenlerin okul m¼d¼rlerinin kullandığı denetim stilini algıları ile tercihlerinin farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ¼đretmenlerin yaŐı ve tecr¼besi arttıca tercihlerinin daha az y¼nlendirici, daha çok işbirlikli olacak Şekilde deđiŐtiđi sonucuna ulaşılmıştır. Akinniyi (1987) araştırma sonucuna dayanarak; ¼đretimin gelişimi için okul m¼d¼rlerinin, ¼đretmenlerin tercihleri doğrultusunda bir denetim yaklaşımı benimsemeleri gerçeğinin farkına varmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Blumberg, Weber ve Amidon (1967) Amerikan Eğitim araştırmaları Derneği'nin yıllık toplantısında "m¼fettiŐler ve ¼đretmenler tarafından algılanan m¼fettiŐ etkileşimi" adlı çalışmalarını sunmuŐlardır. Çalışmada y¼nlendirici ve y¼nlendirici olmayan olmak ¼zere iki denetim yaklaşımı ele alınmıştır. Çalışmaya 46 m¼fettiŐ ile 164 ¼đretmen katılmıştır. Elde edilen bulgular, hem ¼đretmenlerin hem de m¼fettiŐlerin y¼nlendirici olmayan denetim yaklaşımını y¼nlendirici yaklaşıma g¼re daha verimli g¼rd¼đ¼n¼ belirtmektedir. Ancak ¼đretmenler, m¼fettiŐlerin ast-¼st durumu yarattığını ve ¼đretmenle d¼Ő¼k d¼zeyde empati kurduğunu d¼Ő¼nmektedirler. Ayrıca ¼đretmenler m¼fettiŐlerle yeni bir m¼zakere g¼r¼Őmesi

başlatma konusunda kendilerini müfettişlere oranla daha az rahat ve serbest hissetmektedirler. Blumberg ve diğerleri (1967) tarafından müfettiş ve öğretmen arasında daha iyi iletişim kanallarının gelişimi için müfettişlerin denetimde yönlendirici olmayan yaklaşımı kullanmaları önermektedirler.

Copeland ve Atkinson (1978) stajyer öğretmenlerin yönlendirici ve yönlendirici olmayan denetim davranışlarına yönelik algılarını araştırmışlardır. 66 stajyer öğretmene müfettişlerin çok yönlendirici olduğu ve yönlendirici olmadıkları iki ayrı denetim süreci uygulanmış. Ortaya çıkan sonuç araştırmacıların beklentisinin tersine stajyer öğretmenlerin yönlendirici yaklaşımı tercih etmesi şeklindedir. Müfettişlerin uzmanlık, problem algısı, gizlilik, güvenilirlik, yardım etme kabiliyeti, samimiyet, öğretim bilgisi ve yararlılık boyutlarının tamamında yönlendirici yaklaşımın daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacılar kendilerinden önce yapılan çalışmalarını göz önünde bulundurarak stajyer öğretmenlerin yönlendirici olmayan davranışı tercih edeceklerini beklemekteydi. Ancak beklentilerinin tersine çıkan sonuç, bu tutarsızlığın sebebini sorgulamalarına neden olmuştur. Araştırmacılar bu tutarsızlığın stajyer öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre daha farklı bir müfettiş algısının olmasından kaynaklanabileceği belirtmişlerdir. Copeland ve Atkinson (1978) yönlendirici yaklaşımın öğretim problemlerine somut çözümler sağlamasının, stajyer öğretmenlerin problemlerin çözümüne hızlı ve doğrudan çözüm üreten bir otoriteye ihtiyaç duymalarının, yönlendirici stilde kararları müfettiş verdiği için stajyer öğretmenlerin süreçte rahat olmalarını, onların yönlendirici denetimi tercih etmelerinde etkili olduğunu düşünmektedirler.

Ringrose (1996) öğretmenlerin mesleki gelişim aracı olarak işbirlikli denetim isimli yüksek lisans çalışmasında; öğretmenlerin işbirlikli denetim sürecinde yenilikçi öğretim yöntemlerini deneme konusunda risk almaya istekli olup olmadıkları sorusunun cevabını bulmaya çalışmıştır. Bu çalışma, tamamı gönüllü sekiz ilkökul öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin uygulandığı nitel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda işbirlikli denetim sürecinde öğretmenlerin kolejli (collegial) ilişkilerinin arttığı, yalnızlık hislerinin azaldığı, yöneticileri

tarafından desteklendiklerini hissettikleri ve risk alıp değişiklikleri uygulama eğiliminde oldukları görülmüştür.

Rizzo (2004) doktora çalışmasını öğretmen ve müfettişlerin mevcut ve ideal denetim ve değerlendirme uygulamaları algıları üzerine yapmıştır. Rizzo (2004) araştırmanın amacının, denetim ve değerlendirme sürecini daha iyi anlamak için öğretmen ve müfettişlerin bu konudaki algılarını tespit etmek olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu amaçtan hareketle öğretmen ve müfettişlerin mevcut denetim ve değerlendirme süreci algıları ile ideal denetim ve değerlendirme uygulamaları algıları arasında fark olup olmadığı araştırmıştır. Araştırmada kullanılan anket 43 kapalı uçlu soru ile 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket 345 öğretmen ile 58 müfettişe uygulanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerle müfettişlerin mevcut denetim uygulamaları algıları arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklar ölçeğin klinik denetim, mentörlük, çeşitli gözlem metotlarının kullanımı, güvene ve işbirliğine dayanan öğretmen-müfettiş ilişkisi ve öğretmenlerin denetim sürecine katılımı boyutlarında bulunmuştur. Bu boyutlarda müfettişlerin cevapları daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretmen ve müfettişlerin ideal denetim ve değerlendirme uygulamaları algılarının ise birbiriyle örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretmenler hem de müfettişler; aralarında güvene dayanan açık bir ilişkinin olduğu, daha sık denetim ziyaretlerinin yapıldığı ve çeşitli denetim modellerini içeren işbirlikli denetim yaklaşımını etkili ve ideal olarak görmekteler.

3.2.2. Örgütsel Güven İle İlgili Araştırmalar

Flores (2009) doktora tezinde okul müdürünün örgütsel güvene etkisinin Texas'daki ortaokul öğretmenlerince nasıl algılandığının analizini yapmıştır. Bu çalışmanın amacı okul müdürünün etkisi ile öğretmenlerin meslektaşlarına, müdüre ve öğrenci/veliye olan güveni arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmacı örgütsel güven kısmı verilerini Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen “çok amaçlı güven ölçeği” ile toplamıştır. Müdürün etkisi ise “ikna kabiliyeti indeksi (persuasion

index)” ile toplanan verilerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler sırasıyla meslektaşlara, okul müdürüne ve öğrenci/veliye güvenmektedir. Okul müdürünün örgütsel güvene etkisi incelendiğinde; okul müdürünün etkisi ile müdüre güven arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürünün meslektaşlar ile öğrenci/veliye güven boyutlarına etkisinin anlamlı olmadığı ve aralarında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wahnee (2010) doktora tezinde eğitim denetiminin müdüre olan güven üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri online anket yöntemiyle Midwestern şehir merkezindeki 258 ilkokul öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada müdüre güveni belirlemek için Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen “çok amaçlı güven ölçeğinin” sadece müdüre güven boyutu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları eğitim denetiminin müdüre olan güvenin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca eğitim denetimi tek başına müdüre olan güvenin %98’ini açıklamaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin müdürlerinden doğrudan eğitimsel destek görme algılarının okul müdürüne olan güvenlerini güçlü şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tschannen-Moran (2001) öğretmenlerin işbirliği yapma düzeyi ile güven düzeyleri arasındaki ilişiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucu; öğretmenlerin sırasıyla meslektaşlarıyla, veliyle ve müdürle işbirliği yapmayı tercih ettiğini ve meslektaşları ile müdüre aynı düzeyde güvenirken öğrenci/veliye daha az güvendiklerini göstermiştir. Ayrıca müdürle işbirliğiyle müdüre güven, meslektaşla işbirliğiyle meslektaşla güven ve veliyle işbirliğiyle veliye güven arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McKenzie (2011) doktora tezinde ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven boyutları ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Texas merkezin güneyindeki 112 ilkokulu kapsamaktadır. Araştırmada veriler; Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen “çok amaçlı güven ölçeği” ile DiPaola, Tarter ve Hoy tarafından geliştirilen “örgütsel vatandaşlık

davranışı ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sırasıyla en çok okul müdürüne, meslektaşlarına ve öğrenci/veliye güvenmektedir. Ayrıca okul müdürü ve öğrenci/veliye güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki, meslektaşlara güvenle örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat araştırma sonucunda sadece meslektaşlara güven ile öğrenci/veliye güvenin örgütsel vatandaşlık davranışının yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Lyman, Morehead ve Foyle (1988) eğitim müfettişleri için denetim ve değerlendirmede güven oluşturma konulu çalışmalarında güven arttıran faktörleri, güven oluşumunun önündeki engelleri, güven oluşturma yöntemlerini, güvenin faydalarını araştırmışlardır. Öğretmenlerin kendilerini okul etkililiğinden sorumlu yönetici olarak görmelerini sağlamak için, müfettişler öğretmenlere güvendiğini göstermeli, öğretmenin rolünün önemini farkına varmalı, öğretmenle eşit oldukları ve karşılıklı saygıya dayalı işbirlikli bir ilişki kurmaya istekli olduklarını göstermelidirler. Araştırma sonuçları güvenin birçok faktörle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunlar; denetim ve değerlendirmenin amacı, gizlilik, şikâyetleri ele alma, tutarlılık, dürüstlük ve samimiyet ile denetim sürecine katılma ve işbirliğidir. Öğretmenin değerlendirme sürecine ilişkin endişesi, öğretmenlerin endişe ve problemlerini ifade etmedeki tereddütleri, müfettişlerin yönetim stili ile süre sınırlaması ise güven oluşumunun önündeki engeller olarak görülmektedir. Öğretmenlerin öz-değerlendirme yapmalarına ve problemleri büyümeden belirtmelerine yardımcı olması güven oluşumunun başlıca faydaları arasında gösterilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ile veri analiz teknikleri yer almaktadır.

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Betimleme; olayları, obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler (Kaptan, 1998).

4.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı kasabalardaki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Hatay il merkezi ve merkeze bağlı kasabalarda bulunan 93 ilköğretim okulunda görevli toplam öğretmen sayısı 2753'tür. Bu 93 ilköğretim okulu arasından 15'i ilçe merkezinde ve 11'i de merkeze bağlı kasabalarda bulunan toplam 26 okul küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemede "farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden (Balcı,

2009:102)’’ faydalanılmıştır. Çizelgeye göre; 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi ve %4’lük sapma miktarı esas alındığında, 535 öğretmenin evreni temsil edebileceği görülmüştür. Araştırma sırasında geri dönmeyen veya geçersiz sayılan anketlerin olabileceği göz önünde bulundurularak, örneklem büyüklüğü öğretmen için 700 olarak belirlenmiştir. Anket formları 700 öğretmene uygulanmış, fakat eksik işaretlenen ve geri dönmeyen anketler nedeniyle bunların 541’i geçerli olarak kabul edilmiştir. Örnekleme yer alan bireylerin cinsiyet, görev, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Katılımcıların Cinsiyet, Görev, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem ve Bulunduğu Okuldaki Görev Süresine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Öğretmen	
	f	%
Cinsiyet		
Erkek	249	46.0
Kadın	292	54.0
Görev		
Sınıf öğretmeni	295	54.5
Branş öğretmeni	246	45.5
Öğrenim durumu		
Eğitim enstitüsü	60	11.1
Yüksekokul	61	11.3
Lisans	414	76.5
Lisansüstü	6	1.1
Mesleki kıdem		
1-5 yıl	50	9.2
6-10 yıl	99	18.3
11-15 yıl	149	27.6
16-20 yıl	81	15.0
20 yıl üstü	162	29.9
Mevcut okuldaki görev süresi		
1-5 yıl	287	53.0
6-10 yıl	163	30.2
11-15 yıl	50	9.2
16-20 yıl	30	5.6
20 yıl üstü	11	2.0
Toplam	541	100

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Denetim Stili Ölçeği (DSÖ)”, “Çok Amaçlı Güven Ölçeği” ile “Sosyal Beğenirlik Ölçeği” ele alınmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından literatürdeki örnekleri incelenerek hazırlanan kişisel bilgi formu, katılımcılar hakkında belirli bilgileri elde etmeyi amaçlamaktadır. Formun hiçbir bölümünde katılımcıların kimlik bilgileri istenmemiştir. Bu formda; katılımcıların cinsiyetini, okuldaki görevini, öğrenim durumunu, mesleki kıdemini ve çalışılan okuldaki hizmet süresini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

4.3.2. Denetim Stili Ölçeği

Denetim Stili Ölçeği (DSÖ) araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin denetim sürecinde müfettişlerin kullandıkları stili nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik olan bir ölçme aracıdır. DSÖ; işbirlikli, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stil olmak üzere 3 boyuttan oluşan 21 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek; 1 – Hiçbir Zaman, 2 – Nadiren, 3 – Bazen, 4 – Sık sık ve 5 – Her zaman şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. DSÖ’nün cevaplanma süresi yaklaşık 10 dakikadır. DSÖ’nün işbirlikli stil alt boyutunda 8 madde vardır ve bu boyuttan elde edilecek en yüksek puan 40 iken en düşük puan 8’dir. Yönlendirici olmayan stil boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 35 iken en düşük puan 7’dir. Yönlendirici stil alt boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır, dolayısıyla bu boyuttan elde edilecek en yüksek puan 30 olurken en düşük puan ise 6 olmaktadır. Ölçeğin aralık genişliği Tekin’in (1996) “Dizi genişliği / Yapılacak grup sayısı” formülüne göre hesaplanarak $(5-1=4; 4/5=0.80)$, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde temel alınan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 4.2.’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.*Ölçek Seçeneklerine Göre Aralık Genişliği Sınırları*

Ağırlık	Seçenekler	Sınır
5	Her zaman	4.21 – 5.00
4	Sık sık	3.41 – 4.20
3	Bazen	2.61 – 3.40
2	Nadiren	1.81 – 2.60
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.80

4.3.2.1. DSÖ Madde Yazımı ve Kapsam Geçerliliği

Literatür taranarak, denetim ve liderlik stilleri konuları incelenerek ve bu konularla ilgili mevcut ölçekler değerlendirilerek; araştırmacı tarafından bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan araştırmacının amacına uygunluğuna göre 55 soru maddesi seçilerek ölçeğe ilk şekli verilmiştir. Ölçme aracının içerik – muhtevasının ve beklenen davranışları ne derecede ölçtüğünün (Balcı, 2009) değerlendirilmesi için 5 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda; kapsam dışı olduğu düşünülen ifadeler ile başka bir madde ile anlamca binişik olduğu düşünülen ifadeler atılmış ve diğer gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin bu son halindeki madde sayısı 30'a inmiştir. Daha sonra ölçek, madde anlaşılabilirliği testi için 20 ilköğretim öğretmenin görüşüne sunulmuş ve maddelerin anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Böylelikle ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

4.3.2.2. DSÖ Yapı Geçerliliği

DSÖ'nün yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett Testi ile değerlendirilmiştir. KMO oranının 0.50'nin üzerinde olması gerekir. Oran ne

kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir. KMO değerleri ve bu değerlere karşılık gelen yorumlar aşağıda verilmiştir (Eroğlu, 2009; Field, 2009):

0.90	⇒	Mükemmel
0.80	⇒	Çok iyi
0.70	⇒	İyi
0.60	⇒	Orta
0.50	⇒	Zayıf
0.50'nin altı	⇒	Kabul edilemez

Araştırmacının geliştirdiği ölçeğin KMO değeri “mükemmel” olarak yorumlanabilecek 0.931 çıkmıştır.

Bartlett Testi ise değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir. Test sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan bu çalışmada Bartlett Testi sonucu 5827.846 ($p < .01$) olarak bulunmuştur, dolayısıyla anlamlıdır. Bu da değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunun göstergesidir. Hem KMO hem de Bartlett Testi sonuçlarına bakarak verilerin faktör analizine uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Faktör analizinde, faktör yük değeri 0.50 olarak alınmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre bu değer 0.45 veya daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Önemli faktör sayısına karar vermede öz değer (eigenvalue) genel olarak 1 alınır; ancak araştırmacı analiz sonuçlarına göre bu eşik değeri arttırabilir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışma kapsamında geliştiren ölçeğin üç faktöre sahip olması planlandığından, öz değer 1.2 olarak alınmıştır. Bu değerler baz alınarak uygulanan AFA sonucunda; faktör yük değerleri .50'nin altında olan 1, 9, 12, 14, 17, 19, 20, 26 ve 30. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yinelenen faktör analizi sonucunda kalan 21

maddenin 3 boyut altında toplandığı gözlenmiştir. Bu boyutlara ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.

DSÖ için Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Açıkladığı varyans
İşbirlikli Stil	29	.774			%31.443
	3	.730			
	13	.698			
	25	.689			
	10	.684			
	5	.658			
	2	.647			
	15	.602			
Yönlendirici Olmayan Stil	24		.711		%9.723
	18		.660		
	7		.595		
	23		.558		
	6		.552		
	27		.542		
	11		.518		
Yönlendirici Stil	21			.618	%7.033
	8			.617	
	28			.606	
	22			.575	
	16			.560	
	4			.528	

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans: %48.199

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi AFA sonucunda elde edilen alt boyutlardan birincisi “İşbirlikli Stil” olarak adlandırılmıştır. 8 maddeden oluşan bu boyut toplam varyansın %31.44’ünü açıklamakta ve faktör yük değerleri .602 ile .774 arasında değişmektedir. Bu faktörde, müfettiş ile öğretmenin birlikte işbirlikli çalışmaları,

sorumluluğu eşit olarak paylaştıkları, kararları ortak aldıkları denetim sürecini vurgulayan ifadeler yer almaktadır. “*Eğitim öğretimi geliştirmeye ilişkin hedefleri birlikte belirleriz*” ile “*Sınıf içi problemlerin nasıl çözüleceğine birlikte karar veririz*” maddeleri bu alt boyuta örnek olarak gösterilebilir.

İkinci alt boyut olan “*Yönlendirici Olmayan Stil*” 7 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .518 ile .711 arasında olan bu boyut tek başına toplam varyansın %9.72’sini açıklamaktadır. Bu faktördeki ifadeler; denetim sürecinde kararları öğretmenin tek başına aldığını, kontrolün öğretmenin elinde olduğunu ve müfettişin öğretmene müdahale etmeyecek şekilde öğretmenin kararlarını geliştirici eylemlerde bulunduğunu belirtmektedir. “*Problemlerin çözümü için verdiğim kararlara müdahale etmezler*” ile “*Kendi çözüm önerilerimi rahatlıkla uygulamama izin verirler*” maddeleri bu alt boyuta örnek olarak gösterilebilir.

“*Yönlendirici Stil*” olarak adlandırılan alt boyut 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %7.03’ünü açıklamaktadır. Bu boyutun faktör yükleri .528 ile .618 arasında değişmektedir. Denetim sürecinde kontrolün müfettişin elinde olduğu belirten ve müfettişin öğretmene talimatlar vererek öğretmeni yönlendirdiği ifadeler bu boyut altında yer almaktadır. “*Neyin nasıl yapılmasını gerektiğini söylerler*” ile “*Önerilerinin yerine getirilmesini isterler*” maddeleri bu alt boyuta örnek olarak gösterilebilir.

Ölçeğin tamamı toplam varyansın %48.199’ünü açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde bu oran çoğu araştırmacı tarafından yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Kline, 1994; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Şencan, 2005).

DSÖ’de başlangıçta her boyut için 10 madde yer alırken, işbirlikli stil boyutundan 2 madde, yönlendirici olmayan stil boyutundan 3 madde ve yönlendirici stil boyutundan 4 madde olmak üzere toplamda 9 madde .50 faktör yük değerinin altında kaldığından ölçekten çıkarılmıştır. Veriler, ölçeğin bu son 21 maddelik haliyle değerlendirilmiştir.

DSÖ'nün alt boyutlarının birbirini nasıl etkilediğini tespit etmek için korelasyon analizi yöntemine başvurulmuştur. Faktörlerin arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

DSÖ'nün Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	1	2	3
1. İşbirlikli Stil	-	.579**	-.317**
2. Yönlendirici Olmayan Stil		-	-.414**
3. Yönlendirici Stil			-

**p<.01

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi gösterirken, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının 0 olması durumunda ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0 ile .30 arasında olması düşük, .30 ile .70 arasında olması orta, .70 ile 1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010). Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi, işbirlikli stil boyutu ile yönlendirici olmayan stil boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Literatürdeki bilgilerle örtüşecek şekilde, yönlendirici stil boyutu hem işbirlikli stil ($r = -.317$) hem de yönlendirici olmayan stil ($r = -.414$) boyutlarıyla orta düzeyde olumsuz ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

4.3.2.3. DSÖ Güvenilirlik Analizi

Bilimsel bir çalışmanın ilk koşullarından olan güvenilirlik; bireylerin test maddelerine verdikleri cevapların tutarlı olması ve ölçmenin tesadüfi yanılgılardan arınık olması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010; Karasar, 2009). DSÖ'nün güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach tarafından geliştirilen alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha değerleri ve bu değerlere karşılık gelen yorumlar aşağıda verilmiştir (Kayış, 2009; Özdamar, 2002):

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
 $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
 $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
 $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Faktör analizi yapılarak son hali verilen DSÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

DSÖ'nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
İşbirlikli Stil Boyutu	8	.867
Yönlendirici Olmayan Stil Boyutu	7	.781
Yönlendirici Stil Boyutu	6	.684
DSÖ'nün Tamamı	21	.735

Tablo 4.5. incelendiğinde, DSÖ'nün tamamı için hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısı .735'tir. Çıkan bu sonuca göre geliştirilen bu ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğin alt boyutları için elde edilen alfa güvenilirlik katsayıları; işbirlikli stil boyutu için yüksek derecede güvenilir olarak yorumlanabilecek .867, yönlendirici olmayan stil boyutu için oldukça güvenilir olarak yorumlanabilecek .781 ve yönlendirici stil boyutu için yine oldukça güvenilir olarak yorumlanabilecek .684 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak; yapılan analizler DSÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan DSÖ'nün kullanıma hazır son hali EK-4'te verilmiştir.

4.3.3. Çok Amaçlı Güven Ölçeği

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin güven düzeylerini belirlemede Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen “Çok Amaçlı Güven Ölçeği (The Omnibus T-Scale)” kullanılmıştır. Tschannen-Moran ile e-posta aracılığıyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin bu çalışmada kullanılması için izin alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini betimlemeye çalışan ölçek 6’lı derecelendirmeye sahip Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinali müdüre güven, meslektaşına güven ve öğrenci-veliye güven olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde müdüre güven boyutunda, müdüre duyulan güvene ilişkin 8 madde; meslektaşına güven boyutunda, meslektaşlar arasındaki güven düzeyini tespiti yönelik 8 madde ve öğrenci-veliye güven boyutunda, öğrenci ve veliye duyulan güven düzeyini belirlemeyi amaçlayan 10 madde olmak üzere 26 madde yer almaktadır. Yazarlar tarafından geliştirilen “çok amaçlı güven ölçeği” hem ilköğretim hem de ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Her iki uygulama sonucunda da ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; müdüre güven boyutu için $r = .98$, meslektaşlara güven boyutu için $r = .93$, öğrenci-veliye güven boyutu için $r = .94$ ve ölçeğin tamamı için $r = .96$ olarak hesaplanmıştır.

Özer ve diğerleri (2006) çok amaçlı güven ölçeğini “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları” konulu makale çalışmalarında kullanmak üzere Türkçe’ye uyarlamışlardır. Ölçme aracı; önce İngilizce’den Türkçe’ye, daha sonra Türkçe’den İngilizce’ye geri tercüme yöntemiyle dilimize uygunluğu sağlanmıştır. Türkçe’ye uyarlanan ölçek orijinalinden farklı bir şekilde 5’li derecelendirmeye sahip olarak ilgili araştırmada kullanılmıştır. Ölçekteki derecelendirme ifadeleri; 1 – Katılmıyorum, 2 – Kısmen Katılıyorum, 3 – Orta Düzeyde Katılıyorum, 4 – Çoğunlukla Katılıyorum ve 5 – Tamamen Katılıyorum şeklindedir. Hazırlanan ölçek Malatya ili şehir merkezinde ve farklı eğitim bölgelerindeki 5 lisede görev yapan 156 öğretmene uygulanmıştır. Özer ve diğerleri (2006) uygulama sonucunda verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit için KMO ve Bartlett testlerini kullanmışlardır. KMO değeri .83 ve Bartlett değeri 1359.780 ($p = .000$) olarak bulunmuştur. Araştırmacılar veri setinin faktör analizine uygun

olduğunu belirledikten sonra ölçeği yapı geçerliliği için faktör analizi tabi tutmuşlar. Faktör analizinde madde faktör yük değerini .40 olarak almışlar. Faktör analizi sonucunda 6 madde ölçekten çıkarılmış ve kalan 20 maddenin orijinal ölçekteki gibi üç boyut altında toplandığı görülmüştür. Meslektaşlara güven olarak adlandırılan birinci boyut 7 maddeden, öğrenci-veliye güven olarak adlandırılan ikinci boyut 8 maddeden ve müdüre güven olarak adlandırılan üçüncü boyut 5 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut toplam varyansın %29.80'ini, ikinci boyut %11.76'sını ve üçüncü boyut %7.27'sini açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı ise %48.83'tür. Özer ve diğerleri (2006) Türkçe'ye uyarladıkları ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach Alpha) hesaplamış ve birinci boyut için .82, ikinci boyut için .70, üçüncü boyut için .87 ve ölçeğin tamamı için .86 olarak bulmuşlardır.

Bu araştırmada ise çok amaçlı güven ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .91, ikinci boyut için .87, üçüncü boyut için .93 ve ölçeğin tamamı için .92 olarak bulunmuştur.

Çok amaçlı güven ölçeğinin boyutları ve bu boyutlarda yer alan maddelerin numaraları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Çok Amaçlı Güven Ölçeği Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Ölçek Madde Numaraları
Meslektaşlara Güven	2, 4, 7, 11, 14, 16, 17
Öğrenci-Veliye Güven	1, 8, 9, 12, 13, 15*, 18, 19
Müdüre Güven	3, 5, 6, 10, 20

* Tersten puanlanacak madde

4.3.4. Sosyal Beğenirlik Ölçeği

Bireyler, kendileri açısından sakıncalı olabileceğini düşündükleri bilgileri başkalarından saklama eğiliminde olabilirler. Ortamdaki koşula göre, sosyal beğenirliği ön planda tutarak kendileri hakkındaki bilgilerin bir kısmını veya tamamını gizleyebilir veya farklı cevap verebilirler. Bu tür durumlarda geliştirilen ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği sosyal beğenirlikten etkilenmiş olabilir. Bunun tespiti için bireylere ölçekle birlikte sosyal beğenirlik ölçeği de verilir ve geliştirilen ölçekle ilişkisinin hesaplanmasıyla cevapların kasıtsız nedenlerle çarpıtılıp çarpıtılmadığı belirlenebilir. Eğer ölçek puanlarıyla sosyal beğenirlik puanları arasındaki korelasyon katsayısı düşük veya negatif ise bireylerin gerçek durumlarını yansıttığına karar verilebilir (Tavşancıl, 2005).

Ölçek geliştirme sürecinde, araştırmanın sonuçlarına sosyal beğenirliğin karışma ihtimali düşünüldüğünden, Marlowe ve Crowne'nin (1960, 1964) geliştirdiği sosyal beğenirlik ölçeğinin Ural ve Özbirecikli (2006) tarafından Türk kültürü temel alınarak oluşturulan kısa şekli de DSÖ ile birlikte araştırmaya katılanlara dağıtılmıştır. Ölçeğin orijinali 33 maddeden oluşurken, Türkçe'ye uyarlanan kısa şekli 7 maddeden oluşmaktadır.

DSÖ ile sosyal beğenirlik ölçeği arasındaki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve $r = -.012$ ($p = .773$) olarak bulunmuştur. Bu değerler, araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarının sosyal beğenirlik yönelimlerinden etkilenmediğini göstermektedir.

4.4. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırmada veriler, anket formundaki veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler getirilmiştir. Anket formunun resmi okullarda uygulanabilmesi için Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma uygulama izin belgesi EK-1'de sunulmuştur.

Anketler; Hatay il merkezindeki (merkeze bağılı kasabalar dâhil) 26 ilköğretim okulunda görevli 700 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Toplanan anketlerden geçerli olarak kabul edilen 541’i analiz için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Anket dağıtılan okullar ile okul bazında verilen ve geçerli olarak geri dönen anket sayıları EK-3’te sunulmuştur. Sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dnuş oranının %70’nin üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2005). Yapılan bu çalışmada anket dnuş oranı %77’dir.

4.5. VERİ ÖZÜMLEME YÖNTEMİ

Araştırma, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi katılımcıların cinsiyet, görev, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalışılan kurumdaki hizmet süresi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin denetim stili algıları ile güven düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Pearson momentler çarpımı korelâsyonu” hesaplanmıştır. Öğretmenlerin güven düzeyleri üzerinde etkili olan denetim stili faktörlerinin hangileri olduğunu tespit etmek amaçıyla “oklu doğrusal regresyon” istatistik tekniğine başvurulmuştur. Öğretmenlerin denetim stili algılarının ve güven düzeylerinin cinsiyet ve görev değişkenleri açısından anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini tespit etmek için “t-testi”; öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini tespit etmek için ise “ANOVA” kullanılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunda, farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey HSD ve LSD testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Yapılan istatistiksel özmlelerde anlamlılık düzeyi “ $p < .05$ ” olarak alınmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın temel ve alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı olarak elde edilen istatistikî bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

5.1. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DENETİM STİLİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin bu algıları arasında; cinsiyet, görev, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

5.1.1. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Algıları Nedir?

Bu bölümle ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, denetim sürecinde müfettişlerin kullandığı denetim stiline ilişkin bulgulara yer verilmiştir. DSÖ'nün alt boyutlarındaki madde sayıları (K) farklı olduğundan; alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar ayrıca o boyuttaki madde sayısına bölünerek de sunulmuştur. Müfettişlerin kullandıkları denetim stiline ilişkin istatistikî bulgular Tablo 5.1.'de verilmiştir.

Tablo 5.1.*Müfettişlerin Denetim Stili Puanları*

Denetim Stili	N	\bar{X}	\bar{X}/K	S
İşbirlikli Stil	541	19.68	2.46	6.05
Yönlendirici Olmayan Stil	541	19.12	2.73	5.72
Yönlendirici Stil	541	23.08	3.85	4.21

Tablo 5.1.'deki değerler incelendiğinde, müfettişlerin denetim sürecinde en çok yönlendirici stili ($\bar{X} = 3.85$) kullandıkları görülmüştür. Müfettişlerin yönlendirici stile sık sık başvurduklarını söyleyebiliriz. Örneklemdaki öğretmenlerin görüşlerine göre müfettişler yönlendirici olmayan stili bazen ($\bar{X} = 2.73$) kullanmaktadır, fakat nadiren cevabının üst sınırının 2.60 olduğu göz önünde bulundurulursa, bu boyutun aldığı ortalama puanın “nadiren” cevabından çok da uzak olmadığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre müfettişlerin en az kullandıkları stil işbirlikli denetim stildir. Elde edilen sonuçlara göre müfettişler denetim sürecinde nadiren ($\bar{X} = 2.46$) işbirlikli stili kullanmaktadırlar. Bu sonuçlar Waite’i (1995:48) doğrular niteliktedir. Waite (1995) en az yaygın olan denetim davranışını yönlendirici olmayan denetim stili olarak görmektedir, nedenini ise uygulanması en zor stil şeklinde açıklamaktadır. Hatta Waite (1995) öğretmen ve müfettiş arasında gerçek bir işbirlikli ilişkinin kurulmasını da zor görmektedir.

Çetinkanat ve Sağnak’ın (2010) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin tercihleri üzerine yaptıkları çalışma, öğretmenlerin denetim sürecinde en çok yönlendirici olmayan denetim stilini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada, öğretmenlerin ikinci tercihlerinin işbirlikli denetim stili ve son tercihlerinin ise yönlendirici denetim stili olduğu belirlenmiştir. Çetinkanat ve Sağnak’ın (2010) araştırmasına göre öğretmenlerin en az tercih ettikleri yönlendirici denetim stiline öğretmenlerce müfettişlerin en fazla kullandıkları denetim stili olarak algılanması, denetim sürecinde uygulanan stil ile uygulanması beklenen stil arasında önemli farklılık olduğunu göstermektedir.

Benzer olarak; Akinniyi'nin (1987) yaptığı çalışma denetim sürecinde öğretmenlerin sırasıyla en çok işbirlikli, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stili tercih ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin denetim stili algıları üzerine elde edilen sonuçlarla, Akinniyi'nin (1987) çalışmasındaki öğretmenlerin denetim stili tercihleri arasında da farklılık olması manidardır. Ayrıca ülkemizde eğitim denetimi üzerine yapılan çoğu araştırma (Gündüz, 2010; Güven, 2011; Kavas, 2005; Özan Boydak ve Özdemir, 2010; Polat ve Uğurlu, 2008; Sünbül ve İnandı, 2005; Yıldırım, 2012) öğretmenlerin denetime olumsuz baktığını ve müfettişlerin görevlerini yerine getirme düzeylerini düşük bulduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin eğitim denetimine ilişkin bu olumsuz algıları, müfettişlerin denetim sürecinde öğretmenlerin tercih etmediği yönlendirici yaklaşımı sıkça kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Denetim stili ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 5.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.2.

DSÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

DSÖ'ye Göre Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İşbirlikli Stil						
Erkek	249	19.67	6.53	539	-.055	.956
Kadın	292	19.70	5.62			
Yönlendirici Olmayan Stil						
Erkek	249	18.45	5.96	539	-2.513*	.012
Kadın	292	19.69	5.46			
Yönlendirici Stil						
Erkek	249	23.72	4.09	539	3.321*	.001
Kadın	292	22.53	4.24			

* p<.05

Cinsiyete göre öğretmenlerin denetim stiline ilişkin algıları işbirlikli stil boyutunda ($p=.956$) farklılık göstermezken, yönlendirici olmayan ($p=.012$) ve yönlendirici stil ($p=.001$) boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere oranla müfettişlerin daha fazla yönlendirici stil ($\bar{X} = 23.72$) kullandıklarını düşünürken, yönlendirici olmayan yaklaşımı ($\bar{X} = 18.45$) daha az kullandıklarını düşünmektedirler. Erkek öğretmenlerin tersine, bayan öğretmenler müfettişlerin yönlendirici olmayan yaklaşımı ($\bar{X} = 19.69$) daha çok kullandıklarını düşünürken, yönlendirici stili ($\bar{X} = 22.53$) daha az tercih ettiklerini düşünmektedirler.

5.1.3. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Alguları Görev Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algıları arasında görev değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Görev değişkeni “sınıf öğretmeni” ve “branş öğretmeni” olarak ele alınmıştır. Denetim stili ölçeği puanlarının öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre t-testi sonuçları Tablo 5.3.’de gösterilmiştir.

Tablo 5.3.

DSÖ Puanlarının Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

DSÖ'ye Göre Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İşbirlikli Stil						
Sınıf Öğretmeni	295	18.88	6.24	539	-3.403*	.001
Branş Öğretmeni	246	20.64	5.68			
Yönlendirici Olmayan Stil						
Sınıf Öğretmeni	295	19.27	5.62	539	.657	.512
Branş Öğretmeni	246	18.94	5.85			
Yönlendirici Stil						
Sınıf Öğretmeni	295	23.20	4.26	539	.719	.472
Branş Öğretmeni	246	22.94	4.16			

* $p<.05$

Müfettişlerin denetim sürecinde sergiledikleri yönlendirici olmayan ($p=.512$) ve yönlendirici stil ($p=.472$) boyutları öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İşbirlikli stil boyutunda ($p=.001$) ise branş ve sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Branş öğretmenleri ($\bar{X} = 20.64$), sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 18.88$) göre müfettişlerin daha sık işbirlikli stili kullandıklarını algılamaktadırlar.

5.1.4. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Bu başlıkta, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Mesleki kıdemler; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü olacak şekilde kategorilendirilmiştir. DSÖ'ye verilen cevapların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5.4.'de; öğretmenlerin denetim stili algılarının mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.4.'e göre; işbirlikli stil boyutunda en yüksek ortalama 21.24 ile mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan gruba, yönlendirici olmayan stil boyutunda 20.07 ortalama ile mesleki kıdemi 20 yıl üstü olan gruba ve yönlendirici stil boyutunda 23.87 ortalama ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip gruba aittir. Mesleki kıdeme göre en düşük ortalamalara bakacak olursak; işbirlikli stil boyutunda 18.75 ortalama ile 16-20 yıl arası meslek kıdeme sahip olan grup, yönlendirici olmayan stil boyutunda 17.74 ortalama ile 6-10 yıl arası meslek kıdeme sahip olan grup, yönlendirici stil boyutunda 22.38 ortalama ile 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan gruptur.

Tablo 5.4.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre DSÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DSÖ'ye Göre Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S
İşbirlikli Stil			
1-5 Yıl	50	21.24	5.43
6-10 Yıl	99	20.23	5.81
11-15 Yıl	149	19.44	5.78
16-20 Yıl	81	18.75	6.55
20 Yıl Üstü	162	19.55	6.31
Yönlendirici Olmayan Stil			
1-5 Yıl	50	18.16	5.46
6-10 Yıl	99	17.74	5.90
11-15 Yıl	149	19.50	5.32
16-20 Yıl	81	18.79	6.04
20 Yıl Üstü	162	20.07	5.73
Yönlendirici Stil			
1-5 Yıl	50	22.38	4.15
6-10 Yıl	99	23.87	4.17
11-15 Yıl	149	22.78	4.25
16-20 Yıl	81	23.86	4.32
20 Yıl Üstü	162	22.69	4.08

Mesleki kıdeme ait bu sonuçlar, literatürde yer alan gelişimsel denetim bilgileriyle genel olarak örtüşmemektedir. Gelişimsel denetime göre müfettişlerin; düşük gelişim düzeyindeki öğretmenlerle çalışırken yönlendirici stili, orta gelişim düzeyindeki öğretmenlerle çalışırken işbirlikli stili ve yüksek gelişim düzeyindeki öğretmenlerle çalışırken yönlendirici olmayan stili seçmelerini önermektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yönlendirici stil boyutundan en fazla puanı, diğer boyutlardan en az puanı alması beklenirken; tersine işbirlikli stil boyutundan en fazla, yönlendirici boyuttan en az puanı almıştır. Yönlendirici olmayan stil boyutundan en fazla aritmetik ortalamaya mesleki kıdemi 20 yıl üstü grubun sahip olması ilgili literatür ile örtüşmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin hem yönlendirici stil boyutunda en fazla aritmetik ortalamaya sahip olması hem de

yönlendirici olmayan stil boyutunda en az aritmetik ortalamaya sahip olması şaşırtıcı olmayabilir. Ancak 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin hem işbirlikli stil boyutundan en az puanı hem de yönlendirici stil boyutundan neredeyse en yüksek puanı alması literatüre uygun değildir. Dolayısıyla bu sonuçlardan hareketle elde edilen bulguların sorgulanması gerektiği söylenebilir. Hem müfettişlerin denetim stili tercihi üzerine hem de öğretmenlerin denetim stili algıları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik ilgili literatür doğrultusunda daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Tablo 5.5.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre DSÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

DSÖ'ye Göre Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirlikli Stil					
Gruplar arası	232.608	4	58.152	1.595	.174
Gruplar içi	19538.708	536	36.453		
Toplam	19771.316	540			
Yönlendirici Olmayan Stil					
Gruplar arası	413.507	4	103.377	3.209	.013*
Gruplar içi	17267.683	536	32.216		
Toplam	17681.190	540			
Yönlendirici Stil					
Gruplar arası	173.901	4	43.475	2.478	.043*
Gruplar içi	9402.838	536	17.543		
Toplam	9576.739	540			

* p<.05

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin denetim stiline ilişkin algıları arasındaki farklar için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, yönlendirici olmayan ile yönlendirici stil boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymaktadır (p<.05). İşbirlikli stil boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Yönlendirici olmayan ile yönlendirici stil boyutlarındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Ancak yönlendirici stil boyutunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Tukey testi ile belirlenememiştir. Bu boyut için ayrıca LSD testi uygulanmış ve farkın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre yönlendirici olmayan stil boyutu için uygulanan Tukey testi sonucu Tablo 5.6.'da, yönlendirici stil boyutu için uygulanan LSD testi sonuçları Tablo 5.7.'de verilmiştir.

Tablo 5.6.

Yönlendirici Olmayan Stil Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

DSÖ Boyutu	N	\bar{X}	Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıl Üstü
Yönlendirici Olmayan Stil	50	18.16	1-5 Yıl					
	99	17.74	6-10 Yıl					*
	149	19.50	11-15 Yıl					
	81	18.79	16-20 Yıl					
	162	20.07	20 Yıl Üstü					

Tablo 5.6.'da görüldüğü gibi, yönlendirici olmayan stil boyutunda gruplardan sadece 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark vardır. Elde edilen bulgular 20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.07$) yönlendirici olmayan stil algılarının mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlere ($\bar{X} = 17.74$) göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, denetim sürecinde müfettişlerin 20 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenleri daha serbest bırakma, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenleri daha fazla kontrol etme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.7.

Yönlendirici Stil Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

DSÖ Boyutu	N	\bar{X}	Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıl Üstü
Yönlendirici Stil	50	22.38	1-5 Yıl		*		*	
	99	23.87	6-10 Yıl			*		*
	149	22.78	11-15 Yıl					
	81	23.86	16-20 Yıl					*
	162	22.69	20 Yıl Üstü					

Mesleki kıdem değişkenine göre yönlendirici stil boyutu incelendiğinde farkın 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 16-20 yıl; 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 20 yıl üstü; 16-20 yıl ile 20 yıl üstü gruplar arasında olduğu görülmüştür. 1-5 yıl ($\bar{X} = 22.38$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 22.78$) ve 20 yıl üstü ($\bar{X} = 22.69$) mesleki kıdeme sahip öğretmenler müfettişlerin yönlendirici yaklaşımı daha az kullandığını düşünürken; 6-10 yıl ($\bar{X} = 23.87$) ile 16-20 yıl ($\bar{X} = 23.86$) arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler müfettişlerin yönlendirici yaklaşımı daha çok kullandığını düşünmektedirler. Literatüre göre 6-10 yıl ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yönlendirici stil algılarının 6-10 yıl lehine olması yadırganmazken; 1-5 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yönlendirici stil algılarının 16-20 yıl lehine olması düşündürücüdür. Gelişimsel denetimde öğretmenlerin gelişim düzeylerinin müfettişlerce doğru tespit edilmesi önemli bir yere sahiptir. Ancak bu sonuçlara göre müfettişlerin denetim stili tercihlerinde öğretmenlerin gelişim düzeylerini dikkate almadıklarını söyleyebiliriz.

5.1.5. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algılarında buldukları okuldaki görev sürelerinin anlamlı farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmaktadır. Görev süreleri; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü olacak şekilde gruplandırılmıştır. DSÖ'ye verilen cevapların öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5.8.'de; öğretmenlerin denetim stili algılarının buldukları okuldaki görev sürelerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.9.'da verilmiştir.

Tablo 5.8.

Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre DSÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DSÖ'ye Göre Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	S
İşbirlikli Stil			
1-5 Yıl	287	19.68	6.13
6-10 Yıl	163	18.97	5.68
11-15 Yıl	50	20.44	5.93
16-20 Yıl	30	21.83	6.09
20 Yıl Üstü	11	21.00	8.52
Yönlendirici Olmayan Stil			
1-5 Yıl	287	18.17	5.74
6-10 Yıl	163	19.61	5.04
11-15 Yıl	50	20.94	5.70
16-20 Yıl	30	21.60	7.09
20 Yıl Üstü	11	21.45	6.14
Yönlendirici Stil			
1-5 Yıl	287	23.39	4.20
6-10 Yıl	163	23.05	4.15
11-15 Yıl	50	22.30	4.58
16-20 Yıl	30	21.77	3.93
20 Yıl Üstü	11	22.36	4.01

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre işbirlikli stil boyutunda en yüksek ortalamaya 16-20 yıl grubu ($\bar{X} = 21.83$), en düşük ortalamaya 6-10 yıl grubu ($\bar{X} = 18.97$); yönlendirici olmayan stil boyutunda en yüksek ortalamaya yine 16-20 yıl grubu ($\bar{X} = 21.60$), en düşük ortalamaya 1-5 yıl grubu ($\bar{X} = 18.17$); yönlendirici stil boyutunda en yüksek ortalamaya 1-5 yıl grubu ($\bar{X} = 23.39$), en düşük ortalamaya 16-20 yıl grubu ($\bar{X} = 21.77$) sahiptir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi arttıkça, müfettişlerin yönlendirici stili daha az, işbirlikli ve yönlendirici olmayan stili daha fazla kullandıklarını algılama eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 5.9.

Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre DSÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

DSÖ'ye Göre Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirlikli Stil					
Gruplar arası	269.474	4	67.369	1.852	.118
Gruplar içi	19501.842	536	36.384		
Toplam	19771.316	540			
Yönlendirici Olmayan Stil					
Gruplar arası	706.504	4	176.626	5.577	.000*
Gruplar içi	16974.687	536	31.669		
Toplam	17681.190	540			
Yönlendirici Stil					
Gruplar arası	116.211	4	29.053	1.646	.161
Gruplar içi	9460.528	536	17.650		
Toplam	9576.739	540			

* p<.05

Tablo 5.9.'daki öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresi değişkenine göre DSÖ puanları için yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde; işbirlikli stil ile yönlendirici stil boyutlarının öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

Yönlendirici olmayan stil boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$).

Yönlendirici olmayan stil boyutundaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süresine göre yönlendirici olmayan stil boyutu için uygulanan Tukey testi sonucu Tablo 5.10.'da verilmiştir.

Tablo 5.10.

Yönlendirici Olmayan Stil Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

DSÖ Boyutu	N	\bar{X}	Okuldaki Görev Süresi	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıl Üstü
Yönlendirici Olmayan Stil	287	18.17	1-5 Yıl			*	*	
	163	19.61	6-10 Yıl					
	50	20.94	11-15 Yıl					
	30	21.60	16-20 Yıl					
	11	21.45	20 Yıl Üstü					

Tablo 5.10.'daki Tukey testi sonucunda, öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre yönlendirici olmayan stil boyutundaki farkın 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl gruplarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Çalıştıkları okulda yeni sayılabilecek 1-5 yıl grubu öğretmenler müfettişlerin daha az yönlendirici olmayan yaklaşımı kullandıklarını algıladıkları ($\bar{X} = 18.17$), çalıştığı kurumda 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{X} = 20.94$) ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{X} = 21.60$) müfettişlerin yönlendirici olmayan stili daha fazla kullandıkları algılamaktadırlar. Bu sonuçlara göre; müfettişlerin yönlendirici olmayan yaklaşımı seçmelerinde öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresini dikkate aldıklarını söyleyebiliriz.

5.1.6. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Algıları Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamli farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Öğrenim durumu değişkeni; eğitim enstitüsü, yüksekokul, lisans ve lisansüstü olacak şekilde dört kategoriden oluşmaktadır. DSÖ'ye verilen cevapların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5.11.'de; öğretmenlerin denetim stili algılarının öğrenim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.12.'de sunulmuştur.

Tablo 5.11.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre DSÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DSÖ'ye Göre Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S
İşbirlikli Stil			
Eğitim Enstitüsü	60	20.00	6.50
Yüksekokul	61	20.11	6.15
Lisans	414	19.56	6.01
Lisansüstü	6	20.83	3.66
Yönlendirici Olmayan Stil			
Eğitim Enstitüsü	60	20.48	5.39
Yüksekokul	61	20.98	6.01
Lisans	414	18.63	5.67
Lisansüstü	6	20.50	4.09
Yönlendirici Stil			
Eğitim Enstitüsü	60	22.68	3.88
Yüksekokul	61	22.28	4.00
Lisans	414	23.24	4.27
Lisansüstü	6	23.83	5.15

Öğrenim durumu değişkenine göre, lisansüstü mezunu öğretmenler hem işbirlikli stil ($\bar{X} = 20.83$) hem de yönlendirici stil boyutunda ($\bar{X} = 23.83$) en yüksek ortalamaya sahipken yönlendirici olmayan stil boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup yüksekokul mezunu öğretmenlerdir ($\bar{X} = 20.98$). Lisans mezunu öğretmenlerin hem işbirlikli stil ($\bar{X} = 19.56$) hem de yönlendirici olmayan stil boyutunda ($\bar{X} = 18.63$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülürken, yönlendirici stil boyutunda en düşük ortalamaya sahip öğretmen grubu ($\bar{X} = 22.28$) yüksekokul mezunları olarak görülmektedir.

Tablo 5.12.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre DSÖ Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

DSÖ'ye Göre Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirlikli Stil					
Gruplar arası	32.064	3	10.688	.291	.832
Gruplar içi	19739.252	537	36.758		
Toplam	19771.316	540			
Yönlendirici Olmayan Stil					
Gruplar arası	435.008	3	145.003	4.515	.004*
Gruplar içi	17246.182	537	32.116		
Toplam	17681.190	540			
Yönlendirici Stil					
Gruplar arası	62.815	3	20.938	1.182	.316
Gruplar içi	9513.924	537	17.717		
Toplam	9576.739	540			

* p<.05

Tablo 5.12.'deki öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre DSÖ puanları için yapılan ANOVA sonuçları; işbirlikli stil ile yönlendirici stil boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Yönlendirici olmayan stil boyutunda ise öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur (p<.05).

Yönlendirici olmayan stil boyutundaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yönlendirici olmayan stil boyutu için uygulanan Tukey testi sonucu Tablo 5.13.'te verilmiştir.

Tablo 5.13.

Yönlendirici Olmayan Stil Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

DSÖ Boyutu	N	\bar{X}	Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	Yüksekokul	Lisans	Lisansüstü
	60	20.48	Eğitim Enstitüsü				
Yönlendirici	61	20.98	Yüksekokul			*	
Olmayan Stil	414	18.63	Lisans				
	6	20.50	Lisansüstü				

Yönlendirici olmayan stil boyutundaki farkın hangi öğrenim durumu gruplarından kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda, farkın yüksekokul mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında yüksekokul mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.98$), lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 18.63$) oranla müfettişlerin denetim sürecinde yönlendirici olmayan yaklaşımı daha sık kullandıklarını algılamaktadırlar.

5.2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin bu algıları arasında; cinsiyet, görev, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

5.2.1. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Algıları Nedir?

Bu bölümle ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çok amaçlı güven ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda belirlenen, örgütsel güven düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çok amaçlı güven ölçeğinin alt boyutlarındaki madde sayıları (K) farklı olduğundan; alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar ayrıca o boyuttaki madde sayısına bölünerek de verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin istatistikî bulgular Tablo 5.14.'te sunulmuştur.

Tablo 5.14.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyi Puanları

Örgütsel Güven	N	\bar{X}	\bar{X}/K	S
Meslektaşlara Güven	541	25.97	3.71	6.00
Öğrenci-Veliye Güven	541	23.26	2.91	6.47
Müdüre Güven	541	19.41	3.88	5.17
Toplam	541	68.64	3.43	14.08

Tablo 5.14.'deki bulgular incelendiğinde, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin en çok okul müdürlerine ($\bar{X} = 3.88$) güvendikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürüne güven ifadelerine verdikleri yanıt “çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir. Okul müdüründen sonra öğretmenler en çok meslektaşlarına ($\bar{X} = 3.71$) güvenmektedirler. Öğretmenlerin meslektaşlarına ilişkin güven ifadelerine verdikleri yanıt da “çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az güvendikleri kesim öğrenci ve veli ($\bar{X} = 2.91$) olarak görülmektedir. Öğrenci ve veliye güven ifadelerine verilen yanıtlar “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindedir. Okullardaki güven ortamına genel olarak bakacak olursak, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven düzeyinin ($\bar{X} = 3.43$) yüksek sayılabileceğini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin çok amaçlı güven ölçeğine verdikleri yanıtlar aralık genişliğinin alt sınırına ($\bar{X} = 3.41$) yakın olsa da “çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir.

Elde edilen bu bulgular, Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) ile McKenzie (2011)’nin öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar da öğretmenlerin sırasıyla en çok okul müdürüne, meslektaşlarına ve öğrenci/veliye güvendiklerini ortaya koymaktadır. Her ne kadar okul müdürüne olan güven puanı meslektaşlara olan güven puanından fazla da olsa aralarındaki fark çok az düzeydedir. Tschannen-Moran (2001), Flores (2009) ile Altinkurt ve Yılmaz’ın (2011) çalışmaları ise burada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmenler sırasıyla en çok meslektaşlarına, okul müdürüne ve öğrenci/veliye güvenmektedir. Ancak yine meslektaşlara güven ile müdüre güven boyutlarının ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan bu çalışmaların tamamında öğretmenlerin en az öğrenci ve veliye güvenmeleri üzerinde durulması gereken bir konudur.

5.2.2. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Farklilik Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel güven düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Çok amaçlı güven ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 5.15.’te verilmiştir.

Tablo 5.15.*T-ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

T-ölçeğine Göre Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Meslektaşlara Güven						
Erkek	249	26.36	5.54	539	1.409	.160
Kadın	292	25.63	6.35			
Öğrenci-Veliye Güven						
Erkek	249	23.31	6.49	539	.181	.857
Kadın	292	23.21	6.46			
Müdüre Güven						
Erkek	249	19.47	5.02	539	.223	.824
Kadın	292	19.37	5.30			

T-ölçeğinin hiçbir boyutunda cinsiyete göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte T-ölçeğinin tüm boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının bayan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Buna dayanarak erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri anlamlı farklılık yaratmayacak kadar olsa da bayan öğretmenlere göre daha yüksektir diyebiliriz. Bu bulgular, Özer ve diğerlerinin (2006) ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini araştırdıkları çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir.

5.2.3. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Görev Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel güven düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Burada görev olarak bahsedilen değişken “sınıf öğretmeni” ve “branş öğretmeni” olarak ele alınmıştır. Çok amaçlı güven ölçeği puanlarının öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre t-testi sonuçları Tablo 5.16.’da verilmiştir.

Tablo 5.16.*T-ölçeği Puanlarının Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

T-ölçeğine Göre Görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Meslektaşlara Güven						
Sınıf Öğretmeni	295	25.80	6.25	539	-.730	.466
Branş Öğretmeni	246	26.17	5.69			
Öğrenci-Veliye Güven						
Sınıf Öğretmeni	295	23.55	6.46	539	1.157	.248
Branş Öğretmeni	246	22.91	6.48			
Müdürü Güven						
Sınıf Öğretmeni	295	19.31	5.23	539	-.494	.621
Branş Öğretmeni	246	19.53	5.10			

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri T-ölçeğinin hiçbir boyutunda görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara dayanarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin meslektaşlarına, öğrenci-veliye ve okul müdürüne ilişkin güven düzeylerinin farklılaşmadığını söyleyebiliriz. Elde edilen bu bulgular Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

5.2.4. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Mesleki kıdemler; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü olacak şekilde kategorilendirilmiştir. T-ölçeğine verilen cevapların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5.17.'de; öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.17.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre T-ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

T-ölçeğine Göre Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S
Meslektaşlara Güven			
1-5 Yıl	50	25.58	5.71
6-10 Yıl	99	24.99	7.14
11-15 Yıl	149	27.32	5.64
16-20 Yıl	81	26.40	5.23
20 Yıl Üstü	162	25.23	5.82
Öğrenci-Veliye Güven			
1-5 Yıl	50	22.62	6.51
6-10 Yıl	99	21.34	6.93
11-15 Yıl	149	23.26	6.32
16-20 Yıl	81	23.16	6.12
20 Yıl Üstü	162	24.68	6.21
Müdüre Güven			
1-5 Yıl	50	18.48	5.56
6-10 Yıl	99	18.44	5.77
11-15 Yıl	149	20.22	4.72
16-20 Yıl	81	20.31	4.85
20 Yıl Üstü	162	19.10	5.07

Tablo 5.17.'ye göre; meslektaşlara güven boyutunda en yüksek ortalama 27.32 ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan gruba, öğrenci-veliye güven boyutunda 24.68 ortalama ile mesleki kıdemi 20 yıl üstü olan gruba ve müdüre güven boyutunda 20.31 ortalama ile 16-20 yıl arası meslek kıdeme sahip olan gruba aittir. Mesleki kıdeme göre en düşük ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda en düşük ortalama puanın 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan gruba ait olduğu görülmektedir.

Tablo 5.18.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre T-ölçeği Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

T-ölçeğine Göre Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Meslektaşlara Güven					
Gruplar arası	478.852	4	119.713	3.389	.009*
Gruplar içi	18935.614	536	35.328		
Toplam	19414.466	540			
Öğrenci-Veliye Güven					
Gruplar arası	711.137	4	177.784	4.354	.002*
Gruplar içi	21886.634	536	40.833		
Toplam	22597.771	540			
Müdüre Güven					
Gruplar arası	314.760	4	78.690	2.992	.018*
Gruplar içi	14098.319	536	26.303		
Toplam	14413.079	540			

* p<.05

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki farklar için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, T-ölçeğinin tüm alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymuştur (p<.05).

T-ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Ancak müdüre güven boyutunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Tukey testi ile belirlenememiştir. Bu boyut için ayrıca LSD testi uygulanmış ve farkın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre meslektaşlara güven boyutu için uygulanan Tukey testi sonucu Tablo 5.19.'da, öğrenci-veliye güven boyutu için uygulanan Tukey testi sonucu Tablo 5.20.'de, müdüre güven boyutu için uygulanan LSD testi sonuçları Tablo 5.21.'de verilmiştir.

Tablo 5.19.

Meslektaşlara Güven Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

T-ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıl Üstü
Meslektaşlara Güven	50	25.58	1-5 Yıl					
	99	24.99	6-10 Yıl			*		
	149	27.32	11-15 Yıl					*
	81	26.40	16-20 Yıl					
	162	25.23	20 Yıl Üstü					

Tablo 5.19.'da görüldüğü gibi, meslektaşlara güven boyutu 6-10 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip gruplar arasında ve 11-15 yıl ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip gruplar arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgular 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 27.32$), hem 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 24.99$) hem de 20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 25.23$) oranla meslektaşlarına daha fazla güvendiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 5.20.

Öğrenci-Veliye Güven Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

T-ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıl Üstü
Öğrenci ve Veliye Güven	50	22.62	1-5 Yıl					
	99	21.34	6-10 Yıl					*
	149	23.26	11-15 Yıl					
	81	23.16	16-20 Yıl					
	162	24.68	20 Yıl Üstü					

Mesleki kıdem değişkenine göre öğrenci-veliye güven boyutu incelendiğinde farkın 6-10 yıl ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmektedir. 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 24.68$) öğrenci-veliye olan güven düzeyleri 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 21.34$) göre daha olumludur.

Tablo 5.21.

Müdüre Güven Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

T-ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıl Üstü
Müdüre Güven	50	18.48	1-5 Yıl			*	*	
	99	18.44	6-10 Yıl			*	*	
	149	20.22	11-15 Yıl					
	81	20.31	16-20 Yıl					
	162	19.10	20 Yıl Üstü					

Mesleki kıdem değişkenine göre müdüre güven boyutu incelendiğinde farkın 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl; 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl grupları arasında olduğu görülmüştür. Farklılığı oluşturan grupların bu boyuttaki ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl ($\bar{X} = 18.48$) ile 6-10 yıl ($\bar{X} = 18.44$) mesleki kıdeme sahip grubun sonuçlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 11-15 yıl ($\bar{X} = 20.22$) ile 16-20 yıl ($\bar{X} = 20.31$) mesleki kıdeme sahip grupların ortalamaları da birbirine yakındır. Bu sonuçlara göre 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla müdüre daha az güvenmektedirler. Genel olarak mesleki kıdem arttıkça müdüre olan güven de artmaktadır diyebiliriz.

5.2.5. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel güven düzeyleri arasında buldukları okuldaki görev sürelerinin anlamlı farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmaktadır. Görev süreleri; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü olacak şekilde gruplandırılmıştır. T-ölçeğine verilen cevapların öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5.22'de; öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin buldukları okuldaki görev sürelerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.23.'te verilmiştir.

Tablo 5.22.

Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre T-ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

T-ölçeğine Göre Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	S
Meslektaşlara Güven			
1-5 Yıl	287	26.31	6.16
6-10 Yıl	163	25.71	5.75
11-15 Yıl	50	24.28	6.34
16-20 Yıl	30	27.03	4.66
20 Yıl Üstü	11	25.64	6.28
Öğrenci-Veliye Güven			
1-5 Yıl	287	22.61	6.56
6-10 Yıl	163	24.23	6.59
11-15 Yıl	50	22.24	5.79
16-20 Yıl	30	25.63	4.63
20 Yıl Üstü	11	24.00	6.87
Müdürle Güven			
1-5 Yıl	287	19.33	5.37
6-10 Yıl	163	19.44	5.07
11-15 Yıl	50	19.30	5.08
16-20 Yıl	30	20.17	4.52
20 Yıl Üstü	11	19.64	3.61

Tablo 5.22.'deki bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre tüm boyutlarda en yüksek ortalamaya 16-20 yıl grubu sahipken, yine tüm boyutlarda en düşük ortalamaya 11-15 yıl grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5.23.

Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre T-ölçeği Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

T-ölçeğine Göre Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Meslektaşlara Güven					
Gruplar arası	222.025	4	55.506	1.550	.186
Gruplar içi	19192.441	536	35.807		
Toplam	19414.466	540			
Öğrenci-Veliye Güven					
Gruplar arası	500.790	4	125.198	3.037	.017*
Gruplar içi	22096.981	536	41.226		
Toplam	22597.771	540			
Müdüre Güven					
Gruplar arası	20.458	4	5.115	.190	.943
Gruplar içi	14392.621	536	26.852		
Toplam	14413.079	540			

* p<.05

Tablo 5.23.'teki bulgulara göre; meslektaşlara güven ile müdüre güven boyutlarının öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenci-veliye güven boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Öğrenci-veliye güven boyutundaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süresine göre Öğrenci-veliye güven boyutu için uygulanan LSD testi sonucu Tablo 5.24.'te verilmiştir.

Tablo 5.24.

Öğrenci-Veliye Güven Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

T-ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	Okuldaki Görev Süresi	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıl Üstü
Öğrenci ve Veliye Güven	287	22.61	1-5 Yıl		*		*	
	163	24.23	6-10 Yıl					
	50	22.24	11-15 Yıl				*	
	30	25.63	16-20 Yıl					
	11	24.00	20 Yıl Üstü					

Tablo 5.24.'teki LSD testi sonucunda, öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre öğrenci-veliye güven boyutundaki farkın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl ve 11-15 yıl ile 16-20 yıl gruplarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Çalıştıkları okulda yeni sayılabilecek 1-5 yıl grubu öğretmenler ($\bar{X} = 22.61$), 6-10 yıl ($\bar{X} = 24.23$) ve 16-20 yıl ($\bar{X} = 25.63$) grubuna kıyasla öğrenci ve velilere daha az güvenmektedir. Güven olgusunun zamanla geliştiği düşünüldüğünde elde edilen sonucun literatürle örtüştüğü söylenebilir. Bulduğu okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerle ($\bar{X} = 22.24$) 16-20 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 25.63$) arasında 16-20 yıl grubunun lehine anlamlı fark bulunması da güven algısının zamanla arttığının göstergesidir diyebiliriz.

5.2.6. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Öğrenim durumu değişkeni; eğitim enstitüsü, yüksekokul, lisans ve lisansüstü olacak şekilde dört kategoriden oluşmaktadır.

T-ölçeğine verilen cevapların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5.25.'te; öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin öğrenim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.26.'da sunulmuştur.

Tablo 5.25.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre T-ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

T-ölçeğine Göre Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S
Meslektaşlara Güven			
Eğitim Enstitüsü	60	25.95	5.34
Yüksekokul	61	24.85	6.22
Lisans	414	26.19	6.00
Lisansüstü	6	22.17	8.13
Öğrenci-Veliye Güven			
Eğitim Enstitüsü	60	25.45	6.55
Yüksekokul	61	24.26	6.44
Lisans	414	22.87	6.40
Lisansüstü	6	18.17	4.02
Müdüre Güven			
Eğitim Enstitüsü	60	18.93	4.78
Yüksekokul	61	18.67	5.78
Lisans	414	19.60	5.13
Lisansüstü	6	18.50	4.76

Öğrenim durumu değişkenine göre, lisans mezunu öğretmenler hem meslektaşlara güven ($\bar{X} = 26.19$) hem de müdüre güven boyutunda ($\bar{X} = 19.60$) en yüksek ortalamaya sahipken, öğrenci-veliye güven boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerdir ($\bar{X} = 25.45$). Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5.26.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre T-ölçeği Puanları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

T-ölçeğine Göre Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Meslektaşlara Güven					
Gruplar arası	183.185	3	61.062	1.705	.165
Gruplar içi	19231.281	537	35.812		
Toplam	19414.466	540			
Öğrenci-Veliye Güven					
Gruplar arası	568.591	3	189.530	4.620	.003*
Gruplar içi	22029.180	537	41.023		
Toplam	22597.771	540			
Müdüre Güven					
Gruplar arası	67.370	3	22.457	.841	.472
Gruplar içi	14345.710	537	26.715		
Toplam	14413.079	540			

* $p < .05$

Tablo 5.26.'daki öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre T-ölçeği puanları için yapılan ANOVA sonuçları; meslektaşlara güven ile müdüre güven boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Öğrenci-veliye güven boyutunda ise öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$).

Öğrenci-veliye güven boyutundaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenci-veliye güven boyutu için uygulanan Tukey testi sonucu Tablo 5.27.'de verilmiştir.

Tablo 5.27.

Öğrenci-Veliye Güven Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

T-ölçeği Boyutu	N	\bar{X}	Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	Yüksekökol	Lisans	Lisansüstü
Öğrenci ve Veliye Güven	60	25.45	Eğitim Enstitüsü			*	*
	61	24.26	Yüksekökol				
	414	22.87	Lisans				
	6	18.17	Lisansüstü				

Öğrenci-veliye güven boyutundaki farkın hangi öğrenim durumu gruplarından kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrenci ve veliye güven düzeylerinin hem lisans mezunu öğretmenlerle hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerle farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 25.45$), lisans ($\bar{X} = 22.87$) ve lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 18.17$) oranla öğrenci ve velilere daha çok güvendiği görülmektedir.

5.3. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DENETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, önce öğretmenlerin denetim stili algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiş, daha sonra müfettişlerin kullandıkları denetim stillerinin öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

5.3.1. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Algıları İle Güven Düzeyleri Arasında İlişki Var mıdır?

Bu başlıkta, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin denetim stili algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin DSÖ alt boyut puanları ile T-ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Sonuçları yorumlamada Büyüköztürk'ün (2010) baz aldığı 0.00-0.30 (düşük), 0.30-0.70 (orta) ve 0.70-1.00 (yüksek) aralıkları kullanılmıştır. Öğretmenlerin denetim stili algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.28'de verilmiştir.

Tablo 5.28.

Öğretmenlerin Denetim Stili Algıları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Çok Amaçlı Güven Ölçeği		
	Meslektaş	Öğrenci-Veli	Müdür
Denetim Stili Ölçeği			
İşbirlikli Stil	.065	.177**	.085*
Yönlendirici Olmayan Stil	.123**	.253**	.222**
Yönlendirici Stil	-.006	-.150**	-.057

* p<.05 / ** p<.01

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, işbirlikli ve yönlendirici olmayan stiller ile örgütsel güven arasında genel olarak düşük düzeyde pozitif, yönlendirici stil ile örgütsel güven arasında ise genel olarak düşük düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Her boyutu tek tek ele aldığımızda; işbirlikli stil ile meslektaşlara güven arasında anlamlı olmayan düşük pozitif ilişki ($r=.065$) varken, işbirlikli stilin hem öğrenci-veliye güven boyutu ile ($r=.177$, $p<.01$) hem de müdüre güven boyutu ile ($r=.085$, $p<.05$) aralarında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yönlendirici olmayan stil incelendiğinde; bu boyutun, hem meslektaşlara güven ($r=.123$, $p<.01$), hem öğrenci ve veliye güven ($r=.253$, $p<.01$), hem de müdüre güven ($r=.222$, $p<.01$) ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yönlendirici olmayan stilin, çok amaçlı güven ölçeğinin tüm alt boyutları ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yönlendirici stilin ise T-ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla arasında negatif ilişki bulunmuştur. Meslektaşlara güven boyutu ile ($r=-.006$) arasındaki katsayı sıfır değerine çok yakın olduğundan, bu boyut ile yönlendirici stil arasındaki negatif ilişkinin düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Yönlendirici stil ile öğrenci ve veliye güven boyutu ($r=-.150$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki varken, müdüre güven boyutunda ($r=-.057$) ise anlamlı olmayan düşük düzeyde negatif ilişki ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulardan hareketle, müfettişlerin kullandıkları yönlendirici stilin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini olumsuz etkilediği; işbirlikli stil ile yönlendirici olmayan stilin ise öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Eğitim denetimi sürecinde yüksek müfettiş – düşük öğretmen kontrolünden, karar verme yetkisinin öğretmende olduğu düşük müfettiş – yüksek öğretmen kontrolüne doğru geçişin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

5.3.2. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Örgütsel Güven Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?

DSÖ alt boyutlarının (işbirlikli, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stil) öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.29’da sunulmuştur.

Tablo 5.29.

Denetim Stili Alt Boyutlarının Örgütsel Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken: Örgütsel Güven						
	B	Sh _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	55.730	5.089		10.951	.000		
İşbirlikli stil	-.012	.120	-.005	-.097	.923	.140	-.004
Yönlendirici olmayan stil	.635	.132	.258	4.807	.000	.250	.203
Yönlendirici stil	.043	.154	.013	.281	.779	-.092	.012
R=.250	R ² =.063						
F _(3, 537) =11.942	p=.000						

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; işbirlikli stil ile örgütsel güven arasında düşük düzeyde pozitif ($r=.140$) bir ilişkinin olduğu; ancak diğer iki değişkenin yordanan değişkene etkisi kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.004$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yönlendirici olmayan stil ile örgütsel güven arasında düşük düzeyde pozitif ($r=.250$) bir ilişkinin olduğu; diğer iki değişkenin yordanan değişkene etkisi kontrol edildiğinde ise bu iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.203$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yönlendirici stil ile örgütsel güven arasında ise düşük düzeyde negatif ($r=-.092$) bir ilişki varken; diğer iki değişkenin yordanan değişkene etkisi kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.012$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

İşbirlikli, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stillerin tamamı, öğretmenlerin örgütsel güven puanları ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ($R=.250$, $R^2=.063$, $p<.01$) bir ilişki göstermektedir. Adı geçen üç değişken birlikte, örgütsel güvenin toplam varyansının yaklaşık %6.3'ünü açıklamaktadır. Geriye kalan %93.7'lik kısmın ise modele dâhil etmediğimiz değişkenler tarafından açıklandığı varsayılmaktadır. Bu modelin öğretmenlerin örgütsel güveni açıklama oranının düşük olmasını, eğitim öğretim yılı süre olarak baz alındığında müfettişlerle öğretmenlerin çok kısa süreyi birlikte geçiriyor olmalarına bağlayabiliriz. Öğretmenlerin yıl içerisinde sürekli karşılaştıkları diğer değişkenlerin örgütsel güveni daha çok etkilemesi yadırganmamalıdır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel güven üzerindeki göreceli önem sırası; yönlendirici olmayan ($\beta=.258$), yönlendirici ($\beta=.013$) ve işbirlikli stil ($\beta=-.005$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece yönlendirici olmayan stilin örgütsel güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yönlendirici stil ile işbirlikli stilin öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.

5.3.3. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Meslektaşlara Güven Düzeylerine Etkisi Var mıdır?

DSÖ alt boyutlarının (işbirlikli, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stil) öğretmenlerin meslektaşlarına olan güven düzeylerini anlamlı olarak açıklayıp açıklayamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.30'da sunulmuştur.

Tablo 5.30.

Denetim Stili Alt Boyutlarının Meslektaşlara Olan Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken: Meslektaşlara Güven						
	B	Sh _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	21.323	2.219		9.609	.000		
İşbirlikli stil	-.002	.052	-.002	-.044	.965	.065	-.002
Yönlendirici olmayan stil	.153	.058	.146	2.659	.008	.123	.114
Yönlendirici stil	.076	.067	.054	1.136	.256	-.006	.049
R=.132	R ² =.017						
F _(3, 537) =3.174	p=.024						

Bu üç yordayıcı değişken birlikte, meslektaşlara güven boyutundaki toplam varyansının yaklaşık %1.7'sini açıklamaktadır. Bu oran öğretmenlerin meslektaşlarına olan güven düzeyleri üzerinde müfettişlerin kullandıkları denetim stilinin etkisinin çok az olduğunu düşündürmektedir. Yordayıcı değişken olan denetim stili alt boyutlarının meslektaşlara güveni açıklamadaki önem sırası; yönlendirici olmayan ($\beta=.146$), yönlendirici ($\beta=.054$) ve işbirlikli stil ($\beta=-.002$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yönlendirici olmayan stilin meslektaşlara güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yönlendirici stil ile işbirlikli stilin öğretmenlerin meslektaşlarına olan güven düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.

5.3.4. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Öğrenci/Veliye Güven Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?

DSÖ alt boyutlarının (işbirlikli, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stil) öğretmenlerin öğrenci ve veliye olan güven düzeylerini anlamlı olarak açıklayıp açıklayamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.31'de sunulmuştur.

Tablo 5.31.

Denetim Stili Alt Boyutlarının Öğrenci/Veliye Olan Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken: Öğrenci/Veliye Güven						
	B	Sh _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	19.704	2.332		8.449	.000		
İşbirlikli stil	.043	.055	.040	.788	.431	.177	.034
Yönlendirici olmayan stil	.236	.061	.208	3.891	.000	.253	.166
Yönlendirici stil	-.078	.071	-.051	-1.103	.270	-.150	-.048
R=.260	R ² =.067						
F _(3, 537) =12.947	p=.000						

Bu üç yordayıcı değişken birlikte, öğrenci ve veliye güven boyutundaki toplam varyansının yaklaşık %6.7'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişken olan denetim stili alt boyutlarının öğrenci ve veliye olan güveni açıklamadaki önem sırası; yönlendirici olmayan ($\beta=.208$), yönlendirici ($\beta=-.051$) ve işbirlikli stil ($\beta=.040$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yönlendirici olmayan stilin öğrenci ve veliye güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yönlendirici stil ile işbirlikli stilin öğretmenlerin öğrenci ve velilere olan güven düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.

5.3.5. Öğretmenlerin Denetim Stili Algılarının Müdüre Güven Düzeylerine Etkisi Var mıdır?

DSÖ alt boyutlarının (işbirlikli, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stil) öğretmenlerin okul müdürüne olan güven düzeylerini anlamlı olarak açıklayıp açıklayamadığının belirlenmesi için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.32'de sunulmuştur.

Tablo 5.32.

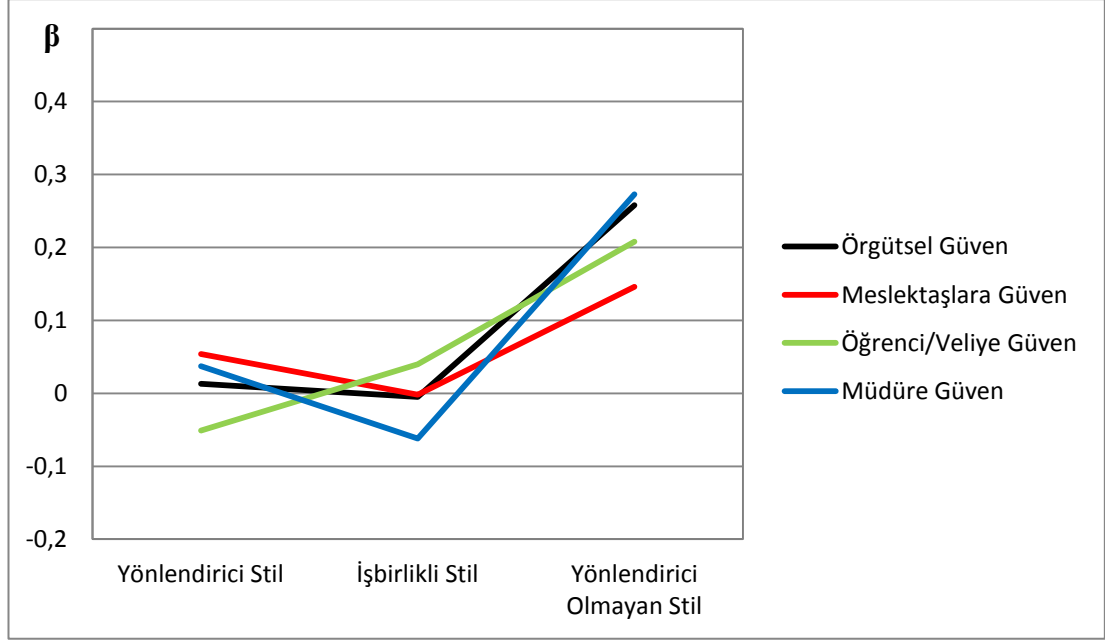
Denetim Stili Alt Boyutlarının Müdüre Olan Güveni Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken: Müdüre Güven						
	B	Sh _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	14.703	1.877		7.834	.000		
İşbirlikli stil	-.053	.044	-.062	-1.189	.235	.085	-.051
Yönlendirici olmayan stil	.246	.049	.273	5.055	.000	.222	.213
Yönlendirici stil	.045	.057	.037	.789	.430	-.057	.034
R=.231	R ² =.053						
F _(3, 537) =10.061	p=.000						

Bu üç yordayıcı değişken birlikte, okul müdürüne güven boyutundaki toplam varyansının yaklaşık %5.3'ünü açıklamaktadır. Yordayıcı değişken olan denetim stili alt boyutlarının okul müdürüne olan güveni açıklamadaki önem sırası; yönlendirici olmayan ($\beta=.273$), işbirlikli ($\beta=-.062$) ve yönlendirici stil ($\beta=.037$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yönlendirici olmayan stilin müdüre güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yönlendirici stil ile işbirlikli stilin öğretmenlerin okul müdürüne olan güven düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.

Yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçlarına göre, denetim stilleri arasından sadece yönlendirici olmayan stil, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini olumlu şekilde arttırmaktadır. Bu sonuç, Glickman ve diğerlerinin (2004) gelişimsel denetim modelini doğrular niteliktedir, çünkü onların denetim modelinde müfettişler sadece öğretmenlerin denetim sürecini kendi başlarına yönetebileceklerine inandıklarında yönlendirici olmayan yaklaşımı tercih etmektedirler. Yönlendirici olmayan yaklaşımda müfettişlerin kontrolü öğretmene devretmesinin altında da onlara olan bu güven yatmaktadır. Güvenin güven yarattığı göz önüne alınırsa, müfettişlerin öğretmenlere güvendiği yönlendirici olmayan yaklaşımın öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini olumlu şekilde etkilemesi de beklenen bir sonuçtur. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarının özeti Şekil 5.1.'de grafik olarak gösterilmiştir.

Şekil 5.1. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına ilişkin çizgi grafik.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1. Müfettişlerin Denetim Stillerine İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre; müfettişlerin denetim sürecinde en çok yönlendirici stili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Müfettişler yönlendirici stili sık sık kullanırken; yönlendirici olmayan stile bazen, işbirlikli stile nadiren başvurumaktadırlar.

2. Cinsiyet değişkenine göre işbirlikli stil boyutunda farklılık bulunmazken, yönlendirici olmayan ve yönlendirici stil boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler; bayan öğretmenlere oranla müfettişlerin yönlendirici stili daha fazla, yönlendirici olmayan stili daha az kullandıklarını algılamakta; bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla müfettişlerin yönlendirici olmayan stili daha fazla, yönlendirici stili ise daha az kullandıklarını algılamaktadırlar.

3. İlköğretim kurumlarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin müfettişlerin denetim sürecinde kullandıkları yönlendirici olmayan ve yönlendirici stillere ilişkin algıları arasında farklılık bulunmazken; branş öğretmenlerinin, sınıf

öğretmenlerine göre müfettişlerin işbirlikli stili daha sık kullandıkları yönünde algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

4. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yönlendirici olmayan ile yönlendirici stil algılarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda yönlendirici olmayan stil boyutundaki farkın 6-10 yıl ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu; yönlendirici stil boyutunda ise müfettişlerin yönlendirici stili daha az kullandığını algılayan 1-5 yıl ile 20 yıl üstü öğretmenlerle, müfettişlerin en çok yönlendirici stili kullandıklarını algılayan 6-10 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. İlköğretim öğretmenlerinin buldukları okuldaki görev süresi arttıkça müfettişlerin yönlendirici stili daha az, işbirlikli ve yönlendirici olmayan stili daha fazla kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet süreleri değişkenine göre DSÖ'nün sadece yönlendirici olmayan boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu fark buldukları kurumdaki görev süresi 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasındaki gruptan kaynaklanmaktadır. Okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer iki gruptaki öğretmenlere nazaran müfettişlerin yönlendirici olmayan stili daha az kullandıklarını algıladıkları belirlenmiştir.

6. İşbirlikli stil ile yönlendirici stil boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Yönlendirici olmayan stil boyutunda ise öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın yüksekokul mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Yüksekokul mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre müfettişlerin denetim sürecinde yönlendirici olmayan yaklaşımı daha sık kullandıklarını algıladıkları belirlenmiştir.

6.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri; yüksek olarak yorumlanabilecek “çoğunlukla katılıyorum” olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin; okul müdürüne ve meslektaşlarına çoğunlukla güvendikleri, öğrenci ve velilere ise orta düzeyde güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven algılarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin mesleki kıdeme göre tüm boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Meslektaşlara güven boyutunda 11-15 yıl ile 6-10 yıl, yine 11-15 yıl ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenci-veliye güven boyutundaki anlamlı fark; 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu boyutta 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci ve veliye olan güveni daha yüksektir. Müdüre güven boyutunda ise 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürüne daha az güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet süreleri dikkate alındığında, öğretmenlerin meslektaşlarına ve müdüre güven düzeylerinde fark bulunmamıştır. Öğrenci-veliye güven boyutunda ise öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet sürelerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre bu fark 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl ve 11-15 yıl ile 16-20 yıl gruplarından kaynaklanmaktadır. Aralarında fark olan grupların aritmetik ortalamalarına

bakıldığında; öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi arttıkça öğrenci ve veliye olan güven düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Meslektaşlara güven ile müdüre güven boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğrenci-veliye güven boyutunda ise öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin hem lisans mezunu öğretmenlerle hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerle arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre öğrenci ve velilere daha çok güvendiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Denetim Stili Algıları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Müfettişlerin denetim sürecinde kullandıkları işbirlikli ve yönlendirici olmayan stiller ile örgütsel güven arasında pozitif, yönlendirici stil ile örgütsel güven arasında ise negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Denetim sürecinde kullanılan yönlendirici olmayan yaklaşımının öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarda (meslektaşlara, öğrenci ve veliye, müdüre) olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Denetim sürecinde kullanılan işbirlikli stil ile yönlendirici stilin öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

1. Müfettişlerin denetim sürecinde en sık yönlendirici stili kullandıkları görülmüştür, fakat sıklıkla tercih edilen bu stil ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında negatif bir ilişki vardır. Elde edilen sonuçlara göre, müfettişlerin denetim sürecinde yönlendirici olmayan stili kullanmaları öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttırmaktadır. Dolayısıyla müfettişlerin denetim sürecinde yönlendirici stile daha az, yönlendirici olmayan stile ise daha fazla başvurmaları eğitim sürecini daha olumlu etkileyecektir.

2. Müfettişlerin denetim sürecinde kullanacakları stili nasıl ve neye göre belirledikleri konusunda araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

3. Öğretmenlerin öğrenci ve veliye daha az güvendikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin öğrenci ve veliye olan güven düzeylerini arttıracak tedbirler alması daha nitelikli bir eğitim için faydalı olabilir.

4. Bu çalışmada ele alınmayan “müfettişe güven” boyutu ile denetim stili arasındaki ilişkiyi betimleyen bir araştırma yapılabilir.

5. Bu çalışmada denetim stili ile örgütsel güven arasındaki ilişki sınanmıştır. Denetim stili ile iletişim stili, liderlik davranışı, moral vb. gibi değişkenler arasındaki ilişkiler de test edilebilir.

6. Bir karşılaştırma olanağı sağlaması açısından benzer bir çalışma diğer eğitim kurumlarında ya da bu araştırmanın yapıldığı Hatay ili dışında, daha fazla ili kapsayacak şekilde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. & Gall, M. G. (1997). *Techniques in the cilinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications*. (4th Edition). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Akinniyi, G. O. (1987). *Perceptions and preferences of principals and teachers supervisory behavior*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Wisconsin, United States - Wisconsin.
- Alfonso, R. J., Firth, G. R. & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: A behavior system*. (2nd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70.
- Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güvenin karşılaştırılması üzerine bir deneme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-17.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (2007a). *Eğitim yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2007b). *Çağdaş eğitim denetimi*. (5. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 17(1), 29-62.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. (4. Baskı). Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bigley, G. A. & Pearce J. L. (1998). Straining for shared meaning in organization science: Problems of trust and distrust. *The Academy of Management Review*, 23(3), 405-421.
- Blumberg, A., Weber, W. & Amidon, E. (1967, Şubat). *Supervisor Interaction As Seen By Supervisors and Teachers*. The Annual Meetings of the American Educational Research Association.
- Boutros, A. & Joseph, C. B. (2007). Building, maintaining and recovering trust: A core leadership competency. *Physician Executive*, 33(1), 38-41.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Brewster, C. & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers. By request series*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab P.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. A Volume in the American Sociological Association's Rose Series in Sociology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.
- Bryk, A. S., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Burke, P. J. & Krey, R. D. (2005). *Supervision: A guide to instructional leadership*. (2nd Edition). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133 – 148.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 637-657.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Copeland, W. D. & Atkinson, D. R. (1978). Student teachers' perceptions of directive and nondirective supervisory behavior. *Journal of Educational Research*, 71(3), 123-127.
- Covey, S. R. (2004). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. New York: Free Press.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkanat, C. ve Sağnak, M. (2010, Haziran). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Tercihleri*. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan bildiri. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tamsen, Kütahya.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DeShaw, M. (2009). *Trust, collegiality and community*. Yayınlanmamış doktora tezi, Lewis & Clark College, United States - Oregon.
- Doney, P. M. & Cannon, J. P. (1997). An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*, 61(2), 35-51.
- Dyer, W. G. (2012). How to create trust in family firms and rebuild it when it's lost: Implications for practice and research. *International Studies in Entrepreneurship*, 15, 157-168.

- Eğerci, T. Ç. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları psikoşiddetin (mobbingin) örgütsel güven düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eroğlu, A. (2009). Faktör analizi. Editör Şeref Kalaycı. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3rd Edition). London, UK: Sage Publications Ltd.
- Fisman, R. & Khanna, T. (1999). Is trust a historical residue? Information flows and trust levels. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 38, 79-92.
- Flores, A. A. (2009). *Principal influence and faculty trust: An analysis of teacher perceptions in Texas middle schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas at San Antonio, United States - Texas.
- Garubo, R. C. & Rothstein, S. W. (1998). *Supportive supervision in schools*. Westport: Greenwood Press.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Glanz, J. (1992). Curriculum development and supervision: Antecedents for collaboration and future possibilities. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 226-244.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. (6th Edition). Boston: Pearson Education.

- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. (2nd Edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gordon, S. P. (1992). Paradigms, transitions, and the new supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(1), 62-76.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Güven, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behaviour in education*. (3rd Edition). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Harris, B. M. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Harris, B. M. (1997). Is a collegial relationship possible between supervisors and teachers? No. In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (p. 144-150). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Harris, B. M. & Ovando, M. N. (1992). Collaborative supervision and developmental evaluation of teaching. *Journal of School Administrators Association of New York State*, 23(1), 12-18.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.

- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five facets of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (p. 181-208). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Jones, W. A. (1999). *A study of the relationship of Butler's conditions of trust to Birnbaum's organizational models: Implications for leaders in higher education*. Yayınlanmamış doktora tezi, The George Washington University, United States - District of Columbia.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayış, A. (2009). Güvenilirlik analizi. Editör Şeref Kalaycı. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 403-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust: Emerging questions, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-591.
- Krey, R. D. & Burke, P. J. (1989). *A design for instructional supervision*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Lafferty, C. L. & Lafferty, B. D. (2001). Organizational trust: An orientation for the HDR practitioner. *Academy of Human Resource Development (AHRD) Conference Proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28-March 4, 2001)*. Volumes 1 and 2, 123-130.

- Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 114–139). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J. & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438-458.
- Lewis, J. D. & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63(4), 967-985.
- Longman Dictionary of Contemporary English* (3rd Ed.). (1995). Harlow, England: Longman.
- Lyman, L., Morehead, M. & Foyle, H. (1988, Mart). *Building trust in supervision and evaluation. A workshop for instructional supervisors*. 43rd Annual Conference Association for Supervision and Curriculum Development Boston, Massachusetts.
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McKenzie, S. G. (2011). Trust and organizational citizenship: A study of the relationship of the three referents of trust and the organizational citizenship of elementary school teachers. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas at San Antonio, United States - Texas.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational response to crisis. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 261 –287). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mishra, J. & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personal Management*, 19(4), 443-485.
- Muchinsky, P. M. (1977). Organizational communication: Relationships to organizational climate and job satisfaction. *The Academy of Management Journal*, 20(4), 592-607.
- Nolan, J. F. & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. (2nd Edition). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

- Nyhan, R. C. & Marlowe, H. A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, 21(5), 614-635.
- Oliva, P. F. & Pawlas G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. (6th Edition). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Ovando, M. N. (2000). Collaborative supervision: Implications for supervision research and inquiry. *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision. Modern and Postmodern Perspectives*. (Edit: J. Glanz & L. Behar-Horenstein). (108-125). Westport: Greenwood Publishing Inc.
- Özan Boydak, M. ve Özdemir, T. Y. (2010, Haziran). *Denetimin Öğretmen Üzerinde Oluşturduğu Psikolojik Baskı*. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan bildiri. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Temsen, Kütahya.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. (2nd Edition). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers Inc.
- Pajak, E. & Arrington, A. (2004). Empowering a profession: Rethinking the roles of administrative evaluation and instructional supervision in improving teacher quality. *Yearbook Of The National Society For The Study Of Education*, 103(1), 228-252.
- Palestini, R. (2011). *Educational administration: Leading with mind and heart*. (3rd Edition). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Polat, S. ve Uğurlu, C. T. (2008). Primary school teachers' inspection in Turkey: Primary School teachers' expectations about inspectors' guidance roles and the realisation level of these expectations. *Online Submission*.
- Powell, W. W. (1996). Trust-based forms of governance. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (pp. 51–67). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ringrose, L. M. (1996). *Collaborative supervision as a vehicle for teacher professional development*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The University of Alberta, Canada - Alberta.
- Rizzo, J. F. (2004). *Teachers' and supervisors' perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Massachusetts Amherst, United States - Massachusetts.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, K. & Oestreich, D. K. (1998). *Driving fear out of the workplace: Creating the high-trust, high-performance organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sağnak, M. (2008). Eğitim denetimde modern ve postmodern yaklaşımların karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (356), 6-13.
- Saunders, M. & Thornhill, A. (2004). Trust and mistrust in organizations: An exploration using an organizational justice framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 493-515.
- Saylı, H. ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetmelik etik ve yönetmelik etiğinin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.
- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C. & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62, 763-770.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th Edition). New York: McGraw-Hill.

- Solomon, R. C. & Flores, F. (2001). *Building trust in business, politics, relationships, and life*. New York: Oxford University Press.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching strategies and techniques*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2006). *Building effective learning communities: Strategies for leadership, learning and collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sünbül, Ö. ve İnandı, Y. (2005). İlköğretim ve lise öğretmenlerinin, ilköğretim ve bakanlık müfettişlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 214-226.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tan, H. H. & Tan, C. S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(2), 241-260.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, A. H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, United States - Ohio.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship in schools. In W.K. Hoy & C.G. Miskel, (Ed.) *Studies in Leading and Organizing Schools* (s. 157–179). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Ural, T. ve Özbirecikli, M. (2006). Is ethical judgement influenced by social desirability in responding? An analyse on Turkish accountants. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 393-410.
- Wahnee, R. L. (2010). *The effect of instructional supervision on principal trust*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Oklahoma, United States - Oklahoma.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Wech, B. A. (2002). Trust context: Effect on organizational citizenship behavior, supervisory fairness, and job satisfaction beyond the influence of leader-member exchange. *Business & Society*, 41(3), 353-360.
- Wells, C. V. (1998). *Trust in the context of social influence, monitoring, and diversity in the contemporary organization*. Yayınlanmamış doktora tezi, Temple University, United States - Pennsylvania.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision: A guide to practice*. (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Williams, S. L. (2001). A conceptualization of interpersonal trust in workplace. *Academy of Human Resource Development (AHRD) Conference Proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28-March 4, 2001)*. Volumes 1 and 2, 131-137.
- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership behaviors, organizational justice and organizational trust. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 12-24.

- Yılmaz, K., Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2009). Supervision beliefs of primary school supervisors in Turkey. *Educational Studies*, 35(1), 9-20.
- Yücel, C., ve Samancı, G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- Yüksel, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zaheer, A., McEvily, B. & Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9(2), 141-159.
- Zepeda, S. J. (2003). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Larchmont, NY: Eye On Education Inc.
- Zepeda, S. J. (2004). *Supervision across the content areas*. Larchmont, NY: Eye On Education Inc.

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Onayı

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.31.20.02-604.01 *506 / 49380*
Konu : Araştırma Uygulaması

26/12/2011

VALİLİK MAKAMINA

İlgi yazı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Suphi BALCI' nın Yrd. Doç. Dr. Mesut SAĞANAK danışmanlığında '**İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Alguları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki**' isimli tezi için çalışma yapmak istediği belirtilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili başvuru belgeleri Müdürlüğümüz komisyonunca incelenmiş olup, "**İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stillerine İlişkin Alguları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki**" uygun olduğundan, ekli listede isimleri belirtilen okullarda araştırmanın uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Tulmaç
Cafer TULMAÇ
İl Milli Eğitim Müdürü

26/12/2011
DOĞAN
Kadim DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı


ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Suphi BALCI
Kurumu / Üniversitesi	Niğde Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Hatay
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	EK-3 ÇALIŞMA PLANINDA
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Algıları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	tez
Veri toplama araçları	EK-1 Anket Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>MEB'na bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesinin 5.maddesinin (h) bendi kapsamında istenen belgelerin tamam olması sebebiyle Komisyonumuzca oy birliğiyle uygun görülmüştür.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı:	Gereçesi:

KOMİSYON

25/11/2011

Komisyon Başkanı


İsmail ALICI
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şube Müdürü

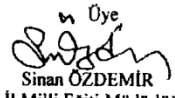
Üye


Mehmet BORAN
İl Millî Eğiti Müdürlüğü
Stratejik Planlama Ekibi Üyesi



Hakan ALKAN
İl Millî Eğiti Müdürlüğü
TKY İl Koordinatörü

Üye


Sinan ÖZDEMİR
İl Millî Eğiti Müdürlüğü
DynEd İl Koordinatörü

EK-2. Anket Formu ve Araştırma Ölçekleri

ANKET

Değerli Öğretmenim;

Bu araştırma Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı çerçevesinde yürütülmektedir. Araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Araştırma ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde denetim stilleri, üçüncü bölümde örgütsel güven, dördüncü bölümde ise sosyal beğenirlik ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.

Anketin herhangi bir yerine adınızı yazmanıza gerek yoktur. Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağından, sorulara içten cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Ayrıca her bölümü, başında yer alan yönergeleri dikkate alarak doldurunuz lütfen.

Anket formunu doldurarak yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Suphi BALCI
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

I. Cinsiyetiniz:

- Erkek
 Kadın

II. Okuldaki göreviniz:

- Sınıf öğretmeni
 Branş öğretmeni

III. Öğrenim durumunuz:

- Eğitim enstitüsü
 Yüksekokul
 Lisans
 Lisansüstü

IV. Mesleki kıdeminiz:

- 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 20 yıl ve üstü

V. Bu okuldaki hizmet süreniz:

- 1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 20 yıl ve üstü

DENETİM STİLİ ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda eğitim müfettişlerinin denetim sürecinde gösterdikleri çeşitli davranışlar yer almaktadır. Sizden, eğitim müfettişlerinin bu davranışları hangi sıklıkla gösterdiklerine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her maddeyi okuyarak aşağıdaki derecelere göre sizin görüşünüzü yansıtan uygun boşluğu işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Denetim sürecinde müfettişler / müfettişlerle;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Otoriter davranışlar sergilerler.	①	②	③	④	⑤
2. Görüşlerime değer verirler.	①	②	③	④	⑤
3. Sınıf içi problemlerin nasıl çözüleceğine birlikte karar veririz.	①	②	③	④	⑤
4. Geri bildirimlerinde yargılayıcı davranırlar.	①	②	③	④	⑤
5. Benimle aynı fikirde olmadıklarında uzlaşma yolu ararlar.	①	②	③	④	⑤
6. Kendi çözüm önerilerimi rahatlıkla uygulamama izin verirler.	①	②	③	④	⑤
7. Hizmet-içi eğitime ihtiyacım olduğuna ilişkin kararı bana bırakırlar.	①	②	③	④	⑤
8. Neyin nasıl yapılması gerektiğini söylerler.	①	②	③	④	⑤
9. Eğitim öğretimin geliştirilmesinde ortak sorumluluğa sahip olduğumu hissederim.	①	②	③	④	⑤
10. Bir probleme ilişkin olası çözüm önerileri hakkında fikir alış-verişinde bulunuruz.	①	②	③	④	⑤
11. Kendi performansımı değerlendirmeme olanak tanırırlar.	①	②	③	④	⑤
12. Mesleki gelişim ihtiyacımı kendileri belirler.	①	②	③	④	⑤
13. Beni karar verme sürecine katarlar.	①	②	③	④	⑤
14. Öğretmenin kendini yetersiz hissettiği alanlarda gözlem yaparlar.	①	②	③	④	⑤
15. Demokratik davranışlar sergilerler.	①	②	③	④	⑤
16. Eğitim öğretimi geliştirmeye ilişkin hedefleri kendileri belirler.	①	②	③	④	⑤
17. Kendi fikirlerini dayatmadan görüşlerini dile getirirler.	①	②	③	④	⑤
18. Sınıf içi öğretim problemlerinin çözümüne ilişkin en doğru kararı vereceğime inanırlar.	①	②	③	④	⑤
19. Değerlendirme yaparken görüşümü almazlar.	①	②	③	④	⑤
20. Müdahale etmeden düşüncelerimin netleşmesine yardım ederler.	①	②	③	④	⑤
21. Yasal güce sahip olduklarını hissettirirler.	①	②	③	④	⑤
22. Sınıf içi problemlerin nasıl çözüleceğine kendileri karar verirler.	①	②	③	④	⑤
23. Problemlerin çözümü için verdiğim kararlara müdahale etmezler.	①	②	③	④	⑤
24. Benim istemem durumunda kendi fikirlerini ve önerilerini dile getirirler.	①	②	③	④	⑤
25. Mesleki gelişim ihtiyacıma birlikte karar veririz.	①	②	③	④	⑤
26. Öğretim problemlerinin çözümü ile ilgili görüşlerimi önemsemezler.	①	②	③	④	⑤
27. Kontrol etmeden eksikliklerimi tamamlayacağıma ve hatalarımı düzelteceğime inanırlar.	①	②	③	④	⑤
28. Önerilerinin yerine getirilmesini isterler.	①	②	③	④	⑤
29. Eğitim öğretimi geliştirmeye ilişkin hedefleri birlikte belirleriz.	①	②	③	④	⑤
30. Bana öğretimin nasıl geliştirileceği ile ilgili karar verme yetkisi tanırırlar.	①	②	③	④	⑤

ÇOK AMAÇLI GÜVEN ÖLÇEĞİ

<p>Yönerge: Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanına işaret koyarak belirtiniz.</p> <p>Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.</p>	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çalıştığım okulda öğrenciler birbirlerini önemserler.	①	②	③	④	⑤
2. Çalıştığım okuldaki öğretmenler, genellikle birbirlerini gözetirler.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürünün dürüstlüğüne inanırlar.	①	②	③	④	⑤
4. Çalıştığım okulda, zor bir durumda olsalar bile öğretmenler birbirlerine destek olurlar.	①	②	③	④	⑤
5. Okul müdürümüz, öğretmenlerin çıkarlarını gözetecek biçimde davranır.	①	②	③	④	⑤
6. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürüne itimat edebilirler.	①	②	③	④	⑤
7. Çalıştığım okulda öğretmenler birbirlerine güvenirlirler.	①	②	③	④	⑤
8. Çalıştığım okuldaki öğretmenler, öğrenci velilerinin desteklerini her zaman arkalarında hissederler.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okuldaki öğretmenler, öğrenci velilerinin iyi birer veli olduklarını düşünürler.	①	②	③	④	⑤
10. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürüne güvenirlirler.	①	②	③	④	⑤
11. Çalıştığım okulda öğretmenler birbirlerine karşı açıktırlar.	①	②	③	④	⑤
12. Çalıştığım okulda, öğrencilerin üzerlerine düşen görevleri yapacaklarına inanılır.	①	②	③	④	⑤
13. Çalıştığım okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	①	②	③	④	⑤
14. Çalıştığım okulda öğretmenler, meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.	①	②	③	④	⑤
15. Bu okuldaki öğrenciler gerçek duygu ve düşüncelerini saklarlar.	①	②	③	④	⑤
16. Bu okuldaki öğretmenlerin söylediklerine inanabilirsiniz.	①	②	③	④	⑤
17. Çalıştığım okulda öğretmenler işlerini iyi yaparlar.	①	②	③	④	⑤
18. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin öğrenme konusunda yetenekli olduklarına inanırlar.	①	②	③	④	⑤
19. Bu okuldaki öğretmenler, velilerin söylediklerine inanabilirler.	①	②	③	④	⑤
20. Okul müdürümüz bu okulu yönetecek kabiliyetlere sahiptir.	①	②	③	④	⑤

SOSYAL BEĞENİRLİK ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Aşağıda kendi kişisel özelliklerinize ilişkin maddeler bulunmaktadır. Kendinize ilişkin görüşlerinizi cümlenin yanındaki sütuna aşağıdaki sayısal değerlerden birini yazarak belirtiniz.

Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

<u>KATILMIYORUM</u>		<u>KATILYORUM</u>	
Tamamen katılmıyorum	1	Bazen katılıyorum	4
Çoğu zaman katılmıyorum	2	Çoğu zaman katılıyorum	5
Bazen katılmıyorum	3	Tamamen katılıyorum	6

1. Asla birinden çok fazla nefret etmem.	
2. Daima giyimime özen gösteririm.	
3. Kiminle konuştuğumun hiç önemi yoktur, daima iyi bir dinleyiciyimdir.	
4. Hata yaptığımda daima itiraf etmek isterim.	
5. Başkalarına verdiğim öğütleri daima kendim de uygulamaya çalışırım.	
6. Hatalarımdan dolayı başkalarının cezalandırılmasına seyirci kalmayı asla düşünmem.	
7. Diğer insanlar benimkinden çok farklı fikirler ileri sürdüğünde hiç canım sıkılmaz.	

EK-3. Anket Dağıtılan Okulların Listesi

Sıra No	Uygulama Yapılan Okul Adı	Anket Sayıları	
		Dağıtılan	Geçerli
1	Abdi İpekçi İlköğretim Okulu	15	13
2	Ali Sayar İlköğretim Okulu	25	15
3	Atatürk İlköğretim Okulu	20	17
4	Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu	40	34
5	Beyhan Gencay İlköğretim Okulu	70	53
6	Demirbilek İlköğretim Okulu	15	15
7	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	25	14
8	Güzelburç İlköğretim Okulu	25	21
9	Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu	60	34
10	Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu	25	16
11	Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu	45	24
12	İnönü İlköğretim Okulu	35	29
13	Maşuklu Hayrettin Çolakoğlu İlköğretim Okulu	13	12
14	Maşuklu İlköğretim Okulu	17	17
15	Narlıca Atatürk İlköğretim Okulu	15	12
16	Narlıca Cumhuriyet İlköğretim Okulu	25	22
17	Narlıca İlköğretim Okulu	15	13
18	Narlıca Kardeşler İlköğretim Okulu	20	18
19	Narlıca Yolağzı İlköğretim Okulu	30	25
20	Odabaşı 75. Yıl İlköğretim Okulu	20	20
21	Soğuksu İlköğretim Okulu	10	8
22	Sümerler İlköğretim Okulu	35	30
23	Şehoğlu İlköğretim Okulu	40	32
24	TOKİ Şehit Ömer Faruk Adaş İlköğretim Okulu	20	13
25	Toygarlı Gazipaşa Mahallesi İlköğretim Okulu	10	10
26	Vali Teoman İlköğretim Okulu	30	24
Toplam		700	541

EK-4. Denetim Stili Ölçeğinin Uygulanmaya Hazır Son Hali

DENETİM STİLİ ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda eğitim müfettişlerinin denetim sürecinde gösterdikleri çeşitli davranışlar yer almaktadır. Sizden, eğitim müfettişlerinin bu davranışları hangi sıklıkla gösterdiklerine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her maddeyi okuyarak aşağıdaki derecelere göre sizin görüşünüzü yansıtan uygun boşluğu işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Denetim sürecinde müfettişler / müfettişlerle;	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Görüşlerime değer verirler.	①	②	③	④	⑤
2. Sınıf içi problemlerin nasıl çözüleceğine birlikte karar veririz.	①	②	③	④	⑤
3. Geri bildirimlerinde yargılayıcı davranırlar.	①	②	③	④	⑤
4. Benimle aynı fikirde olmadıklarında uzlaşma yolu ararlar.	①	②	③	④	⑤
5. Kendi çözüm önerilerimi rahatlıkla uygulamama izin verirler.	①	②	③	④	⑤
6. Hizmet-içi eğitime ihtiyacım olduğuna ilişkin kararı bana bırakırlar.	①	②	③	④	⑤
7. Neyin nasıl yapılması gerektiğini söylerler.	①	②	③	④	⑤
8. Bir probleme ilişkin olası çözüm önerileri hakkında fikir alış-verişinde bulunuruz.	①	②	③	④	⑤
9. Kendi performansımı değerlendirmeme olanak tanırırlar.	①	②	③	④	⑤
10. Beni karar verme sürecine katarlar.	①	②	③	④	⑤
11. Demokratik davranışlar sergilerler.	①	②	③	④	⑤
12. Eğitim öğretimi geliştirmeye ilişkin hedefleri kendileri belirler.	①	②	③	④	⑤
13. Sınıf içi öğretim problemlerinin çözümüne ilişkin en doğru kararı vereceğime inanırlar.	①	②	③	④	⑤
14. Yasal güce sahip olduklarını hissettirirler.	①	②	③	④	⑤
15. Sınıf içi problemlerin nasıl çözüleceğine kendileri karar verirler.	①	②	③	④	⑤
16. Problemlerin çözümü için verdiğim kararlara müdahale etmezler.	①	②	③	④	⑤
17. Benim istemem durumunda kendi fikirlerini ve önerilerini dile getirirler.	①	②	③	④	⑤
18. Mesleki gelişim ihtiyacıma birlikte karar veririz.	①	②	③	④	⑤
19. Kontrol etmeden eksikliklerimi tamamlayacağıma ve hatalarımı düzeltereğime inanırlar.	①	②	③	④	⑤
20. Önerilerinin yerine getirilmesini isterler.	①	②	③	④	⑤
21. Eğitim öğretimi geliştirmeye ilişkin hedefleri birlikte belirleriz.	①	②	③	④	⑤