



**T.C**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRÜNÜN**  
**ÖĞRETİMSSEL DENETİM DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN**  
**MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Erdal Yılmaz**

**Düzce**  
**Mayıs, 2019**

**T.C**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRÜNÜN**  
**ÖĞRETİMSSEL DENETİM DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN**  
**MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

**Erdal Yılmaz**

**Danışman: Doç. Dr. Abdurrahman İlğan**

**Düzce**  
**Mayıs, 2019**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN (İmza)

Üye Doç.Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ (İmza)

Üye Dr. Öğr.Üyesi Ender KAZAK (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

31/05/2019

Doç.Dr. Ali ERTUĞRUL  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Geleceğin nitelikli toplumunu oluşturmada; öğrencilerimizi emanet ettiğimiz okullarımızda 21.yüzyıl becerileri ile donanmış bireylerin yetiştirilmesinde okullarımızın insan kaynağını oluşturan eğitimci rolleriyle öğretmenler ve yönetici rolleriyle okul müdürleri önem arz etmektedir. Olumlu okul ikliminin oluşmasında öğretmen motivasyonlarının yüksek oluşu, motivasyonun yüksek olmasında okul müdürlerinin ortaya koyduğu davranışlar ön plana çıkmaktadır. Bu bileşenlerde bütünsel olarak bir değerlendirme yaptığımızda; ülkemizin ve küresel ölçekte dünyanın beklediği nitelikli insan profilini yetiştirmek için; sorunları en aza indirgenmiş okullara ya da sorunsuz okullara, bu okullarda mutlu, motivasyonu yüksek öğretmenlere ve davranışlarının etki gücünün farkında olarak bilinçli davranan yöneticilere ihtiyaç vardır.

Okul müdürleri, yönetici rollerini yerine getirirken ortaya koydukları öğretimsel denetim davranışları, okul ortamlarında öğretmen motivasyonuna etki eden en önemli faktörlerden bir tanesidir. Bu açıdan araştırmada; kamu ve özel sektör temel eğitim okullarındaki öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmamın tamamlanmasında, ölçme araçlarının seçiminde ve geliştirilmesinde desteğini esirgemeyen, rehberlik eden, deneyimlerini paylaşan, değerli danışman hocam Sayın Doç.Dr. Abdurrahman İLĞAN'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Lisans üstü eğitim döneminde, ölçek belirleme sürecinde destek olan Doç.Dr. Süleyman GÖKSOY, Doç. Dr. Engin ASLANARGUN' hocalarıma, araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma, okul yöneticisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez savunma jürümde yer alan, tez savunma sonrasında değerli görüş ve katkıları için Doç. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ ve Dr. Ender KAZAK hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Ders dönemindeki çalışmalarım, tez dönemindeki çalışmalarımda desteğini hep yanımda hissettiğim eşim Bahar'a, bana sürekli çalışmalarımı hatırlatan, çoğu zaman ihmal ettiğim sevgili oğlum Mehmet Fatih'e sevgilerimi sunuyorum.

Erdal YILMAZ

Zonguldak, 2019

## ÖZET

# ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETİMSSEL DENETİM DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Yılmaz, Erdal

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman İlğan

Mayıs, 2019, 150 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ve iş motivasyonlarının belirlenen bazı sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmanın modeli, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma deseninin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, Zonguldak il merkezi ve ilçelerindeki temel eğitim okullarında (okul öncesi, ilk ve ortaokul) 724 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretimsel denetim ölçeği ve öğretmen iş motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi- ANOVA, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının ve iş motivasyonu algılarının görece yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının cinsiyet, kıdem ve okuldaki çalışma süresine göre farklılaşmaz iken; branş, okul türü, okul kademesi, yönetici cinsiyeti, yönetici kıdemi, yönetici branşı, yöneticinin yöneticilik kademine göre ise farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen iş motivasyonunun ise cinsiyet, kıdem, branş, okul kademesi, okulda çalışma süresi ve okul yöneticisi kademine göre farklılaşmaz iken, okul türü, okul yöneticisi cinsiyeti, branşı ve yöneticilik kademine göre ise farklılaştığı bulunmuştur. Öğretimsel denetim algısı ile öğretmen iş motivasyonu arasında pozitif ve yüksek ilişki bulunmuş ve öğretimsel denetim algısının öğretmen iş motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel Denetim, İş Motivasyonu, Öğretmenlik

## **ABSTRACT**

# **EFFECT OF PRINCIPAL'S INSTRUCTIONAL SUPERVISION BEHAVIORS ON TEACHER MOTIVATION WITH RESPECT TO TEACHERS' PERCEPTIONS**

**Yılmaz, Erdal**

**Master's Thesis, Department of Educational Sciences**

**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Abdurrahman İlğan**

**May, 2019, 150 pages**

The objective of this research is to determine effect of principal's instructional supervision behaviors on teacher motivation with respect to teachers' perceptions. In addition, there has been a comparison of teachers' instructional supervision perceptions and professional motivation in terms of some certain socio-demographic variables. Research model is based on qualitative research in which relational and causal pattern has been utilized. Sampling of the research consisted of 724 teachers employed in elementary schools (preschool, elementary and secondary schools) located in Zonguldak city center and its districts. In the research instructional supervision scale and teachers' professional motivation scales were used. In order to analyze the data means, standard deviation, independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation analysis and multiple regression analysis have been employed. In light of the research findings it was evidenced that teachers' instructional supervision perceptions related to principal behaviors' and professional motivation perceptions were comparatively higher. Teachers' instructional supervision perceptions remained unchanged with respect to gender, seniority and term of employment whereas it differentiated with respect to subject, school type, school level, principal's gender, principal's seniority, principal's branch, and principal's seniority in administrative position. Although teachers' professional motivation did not differ with respect to gender, seniority, subject, school level, term of employment and principal's seniority in administrative position it still varied according to school type, principal's gender, principal's seniority and principal's branch. There was a positive and strong correlation between teachers' instructional supervision perception and teachers' professional motivation, thus it was concluded that instructional supervision perception of teachers related to principals behavior was a significant predictor of teachers' professional motivation.

**Key Words: Instructional supervision, Professional Motivation, Teaching**

## İTHAF

*Güzel ülkemizin dört bucağında; ülkemizin aydınlık yarınları için büyük özveri ve fedakarlıklarla motivasyonlarını yitirmeden çalışırken yaşamlarını yitiren tüm meslektaşlarıma...*



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....</b>	<b>III</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>IV</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VI</b>
<b>İTHAF .....</b>	<b>VII</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>VIII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>XI</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ.....</b>	<b>XIII</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ.....</b>	<b>XIV</b>
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.5. Sayıtlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar .....	9
1.7. Tanımlar.....	9
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>11</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>11</b>
2.1. Denetimin Tanımı, Amacı ve İlkeleri .....	11
2.2. Denetimin Boyutları .....	18
2.2.1. Denetimin Yönetim Boyutu .....	18
2.2.2. Denetimin Program Boyutu.....	20
2.2.3. Denetimin Öğretim Boyutu .....	22
2.4. Denetim Modelleri.....	24
2.3.1. Bilimsel Denetim.....	24
2.3.2. Sanatsal Denetim.....	26
2.3.3. Kliniksel Denetim.....	26
2.3.4. Gelişimsel Denetim.....	29
2.3.5. Farklılaştırılmış Denetim.....	30
2.3.6. Öğretimsel Denetim.....	31



2.3.7. Türkiyede Öğretmen Denetimine İlişkin Güncel Yasal Gelişmeler.....	36
2.4. Motivasyon.....	38
2.5. Motivasyon Kuramları ve İş Motivasyonu.....	40
2.6. İş Motivasyonu ve Önemi.....	44
2.7. İş Motivasyonunu Etkileyen Araçlar.....	45
2.8. İş Motivasyonu ve Öğretimsel Denetim Arasındaki İlişki.....	47
2.9. İlgili Araştırmalar.....	47
2.2.1. Öğretimsel Denetim ile İlgili Araştırmalar.....	48
2.2.2. Öğretimsel Liderlik, Denetim ile İş Motivasyonu Arasındaki İlişkilere Dair Araştırmalar.....	60
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>64</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>64</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1. Öğretimsel Denetim Ölçeği.....	70
3.3.2. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği.....	73
3.4. Verilerin Toplanması.....	75
3.5. Verilerin Analizi.....	75
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>81</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>81</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	81
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
4.3. Üçüncü Alt probleme İlişkin Bulgular.....	92
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	99
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	100
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>103</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMAVE ÖNERİLER.....</b>	<b>103</b>
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	103
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	106
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	112
5.4. DördüncüAlt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	115

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	116
5.6. Öneriler .....	116
5.6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	116
5.6.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	118
<b>6. KAYNAKLAR .....</b>	<b>120</b>
<b>7. EKLER.....</b>	<b>139</b>
Ek 1: Örneklemi Oluşturan Okullar Listesi .....	140
Ek 2: Veri Toplama Aracı-Kişisel Bilgiler .....	142
Ek 3: Öğretimsel Denetim Ölçeği.....	143
Ek 4: Öğretimsel Denetim Ölçeği Kullanım İzni .....	144
Ek 5: Öğretimsel Denetim Ölçeği DFA Sonuçları .....	145
Ek 6: Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği .....	146
Ek 7: İş Motivasyonu Ölçeği DFA Sonuçları.....	148
Ek 8: Araştırma İzni .....	149

## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğretimsel Denetimin Aşama ve Amaçları .....	34
Tablo 2. Araştırma Evreninin Özellikleri.....	66
Tablo 3. Örneklemin Özellikleri.....	67
Tablo 4. Katılımcıları Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı .....	67
Tablo 5. Öğretimsel Denetim Ölçeği DFA Sonuçları.....	71
Tablo 6. Öğretimsel Denetim Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 7. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği DFA Sonuçları .....	73
Tablo 8. Öğretmen İş Motivasyonu Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	74
Tablo 9. Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları .....	76
Tablo 10. Uyum İndeksi Değerleri .....	80
Tablo 11. Öğretimsel Denetim Algısına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	81
Tablo 12. Öğretimsel Denetim Algısının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	82
Tablo 13. Öğretimsel Denetim Algısının Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 14. Öğretimsel Denetim Algısının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	84
Tablo 15. Öğretimsel Denetim Algısının Kademeye Göre Karşılaştırılması .....	85
Tablo 16. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması....	86
Tablo 17. Öğretimsel Denetim Algısının Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması.....	87
Tablo 18. Öğretimsel Denetim Algısının Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması .....	88
Tablo 19. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Müdürü Branşına Göre Karşılaştırılması .....	89
Tablo 20. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Müdürü Kıdemine Göre Karşılaştırılması .....	90
Tablo 21. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Müdürü Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması .....	91
Tablo 22. İş Motivasyonu Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	93
Tablo 23. İş Motivasyonu Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	93
Tablo 24. İş Motivasyonu Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	94
Tablo 25. İş Motivasyonu Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması. 94	

Tablo 26. İş Motivasyonu Algılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	95
Tablo 27. İş Motivasyonu Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması .....	96
Tablo 28. İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması .....	96
Tablo 29. İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürü Branşına Göre Karşılaştırılması .....	97
Tablo 30. İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürü Kıdemine Göre Karşılaştırılması .....	98
Tablo 31. İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürü Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması .....	99
Tablo 32. Öğretimsel Denetim ve İş Motivasyonu Arasındaki Korelasyon .....	100
Tablo 33. Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen İş Motivasyonunu Yordama Düzeyi .....	101

## ŞEKİLLER LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Şekil 1.	: Araştırma Modeli	6
Şekil 2.	: Vitamin Modeli	44
Şekil 3.	: Araştırmanın Ana Modeli	65
Şekil 4.	: Araştırmanın Nihai Modeli	102



## KISALTMALAR LİSTESİ

<i>SPSS</i>	: Statistical Packagesforthe Social Sciences
<i>AMOS</i>	: Analysis of Moment Structures
<i>DFA</i>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
$\chi^2$	: Ki Kare Değeri
<i>Sd</i>	: Serbestlik Derecesi
<i>AGFI</i>	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
<i>CFI</i>	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
<i>NFI</i>	: Normlandırılmış Uyum İndeksi
<i>GFI</i>	: Uyum İyiliği İndeksi
<i>AGFI</i>	: Düzeltilmiş İyilik uyum İndeksi
<i>RMR</i>	: Ortalama Hataların Karekökü
<i>RMSEA</i>	: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
<i>SRMR</i>	: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
<i>ANOVA</i>	: Tek Değişkenli Varyans Analizi
<i>B</i>	: Beta Katsayısı
<i>p</i>	: Anlamlılık Düzeyi
<i>n</i>	: Veri Sayısı
<i>f</i>	: Frekans
<i>%</i>	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
<i>Ss</i>	: Standart Sapma
$\alpha$	: Alfa Katsayısı

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyıl; toplumsal, bilimsel ve teknolojik anlamda birçok değişimin çok hızlı gerçekleştiği bir dönemdir. Gerçekten de son yüzyılda meydana gelen bu değişimlerin insanlık tarihinin başlangıcından bu yana gerçekleşen değişimlerin toplamından çok daha fazla olduğu söylenebilir. Gelişen bilimsel ve teknolojik özellikler toplumsal yaşamı da geniş ölçüde etkilemektedir. Bu değişimlerin etkilendiği alanların başında da eğitim gelmektedir. Özellikle sanayileşme süreci ile başlayan toplumsal değişimler eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde değişiklikleri beraberinde getirmiştir. 21. yüzyıldaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra psikoloji ve eğitim alanındaki anlayışlar ile birlikte eğitim sistemlerinde köklü anlayış değişiklikleri oluşmaya başlamıştır. Esasında eğitim; hem değişimlere yön veren, hem de bu değişimlerden etkilenen bir role sahiptir. Değişen dünya koşullarıyla birlikte toplumların eğitimden beklentilerinin ve eğitime ilişkin anlayışlarının değişiklik göstermeye başladığı görülmektedir. Alkan (2000:397), eğitimin, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın itici bir gücü olduğunu ve diğer alanları etkileme özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim; insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gerekmektedir. Toplumun eğitimden beklentisi ve eğitime ilişkin benimsenen yaklaşımların değişmesi ise eğitim sistemindeki öğelerin de gözden geçirilmesine ve değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Her sistem; girdi, işlem ve çıktı gibi temel alt sistemlerden oluşur. Bu alt sistemlerin uyumlu çalışmalarını ve amaçlara ulaşmalarını sağlayacak kontrol, geri besleme ya da denetim alt sistemi bulunur (Arabacı, 1999:546). Sistemin girdilerinin, sürecin ve çıktılarının verimliliğini sağlayacak önlemlerin alınması; sürekli izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin önemini ortaya

koymaktadır (Memduhoğlu, 2012:136). Bu bakımdan eğitim sistemi, toplumsal bir sistem olarak düşünöldüğünde öğrenci, öğretmen, yönetici, araç gereç ve materyaller, öğretim programı, öğretim teknolojileri ve para bu sistemin girdileri olarak kabul edilmektedir. Bir sistemin amaçlarına ulaşabilmesi için sahip olduğu kaynakları en iyi ve en etkili biçimde kullanması gerekir. Ayrıca sistemin öğelerinin dinamik olması nedeniyle değişen koşul ve durumlara uyum sağlayıcı olması da sistemin hayatını sürdürmesinin temel koşuludur. Sistemin başarılı olması, diğer bir ifadeyle amaçlarına ulaşabilmesi, sahip olduğu kaynakları etkili biçimde kullanmasıyla yakından ilişkilidir. Her sistem değişen ve gelişen özelliklere göre kaynaklarını değiştirmek, geliştirmek zorundadır. Sistemin varlığı ve sürdürülebilirliği bunu zorunlu kılmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde bu zorunlulukların çok daha yoğun olarak hissedilmesinden dolayı okul örgütleri, nasıl bir örgütlenme yapısını benimsemesi gerektiği, öğretmen ve okul yöneticileri ile çağın ihtiyaç ve özelliklerine uygun nasıl bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğine ilişkin sorulara daha fazla odaklanmaktadır. Çünkü bu soruların cevapları, eğitim yönetimine ilişkin politikaların oluşturulmasına ve ülkenin eğitsel geleceğine yön vermeye çalışma bağlamında önemlidir.

Eğitim örgütleri ve eğitim çalışanlarının da yukarıda belirtilen değişime uyum sağlamanın gerekliliği tartışılmaz bir gerçekliktir. Eğitim örgütleri bu değişimin en hızlı yaşandığı alanlardan biridir. Bundan dolayı eğitime ilişkin bakış açıları ve anlayışlar değişmeye başlamış, bunun neticesinde de eğitimin amaç ve hedefleri, içeriği, kullanılan araç-gereç, materyal ve teknoloji de farklılaşmaya başlamıştır. Bütün bunlar beraberinde okul yönetimlerindeki anlayışın da değiştirilmesini beraberinde getirmiştir. Çünkü eğitim sistemi içerisinde etkin bir rol üstlenen okul yöneticilerin sistem içerisindeki konumunu ve kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ilişkin anlayış değişikliğini zorunlu kılmaktadır. Bu durum değişim karşısında kendilerini yenileyebilmeleri ve sistem içerisinde hayatlarını sürdürebilmeleri için oldukça önemlidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

Eğitim sistemi, birçok alt sistemden oluşmaktadır ve denetim sistemi de bu alt sistemlerden biridir. Eğitim denetimine ilişkin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde insan ve gelişim odaklı bir yaklaşım sergilediği ve bu anlamda öğretimi geliştirci ve



gelişimsel yönü ağır basan bir yaklaşımı esas aldığı görülmektedir. Eğitim sisteminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde sistemin insan kaynağının geliştirilmesi üzerine yöneldiği görülmektedir. Bu noktada eğitim sisteminin iki temel insan kaynağı olan öğretmen ve okul yöneticileri en önemli insan kaynağıdır. Okulların kalite konusundaki sorumluluğu ise okul yöneticilerinin önemini bir kez daha ortaya çıkardı. Okul yöneticilerinin karşılaşılabileceği zorluklar karşısındaki yeterlilikleri de ön plana çıktı. Daha kaliteli bir okulun nitelikli ve yeterli okul yöneticilerine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır (Çelik, 2001:7). Okul yöneticileri; eğitim örgütleri olan okulları, okulların amaçlarına ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak belirlenen politika ve kararları uygulayan kişidir (Erdoğan, 2000:79). Bu noktada Türk Eğitim Sisteminin mevcut yapısı, okul sayıları, öğrenci sayıları vb. özellikler dikkate alındığında bu kadar fazla sayıdaki okulun ve öğretmenin merkezi yapılar tarafından denetlenmesinin güç olduğu ortadadır. Bu sorunun giderilmesi amacıyla okul yöneticilerinin denetim yetkisi artırılmıştır. Bu yetki devrinin, okul yöneticilerinin üzerindeki yükü de artırdığı bir gerçektir (Deniz ve Erdener, 2016:77).

Eğitim örgütlerinde yukarıda sözü edilen amaçların gerçekleştirilmesi için etkili bir liderlik ve yöneticilik anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Etkili bir liderlik ve yöneticilik ise örgütün amaçları doğrultusunda örgüt çalışanlarını etkileyen ve harekete geçiren, örgüt içerisinde farklı koşul ve durumlarda etkili ve farklı yollar sergileyebilen bir anlayışı zorunlu kılmaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Eğitim örgütü olan okullardaki eğitim yöneticiliğini üstlenen okul müdürleri; okulu bütün bileşenleriyle yönetirken üstlendikleri denetim rolleriyle, eğitim öğretim süreçleri üzerinde nitelik geliştirme ve kalite geliştirmede etki gücü yüksektir. Eğitim öğretim süreçlerinin gerekleri, öğretmenler tarafından yerine getirilirken; okulların önemli insan kaynağını oluşturan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme-öğretme etkinliklerini yöneten öğretmenlerin, motivasyonları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere iyi bir eğitim öğretim hizmeti sunmak, öğrencilerin kendilerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak gibi önemli bir görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu görev ve sorumluluklarını

yerine getirmede yüksek bir motivasyona sahip olmaları çok önemlidir (Cemaloğlu, 2002; Kocabaş ve Karaköse, 2005). Öğretmenlerin motivasyonuna yönelik olarak yapılan literatür taramasında; okul ortamları, yönetici tavırları, ücret, meslek sevgisi, öğrenci tutumları, fiziksel koşullar ve çevresel şartlar, ödül gibi birçok unsura rastlanmaktadır. Ancak bunların başında yönetici tavırları, davranışları gelmektedir. Okul yöneticisinin olumlu tutum ve davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu da okulun amacını gerçekleştirmede ve en önemlisi öğrenci başarısını artırmada etkili olmaktadır (Thomson, 1996: 3). Okul müdürlerinin öğretimin niteliğinin artırılmasında ortaya koydukları öğretici lider özellikleri üst düzey öğrenmelere hizmet ederken motivasyona da katkı sunmaktadır.

Öğretimsel liderlik olarak da adlandırılan bu süreç, okul yöneticilerinin öğretim sürecinin bir ögesi olarak değerlendirilmektedir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim etkinliklerini denetleyen ve bu etkinlikleri geliştiren bir role sahiptir. Bu anlamda öğretimsel denetim bir bakıma öğretimsel liderlik anlayışının sınıf denetimi üzerine yansımadır (Deniz, 2017). Diğer bir ifadeyle de öğretimsel denetim, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir (Erdem, 2006). Milli Eğitim Bakanlığının 2015 yılından sonra yaptığı yönetmelik değişikliği ile okul müdürlerinin sınıf denetimi rollerini üstlenmeleri, öğretimsel liderlik yaklaşımının benimsenmesini gerekli kılarken, okul müdürlerinin denetim sürecindeki görev ve sorumluluklarını artırmıştır. Okul müdürlerinin yönetim süreçleri dışında, sınıf ziyareti yapma yoluyla denetim yapmaları öğretimsel denetim yaklaşımını gündeme getirmiştir.

Denetim anlayışındaki bu yeni yaklaşımlar, demokratik ve çağdaş bir anlayışı benimsemiş ve odak noktasına öğretim sürecinin geliştirilmesini esas almıştır. Bu anlayışın öğretmenin mesleki anlamda motivasyonunu artıracığı söylenebilir. Kurt (2013), eğitim örgütü yöneticilerinin, örgütsel birer mimar olabilmesi için değişen koşullara karşı örgüt çalışanlarını etkileyebilmesi ve etkin liderlik davranışlarıyla öğretmenleri örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu noktada öğretmen motivasyonu, okul yöneticilerinin öğretmenleri örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirilmelerini sağlama amacıyla etkili bir güç olarak kullanılabilir. Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütlerinin kendilerinden

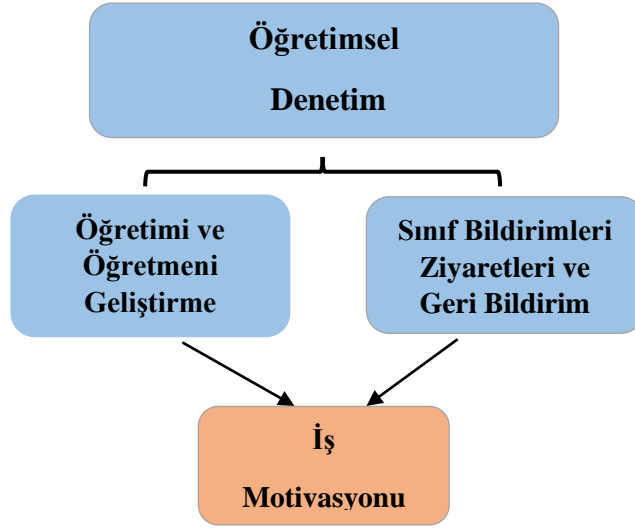
beklenen amaçları gerçekleştirebilmesinin etkili bir liderlik ve denetim yoluyla mümkün olabileceği söylenbilir. Etkili bir ğretim liderliğine bağlı olarak ğretim lideri olmasını beklediğimiz okul müdürünün öğretimsel denetim davranışının, ğretmen iş motivasyonuna etkisinin ne düzeye de olacağı bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretme ve öğrenmenin sağlanması, belirlenen amaçlara ulaşılması için denetim; destekleyici bir unsur olarak görülmektedir. ğretimsel liderlik, öğretimsel denetim ile birçok değişken arasındaki ilişkiyi gösteren araştırmalarla beraber öğretimsel liderlikle, öğretimsel denetim, terimlerinin eş anlamlı olduğunu belirten kaynaklar da bulunmaktadır. Okul müdürleri ile birlikte tüm öğretmenler, denetim ve öğretimsel liderlik sürecinde yer almaktadırlar.

Bu araştırmalardan en önemli olanlardan biri de öğretmenler için itici güç olan ğretmen iş motivasyonu değişkenidir. Motivasyon, kurumsal, örgütsel başarının sağlanması açısından önemli bir unsurdur. Kurum alışanlarının işlerini isteyerek severek yapmaları, kurumların hizmet kalitesini, kurumsal çıktılarını etkileyecektir. İş motivasyonları yüksek olan bireylerin iş performansları da yüksek olacaktır.

Motivasyon ile performans arasında çok yakın bir ilişki vardır. Motive olmayan bir personelin yüksek performans göstermesi beklenmemelidir. Yönetici açısından önemli olan tüm çalışanların organizasyonun amaçları doğrultusunda davranacak şekilde motive edilmesidir (Gümüş, Sezgin 2012: 5) Bu doğrultuda değerlendirme yapıldığında bu araştırmanın temel amacı; okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin ğretmen algıları ile ğretmen iş motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ve iş motivasyonlarının belirlenen demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek sözü edilen değişkenler için etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmaktadır. Yukarıda belirlenen araştırmanın ana modeli şekil 1' de verilmiştir.



**Şekil 1. Araştırma Modeli**

Şekil 1’de verilen araştırma modeli çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

#### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

#### **Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algıları ve iş motivasyonuna ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, görev yaptığı okul kademesi ve türü, okuldaki çalışma süresi ve okul müdürünün cinsiyeti, branşı, kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları cinsiyet, kıdem, branş, görev yaptığı okul kademesi ve türü, okuldaki çalışma süresi; okul müdürünün cinsiyeti, branşı, kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algıları ile iş motivasyonu algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algılarının öğretmen iş motivasyonunu yordama (açıklama) gücü ne düzeydedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Denetimin, bütün kurumlarda, işletmelerde olduğu gibi eğitim kurumlarının, okul örgütlerinin belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmesinde, gelişmesinde dolayısıyla toplum ve devletin geleceği üzerinde önemli etkisi vardır. Bu etki düşünüldüğünde denetimin gerekliliği daha önemli bir boyut kazanmaktadır. Çünkü denetlenmeyen her birim önce kendi içinde hedefinden sapmakta bu durum da devlet mekanizmasının amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Bu yüzden rasyonel bir denetleme süreci, kurumların ve devletin sürekliliği için gereklidir (Bayraktutan, 2011:9). Birer eğitim örgütü olan okulların yönetim süreçlerinde etkili olmaları nitelikli birey yetiştirmede büyük öneme sahiptir. İnsan yetiştiren büyük bir işletme olarak görülen eğitim kurumlarının etkililiği toplumu ve diğer bütün kurumları etkilemektedir (Pehlivan, 2007:7).

Eğitim örgütü yöneticilerinin amacı, okulların Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçları doğrultusunda insan ve madde kaynaklarını etkin bir biçimde kullanarak sistemin etkili bir biçimde işlemesini sağlamaktır. Eğitim örgütü yöneticileri aynı zamanda denetim görevini de üstlenmiş durumdadırlar. Etkili bir okul yönetimi için çağdaş bir denetim anlayışının benimsenmesi gerekliliği tartışmasıdır. Denetim yaklaşımları içerisinde gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, sanatsal denetim ve öğretimsel denetim gibi farklı denetim yaklaşımları bulunmaktadır. Öğretimsel denetimin temel çıkış noktası, öğretme-öğrenme sürecine ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere odaklanarak etkin bir denetim anlayışının gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecine odaklanması ise hem öğrencinin akademik ve çok yönlü gelişimine hem de öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmasını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle de öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Denetime tabi olan öğretmenler; denetim sürecindeki denetçinin tutum ve davranışlarından moral ve motivasyon açısından olumlu etkilenebileceği gibi olumsuz da etkilenebilmektedir. Öğretmen eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biridir. (Ünal ve Ada, 2012: 184) Bu açıdan bakıldığında okul örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesinde, niteliğin artırılmasında denetimin öğretmen motivasyonu üzerindeki olumsuzluklarının giderilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemimizi geliştirmesi beklenen denetim anlayışı, öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, teftiş edilenlerde stres yaratmamalıdır (Tecer, 2011: 3). Maarif müfettişleri tarafından sınıf ziyaretleri yoluyla yapılan öğretmen denetimini, MEB yönetmelik değişikliği ile okul müdürlerine bırakılmış olması; okul müdürlerinin denetim rolünü ön plana çıkararak okul müdürlerinin denetim sürecindeki ortaya koyacakları davranışları, öğretmen motivasyonu açısından önem kazanmıştır. Cezalandırıcı olmayan, rehberlik, mesleki yardım, eğitim öğretimle ilgili sorunların çözümüne katkıda bulunan, öğretimin gelişimine katkı sunan denetim anlayışı, motivasyonuna da katkı sunacaktır. İlimli bir kültürü oluşturarak güven ortamı içerisinde iş birliğine dayalı olarak eğitim-öğretim sürecine özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi yoluyla öğretimin gelişimini amaçlayan denetim modelidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Öğretimsel denetim olarak kabul edilen bu denetim anlayışı ile motivasyonu artırılmış öğretmenin mesleki performansı, öğretme ve öğrenme sürecini öğrencinin lehine etkileyecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bakanlık müfettişlerin görev alanları ile ilgili olarak yaptığı yönetmelik değişiklikleri sonucunda öğretmen denetiminin görevleri arasından çıkartılarak bu görevin okul müdürlerine bırakılması; okul müdürlerinin denetim rolleriyle birlikte öğretimsel denetim davranışların önemini beraberinde getirmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları üzerine ülkemiz ölçeğinde; öğretimsel denetimle ilgili henüz yeterli düzeyde araştırma yapılmamış olması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın kamu ve özel sektör okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarını, belirli değişkenler açısından ele alarak teorik açıdan literatüre katkı yapması ve öğretmen iş motivasyonu ile ilişkisini ortaya koyması açısından da önem arz ettiği düşünülmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarında yer alan maddelere verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin iş motivasyonlarına etkisini belirleyecek niteliktedir. Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını değerlendirebilecek kadar bir zaman diliminde birlikte çalıştıkları varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Zonguldak il merkezi ve ilçelerinde bulunan temel eğitim okullarında (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) 724 öğretmen ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçları ve kullanılan ölçeklerin ölçebildiği özellikler ve ifadeler ile sınırlıdır. Bu araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Öğretmen:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel okullarında çalışan eğitim öğretim süreçlerine ilişkin müfredat ve faaliyetleri okul ve sınıf ortamlarında uygulayan eğitim personeli.

**Okul Yöneticisi:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel okullarında çalışan, okullardaki yönetim süreçlerine ilişkin olan bütün faaliyetlerin bakanlık veya özel okul adına yürütülmesinden sorumlu personel.

**Denetim:** Örgütsel eylemlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda, benimsenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecini ifade eder (Aydın, 2007:11). Eğitim öğretim faaliyetleri devam ederken öğrencilerin öğrenmelerinin artırılmasına yönelik olarak; öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin artırılması, geliştirilmesi, desteklemesi amacıyla öğretim süreçlerinin iyileştirmesine yönelik faaliyetlerin tamamını kapsamaktadır.

**Öğretimsel Denetim:** İlimli bir kültürü oluşturarak güven ortamı içerisinde iş birliğine dayalı olarak eğitim-öğretim sürecine özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi yoluyla öğretimin gelişimini amaçlayan denetim modelidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Okul müdürü tarafından gerçekleştirilen bu denetim faaliyetleri öğretmeni destekleyici ve geliştirici bir rol üstlenmektedir.

**Öğretimsel Liderlik:** Öğrenci başarısını, dolayısıyla da okul başarısını arttırmak için öğrencileri etkili öğrenmeye, öğretmenleri de etkili öğretmeye iten öğretim süreçleri ile ilgili davranışları içeren liderliktir.

**Motivasyon:** Bir insanın içinde bulunan, o insanın olumlu ya da olumsuz belli bazı eylemlerde bulunmasını ve belirli bireysel isteklerine ulaşmasını ve böylece tatmin olmasını sağlayan güçtür (Bentley, 1999: 180).

**Öğretmen İş Motivasyonu:** Öğretmenin (çalışan) işle ilgili bir davranış başlatmak ve biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirlemek için ortaya çıkan enerjik güçler kümesidir (Pinder, 2008:11).



## BÖLÜM II

### Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan öğretimsel denetim ve öğretmen iş motivasyonuna ilişkin kavramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Denetimin Tanımı, Amacı ve İlkeleri

Tarihi süreç içerisinde farklı ad ve anlamlarda kullanılan denetim kavramı bu araştırmada teftiş, inceleme, kontrol gibi kavramları da ifade edecek şekilde genel kullanılmıştır. Yukarıda belirtilen kavramlar bağlamında düşünüldüğünde yönetim ve denetim kavramlarının birbiri ile yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Bundan dolayı da örgütsel etkililik için oldukça önemlidir. Denetim sisteminden yoksun bir örgütün uzun süreli varlığını sürdürmesi oldukça zordur. Yönetim sürecinin dolayısıyla da eğitim yönetiminin bir ögesi olan denetim, eğitim veriminin ölçülmesinde kullanılan bir mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı denetim, eğitim-öğretim uygulamalarının etkililiği belirleme sürecini ifade eder. Bu açıdan değerlendirildiğinde denetim kavramı, örgütsel eylemlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda, benimsenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecini ifade eder (Aydın, 2007:11).

Ayrıca denetim kavramı, yönetsel içeriğe yönelik ve de öğretimsel öge ve eylemleri içeren bir kavramdır (Wiles ve Bondi, 2000:11-13). Diğer bir ifade ile denetim; amaç belirleme, plan yapma, kaynak belirleme, öğretimi organize etme gibi eylemleri içerdiğinden yönetsel; kazanımları belirleme, program geliştirme, öğretim programları hazırlama, araştırma gibi eylemleri içerdiğinden içeriğe yönelik; programı değerlendirme, gerekli olduğunda öğretim ortamını yenileme, öğretime kaynak sağlama, öğretmene tavsiye verme gibi eylemleri içerdiğinden öğretimsel öğeleri barındırmaktadır (Wiles ve Bondi, 2000:13). Bu açıdan değerlendirildiğinde de denetimin örgüt açısından verimliliği sağlamaya ve iş görenin de performans ve gelişimine yönelik katkı sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir.

Tekışık (2001:102) denetime ilişkin tanımından, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, bu çalışmaların daha verimli hale getirilmesini sağlamak için önerilerde bulunmak, kurumdaki personele çalışmalarında ve mesleki boyutta gelişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunma vurgusunu ön plana çıkarmaktadır.

Denetim, eğitimde de diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi önemlidir (Erdem, 2006: 275) ve eğitim denetimi, eğitsel amaçlara ulaşmak, mevcut durumu belirlemek ve beklentileri karşılayabilmek için müdahale etme, iyileştirme, geliştirme gibi uygulamaları içeren yönetimle ilgili bir süreçtir (Oliva ve Pawlas, 2004). Eğitim kurumları açısından bakıldığında ise denetim, genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal ereve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme süreci olarak değerlendirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Ancak eğitim denetiminde ağdaş yaklaşım, durum saptamanın ve değerlendirmenin bir adım daha ilerisine giderek eğitimi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Aydın, 2008). Bu anlamda denetimin en yaygın olarak kabul edilen tanımlarından biri; öğretimin geliştirilmesidir. Her ne kadar bu tanım ğretimi neyin oluşturduğu sorusundan doğsa da, denetimi tanımlamak için yapılan girişimlerin uzun bir geçmişini göstermektedir. Bu tanımdaki bu girişimlerin çoğu, öğretmenin davranışına odaklanmıştır; nispeten az sayıda ğrenci davranışlarıyla ilgilenmiştir ve birkaçı hala öğrenme ortamı veya öğrencinin katılımı için fırsatları ifade etmektedir (Waite, 1995:96). Denetim faaliyetleriyle öğretmene destek ve yardım sağlayarak verimi artırmak, ğretmen, idareci ve öğrencilerin ufuklarını genişletmek, idarenin ve öğretmenlerin denetim sürecine etkin katılımlarını sağlamak amaçlanır (Güven, 2011:30). Bu durumda denetim, eğitim sürecinin daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlamak ve bu sayede eğitim-ğretim etkinliklerinin verimini artırmak

amacıyla yürütülen mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü kapsar (Yıldırım-Erol, 2010:8).

Denetim her örgüt açısından zorunludur. Bu zorunluluk, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Her örgüt varoluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının, yani ürün ve verimliliğin planlı ve programlı olarak yakından izlenmesi, sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması ile olanaklıdır. Bu örgütsel olgu; sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin önem ve zorunluluğunu göstermektedir. Denetim; bir örgütün amacı doğrultusundaki planlanmış olan örgütsel, yönetsel ve ürünsel hedeflerinden ayrılmadan örgütsel amacını gerçekleştirmek için izlenmesi ve gerektiğinde düzeltilmesi sürecini ifade eder (Toker-Gökçe, 2009). Bu anlamda denetimin nihai amacı, örgüt amaçlarının gerçekleştirilme derecesini belirlemek ve daha iyi sonuçlar almak amacıyla gerekli önlemleri alma ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2008:11). Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenlerin her gün gelişmekte olan sistem ve çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi, var olan başarıyı sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmene yapılan yardım öğrenciye de yansımaktadır. Eğitim sisteminde öğretmene yardım edebilmesi için hangi tür yardıma ihtiyacı olduğunun saptanması, onun içinde çalışmalarının izlenmesi ve denetlenmesi gereklidir (Gürsoy'danAkt: Taymaz,2011). Denetime ilişkin tanımlar esasında denetimin amacına yönelik de ışık tutmaktadır. Örneğin denetimi kamusal amaçlı, davranış kontrol etme olarak tanımlayan yaklaşım ile denetimi istenilen ve ihtiyaç duyulan yer ve zamanda sağlanan ve uygulanan bir mesleksi yardım olarak tanımlayan (Aydın, 1986:7) yaklaşım arasındaki ilişkiye bakıldığında denetimin amacı da ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemindeki amaçların gerçekleşme düzeyi, amaçlara ulaşmaya yönelik çalışmalardaki eksikliklerin giderilmesi, hataların düzeltilmesi, iyileştirilmesi ve amaçların daha üst düzeyde gerçekleştirilmesi için denetim yapılmaktadır. Bu nedenle denetimin asıl amacı eğitim sisteminin geliştirilmesidir (Tecer, 2011:16). Bu durumda denetimin amaçlara yönelik gerçekleştirilen amaçlı bir etkinlik olduğu

söylenbilir. Denetim, aşağıdakiler dâhil olmak üzere çeşitli amaçlara hizmet eder (Wanzare ve Costa, 2000:48):

1. Öğretimin iyileştirilmesi (Beach ve Reinhartz 1989; Glickman, Gordon ve Gordon 1997; Goldsberry 1997; Nolan 1997; Sergiovanni ve Starratt 1993; Waite 1997).

2. Etkili öğretmen kadrosu gelişiminin desteklenmesi (Acheson ve Gall 1997; Beach ve Reinhartz 1989; Glatthorn 1984; Waite 1997; Wilesand Bondi 1996).

3. Öğretmenlerin öğretimlerinin ve öğrenenler için sonuçlarının farkında olmalarına yardımcı olmak (Glickman, Gordon ve Gordon 1997; Nolan 1997).

4. Öğretmenlerin güvenli ve destekleyici bir ortamda yeni öğretim teknikleri denemelerini sağlamak (Nolan 1997).

5. Program geliştirme çalışmalarını teşvik etmek (Nolan 1997; Oliva ve Pawlas1997; Wiles ve Bondi 1996).

6. İnsan ilişkilerini teşvik etmek (Wiles ve Bondi 1996).

7. Öğretmen motivasyonunu artırmak (Glickman, Gordon ve Gordon 1997).

8. En iyi sonuçları elde etmek için öğretme-öğrenme sürecini izlemeöğrencilerle (Schain 1988).

9. Öğretmenlere ve denetçilere, diğer profesyoneller ile ortak araştırma yaparak öğretme-öğrenme süreci hakkındaki anlayışlarını arttırmaları için bir mekanizma sağlamak (Nolan ve Francis, 1992).

Bu açıklamalardan yola çıkarak eğitim denetiminin temel amacı, öğrencilere öğretmen ve denetleyici iş birliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamlarını sağlamak, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım etmektir (Aydın, 2008:36).

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

denetim faaliyetlerinin birlikte yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Rehberlik ve denetim faaliyetlerinde dikkate alınması gereken hususlar şunlardır:

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

2521 Sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde (2001) belirtilen amaçlar doğrultusunda yukarıda belirtilen ilkeler temel alınarak hareket edilmelidir. Bu ilkeler genel olarak incelendiğinde çağdaş denetim yaklaşımını esas alan, bireyi merkezde tutan, yapıcı ve işbirlikli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Denetim çok yönlü olarak başarıyı etkilemektedir. Öğretmeni geliştirmek, programı geliştirmek, tüm öğrencilerin eşit bir şekilde nitelikli eğitim almasını sağlamak, okul yönetiminin bir boyutu olarak öğrenci işlerini düzenlemek gibi birçok yolla başarıya etki etmektedir. Bundan dolayı denetimin temel amacı, kurumların-okulların genel ve özel amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiğini saptamak, var olan eksiklik, aksaklık ve amaçtan sapmaları belirlemek ve kurumun amaçlarını daha etkili ve verimli gerçekleştirmesi için eksiklikleri tamamlamak, aksaklıkları düzeltmek, amaçları doğrultusunda kurumun işleyişini düzenlemektir. Okullarda denetimin öncelikli amacı, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek ve bunun için yönetici, öğretmen ve diğer personeli geliştirmektir (Kayıkçı, 2007). Denetim sürecinde önemli olan nokta, öğretme, öğrenme ve denetlemenin birbiriyle ilişkisi değil, onların nasıl ilişkide oldukları ve bu ilişkinin denetleyicileri için ne gibi etkileri olabileceğidir (Waite, 1995:96).

Denetimi yapan kişinin örgüt içerisinde hedef belirleme, geleceğe yönelik tahminlerde bulunma, tahminlere ilişkin planlamada bulunma, düzenleme ve koordine etme, iletişim, problem çözme, kendini yenileme, kendini ve grubu kontrol etme görevlerinin yanı sıra çalıştığı kişileri motive etme görevi olduğu belirtilmektedir (Stone, 1991:22-26; Savedra&Hawthorn, 1990,17; House&Place, 1993:38; Schesinger, 1982:18; Akt: Toker Gökçe, 2009:82).

İlkeler, örgütün politikalar doğrultusunda hareket tarzını belirler ve örgütte düşünmeye, yorumlamaya, eleştirmeye ve davranışa kılavuzluk eden, kuralları tanımlayan ve kılavuzluk eden düşünceler topluluğudur. Bu anlamda denetim ilkeleri, denetim sürecinde yol gösterici rol oynayarak uygulama sonuçları hakkında kestirimde bulunmayı sağlayan yargılar olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökçe, 1994:76). Eğitim denetiminin kendine özgü ilkeleri bulunmaktadır ve bu ilkelere dayalı bir denetimin etkili olabileceği söylenebilir. Eğitim denetiminin ilkeleri; amaçlı olma, planlı olma, sürekli olma, bilimsel olma, demokratik olma, bütünsellik, durumsallık ve açıklık olarak sıralanabilir (Başar, 2000). Eğitim denetiminin amaçlı olması, denetim etkinliklerinin Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine uygun ve bunları gerçekleştirici olmasını ifade eder. Eğitim denetiminin planlı olması, yapılacak olan denetim etkinliklerinin bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesini ifade eder. Bu ilke esasında amaçlılık ile de ilgilidir. Denetimde planlı olma emek-iş gücü ve zaman kaybını önlemek açısından da önemlidir. Eğitim denetimindeki bir diğer ilke, sürekli olma ilkesidir. Sürekli olma ilkesi, yapılacak denetim faaliyetlerinin sonraki çalışmalara teşkil etmesi ve amaca yönelik olmayla ilgilidir. Denetim sürecinin bilimsel olması, olay ve kişiler hakkında tarafsız-ön yargısız olmayı ve nesnel ölçütlere dayalı denetimi ifade eder. Denetim sürecinin demokratik olması ise etkili bir iletişim ve etkileşime dayalı ödüle, iş birliğine ve katılımcı bir anlayışa dayalı olmasını ifade eder. Denetimde bütünlük ilkesi ise düşünce ve eylemlerde sistem içindeki tüm faktörler ve içinde bulunan çevre koşulları birlikte değerlendirilmesini ifade eder. Durumsallık ilkesi ise denetim sürecinde farklı koşullarda çalışan öğretmenlerden standart bir başarının beklenmesi yerine koşulların gereği değerlendirmeyi ifade eder. Son olarak açıklık ilkesi ise denetim sürecinde denetleyen ve denetlenenin karşılıklı haklarının bilinmesini ifade eder.

Denetim sürecinde önemli kavramlardan biri de liderliktir. Liderlik kavramı psikoloji, sosyoloji, siyaset ve yönetim gibi farklı bilim alanlarıyla ilişkili bir kavram olduğundan sosyal bilimler alanında ortak bir tanımlamaya sahip olamamıştır. Bundan dolayı liderlik, yönetim biliminin konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olmasına karşılık sosyolojik, psikolojik, askeri, felsefi ve tarihsel bakımdan da analiz edilebilecek bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2002:1). Lider, örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücünü ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da değişimi gerçekleştirmek için yeni bir yapı ya da prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Bu tanımda öne çıkan en önemli özellik ise liderliğin belirgin niteliklere bağlı olmadan yeni durumlara göre oluşmasıdır. Yani lideri, var olan durum yaratabilir. Liderlik atama usulü oluşan bir durum değildir (Erdoğan, 2002:47-48). Liderlik önemli amaçlar belirleme eylemi ve sonra diğer örgüt çalışanlarının kendini adanmaları için güdüleme ve başarı için gerekli tüm kaynakları sağlamaktır. Amaçlarla ilgili ortaya çıkan yeni durumu öğrenme ve ona adapte olmalarını sağlamaktır (Zepeda, 2004:13). Liderlik en geniş tanımıyla, bir grubun üyelerinin tüm içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, her türlü aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel güdü ve yeteneklerini, bireylerarası güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 377). Liderlikle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde bireysel özellikler ve davranışlar, diğer insanları etkileme gücü, diğer insanlarla etkileşim biçimi ve rol ilişkisi, yönetim pozisyonuyla ilgili etki, yetki ve gücün meşrulaştırılmasına ilişkin diğerlerinin algıları gibi noktaların vurgulandığı görülmektedir (Yukl, 1981, Akt: Şişman, 2002:4).

Birer lider olarak okul yöneticisi, örgütün üstünde değil, onun içinde ve bir parçasıdır (Bursalıoğlu, 2002). Yönetim açısından düşünüldüğünde okul yöneticilerinin birer lider olarak sahip olması gereken güç çeşitlerinden söz edilebilir. Liderin iyi anlaşılabilmesi için de liderin güç kaynakları analiz edilmelidir. Liderlerin yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş farklı güç kaynağı vardır (Lunenburg ve Ornstein, 1991; Arnold ve Feldman, 1986, akt: Çelik, 2000:4-5):*Yasal güç*, liderin konumuna bağlı olarak hiyerarşik yapı içerisindeki rolü ile ilgilidir. Bu anlamda astları üzerinde kurduğu yetkiye dayalıdır.

*Ödül gücü*, liderlerin örgüt içerisindeki yerine bağlı olarak astlarının yeteneklerini değerlendirmesi durumuyla ilgilidir. Bu anlamda övgü, ücret yükseltme gibi güçleri bünyesinde barındırır. *Zorlayıcı güç* ise ödül gücünün tersi bir güçü ifade etmektedir. Cezalandırma davranışı, ücret yükseltmeyi engelleme, rütbe indirme, olumsuz sicil verme gibi güçleri içermektedir. *Uzmanlık gücü* örgüt içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik liderin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekleri ifade eder. Okullarda bu durum okul yöneticisinin eğitim ve mesleki deneyimiyle ilgilidir. *Karizmatik güç* liderin izleyenler üzerindeki sahip olduğu etki ile ilgilidir. Liderin, izleyenler üzerindeki çekiciliği ve saygısı ile ilgilidir.

Başka bir sınıflamada ise liderin güçleri (1) teknik, (2) insani, (3) eğitsel, (4) sembolik ve (5) kültürel olarak ayrılmaktadır. *Teknik güç* daha çok okul yönetim süreçlerini kapsamakta ve yönetim mühendisliği rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Zaman yönetimi, teknoloji, planlama, örgütsel yapı gibi süreçler bu güç sınıfında yer almaktadır. *İnsani güç* ise bireyler arası ilişkiler ile ilgili olup insan kaynakları yönetimi, katılımcı karar verme mekanizmaları oluşturma gibi insan mühendisliği üzerine yoğunlaşmaktadır. *Eğitsel güç* eğitim-öğretim-öğrenme süreçleri gibi okul hakkında bilgi sahibi olmakla ilgili olup eğitsel yönden lider olup öğretimin etkililiği, program geliştirme, denetim ve değerlendirme gibi yeterlilikleri ifade etmektedir. *Sembolik ve kültürel güç* ise okulla ilgili önemli durum, sembol ve değerler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sembolik ve kültürel yönden yeterli olan lider, önemli amaç ve davranışlar için model oluşturmakta ve neyin önemli ve değerli olduğu konusunda çevresindekilere (Sergiovanni ve Starratt, 2002).

## **2.2. Denetimin Boyutları**

Wiles ve Bondi (2000:10-12) denetimin boyutlarını yönetim, program ve öğretim olmak üzere üç başlık halinde incelemektedir (Wiles ve Bondi, 2000:10-12). Aşağıda bu boyutlara ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir.

### **2.2.1. Denetimin Yönetim Boyutu**

Denetimin en önemli boyutlarından biri yönetimi geliştirmedir. Denetim, amaçların belirlenmesi, politikaların belirlenmesi, planların yapılması, örgütsel



yapının oluşturulması, kaynakların gözden geçirilmesi, personelin seçilmesi, donanımın sağlanması, bütçe ayrılması, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi ve öğretimin organize edilmesi noktasında yönetimi destekler (Wiles ve Bondi, 2000: 11). Bu boyuta ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

(1) *Amaç ve önceliklerin belirlenmesi:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada eğitim gereksinimi olan tüm bireyler için okullaşmanın sağlanması ve okullarda uygulanacak programların belirlenmesini ifade eder.

(2) *Politikaların geliştirilmesi ve standartların belirlenmesi:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada karar vericiler tarafından belirlenen amaçların eğitimsel beklentilere uygun standartların belirlenmesini, bu standartlara ulaştırıcı ilke ve düzenlemeleri ifade eder.

(3) *Uzun dönemli plan yapılması:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada planlanan hedefler doğrultusunda uzun dönemli hedefleri-uzak hedefleri gerçekleştirici eylem ve etkinliklerin düzenlenmesini ifade eder.

(4) *Örgütsel yapının oluşturulması:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada eğitim gerçekleştirilecek örgütler içerisinde bireyler ve gruplar arasında sistematik bir bağ oluşturacak şekilde örgütsel yapı oluşturulmasını ifade eder.

(5) *Kaynakların belirlenmesi ve sağlanması:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada örgüt içerisinde kullanılacak çeşitli kaynaklarının temininin ve dağıtımının planlanmasını ifade eder.

(6) *Örgütlerde çalışacak iş görenlerin belirlenmesi:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada, örgütün amaçları doğrultusunda programları uygulayacak iş görenlerin seçilerek uygun şekilde görevlendirilmesini ifade eder.

(7) *Gerekli donanımın sağlanması:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamadaprogramın hedeflerine ulaştıracak donanımın sağlanarak ihtiyaç duyulacak olan yeni donanım ihtiyacının belirlenmesi sürecini ifade eder.

(8) *Gerekli finansal kaynağın temin edilmesi:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için örgütün ihtiyaç duyacağı finansal kaynakların teminini ifade eder.

(9) *Öğretimin örgütlenmesi:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada örgütsel yapıyı işleterek öğretimi gerçekleştirecek olan iş görenlerin atanmasını ifade eder.

(10) *Okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi:* Denetimin yönetim boyutu olarak bu aşamada, örgütün amaçları doğrultusunda çevresiyle ilişkisi bağlamında çeşitli paydaşlarıyla iletişim halinde olması ve bu ilişkinin sürdürülmesi sürecini ifade eder.

Bu boyut, öğretimsel denetim anlayışının üç temel ayağından birine ait olan yönetim boyutuna ilişkin özellikleri ifade eder. Bu boyutta eğitim örgütünün yönetsel açıdan kısa ve uzun vadeli amaçlarının belirlenmesi, kaynakların dağıtımı ve belirlenmesine, çalışanlarının seçimi ve görevlendirmesine, okula destek anlamında çevresel ilişkilerin geliştirilmesine ilişkin özellikler yer almaktadır.

### **2.2.2. Denetimin Program Boyutu**

Burada program (curriculum) olarak ifade edilen kavram eğitim programıdır. Eğitim programları, istenen ve beklenen amaçlara ulaşmada stratejiler içeren bir eylem planı (Ornstein ve Hunkins, 1993) olarak karşımıza çıkar. Eğitim programı, çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen, milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün etkinlikleri ve yaşantıları kapsayan, eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1988). Denetimin programa yönelik işlevleri, ihtiyaçların ve kazanımların belirlenmesi, program geliştirme ve plan yapma, materyal seçimi ve kaynakların buna uygun kullanımı, uygulamalarda değişim önerme, eğitim-öğretim personelinin oryantasyonu, öğretim harcamalarının belirlenmesi, öğretim programlarının hazırlanması ve okul programlarının geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Wiles ve Bondi, 2000: 11-12). Denetimin bu işlevleri aşağıda detaylı olarak sunulmuştur:

(1) *Öğretimsel amaçların belirlenmesi:* Bu aşamada milli eğitimin genel amaçları doğrultusunda okulun ve özel amaçların belirlenmesi sürecini ifade eder.

(2) *İhtiyaçların belirlenmesi ve araştırma yapılması:* Okulların programlarının öğrenenlerin ihtiyaçlarını ne oranda karşıladığını belirlemek amacıyla mevcut durumunun değerlendirilmesi sürecini ifade eder.

(3) *Planlı değişme ve programların geliştirilmesi:* Denetimin program boyutu olarak okulun ve özel amaçlar doğrultusunda öğretim içeriklerinin oluşturulması ve eğitim programlarının detaylı olarak gözden geçirilmesi sürecini ifade eder.

(4) *Programların çeşitli özel hizmetlerle ilişkilendirilmesi:* Denetimin program boyutu olarak okul ve okul dışı çeşitli öğretimsel amaçlı etkinliklerin birbiri arasında ilişkilendirilmesi sürecini ifade eder.

(5) *Materyalin seçilmesi ve kaynakların dağıtılması:* Denetimin program boyutu olarak amaçların gerçekleştirilmesi için mevcut öğretimsel kaynakların analizi ve uygun programlara yönlendirilmesi sürecini ifade eder.

(6) *Öğretim kadrosunun oryantasyonunun sağlanması:* Denetimin program boyutu olarak okul programlarının öğretmenlere tanıtılması ve deneyimli öğretmenlerin mesleki beceri ve deneyimlerinden faydalanılması amacıyla oryantasyonun yapılmasını ifade eder.

(7) *Donanımdaki değişikliklerin önerilmesi:* Denetimin program boyutu olarak mevcut olanaklar ve imkanlar ile öğretim programları arasındaki ilişki kurularak olanakların öğretim programına uygun hale getirilmesi için yeni planların geliştirilmesi sürecini ifade eder.

(8) *Öğretim için gerekli olan yatırımın kestirilmesi:* Denetimin program boyutu olarak öğretim için ayrılacak kaynakların maliyetlerinin belirlenerek uygulamalar için gerekli yatırımların önerilmesi sürecini ifade eder.

(9) *Öğretim programlarının hazırlanması:* Denetimin program boyutu olarak etkili bir öğretim için hizmetiçi eğitim fırsatları sağlanarak öğretim programlarının yeniden biçimlendirilmesi sürecini ifade eder.

(10) *Okul programlarının geliştirilmesi ve dağıtılması:* Denetimin program boyutu olarak okul programlarının doğru biçimde yazılarak okullara dağıtılması ve başarılı etkinliklerin kamuoyuna duyurulması sürecini ifade eder.

Öğretimsel denetim yaklaşımının bir diğer boyutu program boyutudur. Öğretimsel denetimin temel amacı, öğretmeni ve öğretimi geliştirme olduğundan uygulanacak olan öğretim programları da önem arz etmektedir. Okul süreçlerinin başarılı yönetilebilmesinde; uygulanacak programların geliştirilmesi, tanıtılması, etkililiğin değerlendirilmesi, ortamasyon çalışmalarının yapılması etkili bir okul yönetimi için gerekliliktir.

### **2.2.3. Denetimin Öğretim Boyutu**

Öğretim, öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda istendik davranışların kazandırılmasına ilişkin planlı, kontrollü ve örgütlenmiş faaliyetlerdir (Fidan, 2012). Denetimin öğretimi geliştirme boyutuna ilişkin birçok görevi vardır. Öğretimsel planların geliştirilmesi, programların değerlendirilmesi, yeni programların uygulamaya konulması, öğretimsel örgütün yeniden düzenlenmesi, öğretimsel kaynakların dağıtılması, öğretmenlere danışmanlık ve yardım sağlanması, olanakların değerlendirilmesi ve değişikliklerin öngörülmesi, kaynak kullanımının değerlendirilmesi, hizmet içi programların düzenlenmesi ve eşgüdümlemesi ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verme, denetimin öğretimi geliştirme boyutuna ilişkin işlevleridir (Wiles ve Bondi, 2000:11).

(1) *Öğretim planlarının geliştirilmesi:* Denetimin öğretim boyutu olarak öğretim programları planlarının oluşturulması ve uygulanmasında öğretmenlerle birlikte çalışmayı ifade eder.

(2) *Programların etkililiğinin değerlendirilmesi:* Denetimin öğretim boyutu olarak öğretim programlarının beklenen standartları karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla kullanılacak ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarının belirlenmesi sürecini ifade eder.

(3) *Yeni programların tanıtılması:* Denetimin öğretim boyutu olarak yeni programlarının uygulanması aşamasında öğretmenlere programa uygun yeni öğretim yöntem ve tekniklerin tanıtılmasını ifade eder.

(4) *Öğretimin örgütlenmesinin yeniden düzenlenmesi:* Denetimin öğretim boyutu olarak öğretimin mevcut örgütlenme biçiminin etkili olup olmadığının gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması.

(5) *Öğretimsel kaynakların dağıtılması:* Denetimin öğretim boyutu olarak öğretmenlere ihtiyaç duyacakları öğretim amaçlı kaynakların sağlanması ve ihtiyaç duyacakları kaynakların belirlenmesini ifade eder.

(6) *Öğretmenlere danışmanlık ve yardım sağlanması:* Denetimin öğretim boyutu olarak öğretmenlere öğretim hizmetini sürdürürken rollerini gerçekleştirmelerini sağlayıcı danışmanlık hizmetinin sağlanmasını ifade eder.

(7) *Olanakların değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması:* Denetimin öğretim boyutu olarak okullara ziyaretler düzenlenmesini ve okulların öğretim hizmetini sunacak olanaklara sahip olup olmadığının değerlendirilmesi ve gerekli olanakların planlara uygun biçimde sağlanmasını ifade eder.

(8) *Dağıtılan parasal kaynakların kullanımının değerlendirilmesi:* Denetimin öğretim boyutu olarak parasal kaynakların amaçlanan programlar için kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesini ifade eder.

(9) *Hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesi ve eş güdümünün sağlanması:* Denetimin öğretim boyutu olarak öğretimsel gereksinimleri karşılayacak olan hizmet içi eğitim programlarına kılavuzluk yapılmasını ifade eder.

(10) *Toplumsal gereksinimlere düşüncelere yanıt verilmesi:* Denetimin öğretim boyutu olarak okul programlarına ilişkin olarak toplumdan dönüt alınması ve öğrencilerin ailelerine bilgi verilmesini ifade eder.

Öğretimsel denetim anlayışının üçüncü ayağı olarak değerlendirilebilecek olan bu boyutu öğretimi ve öğretmeni geliştirmeyi esas alan ilkelerden oluşmaktadır.

### **2.3. Denetim Modelleri**

Tarihsel gelişim dönemleri incelendiğinde yönetim anlayışına uygun olarak farklı denetim modellerinin öğretmenleri denetleme uygulamaları içerisinde olduğu görülmektedir. Her bir modelin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bundan dolayı da benimsenen okul politikası, denetim tarzı, öğretmenin mesleki gelişim düzeyi gibi birçok değişkene göre denetim modeli benimsenebilir. Toker Gökçe'ye (2009) göre, 1980'li yıllara kadar bilimsel yönetim anlayışının beslediği denetim anlayışıyla çalışanların önceden belirlenen standartlara göre yeterli veya yetersiz biçiminde değerlendirilmesi yapılırken yönetim anlayışındaki değişimler, denetim süreçlerine de yansımış ve farklı denetim modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu denetim modelleri aşağıda genel olarak açıklanacak ve bu araştırmanın konusunu oluşturan öğretimsel denetim detaylı olarak verilecektir.

#### **2.3.1. Bilimsel Denetim**

Klasik denetim anlayışıdır. 20. yüzyılın başlarından itibaren başlayan endüstriyel gelişmeler çerçevesinde Winslow Taylor'un öncü olduğu ve Fayol'un da katkı verdiği bilimsel yöntem anlayışının denetim alanına uygulanmasıyla oluşmuştur. Taylor'un bilimsel denetim anlayışı dikkatli bir gözlem ve iş analizlerine dayanmaktadır. Örgüt içerisinde işi standart hale getirmek kadar işi yapacak araç-gereçlerin de standart olması gerekmektedir. Bunun için öncelikle işi yapmak için etkili yol belirlenmeli, sonra eğitilmiş çalışanlar bu işi en etkili şekilde yapmalıdır. Bir bakıma Taylor örgütü bir anlamda makinalaştırmıştır. Yani örgüt çalışanları ve örgüt robotlar gibi etkili, güvenilir ve tahmin edilebilir olmalıdır. Bu anlamda örgüt içerisinde kontrol denetimi (controlinspection) ön plana çıkmıştır (Aydın, 2008:18; Toker Gökçe, 2009:77-78).

Taylor ve Fayol'un bilimsel yöntem anlayışının yönetim alanındaki uygulanmasına ilişkin ilkeler şu şekildedir (Daughtry ve Ricks, 1989:9; Başaran, 2000:51-55; Morgan, 1986:29-30; Lunenburg ve Ornstein, 1996:5'den akt: Toker Gökçe, 2009);

(1) Örgüte ilişkin sorumluluk yöneticilere aittir ve örgütte iş bölümü kesin çizgilerle belirlenmelidir. Yönetici, örgüte ilişkin her türlü planlama ve düzenlemeyi yaparak çalışanlara sadece uygulama görevi kalmalıdır.

(2) Örgüt içerisinde işin gerçekleştirilmesinde en etkili yol bilimsel yöntemin uygulanmasıdır. Bilimsel yöntem anlayışına bağlı olarak örgüt içerisindeki her göreve ilişkin görev tanımı yapılması, gözleme dayalı ölçümler yoluyla veriler toplanarak çözümlenmelidir. Bu anlayışa bağlı olarak her bir iş için en verimli ve etkili şekilde bir görev için öngörülebilir süre belirlenmelidir.

(3) Örgüt içerisinde görev dağılımı yapılırken iş için en yetkin kişi belirlenmelidir. Bunun yolu da bilimsel yöntemdir. Ayrıca çalışanlar işlerini daha iyi yapmaları için hizmetiçi eğitimler almalıdır.

(4) İş sürecinde en uygun sürecin seçildiğinden ve en uygun sonuçlara ulaşılması için işlevsel bir denetim anlayışı olmalıdır.

(5) Örgüt içerisinde itaat, enerji ve saygı için disiplin gereklidir ancak otorite ve sorumluluk arasında denge kurulmalıdır. Ayrıca örgüt içerisinde emir tek kişiden alınmalıdır.

(6) Örgüt içerisinde hiyerarşiye bağlı olarak yukarıdan aşağıya doğru iletişim ve karar verme zinciri bulunmalıdır. Kontrol zinciri olarak bir yöneticinin uhdesinde çok fazla çalışan olmamalıdır.

(7) Örgüt çıkarları kişi ve grup çıkarlarının üzerindedir ve ödüller hak ve adil dağıtılmalıdır. Çalışanlara bu anlamda adil davranılmalıdır.

Yukarıda açıklanan Taylor ve Fayol'un bilimsel yöntem anlayışına dayalı ilkelerin özellikle 20. yy başlarındaki sanayi devrimi ile gelişim gösteren anlayışın yönetim anlayışına yansması olduğu görülmektedir.

Eğitimde bilimsel denetim modeli, öğretmenliğin profesyonelleştirilmesi, öğretmenlik mesleği standartlarının belirlenmesi açısından büyük katkılar getirmiştir. Ayrıca bilimsel denetim modeli, sıkı kurallara bağlı bir denetim yaklaşımı olması, bir işi yapmanın doğru yolunu adım adım göstermesi ve örtük amaçlara hizmet

etmemesi nedeniyle oldukça kabul görürken, temele aldığı yaklaşım nedeniyle öğretmen-öğrenci etkileşiminin gözlem ile sınırlı kalması ve bunun üzerine çıkmaması nedeniyle eleştirilmiştir (Aydın, 2008:23). Bursalıoğlu (2003: 22) da bilimsel denetiminin kişiler arası ilişkilerin önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde yapandan çok yapılan işin ön planda tutulması ve dolayısıyla kişi veya grubun bir yana itilmesinden dolayı problemleri artıracasına vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretmen-denetici ilişkileri, ast-üst ilişkileri dışına çıkamaması, sürekli kusur bularak ceza ve kötü rapor vermeye hazır bir denetçiyle, sürekli savunma durumunda olan bir işgöreni temsiletmesi nedeniyle denetimin amacı düzeltme ve geliştirme değil, kontrol olarak değerlendirildiğinden güven kaybına ve doyumsuzluğa neden olacağı belirtilmektedir (Başar, 2000:18).

### **2.3.2. Sanatsal Denetim**

Denetime ilişkin çağdaş yaklaşımlar sınıf içi etkinliklere odaklanarak etkili bir öğretim sürecine odaklanmaktadır. Bu bakımdan öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği etkinlikler birer sanatsal faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Denetime ilişkin bu bakış açısını sanatsal denetim modeli olarak adlandırılan denetim modelinin temelini oluşturmaktadır (McGill, 1991'den akt: Yılmaz, 2004). ElliotW. Eisner'in temsilci olduğu bu denetim yaklaşımında önemli olan herşey ölçülebilir yaklaşımının tersine bütüncül bir yaklaşımı temele alarak anlayış, duyarlılık ve deneticinin sınıfta ortaya çıkan önemli ayrıntıları değerlendirme bilgisine dayanmaktadır (Hopkins ve Moore, 1993'den akt: Aydın, 2008:24). Eisner ve Blumberg'in bakış açıları ile estetik ve varoluşsal ilkelere dayanan bu modelde adım adım izlenen prosedürleri bırakmakta ve kişilerarası ilişkiler ile kişisel sezgi, sanat ve kişisel özelliklere vurgu yapmaktadır. Denetleyicilerin, öğretimin sanatsal ve etkileyici zenginliğini anlama konusunda öğretmene yardımcı olmaları gerektiğini vurgular (Pajak, 2000:8).

### **2.3.3. Klinik Denetim**

Klinik denetim 1950'lerin ortalarında Harvard Üniversitesi'nden Cogantarafından ortaya atılmış ve Cogan'ın Harvard Üniversitesi'nde lisansüstü öğrencisi olan Goldhammer 1960'ların ilk yıllarında klinik denetimin



geliştirilmesinde ve uygulanmasında etkin rol almıştır (Pajak, 2000). Klinik kavramına öğretmenlerin denetiminde patolojik yanların düzeltilmesi gibi bir anlam yüklenmemelidir. Her zaman öğretmenin göstermiş olduğu sağlıksız ya da yetersiz davranışların denetmen tarafından iyileştirilmesi süreci olarak değerlendirilmemelidir (Aydın, 2008:38). Klinik denetim anlayışı, 1960'lı yıllardan sonra, tıp alanından türemiş, denetimin yapıldığı sınıfı gösteren, öğretmenin öğretme süreçlerine ilişkin davranışlarını geliştirerek, öğrenci başarısını arttırmayı amaçlayan bir denetim tekniğidir (İlğan ve Kıranlı, 2007:154). Klinik denetim, öğretmen ve denetmen arasındaki yüz yüze ilişki ve öğretmenin sınıf içindeki gerçek davranışına odaklanmayı vurguladığı için kullanılmaktadır. Klinik denetim ana verilerini sınıfı olaylardan almaktadır. Öğretmen ve denetici arasındaki ilişki, öğretmenlerin sınıfı davranışlarını geliştirerek etkili öğretme-öğrenme stratejileri oluşturmak bu denetim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Cogan'a göre klinik denetim; denetici 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). Bu anlamda klinik denetim, eğitim öğretim etkinliklerinin denetiminde denetçi ile öğretmen arasında süreç içerisinde karşılaşılan sorunlar neticesinde ortaya çıkmış (Özmen, 2000:124) ve öğretmenin, öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmede daha etkili kılınması amacı ile denetçi ve öğretmenin sınıf içinde, yüz yüze gelmeleri ve görüşmeleri olarak tanımlanmıştır (Memişoğlu, 2001: 47).

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 sınıfı denetim sistemini anlatmak ve geliştirmek, ikinci amaç ise ihmal edilen sınıfı 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). Altınok'a (2013) göre, klinik denetimin amaçları; iyi gitmeyen durumları önleme, istenilen hedefe ulaşma

sürecinde denetmenle öğretmenle etkileşim içinde çalışması, denetmenin rol model olmasıdır.

Beş aşamada ele alınan klinik denetim bazı uygulamaları içerir (Glickman (2002:10):

(1) *Öğretmenle Gözlem Öncesi Ön Görüşme Aşaması:* Gözlem öncesi denetleyici ve öğretmenle birlikte; gözlemin nedenini ve amacını, gözlemin odak noktasını, kullanılacak gözlem yöntemini, gözlemin zamanı ve gözlem sonrası görüşme zamanını belirler. Böylece hem denetçi hem de öğretmen gözlem öncesi süreçte, gözlem sürecinde ne yapılacağı konusunda ortak karara varırlar (Glickman, 2002:10). Denetmen ve öğretmen arasında karşılıklı güvene dayalı sağlıklı bir ilişkinin oluşması için denetim sürecinin en önemli aşaması görülen bu aşama (Aydın, 2011:41) öğretmenden beklentilerin ortaya konulması ve öğretmenin denetim sürecine bilinçli bir hazırlık yapmasını sağlar (Taymaz, 2011:164).

(2) *Gözlem Aşaması:* Bir önceki aşamada karar verilen sürece uygun olarak denetim süreci başlar. Denetleyici bu süreçte bir veya birden fazla gözlem tekniği kullanabilir. Denetleyici açısından göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta olayların tanımlamaları ve yorumlamaları arasındaki farkı göz önünde bulundurmasıdır (Glickman, 2002:10).

(3) *Analiz Aşaması:* Bu aşama gözlemin analizi ve yorumlanması ile görüşme yaklaşımının kararlaştırılması aşamasıdır. Denetleyici, sınıftan kaydedilen gözlem ve bilgilerle ayrılır ve bu bilgiler incelemek için yalnız kalacağı bir ofise geçer. Gözlem sürecinde kullanılan anket veya açık uçlu formdan bağımsız olarak denetleyici elindeki bilgi kümesi üzerinde çalışır. Bu aşamadaki diğer önemli nokta ise denetleyicinin öğretmenle gözlem sonrası yapacağı görüşmeye ilişkin yaklaşımını belirlemesidir (Glickman, 2002:10-12).

(4) *Gözlem Sonrası Görüşme:* Doldurulan gözlem formu, tamamlanmış analiz ve yorum formu ve seçilen kişilerarası yaklaşımla, denetleyici öğretmenle görüşme sonrası toplantıya hazırdır. Görüşme, gözlemin analizini tartışmak ve eğitim iyileştirme için bir plan oluşturmak için düzenlenmektedir. Bu aşama öğretmene

gözlem sürecinde alınan notlar, kayıtlar ve izlenimlerin yansıtılması için vardır. Sonrasında belirlenen yaklaşıma dayalı olarak (yönlendirici-kontrol edici, yönlendirici-bilgiye dayalı, işbirlikli, yönlendirici olmayan) görüşme süreci şekillenir. Geleceğe yönelik planların geliştirilmesi deneticinin sorumluluğunda olabileceği gibi, eşit olarak da paylaşılabilir ya da öğretmenin sorumluluğuna verilebilir (Glickman, 2002:12). Bu aşama denetimsel uygulamanın gözden geçirilerek kaydedilen ilerlemeyi belirleme aşamasıdır (Aydın, 2011:50). Ayrıca bu aşama denetleyici ve öğretmen arasında güven duygusunun oluşumuna katkı sağlar (Uygun, 2006:13).

(5) *Gözlem Sonrası Analiz Aşaması*: Bu aşamada daha önceki aşamaların gözden geçirilerek yeterli olup olmadığına karar verilmesi ve gerekiyorsa bu aşamaların tekrarlanıp tekrarlanmayacağı kararlaştırılır.

#### **2.3.4. Gelişimsel Denetim**

Glickman'ın geliştirdiği gelişimsel denetim modeli, gelişim psikolojisinde bireyin hayatı boyunca geçirdiği dönemleri (bebeklik-okul öncesi- okul çağı- ergenlik- genç yetişkinlik- yetişkinlik ve yaşlılık) ve bu dönemlerdeki bireylerin farklı yaşantılar içerisinde olmasına rağmen benzer gelişimsel deneyimler yaşadığı ilkesinden hareketle bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu denetimsel davranış ile başka bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı denetimsel davranışın farklı olabileceğinden dolayı her bir öğretmene ihtiyaç duyduğu denetimsel davranışın sunulması gerektiğini belirtir. (Glickman, 1980). Bu denetim modelinde denetleyici, öğretmenlerin gelişimsel düzeyini analiz etmeli ve bu gelişim düzeyine uygun bir denetim davranışı sergilemelidir (Aydın, 2008:47).

Gelişimsel denetim modelinin temelinde öğretmenlerin farklı gelişim alanları bakımından (bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç, meslekiilgi) farklı gelişim özellikleri sergiledikleri belirtilmektedir. Bunun için öğretmenlerin aynı denetim yaklaşımıyla denetlenmesinin doğru olmadığı, öğretmenin gelişim denetimsel gelişimlerine uygun modelin esas alınması gerektiği belirtilmektedir. Modelin temel aldığı denetim yaklaşımları içerisinde; başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik 'yönlendirici olmayan yaklaşım'; orta düzeyde gelişime sahip öğretmenlere yönelik

denetmen ve öğretmenlerin iş birliği halinde çalıştıkları ‘işbirlikçi yaklaşım’; deneyimsiz ve problem yaşayan öğretmene yönelik ‘yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı’ ve problemlerine acil çözümler arayan öğretmenler için ‘yönlendirici kontrol’ yaklaşımı bulunmaktadır. Gelişimsel denetim modelinde kullanılan mesleki gelişim yaklaşımları ise; program geliştirme, hizmetiçi eğitim ve eylem araştırmasıdır (İlğan, 2007:1).

### 2.3.5. Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmenlere akademik gelişmişlik düzeyleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, çeşitli denetim seçenekleri sunan; odak noktası öğretmenin öğretimini iyileştirmek ve öğrenci öğrenmesini artırmak olan bir denetim modelidir. Farklılaştırılmış Denetim (Differentiated Supervision), öğretmenlerin alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda öğretmenlere seçenekler sunan bir denetim yaklaşımıdır (İlğan, 2006). Allan A. Glatthorn ortaya koyduğu farklılaştırılmış denetim modeli, esasında aday öğretmenlere ve ciddi sorunları olan asil öğretmenlere yoğun gelişme fırsatları sunan, diğer öğretmenler açısından da mesleki gelişimlerini beslemek, gelişimsel bir yaklaşımla iş birliği içerisinde çalışmak ya da öz yönelimli yaklaşımları kullanmak istediklerinde temel alınacak bir modeldir (Aydın, 2008:60).

Farklılaştırılmış denetim modeli, profesyonellik, örgüt, denetmen ve öğretmen olmak üzere dört boyutla açıklanmaktadır (Glatthorn, 1997’den akt: Aydın, 2008:60). *Profesyonellik* (meslek) öğretimin profesyonel hale gelmesi ve daha fazla yetkilendirilmesiyle öğretmenlerin denetim konusunda daha fazla seçeneğe sahip olacağını vurgulamaktadır. Öğreticiliğin bir meslek olduğu inancı ile mesleki standartlar konusunda daha fazla kontrol sahibi olma ve yönetici-müfettiş dışında öğrenci ve meslektaşlarından da geri bildirim alma üzerinde durulur. *Örgüt* boyutunda ise dayanışma sağlama ve karşılıklı yardım ve destek üzerinde durulur. Bu anlamda farklılaştırılmış denetimi esas alan modelde temel bileşenler olarak öğretmenlerin birlikte çalışması, mesleki gelişim için birbirilerine yardım etmesi esastır. *Denetmen* boyutunda ise deneticilerin mekanik, baştan savma ve törensel öğretmen ziyaretlerinden ziyade öğretmenlerin gereksinimleri ve beklentileri üzerine odaklanılmasına vurgu yapılmaktadır. *Öğretmen* boyutunda ise mesleki gelişim

aşamalarına göre öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu denetim yaklaşımının sunulması gerektiği, özellikle program geliştirme çalışmalarında öğretmenler arası meslektaş yardımlaşmasına vurgu yapılmaktadır.

İlğan'ın (2006) farklılaştırılmış denetim modelinin Türkiye'de benimsenmesi ve uygulanabilirliğine yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda ilköğretim yönetimi ve öğretmenler açısından olumlu karşılanmış fakat uygulanma konusunda öğretmenlerde bazı soru işaretleri uyandırmıştır. Denetmenler ise uygulama yönünde önemli sorunların olmayacağını ve ideal bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise daha temkinli yaklaşmış ve orta düzeyde bir uygulanma ihtimali olduğunu belirtmişlerdir. Ortaya çıkan en net sonuç, gerek öğretmen gerekse denetmenlerin farklılaştırılmış denetimi uygulamaya değer bulmalarıdır. Geleneksel denetim yerine bu yöntemin uygulanması mukayese edildiğinde ise, bu yöntemin daha verimli sonuçlar üreteceği hakkında ortak görüş hâkim olmuştur.

### **2.3.6. Öğretimsel Denetim**

Eğitim denetimi, endüstri alanında olduğu gibi işçileri denetleme, yönetme ve kontrol etme anlamında değil, işbirlikçi bir çabayı yansıtır. Öğretimin denetlenmesi, öğretme-öğrenme sürecini iyileştirmek için tasarlanmış faaliyetler bütünüdür. Denetimin amacı, öğretmenlerin yeterliliği hakkında yargılarda bulunmak veya onları kontrol etmek değil, onlarla işbirliği içinde çalışmaktır. Her ne kadar öğretmen etkinliğinin değerlendirilmesi gerekli olsa da, öğretimin denetimi değildir; Aslında, öğretme-öğrenme sürecini geliştirme girişimini engelleme ve baltalama olasılığı yüksektir (Hoy ve Forsyth, 1986:7). Öğretimsel denetimin temel amacı öğretmenleri öğretimlerini geliştirirken desteklemektir ve onlara profesyonel olarak gelişiminde yardımcı olmaktır. Bütün bunlar ideal olarak, güven ve desteğe dayalı bir sistem aracılığıyla yapılır (Beach ve Reinhartz, 2000). Öğretim denetimi, öğretmenlere öğrenciler için anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmalarını sağlamak, denetlemek ve güçlendirmek suretiyle okulun eğitim misyonunun uygulanmasını sağlama çalışmasıdır. Bu önemli çalışma, ebeveynler, yönetim kurulu üyeleri, öğretmenler, idari personel ve destek personeli dâhil olmak üzere tüm paydaşları içeren iş birliğine dayalı stratejik planlama yapılmasını gerektirir. Etkili bir öğretim denetimi, öğrenci başarısını arttırmayı ve öğrenciler için değerli eğitim fırsatları yaratmayı ifade eder.

Öğretimsel liderlik içerisinde önemli kavramlardan biri öğretimsel denetim kavramıdır. Örgütsel yaşamda birçok liderlik tipi tanımlamaları yapılmasına rağmen, öğretimsel liderliği tüm diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran şey, onun eğitim kurumlarına özgü oluşudur. Bir toplumda eğitimin dinamik yapısı gereği, düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değiştiği için, okul yöneticisi de, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Çünkü toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir. Ancak öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir. Bu anlamda öğretimsel denetim bir bakıma öğretimsel liderlik anlayışının sınıf denetimi üzerine yansımalarıdır (Deniz, 2017). Diğer bir ifadeyle de öğretimsel denetim, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir (Erdem, 2006). Öğretimsel liderlik yaklaşımının kabul görmesi, okul yöneticilerine yüklenen sorumluluğun artmasına neden olmuştur. Okul yöneticilerinin yönetim görevinin yanı sıra, sınıf denetimlerini gerçekleştirme gibi bir sorumluluk üstlenmesi sürecini ifade eden öğretimsel denetim, öğretmenlerin kontrol altına alınmasından ya da yargılanmasından ziyade öğretimin geliştirilmesi amacıyla öğretmene ve öğretim sürecini geliştirmeye yönelik faaliyetleri ifade etmektedir (Lashway, 1995 ve Aydın, 2008'den Akt: Deniz ve Erdener, 2016).

Glickman (1990) öğretimsel denetime ilişkin yapılandırıcı metaforunu kullanmakta ve bu metafordan amacın, denetimin okuldaki tüm unsurları ve etkinlikleri aynı amaç doğrultusunda birleştirdiğini belirtmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu şekliye öğretimsel denetim, öğretimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için pusula işlevi görmektedir (Erdem, 2006). Bu bakımdan öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okulun ve çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürü okul binasındaki en önde gelen öğretimsel liderdir. Öğretimsel liderlik akademik mükemmellikte yüksek standartlara kendini adanmak, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler oluşturmak, etkili öğretim ve öğretimsel stratejilerle ilgili ilk elden deneyimlere sahip olmayı gerektirir (Glanz, 2006: xv). Öğretimsel liderin öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması, onun öğretmenler karşısındaki uzmanlık gücünü de artırmıştır. Dolayısıyla öğretimsel liderlik diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okul yöneticisine

öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücünü de vermektedir (Çelik, 1999: 183). Öğretimsel liderlik, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug, 1992:29). Öğretimsel liderlik öğretmenlere öğretimsel amaçlarıyla tutarlı, çeşitli ortamlarda (akranları, yetişkinler, öğretim personeli ve yaşamla ilişkili) öğrencilerinin akıllıca kararlar alma yeterliklerini artıran genel öğretim biçemleriyle uyumlu stratejileri kazandırmada yardımcı olmak olarak da tanımlanmaktadır (Glickman ve diğerleri, 2007:96). Kısaca öğretimsel liderlik; okul müdürünün, okulda arzu edilen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de diğer insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2004: 58). Genel olarak öğretimsel liderlik; okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002:58).

Öğretimsel denetim süreci öğretmene performansı ile ilgili geri bildirim sağlama açısından da önemlidir. Öğretimsel denetim, profesyonel bir anlayış ve olumlu bir tutum içerisinde öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi yolu ile öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlar. Bu bakımdan öğretimsel denetim bir kontrol ya da yargılama süreci olarak değerlendirilmez (Aydın, 2008:37). Öğretimsel denetimi, öğretme ve öğrenmenin sağlanması için bir destek olarak tanımlıyoruz. Bu tanıma göre, resmi olarak atanmış denetmenlerden başka, öğretmenler dahil tüm eğitimciler, denetim ve öğretimsel liderlik sürecinde yer alabilirler. Öğretimsel denetim ve öğretimsel liderlik teriminin eş anlamlı olduğunu düşünüyoruz (Glicman, Gordon, Ross 2014: 9). Alan yazında öğretimsel liderliğin alt boyutu olarak denetime dair çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada öğretimsel liderlikle birlikte öğretimsel denetim kavramı öğretimde liderliğin içerisinde birlikte değerlendirilerek alan yazın taramalarına yer verilmiştir.

Cogan, öğretimsel denetim için beş aşamalı bir süreç ön görmektedir. Bu aşamalar döngüsel bir sistem şeklinde işlemektedir. Bu aşamalar aşağıda verilmiştir (Akt: Aydın, 2008):

Tablo1. Öğretimsel Denetimin Aşama ve Amaçları

	Aşama	Amaç
1	Tanışma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen ve deneticinin birbirini tanınmasının sağlanması</li> <li>• Öğretmenin gözleneceği durumların belirlenmesi</li> <li>• Beklenti ve endişelerin paylaşılması</li> </ul>
2	Gözlem Öncesi Görüşme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gözlenecek dersler</li> <li>• Ne tür verilerin toplanacağı</li> <li>• Gözlem sırasında uyulacak kurallar</li> <li>• Deneticinin ders konusu ve öğretim hedefleri konusunda bilgilendirilmesi</li> </ul>
3	Sınıf Gözlemi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen ve öğrenci performansının gözlemlenmesi</li> <li>• Önceden belirlenmiş verilerin toplanması</li> </ul>
4	Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıf gözlemi sırasında elde edilen verilerin analizi</li> <li>• Gözlem sonrası görüşmede tartışılacak özel konuların seçilmesi</li> </ul>
5	Gözlem Sonrası Görüşme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gözlem ve düşüncelerin paylaşılması</li> <li>• Olası iyileştirmelerin tartışılması</li> <li>• Gelecek denetim için amaçlar oluşturulması</li> <li>• Amaçların nasıl başarılacağına ilişkin planlar geliştirilmesi</li> </ul>

Etkili bir öğretim süreci için iyileştirmeyi temele alan stratejileri hedefleyen öğretimsel denetimin ilk ve ikinci aşaması *öğretmenle ön tanışma ve gözlem öncesi görüşme* aşamasıdır. Bu aşamalarda denetleyici ile öğretmen tanışır ve bir araya gelerek denetimin amacı, sebebi ve gözlem sürecine ilişkin açıklamalarda bulunularak öğretmen ve denetleyici için gözlem süreci başlamadan her şey açık hale getirilmeye çalışılır. Üçüncü aşama ise *sınıf gözlemi* aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler doğal ortam olan sınıf ortamında gözlemlenir ve farklı veri toplama araçları kullanılarak yapılacak olan eğitsel eleştiri için ilk elden veri elde edilmeye çalışılır. Bir sonraki aşama ise *gözlem sonrası öğretmen ile yapılacak görüşme için hazırlık* aşamasıdır. Bu aşamanın amacı öğretmene geri bildirim verme amacıyla gözlem sürecinde elde edilen verilere ilişkin analizlerin yapılması ve sonraki aşamada gerçekleştirilecek tartışma konularının belirlenmesidir. *Gözlem sonrası görüşme aşaması* olarak belirtilen son aşamada ise denetmenin gözlem sürecindeki görüşlerini aktarmasını ve öğretmenin öğretimsel açıdan gelişmesi amacıyla planlarının ve önerilerinin ifade edilmesi sürecidir. Bu aşamada ayrıca sonraki denetim süreci için ortak amaçlar öğretmen ve denetici ile birlikte hazırlanır. Böylece alınacak dönütler ile uygulamanın devamı ve düzeltilecek ya da geliştirilecek olan sürece ilişkin öğretmen ve denetici çalışmalarına yön verir.

Türk eğitim sistemindeki denetim anlayışının öğretimsel denetim modeli açısından sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012):



*a. Yapısal örgütlenme sorunu:* Türk eğitim sistemi denetim anlayışındaki bakanlık müfettişliği ve eğitim denetmenliği şeklindeki ayrımın öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim hizmetinin gelişimi açısından herhangi bir katkısı bulunmamaktadır. Söz edilen iki denetim biriminin organik bir bütünlük ve birbirini destekleyici yapıda olmaması bunun en temel nedenidir. Yapılan denetimlerin rehberlik veya geliştirme amaçlı olmaktan öteye kontrol etme, hata arama ve değerlendirme maksadıyla yapılması bunun en önemli göstergesidir.

*b. Rehberlik amaçlı denetim yerine kontrol amacı denetim sorunu:* Yapılan denetim sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ciddi anlamda katkı sağlamadığı belirtilmektedir. Evrak, belge ve dosya üzerinde yapılan incelemelere ayrılan zamandan dolayı öğretmen ve öğretimin geliştirilmesine yönelik denetimin yeterli olarak yapılmadığı bilinmektedir.

*c. Birbiriyle çelişen denetim modelleri:* Sistem içerisinde denetmenlere rehberlik ve denetim rollerinin birlikte verilmesi bir çeşit rol çatışmasına neden olmaktadır. Bu durum öğretmen ile denetici arasındaki ilişkiyi de olumsuz etkilemektedir.

*d. Denetmenlerin iş yükü ve rehberliğe ayrılan süre yetersizliği:* Denetmenlerin sorumlu oldukları bölge ve okul göz önüne alındığında üzerlerindeki yükün çok fazla olduğu ortadadır. Bu durum öğretmeni ve öğretimi geliştirme amaçlı rehberlik faaliyetlerinin yetersizliğine yol açmaktadır.

*e. Standart değerlendirme formları:* Öğretmen denetimlerinde kullanılan teftiş formunun standart olması sadece belirli ölçütler açısından değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bu anlamda belirlenen ölçütler dışında değerlendirme yapmaya fırsat sunacak bir değerlendirme ölçütü söz konusu değildir.

*f. Denetmenlerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz tutumları:* Denetmenlerin seçimi ve yetiştirilmesinden kaynaklan bir takım sorunlar, denetmenlerin denetim sürecinde öğretmeni ve öğretim sürecini geliştirmeye yönelik faaliyetleri sınırlandırabilmektedir.

Türkiyede öğretmen denetiminde yaşanan sorun çeşitliği ve yıllar içerisinde yönetmelik değişiklikleriyle ortaya çıkan uygulama farklılıkları, denetime tabi olan okul yönetimlerini ve öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılabilmesi, öğrenme süreçlerinin iyileştirilebilmesi için kontrol amacından uzak, rehberliğe yönelik, ölçütleri belirlenmiş bir denetim anlayışıyla denetim rolünü üstlenenlerin, mesleki yeterliklerinin artırılması gerekmektedir.

### **2.3.7. Türkiye’de Öğretmen Denetimine İlişkin Güncel Yasal Gelişmeler**

Eğitim denetimi, eğitime yapılan yatırımların yerinde kullanılıp kullanılmadığının ve eğitim alan bireylerin eğitimde istenilen hedeflere ulaşım ulaşımadıklarının izlenmesi ve denetlenmesi için bir gerekliliktir. Ülkemizde öğretmenlerin denetimine ilişkin tarihsel gelişim incelendiğinde farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. En köklü değişim 2010’lu yıllarda yaşanmış, bu süreç içerisinde yapılan düzenlemelerle eğitim denetçilerinin görevleri yeniden belirlenmiştir. 14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı resmi gazetede yayınlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri açıklanmıştır. Bu görevlerin başında eğitim kurumlarına ve eğitim kurumlarında görevli tüm personele rehberlik yapmak gelmektedir. Bir diğer görevler alanları ise; MEB görev ve yetki alanına giren kişi ve kuruluşlara, rehberlik ederek plan-programlar oluşturmaktadır. Yine Rehberlik ve Denetim başkanlığının en önemli görevlerinden biri olan denetim faaliyetlerini yürütmektir. Bu faaliyetler yürütülürken, kontrol ve denetimin işbirliği için de yapılması, süreç ve sonuçların belirlenen mevzuata, önceden belirlen amaçlara göre analiz edilmesi, bulunan sonuçların raporlaştırılarak ilgili yerlere aktarılması esastır. Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı, MEB’in belirlediği çerçevede denetim, araştırma vesoruşturma yaparken eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bakış açısını göz önünde bulundurmalıdır. 2011 yılındaki 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile; Bakanlık Rehberlik ve Teftiş Başkanları ibaresine, “Bakanlık Rehberlik ve Denetim Başkanları,” ibaresi eklenmiş, “Eğitim Müfettişleri,” ifadesi “Millî Eğitim Uzmanları, Millî Eğitim Denetçileri ve İl Eğitim Denetmenleri” olarak değiştirilmiştir. Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı

Başmüfettiş, Müfettiş ve Müfettiş Yardımcısı kadrolarındaki personeller, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında Milli Eğitim Başdenetçisi, Denetçisi ve Denetçi Yardımcısı kadrolarına başka bir işlem olmadan geçiş yapmışlardır.

Türkiye’de öğretmen denetimi son yıllara kadar, Milli Eğitim Bakanlığı içerisinde bir alt sistem olarak örgütlenen, bakanlık müfettişleri ve maarif müfettişleri tarafından yapılmaktaydı. En son 2014, 2016, 2017’deki son yönetmelikle (MEB, 2017) yapılan düzenlemelerde de maarif müfettişlerinin görevleri arasında öğretmen denetimi yer almamış ve öğretmenlerin ders denetimi okul müdürlerine bırakılmıştır. Bu yasal düzenlemeler her ne kadar maarif müfettişlerinin iş yüklerinin azaltılmasına ilişkin yönetsel bir düzenleme gibi görünse de öğretimsel denetim anlayışını temele alan çağdaş bir denetim anlayışının bir adımı olarak da değerlendirilebilir.

20.08.2017 tarihve 30160 sayılı Resmi Gazetede Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğini yayınlamıştır. Bu Yönetmelik ile 25.05.2014 tarihli ve 29009 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır. Mayıs 2017 itibariyle de geçerli olan bu yönetmelikle, Maarif müfettişliğine seçim usul ve esasları yeniden belirlenmiştir. 2017’de yapılan bu son değişiklikle maarif müfettişleri görevlerine devam edeceklerdir. Bu yönetmelik ile Maarif müfettişlerinin görev, yetki ve sorumlulukları, çalışma esasları, atanma kriterleri, yeterlilik ve nitelikleri, yetiştirilme şekilleri vb. hususlar belirlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre genel anlamda maarif müfettişlerinin görevleri; yıllık faaliyet planlarını hazırlamak ve uygulamak, kurumların rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmalarını yaparak raporlaştırmaktır. Ayrıca Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlerin ders başında denetimini düzenleyen yasal düzenlemeler bulunmaktadır. MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 43. maddeye göre müfettişlerin görev ve yetkileri; rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma olarak belirlenmiştir. Daha sonra MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’nde (2014) değişikliğe gidilerek iş başında yetiştirme ifadesi yönetmelikten kaldırılmıştır. İş başında yetiştirme görevi okul müdürüne verilmiş gibi gözükse de, önceki

yönetmelikte de (MEB, 2011) okul müdürü sınıflara girerek ders denetimi yapmaktan sorumluydu.

20.08.2017 tarihli ve 30160 sayılı Resmi gazetede yayınlanan MEB teftiş KuruluYönetmeliği ile 2016 yılında geçerli olan yönetmeliğin hükmü kalkmış olmakla birlikte; o yönetmelikte yer alan görevlendirme, görevlendirme süreleri ve atama kriterleri ile ilgili değişikliklere gidilmiş, denetim ve rehberlik faaliyetleri ile ilgili bölümlerde benzer hükümler yer almıştır. Bu anlamda 2014, 2016, 2017 yıllarındaki yasal düzenlemelerle birlikte öğretmen denetimlerinde ciddi bir anlayış değişikliğine gidildiği söylenebilir.

Son yıllarda okul müdürlerinin rollerinde meydana gelen değişimlerde okul müdürlerinin denetim etkinliklerine daha fazla önem vermesi gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Yaşanan gelişmeler arasında en önemlisi, okul müdürlerinin artık birer öğretim lideri olmalarıdır. Buna göre okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim etkinliklerini denetlemeleri ve bu etkinlikleri geliştirici yönde faaliyetlerde bulunmaları zorunlu hale gelmiştir. Yani okul müdürlerinden odalarından çıkmaları, okullarında gezmeleri, sınıf içi etkinlikleri denetlemeleri, öğretmenler ile etkili iletişim kurup, eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesini sağlamaları beklenmektedir. Bütün bu gelişmelerle beraber okul müdürlerinin gerçekleştireceği denetim etkinliklerinin, daha fazla önemsenir olduğu anlaşılmaktadır.

#### **2.4. Motivasyon**

Motivasyon (güdü) istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan oldukça genel bir kavramdır. Güdüler organizmayı uyararak harekete geçiren ve organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yönelten özelliklerdir. Organizmanın davranışlarında bu iki özellik gözlendiği zaman organizma güdülenmiş olur (Cüceloğlu, 1998:229). Bunun dışında motivasyona ilişkin çok fazla tanım yapılmıştır. Ancak tanımlara ilişkin ortak nokta motivasyonun, bireyin davranışını etkileme ve bu etki doğrultusunda onu belirli hareketlere sevk etme anlamını taşımasıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2007). Bundan dolayı motivasyon bireye güç veren, harekete geçiren ve belirli hedefe ulaşmak için yönlendiren ve

bunu sürdürme gibi üç işleve hizmet eden bir güç olarak da tanımlanmaktadır (Steers ve Porter, 1991'den akt: Reggio, 2013:189; Santrock, 2011; Robbins, Judge ve Beward, 2018).

Yöneticinin en önemli görevi etkili bir örgüt oluşturmaktır ve bunun yolu da yüksek düzeyde motive olmuş iş görenlere sahip olmaktır. Örgüt çalışanlarının kendisine verilen görevi yerine getirmek için çaba harcamaya istekli olması etkili bir örgüt için gereklidir. Bundan dolayı örgüt, belirlenmiş amaçların başarıya ulaşması için birlikte olan kişilerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Örgütte yer alan bireylerin belirlenmiş amaçlar yönünde hareket etmeleri ise sadece etkili bir güdüleme sistemi kurmakla mümkündür. Güdüleme, yönetim açısından çok büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir yönetimin güdüleme olmaksızın gerçekleştirilmesi olası değildir. Bu anlamda gereksinimler ve teşvik edici unsurlar tarafından uyarılma, tutum ve davranış sergilememe ve en sonunda da bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşma ve tatmin olmanın oluşturduğu motivasyon süreci gündeme gelmektedir (Ertürk, 2000; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2007). Örgüt açısından güdüleme, bir üyeyi çalışmaya başlatan ve devam ettiren güçlerin tümünü açıklar. Bireylerin fizyolojik gereksinimleri olduğu gibi sosyal gereksinimleri de vardır. Bu gereksinimler kendini kabul ettirme, kendine saygı, güvenlik, sosyal kabul, sevgi, arkadaşlık, başarı vb. gereksinimlerdir. Bütün bu gereksinimler birer güdüleme aracı sayılabilir. Bazı durumlarda bu gereksinimler yöneticileri ürküten bir durum yaratabilir. Örneğin çalışanlar arasındaki gruplaşma veya gruba katılma eğilimi, örgütün amaçlarını tehlikeye soktuğu düşünülebilir. Oysa araştırmalar göstermiştir ki, üyeleri birbirine bağlı olan gruplar, uygun koşullar da, örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlarlar (Bursalıoğlu, 2002).

Örgütler açısından motivasyonun önemi, bireyin ihtiyaçları ile örgütün ihtiyaçları arasında bir çelişki olduğu düşüncesiyle birlikte gelişmiştir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2007). Eğitim yöneticileri öğretmenin okulla bütünleşmesini ve öğretmenlerinin okulun amaçları için istenen çabayı harcamasını istiyorsa, o zaman öğretmenin işiyle ilgili gereksinimlerini karşılaması, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için önemlidir. Öğretmen okulun amacını gerçekleştirmek için eğitim hizmetini üretirken kendi gereksinmesinin karşılandığını da görebilmelidir.

Böylece öğretmenin, okulun amaçları için çaba gösterme eğilimi artabilir (Başaran, 1996:54). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin motivasyonları ile okullarda alınan kararlara katılma düzeyi arasında (Özdoğru ve Aydın, 2012) ve öğretmenlerin öğretmeye karşı tutumları ile öğretmen motivasyonu arasında (Sapkale, 2009) pozitif ilişki bulunması örgüt içerisindeki motivasyonunun önemini ortaya koymasından önemlidir. Bu anlamda okul örgütlerinde eğitim sistemlerinin ön gördüğü denetim anlayışının denetlenenlerde stres yaratmayan ve motivasyon artırıcı olmasına özen gösterilmelidir (Tecer, 2011:3).

## **2.5. Motivasyon Kuramları ve İş Motivasyonu**

Motivasyon ile ilgili çok sayıda kuram oluşturulmuştur. Motivasyon kuramlarına ilişkin ilgili literatür incelendiğinde davranışçı-bilişsel-hümanistik ve sosyal teoriler (Santrock, 2011) ya da kapsam ve süreç teorileri olmak üzere sınıflandırmanın olduğu görülmektedir. Çoğu motivasyon teorisi, insanların motivasyonun belirlenmesinde önemli olan belirli ihtiyaçlara sahip olduğunu vurgulamaktadır. İhtiyaçlar, organizmanın karşılamaya yönlendirdiği belirli fizyolojik veya psikolojik eksiklikleri içerir. Yiyecek ihtiyacı ve açlığın giderilmesi fizyolojik bir ihtiyaçtır ve tüm canlı organizmaların doğasında var olan bir itici güçtür; insan etkileşimi ise psikolojik bir ihtiyaçtır. İhtiyaç motivasyon teorileri, motivasyonun çeşitli ihtiyaçlar arasındaki etkileşimin ve bu ihtiyaçları karşılamaya iten bir süreç olduğunu belirtmektedir. Abraham Maslow ve Clayton Alderfer gibi motivasyon teorisyenleri birçok farklı türdeki ihtiyaç kategorisinin insan motivasyonunda rol oynadığını belirtmektedir (Reggio, 2013). Maslow yoksulukve gelişim ihtiyaçları olmak üzere iki tür ihtiyaç tanımlaması yapmaktadır. İnsanlar, hiyerarşinin altındaki (fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi ve saygı ihtiyacı) ihtiyaçlarını, üstteki ihtiyaçlarından önce karşılamak üzere motive olmuşlardır (Slavin, 2006). Maslow'un ihtiyaç hiyerarşi teorisi olarak adlandırılan teorisi, daha temel insan ihtiyaçlarından daha karmaşık, daha üst düzey ihtiyaçlara kadar hiyerarşi oluşturan beş ihtiyaç kategorisinden söz etmektedir. Maslow'a göre, daha düşük seviyedeki ve eksiklik ihtiyaçları olarak nitelendirilen (fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları ve sosyal ihtiyaçlar) ihtiyaçlar ve sonrasında büyüme ihtiyaçları olarak adlandırılan (saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları) ihtiyaçlar üst seviyeye

geçmeden önce adım adım yerine getirilmelidir (Reggio, 2013). Maslow insanların çoğunluğunun ilk üç seviyedeki ihtiyaçlarını düzenli olarak tatmin ettiğini ve bir süre sonra bu ihtiyaçların gittikçe motive edici etkilerini kaybettiğini, fakat yine de saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını nadiren tatmin edebildiklerini iddia eder. Üst seviyedeki ihtiyaçlar sürekli olarak motive edici etkiye sahiptir (Miskel ve Hoy, 2012:130). Benzer şekilde Clayton Alderfer de Maslow'un gereksinimler teorisi üzerine kurduğu modelinde üç aşamalı gereksinimden söz eder. Varoluş ihtiyaçları, bağlılık-ilişki ihtiyaçları (sosyal etkileşim ve sosyal ihtiyaçlar ile ilgili) ve büyüme ihtiyaçları (tam gelişmiş olma ve potansiyelinin farkına varma ihtiyaçları ile ilgilenen en üst düzey) da benzer şekilde her aşama karşılandığında bir sonraki aşamanın yüksek seviyede bir motivasyon kaynağı haline geldiğini belirtmektedir (Reggio, 2013).

Yukarıda belirtilen iki ihtiyaç teorisi psikoloji, işletme ve diğer alanlarda iş motivasyonunu geliştirme için eksik kalmıştır. Her iki teori de çeşitli ihtiyaç tiplerini tanımlamak ve düşük seviyeli talepleri ayırt etmek için etkili olmakla birlikte iş motivasyonunu açıklamada yetersiz kalmıştır. Daha kapsamlı bir ihtiyaç motivasyon teorisi ve özellikle iş motivasyonu ile ilgili olan teorisi ise David McClelland'ın başarı motivasyon teorisidir. Bu teori, üç ihtiyacın (başarı, güç ve bağlılık) iş motivasyonu için merkezi olduğunu belirtmektedir. McClelland'a göre, insanlar birbirinin yerine kullandığı terimlerle farklı ihtiyaç kalıpları veya nedenleri tarafından motive edilir. İş motivasyonuna yol açan faktörler, kendi gereksinim şekillerine bağlı olarak kişiden kişiye değişebilir (Reggio, 2013:191). Bu nedenle motivasyonla ilgili Herzberg'in çift faktör kuramı, Victor Vroom'un bekleme kuramı, Porter-Lawler'in geliştirilmiş beklenti kuramı, Adams'ın ödül adaleti ve eşitlik kuramı, Locke'un bireysel amaçlar ve iş başarısı kuramı, Pavlov ve Skinner'in şartlandırma ve pekiştirme kuramı gibi çok sayıda kuram olmakla birlikte bu bölümde McClelland'ın başarı motivasyonu kuramı ve iş motivasyonu ile ilgili McGreogor'un X ve Y kuramı ve Peter ve Warr'ın vitamin modeli üzerinde kısaca durulacaktır.

McClelland'ın yaklaşımı temel ihtiyaçlardaki kişiden kişiye farklılıkları vurgulamaktadır. McClelland'a göre, her birimizde belirli bir ihtiyaç (veya ihtiyaçlar)

baskın olma eğiliminde olsa da, hepimiz bu amaçların her birine az ya da çok sahip olmaktayız (Reggio, 2013). McClelland temel ihtiyaçları başarıma ihtiyacı, bağlılık ihtiyacı ve güç ihtiyacı olarak üç kategoriye ayırmıştır. Başarıma ihtiyacı; zor olan, yüksek bir başarı standardına sahip bir şeyi başarmak, karmaşık bir görevin ustası olmak ve diğer insanları geçme isteği, bağlılık ihtiyacı; yakın ilişkiler kurma, çatışmadan sakınma, sıcak arkadaşlıklar geliştirme arzusu, güç ihtiyacı; diğer insanların kontrol etme veya etkileme, onlardan sorumlu olma ve diğer insanlar üzerinde yetkiye sahip olma isteğidir (Eren, 2015). Başarıya duyulan ihtiyaç: bir dizi standartla bağlantılı olarak başarıma yolundaki başarısıdır (Robbins, Judge ve Beward, 2018). Güce olan ihtiyaç: başkalarının sahip olamayacakları şekilde davranmasını sağlama ihtiyacıdır. Bağlılık ihtiyacı: yakın arkadaşlık ve yakın ilişkilerin aranmasıdır. McClelland'e göre bu üç ihtiyaç türünden en çok başarı ihtiyacı, birey ve toplumu etki altında bırakmakta ve iş motivasyonunda etkili olmaktadır (Konur, 2006:42). Ancak McClelland daha sonraki araştırmalarında güç ve bağlılık gereksinimlerinin de başarı gereksinimi kadar iş motivasyonunda etkili olduğunu belirtmiştir (Reggio, 2013:192).

Douglas McGregor'un X ve Y kuramı iş motivasyonu ile ilgili bir diğer motivasyon kuramıdır (Keser, 2019). Bu kuram da ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ile tutarlı bir kuramdır (Robbins, Judge ve Beward, 2018). McGregor iş yaşamında çalışanları X ve Y olarak iki grupta incelemektedir. Bu iki grup insan birbirinin tam tersi varsayımlardan hareket etmektedir. "Human side of enterprise" aldıkları kitabında yaptığı bu sınıflandırmaya göre insanların tüm davranışlarını açıkladığını belirtir (McGregor, 1960'dan akt: Ulukuş, 2016). McGregor'ın kuramına göre; yöneticilerin işletmelerdeki davranış örüntülerini belirleyen en önemli unsurlardan birinin onların insanların davranışları hakkında sahip oldukları varsayımlarıdır (Küçüközkan, 2015). Esasında lider davranışları üzerine kurulu olan bu kuramda yöneticilerin sahip olduğu insan davranışlarına ilişkin algının onların davranışları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. X yaklaşımına sahip olan bir lider ortalama bir insanın çalışmayı sevmediğini ve işten kaçma eğiliminde olduğunu; sorumluluk üstlenmeyeceği ve güvenceyi tercih edeceğini, bundan dolayı da liderin otoriter ve astlarına yol gösteren ve onlar üzerinde etkisini gösteren yöneticilerdir. Dolayısıyla burada düşük dereceli ihtiyaçların hâkim olduğu varsayılmaktadır. Y yaklaşımına

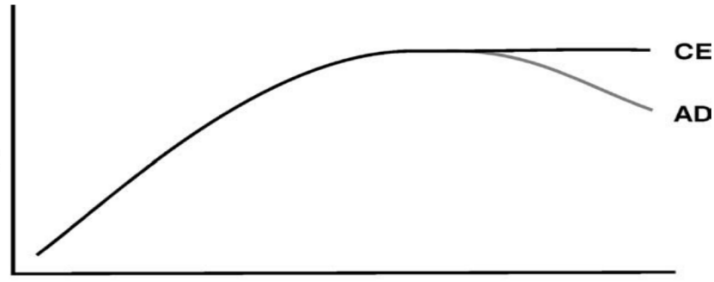


göre ise X yaklaşımının tam tersi ve lider algısı söz konusudur. İş yaşamının oyun ve dinlenme kadar doğal olduğu, bireylerin iş yaşamında belirlenen amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışabildiği, her bireyin var olan potansiyelinin geliştirilebilir olduğu ve bundan dolayı da daha fazla sorumluluk üstlenmeyi öğrenebileceği anlayışına dayalı demokratik-katılımcı bir liderlik söz konusudur. Bu nedenle daha yüksek dereceli ihtiyaçların egemen olduğu varsayılmaktadır. McGregor, Y yaklaşımının daha geçerli olduğunu da vurgulamaktadır. Bu nedenle katılımcı karar verme, olumlu grup ilişkileri ve demokratik bir çalışma ortamının daha motive edici olduğunu belirtmektedir (Robbins, Judge ve Breward, 2018:128).

Peter Warr'ın Vitamin Modeli ise iş motivasyonu ile ilgili bir değer motivasyon kuramıdır (Keser, 2019). Vitaminler fiziksel sağlık için belli bir seviyeye kadar olmasa da önemlidir. Vitaminler düşük miktarlarda alındığında fizyolojik bozulmaya ve sağlıksızlığa neden olmaktadır, ancak yeterli miktarda alındıktan sonra fazla alınması da yarar sağlamaz.

Vitaminler, insan vücudu üzerinde bu anlamda belirli bir etkiye sahiptir. Yani, vitamin yokluğu bedensel bozulma üretir ve sonuç olarak fiziksel hastalığa yol açabilir. Genel olarak, vitamin alımı başlangıçta sağlık ve fiziksel işleyişini iyileştirir, ancak belirli bir alım seviyesinin ötesinde başka bir iyileşme gözlenmez. Sürekli vitamin alımı, iki şekil de görüldüğü gibi iki farklı etkiye neden olabilir. Birincisi sürekli bir etki ortaya çıkabilir: bireyin fiziksel sağlığını ne iyileştirir ne de zararlı sonuçlar gösterir (CE-ConstantEffect). İkincisi, aşırı dozda alınan vitamin, vücutta zayıf bir şekilde işlev gören ve sağlıksızlığa neden olan toksik bir konsantrasyona yol açar. A ve D vitaminlerinin fazla miktarda alındığında toksik olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı şekil-2 de gösterildiği gibi ters U şeklinde eğrisel ilişkiyi belirtmek için Ek düşüşü gösterir (AD-Additional Decrement) (War, 2011).

Warr'a göre algılanan olumsuz iş özellikleri bireyin iyilik halini zayıflatırken; algılanan olumlu iş özellikleri başlangıçta çalışanın iyilik hali açısından faydalı bir etkidir. Etkinin türü iş özelliğine dayanmaktadır.



Şekil 2. Vitamin Modeli (Warr, 2011:96).

Mutluluk, vitaminlerin fiziksel durumdaki etkilerine benzer bir şekilde çevre tarafından etkilenir. Esasında vitamin modeli, çevresel özelliklerin ve mutluluğun doğrusal bir şekilde ilişkili olmadığını ve çevre ve mutluluk arasındaki ilişkinin doğasını, vitamin analogisi ile tanımlamanın çok yaratıcı ve faydalı olduğunu belirtmektedir (Jonge ve Schaufeli, 1998:388). Benzer bir şekilde, birincil çevresel özelliklerin yokluğunun mutsuzluğa yol açabileceği, ancak belirli bir seviyenin ötesindeki varlıklarının mutluluğu daha da arttırmadığı söylenebilir. Bazı vitaminler çok fazla miktarda alındığında zararlıdır. Bu ilişki aynı zamanda çevrenin belirli yönleri için, özellikle mutluluk açısından da ortaya çıkabilir (Warr, 2011:95). Warr (1987), iş ile ilgili özelliklerin zihinsel sağlık ve mutluluk üzerindeki etkilerinin, vitaminlerin insan vücudu üzerindeki etkilerine paralel olduğunu iddia etmektedir (Jonge ve Schaufeli, 1998:388). Vitamin modeli, çalışanların refahı dâhil olmak üzere iş özellikleri ile mutluluk arasında doğrusal olmayan ilişkiler üzerine kuruludur. Vitamin modeli, zihinsel sağlığın vitaminlerin fiziksel sağlığımız üzerinde olması gereken doğrusal olmayan etkilere benzer bir şekilde iş özellikleri gibi çevresel psikolojik özelliklerden etkilendiğini belirtmektedir. Warr'a göre, iş özelliklerinin varlığı başlangıçta çalışanın zihinsel sağlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, onların yokluğu zihinsel sağlığı bozmaktadır. İş ile ilgili özelliklerin daha da artması ya sabit bir etki yaratabilir ya da zararlı olabilir ve A ve D vitaminlerine benzer şekilde zihinsel sağlığı bozabilir.

## 2.6. İş Motivasyonu ve Önemi

Bireyin davranışının yönünü, genliğini ve kalıcılığını açıklayan, yetenek, beceri ve görevin anlayışı ve çevrede çalışan kısıtlamaların etkilerini sabit tutan bir

dizi bağımsız/bağımlı değişken ilişki ile ilgili olan (Campbell ve Pritchard, 1976'dan akt: Steers, Mowday ve Shapiro, 2004:379) ve bir bütün olarak örgütün ve örgüt çalışanlarının başarılı olması için temel çıkış noktalarından biri olan motivasyon, (Eren, 2015) örgüt çalışanlarının istekli ve verimli çalışması amacına hizmet eden en önemli kaynaklardandır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013). Bu anlamda iş motivasyonu, hem bireyin içinde hem de ötesinde, işle ilgili bir davranış başlatmak ve biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirlemek için ortaya çıkan enerjik güçler kümesidir (Pinder, 2008:11). Motivasyon, iş davranışı açısından merkezi bir öneme sahiptir çünkü iyi iş performansı ile doğrudan bir bağlantısı olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle, motive olmuş çalışanın üretken ve verimli olduğu varsayılmaktadır (Reggio, 2013).

Günümüz dünyasında her ne kadar teknolojik temelli ilerlemelerin olduğu belirtilse de insan kaynağı örgütler için hala oldukça önemlidir. İnsan kaynağı örgütsel çevrenin ve teknolojik gelişmelere dayalı değişimlerin gerçekleştirilmesi için oldukça önemlidir. Bundan dolayı tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgüt amaçları doğrultusunda davranışlar sergilenmesi için öğretmenlerin motivasyon araçları kullanılarak maddi-manevi ihtiyaçlarının desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda örgütün başarısı büyük ölçüde motivasyon araçlarının doğru ve etkin kullanılmasına bağlıdır. Aksi durumda motivasyonu düşük bireylerle örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi beklenemez (Serinkan, 2008:85-88; Tunçer, 2013:93).

## **2.7. İş Motivasyonunu Etkileyen Araçlar**

İşgörenlerin motivasyonunu etkileyen özelliklerin kişiden kişiye farklılaştığı söylenebilir. Bundan dolayı da örgüt içerisinde bireylere ilişki farklı motivasyon araçlarının kullanılması gerekir. Diğer bir ifadeyle de ilgi ve ihtiyaçlara ilişkin öncelik sırası değişebildiğinden bir çalışana motive eden bir araç, diğer çalışan üzerinde etkisiz olabilir. Örgüt çalışanları içerisinde bazı iş görenler prestij ya da yetkinin artırılmasını bir motivasyon aracı olarak değerlendirirken, diğer örgüt çalışanı güvenlik ihtiyacını ön plana çıkarabilir. Bu noktada bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmakla birlikte motivasyon konusunda evrensel nitelikte bazı motivasyon araçlarından söz edilmektedir (Tunçer, 2013:100);

*Ekonomik araçlar:* Adil ve yeterli oranda ücret dağılımı, ekonomik ödüller, primli ücretler, yüksek gelir elde etme, kara katılma, yemek ve içecek olanakları, giyim yardımları, ulaşım ve konut imkânları, özel sağlık sigortaları çalışanları motive etmek için kullanılan en etkin ekonomik motivasyon araçlarından kabul edilmektedir (Ergül, 2005; Öztürk ve Dündar, 2007; Ölçer, 2005; İnce ve Gençay, 2017). Esasında bireyin temel ihtiyaçlarından itibaren birçok gereksinimini ekonomik araçlarla karşılama durumu olduğundan gerek örgüt gerekse birey açısından en etkili motivasyon kaynağı olarak kabul edilmektedir.

*Psikososyal araçlar:* Birey toplumsal ve psikolojik bir varlıktır. Bu bakımdan sosyal ve psikolojik faktörlerden etkilendiği de açıktır. Bireyler bu bakımdan psikolojik ve toplumsal motivasyon araçlarından etkilenmektedir. Bu etki maddi olmaktan öte manevi nitelik taşımaktadır. Bunların başında sosyal statü, bağımsız çalışma imkanları, güç ve yetki, eğitim ve geliştirme, kişiliğe saygı, özel yaşama saygı, psikolojik güvence, onere edilme, özel ve ailevi sorunlara ilgi ve yardım, sosyal etkinlikler, takdir edilme, danışmanlık hizmeti gibi araçlar gelmektedir.

*Yöneltil ve Organizasyonel Araçlar:* Çalışanı motive etmede kullanılan araçlardan biri de örgütsel ve yönetsel araçlardır. Ekonomik ve psiko-sosyal amaçlar kadar önemli ve gerekli olan bu faktörlerden ilki amaç birliğidir. Çalışanı, örgütün ulaşmayı arzuladığı hedeflerden haberdar etmek ve bu amaç etrafında personeli toplamak, iş göreni motive edebilmektedir (Yüksel, 2000:152). Amaç birliği, yetki devri, kararlara katılma, etkin iletişim ortamı, fiziksel şartların değiştirilmesi, işlerin yeniden tasarımı gibi araçlar çalışanların motivasyonunu etkilemektedir (Ergül, 2005; Tunçer, 2013). Amaçların bireylerce belirlenmesi, hiç şüphesiz, çalışanı çok daha fazla motive edecek ve daha kararlı davranışlarda bulunacaktır. Ayrıca hedeflerin kolay olmayacak nitelikte olması ise personelin daha fazla motive olmasını ve başarının peşinden koşmasını sağlayacaktır. Ayrıca örgüt içerisindeki eğitim ve terfiler de önemlidir. Örgüt içerisindeki çalışanın terfiine imkân veren ortamlar motivasyonu artıracaktır (Eren, 2003:343). Bunların dışında örgüt içerisindeki iletişim, çalışana yetki ve güç kazandırma, disiplin ve takdir etme de birer organizasyonel ve yönetsel araç olup çalışan motivasyonu üzerinde etkilidir.

## 2.8. İş Motivasyonu ve Öğretimsel Denetim Arasındaki İlişki

Çalışanların örgüte olan katkıları veya çalışanlardan sağlanan verim, çalıştıkları işe karşı olan motivasyonları ile doğru orantılıdır. Bu amaçla örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için çalışanlarına, onların motivasyonlarını üst seviyede tutacak ortamlar sunmaları gerekmektedir. Bu ortamlar, çalışanları problem çözmeye itecek, başarılarını destekleyecek, kendilerine ve düşüncelerine değer verecek, çalışanlara sorumluluk yükleyecek ve onları daha verimli çalışmalar konusunda destekleyecek şekilde oluşturulmalıdır (Ergen, 2009:59). Eğitim kurumlarındaki başarı için öğretmenlerin gelişimi öncelikli hedef olmalıdır. Öğretmenin gelişimini sağlamanın amacı; öğretmenin verimini, iş doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Küçük, 2008:91). Bu anlamda öğretimsel denetim etkinlikleri, öğretmen motivasyonunu, göreve ilişkin sorumluluk güvenini ve öğretim performansını arttırmaya yardımcı olur (Pfeiffer ve Dunlap, 1982; Knoll, 1987; Rettig, 2000'den aktaran Thobega ve Miller, 2003:58). Öğretimsel denetim sürecinde denetmenler, kendisinden beklenenler konusunda çalışanları bilgilendirip görüşlerini almalıdırlar. Bu sayede çalışanlar kendi sorunlarını paylaşabilme imkânı bulabilirler. Çalışanların sorunlarını paylaşması, kendini ifade etmesi; sorunların giderilmesi için gerekli önlemlerin alınmasına, hizmet içi eğitim faaliyetleriyle mesleki yeterliğin sağlanmasına katkıda bulunur. Bu durumun da çalışanların motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi beklenir (Özsoy, 2014:51). Başarılı denetim sadece öğretmenlerin hatalarını, eksikliklerini tespit etmek değildir. Denetimin başarısı, bunları yaparken öğretmenlerin motivasyonlarını koruyabilmek hatta motivasyonlarını yükseltebilmektir (Tecer, 2011:35).

## 2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında öğretimsel denetim ve iş motivasyonu ile ilgili ulusal ve uluslararası ölçekteki araştırmalara yer verilmiştir. Öğretimsel denetim, öğretimsel liderliğin alt boyutlarından olduğundan öğretimsel liderliğe dair çalışmalara da yer verilerek, etkili öğretim lideri davranışlarına yönelik araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir.

### 2.9.1. Öğretimsel Denetim İle İlgili Araştırmalar

Öğretimsel denetimle ilgili alan yazın taramasında özellikle ülkemiz ölçeğinde yapılan araştırmalar sınırlıdır. Öğretimsel denetimi, öğretme ve öğrenmenin sağlanması için bir destek olarak tanımlıyoruz. Bu tanıma göre, resmi olarak atanmış denetmenlerden başka, öğretmenler dahil tüm eğitimciler, denetim ve öğretimsel liderlik sürecinde yer alabilirler. Öğretimsel denetim ve öğretimsel liderlik terimlerinin eş anlamlı olduğunu düşünüyoruz (Glicman, Gordon, Ross 2014: 9) Öğretimsel denetim, öğretimsel liderliğin boyutlarından biri olduğu için bu çalışmada denetimle birlikte öğretimsel liderliğe de değinilecektir.

Bursalıoğlu (1975) yaptığı araştırmada eğitim yöneticisinin yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerinin okul içinde ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi ile haberleşme etkinliklerinin düzenlenmesi gibi yeterlilik alanlarında düşük derecede katılım göstermesi gereken yeterlilik alanları olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okul yöneticilerinin işgören geliştirme yeterliliklerini de düşük düzeyde değerlendirmişlerdir.

Jenkins (1991:162-164) da çeşitli araştırmacıların çalışmaları ile kendi çalışmasını bir araya getirdiğinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik yeterliklerinin, değişen koşulların etkisiyle okul müdürlerine yüklenen yeni rolleri belirleyecek şekilde bir değişme ve gelişme içinde olduğunu vurgulamaktadır. Jenkins, okul liderinin özelliklerini ortaya koyan listesine göre okul müdürü; ileriye gören, yetkilendiren, takım kuran, bürokrasiyi kıran, bilgi yayan, personeline ilgi gösteren ve değer veren, güçlü bir öğretim liderliği sergileyen, tutarlı bir bütünlük arzu eden, yüksek kalite isteyen, kültür yaratan, öğrenme felsefelerini açıklayan, okul toplumu ve çevresini memnun eden kişidir.

Krug (1992) tarafından yapılan araştırmada etkili öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesine öncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş

boyutta toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Avustralya'daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek için Wildy ve Dimmock (1993:57) tarafından yapılan araştırmada şu beş soruya cevap aranmıştır: (a) Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir? (b) İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır? (c) Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir? (d) Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer iş görenlerin algılarından farklı mıdır? (e) Müdürlerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir? Araştırma on sekiz ilkokul müdürü, dört ortaokul müdürü, beş ortaokul müdür yardımcısı, on bir bölüm başkanı, altmış üç ortaokul öğretmeni olmak üzere yirmi iki okuldan seçilen toplam 154 katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırmada okul müdürleri için öğretim liderliğinin ortak bir sorumluluk olarak belirlenmiş ve okul müdürlerinin “müfredatı yönetme” ve “geri bildirim değerlendirme ve sunma” ile ilgili oldukları görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliğinden müdür yardımcısına göre daha fazla sorumlu oldukları belirlenmiştir. Çok küçük ilköğretim okullarının müdürleri (100'den az öğrenci) daha fazla öğretimsel liderlik sergiledikleri belirlendi. “Yüksek kaliteli öğretim için ödüller ve tanınma”, hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarında okul müdürleri veya öğretmenler tarafından gerçekleştirilmediğini algılayan tek öğretim liderliği görevidir. Okul müdürleri, öğretim liderlik görevlerinde öğretmenlerin kendilerini düşündüklerinden daha fazla yer aldıklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelediği ve 299 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada okul müdürlerinin; öğretim liderliği görevlerinden okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları belirlenmiştir. Buna karşılık müdürler; amaçları geliştirme, öğretimi denetleme ve

değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulamadan oluşan görevleri çoğu zaman yerine getirdikleri görüşündedirler. Bu araştırmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Şişman (1996) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarında görevli müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını inceleyen çalışmada, öğretmen algılarına göre, müdürlerin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarında yer alan davranışları çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamaktadırlar. Buna karşılık öğretmenler, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarını müdürlerinin ara sıra yerine getirdiklerini algılamaktadırlar (Şişman 2004:140-155).

Şahin (2000) tarafından yapılan çalışmada Delphi tekniği kullanılarak ilköğretim okulu müdürlerinin sahip olması gereken yeterlilikler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyesi, okul müdürü, ilköğretim müfettişi ve öğretmen olarak 202 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada 8 temel yeterlik alanı belirlenmiş ve çalışmada 114 maddeden 41'in de yüksek düzeyde görüş birliği, 56'sında görüş birliği sağlanırken 17 madde de görüş birliği sağlanamamıştır. Çalışmada öğretim liderliği yeterliliğine ilişkin yüksek düzeyde uzlaşma sağlanan maddeler; eğitimdeki yeni yaklaşımları okula taşıma ve paylaşma, Türk eğitim sistemindeki mevzuatı bilme ve uygulama, öğretmen ve diğer personelin gelişimini destekleme, eğitim yönetimine ilişkin kuram ve modellerden yararlanma, gerektiğinde uzmanlardan yararlanma, okulun öğretim etkinliklerini planlayıp eşgüdümleme olarak belirlenmiştir.

Taş (2000) tarafından yapılan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin incelendiği ve 78 ilköğretim okulu müdürü ve 600 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğinin; okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışma, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve



velilerle işbirliği yapma, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için imkân sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemleri çözmeye çalışma, okul ile çevre arasındaki çatışmaları giderme, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim liderliği konusunda geri bildirimlerde bulunma, öğretmenleri sınıflarında gözlemlene rollerini daha alt düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. İlköğretim okulu müdürleri, eğitime ilişkin felsefî yaklaşımlardan varoluşçuluk ve ilerlemecilik ile ilgili ilkeleri her zaman uygulamaya koyarken esasicilik ile ilkeleri daha alt düzeyde uygulamaya koymuşlardır.

Çetin (2001) "lise müdür ve müdür yardımcılarının liderlik davranışları ve okul başarısı" adlı araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik özellikleri (okul yönetimi, okul iklimi, öğretim organizasyonu) incelenmiştir. 125 okul yöneticisi ile yapılan araştırmada okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre okul yönetimi ve okul iklimi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Öğretim organizasyonu boyutunda ise okul iklimi ve okul yönetimine göre cinsiyetlerinde kadın yöneticiler lehine fark olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet farklılığı okul yönetimi süreçlerine göre incelendiğinde bayan okul müdürlerinin erkek meslektaşlarına göre öğretmenlerin meslekî gelişim faaliyetlerini daha sıkı kontrol ettikleri bulunmuştur. Erkek müdürlerin çoğu kendilerini yönetici olarak görürken kadın müdürlerin çoğunluğu ise kendilerini öğretim lideri olarak görmektedirler. Okul müdürleri ile müdür yardımcıları kendi davranışlarına ilişkin algıları arasında her üç boyutta da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul müdürleri kendilerini müdür yardımcılarında daha başarılı bulmaktadırlar. Müdür yardımcıları ise kendilerini daha çok idarî ve bürokratik sorumlu olarak görmektedirler.

O'Donnell (2002), tarafından yapılan araştırmada orta dereceli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada yöneticilerin cinsiyetlerinin ve okulun bulunduğu

çevrenin sosyo ekonomik düzeyinin bağımsız değişkenler olarak sonuç üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleriyle öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Matematik dersi başarısı ve okuma başarısı açısından öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenmesi öğretmenler tarafından oldukça önemli olarak algılanmıştır.

Aksoy (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada 358 öğretmenden okul müdürlerinin öğretimsel liderliği davranışları ölçeğiyle veriler elde edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin görece yüksek olduğu bulunmuştur.

İlğan (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere akademik gelişmişlik düzeyleri vebireysel ihtiyaçları doğrultusunda, çeşitli denetim seçenekleri sunan; odak noktası öğretmenin öğretimini iyileştirmek ve öğrenci öğrenmesini artırmak olan farklılaştırılmış denetimin benimsenmesi ve devlet okullarında uygulanabilirliğinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinin katılımıyla gerçekleşen araştırmada müfettiş ve öğretmenlerin modeli benimsemesine karşın orta düzeyde uygulanabilir buldukları belirtilmiştir. Müfettiş ve öğretmenlerin ortak görüşlerine göre, farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutu; yoğun mesleki gelişim alt boyutuna, işbirlikçi mesleki gelişim alt boyutuna ve özyönetimli mesleki gelişim alt boyutuna oranla, daha fazla benimsenirken; modelinin kurulması için gerekli unsurlar, yoğun mesleki gelişim yaklaşımına oranla daha fazla uygulanabilir bulunmuştur.

Demiral (2007) tarafından yapılan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları adlı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ve beraber görev yaptıkları öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırmada 21 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip müdürlerin diğer hizmet süresi gruplarına göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu, okul müdürlerinin katıldıkları kurs ya da seminer sayısı ile öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, il merkezinde görev yapan müdürlerin tüm boyutlarda diğer yerlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenler kendi okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeylerini diğer yerlerdeki öğretmenlere göre daha yüksek bulmaktadır. Erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Gürsun (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretimsel liderlik ve iletişim tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. 24 ilköğretim okulundaki 435 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine çoğu zaman, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rollerine ara sıra, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi rollerine ara sıra, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine ara sıra ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması rollerine ara sıra algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu algılarının cinsiyetleri, yaşları, branşları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalışma süresi değişkenleri açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik ve iletişim becerisi algısı arasında pozitif, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Greenwood (2009), tarafından yapılan seçkin ve gelişmeye ihtiyacı olan ortaokullardaki öğretimsel liderler olarak okul müdürünün rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelendiği ve 278 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere yönetici liderlik anketi uygulanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin sorumlulukları arasında öğrenci başarısını arttırmanın yanı sıra aynı zamanda okul gelişimi için de ortamlar yaratmak olduğu, etkili öğretimsel liderlik faaliyetleri için vizyonu tanımlama ve açıklama ve etkileşimi sağlamanın en az etkili faktör olduğu görülmüştür. Öğretmenler açısından en önemli öğretimsel liderlik alt boyutlarının “bireysel destek sağlama” olduğu anlaşılmıştır. 10 yıllık kıdemi olan öğretmenler,

okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin bütün özelliklerini göstermesi noktasında diğer öğretmenlerden daha fazla önem vermektedirler. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenler öğretimsel liderlik özelliklerinin sergilenmesini, lisans mezunu öğretmenlere göre daha önemli algılamaktadırlar.

Özbaş (2009) tarafından yapılan ilköğretim okullarında sınıf içi etkinliklerin denetimine ilişkin araştırmada okul yöneticilerin sınıf içi denetimlerinde ne yaptıklarını ve ne yapmaları gerektiği incelenmiştir. Ankara ilinde 76 okul müdürü ve 320 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerinden süreç odaklı denetim yapmalarını; kendi bilgi ve becerileri artırıcı eğitimler verilmesini bekledikleri ancak bekledikleri denetim uygulamalarının olmadığı ve yöneticilerinin onlara etkili bir öğretimsel lider olmadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Topçu ve Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi yerine getirme biçimleri incelenmiştir. Özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, öğretimin denetimi rollerini nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma kapsamında yapılan araştırmada; öğretmenlerin, yönetici ve denetmen seçimindeki sorunlar ve denetmenlerin, öğretmenlerin branşlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle etkili bir denetim yapılmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin öğretmenler için daha ulaşılabilir olması, kendilerini daha yakından tanımaları ve kendilerine denetim için daha çok zaman ayırabildiklerini düşündükleri için, yöneticiler tarafından bir iç denetim, denetmenler tarafından ise bir dış denetim sisteminin yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Yüce (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. 450 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirdikleri ancak öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin liderlik davranışlarının ara sıra gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Araştırmada öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunurken, uyum alt boyutu ile negatif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Moswela (2010), tarafından Botswana ortaokullarındaki öğretimsel denetimin incelendiği araştırmada 38 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, öğretimsel denetim sürecine dâhil edilmeyi, toplam değerlendirmeyi temel alan denetim yerine; devamlılığı, iş birliğini ve gelişimsel bir yaklaşımı vurgulayan bir denetim önerdikleri belirtilmiştir. Ayrıca başöğretmenlerin kendi ilgileri doğrultusunda öğretimsel denetim yaptıklarını ifade edilmiştir. Bu nedenle Botswana'daki ortaokullarda devamlılığı olan, gelişimsel, işbirlikçi yöntemden çok uzak bir öğretimsel denetim uygulandığı düşünülmektedir. Hem öğretmenler hem de başöğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada öğretimsel denetimin önemli bir rolü olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu öğretimsel denetimin önemine inanmaktayken; bazı öğretmenler, öğretmenlerin zaten eğitimi olduğunu, bu nedenle de öğretimsel denetimin önemli olmadığını düşünmektedirler. Bir başka sonuç ise öğretmenler, başöğretmenlerin öğretim alanlarından çok, sınıf yönetimleriyle ilgilendiklerini ve adil bir öğretimsel denetim için alanla ilgili dışarıdan birinin denetim yapmasının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Geçmişteki teftiş ve kontrolü ön plana alan denetimin, bugünkü uygulamaları etkilediği sonucuna varılmıştır. Daha işbirlikçi ve öğretmenin sürece dâhil edildiği öğretimsel denetimin olması gerektiği ifade edilmiştir.

Alımı ve Akınfolanın (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretimsel denetiminin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizcedeki akademik performansları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin notlarının kontrol edilmesinin, sınıf ziyaretlerinin, öğretmenlerin dakikliğinin kontrol edilmesinin ve sınav sorularının ölçülmesinde ve denetlenmesinin ortaokullarda İngilizce akademik performansına önemli etkileri olduğunu göstermiştir.

Wanzare (2012) tarafından Kenya'daki devlet ortaokullarındaki öğretimsel denetim algılarının incelendiği araştırmada 136 öğretmen ve 56 başöğretmene anket uygulanmıştır. Beş öğretmen ve başöğretmen ile 11 kıdemli devlet memuru ile de görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere göre, öğretimsel denetim öğretimi kolaylaştıran bir etkinlik iken; başöğretmenlere göre, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri öğretimden emin değildir. Yardımcı başöğretmenler ise, öğretimsel denetimi öğretimi kontrol etme olarak tanımlamışlardır. Öğretimsel denetimin

sağladığı yararlar, dört ana başlık altında sunulmuştur. Birincisi, öğretim programına ve öğrenci başarısına sağladığı yararlardır. Öğretim programını uygulama, öğretim programının kapsamı ve kullanılacak kaynaklardan haberdar olma bu ana başlık altında bahsedilen yararlardır. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme ikinci ana başlıktır. Burada öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığından ve güçsüz yönlerini, problemlerini belirleyerek öğretimlerini güçlendirdiğinden bahsedilmiştir. Üçüncüsü, öğretmenin yaptığı işin takibini sağlamasıdır. Son ana başlık ise öğretim programıdır. Öğretmene öğretim programının tanıtımını sağlaması, bu konuda yaşanan problemlerin çözümü ve programın etkili şekilde uygulanmasında yararlı olduğu belirtilmiştir. Öğretimsel denetimin olumsuz yönleri ise, denetime karşı olan olumsuz duygular, denetmenlerin öğretimsel denetimi etkili bir şekilde uygulayamamaları ve düzenli bir şekilde dönüt ve izleme işlemlerinin yapılmamasıdır. Katılımcıların öğretimsel denetim için önerileri şunlardır: Öğretimsel denetim için ağırlıklı olarak sınıf gözlemleri kullanılmalı, tüm paydaşlar bu konuda bilgilendirilmeli, uzman öğretimsel denetmenler görevlendirilmeli, öğretmenlerin denetime karşı olumsuz duyguları değiştirilmeli, dönütler tartışma ortamında değerlendirilmeli, öğretmen ve denetmenler takım arkadaşı olarak birlikte çalışmalıdırlar.

Sağır ve Memişoğlu (2012) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarını incelediği araştırmada, yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Altaş (2013) tarafından yapılan araştırmada ilk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının öğretmen cinsiyetine, branşlarına göre farklılaşmadığı, kıdem süresine göre ise farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda en çok sergiledikleri öğretimsel liderlik rolünün; okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama olduğu görülmüştür. En alt düzeyde

gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolünün ise; öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentiye sahip olmasını teşvik etmek olduğu görülmüştür. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi alt boyutunda en çok sergiledikleri öğretimsel liderlik rolünün; derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlamak olduğu tespit edilmiştir. En alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolünün ise; sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etmek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutunda en çok sergiledikleri öğretimsel liderlik rolünün; okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme olduğu görülmüştür. En alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolünün ise; sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama rolü olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda en çok sergiledikleri öğretimsel liderlik rolünün; öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme olduğu tespit edilmiştir. En alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolünün ise; öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma olduğu görülmektedir.

Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. 16 farklı okuldan 318 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarının orta düzeyde oluşu ve okul türü, branş ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı, öğretimsel liderlik davranışının ise orta düzeyde olduğu ve eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ve öğretmen motivasyonu arasında yüksek ilişki bulunmuş ve öğretimsel liderliğin, öğretmen motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anıl ve Sarpkaya (2014) tarafından yapılan araştırmada Anadolu ve Meslek Lisesi okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir. Nitel araştırma kapsamında 16 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen görüşlerine göre Anadolu Lisesi okul yöneticilerinin okul amaçlarını geliştirmek için okul proje çalışmalarını teşvik etme, sosyal kültürel etkinlikleri teşvik etme, akademik başarıyı artırma; meslek lisesi okul yöneticilerinin ise bakanlığın

projelerini uygulama ve destekleme, alan etkinlikleri düzenleme gibi çalışmalar yaptıkları, üst düzey amaçlar belirlemedikleri; öğretim yılı boyunca okul yöneticileri tarafından denetlenmedikleri ya da yüzeysel olarak denetleme yapılarak geri bildirim verilmediği görülmüştür.

Ayık ve Şayir (2014) tarafından yapılan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve 290 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ara sıra ve çoğu zaman sergiledikleri bu bağlamda öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek olmadığı belirtilmiştir. Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılaşmaz iken branş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükdoğan (2015) tarafından yapılan araştırmada lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. 62 okul yöneticisi ve 201 öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılarak elde edilen bulgulara göre lise müdürlerinin liderliğe yönelik davranışlarından bir kısmını beklenen düzeyde gerçekleştirdikleri, özellikle öğretmenin desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin öğretimsel liderlik davranışlarını daha az sergiledikleri ve bunun da öğretmen üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri arasında pozitif, anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretimsel liderlik davranışlarının cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, kıdem ve yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zorlu (2015) ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri çalışmasında, ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini yönetici ve öğretmen



algılarına göre belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kendilerine ait öğretimsel liderlik algıları ve öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretimsel liderlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ait algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir.

Deniz ve Erdener (2016), tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. 964 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının cinsiyet, görev yapılan okul türü açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretimsel denetim algılarının farklılaşmadığı bulunmuştur.

Keser Özmantar ve Çetin (2017) tarafından yapılan çalışmada temel eğitim kurumları müdürlerinin liderlik becerileri incelenmiştir. 807 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik rollerini sık sık sergiledikleri, liderlik becerilerine ilişkin algıların cinsiyet, kıdem, yaş, mezuniyet ve aynı okulda çalışma değişkenine göre farklılaşırken branş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Görev süresi uzatılan okul müdürlerine ilişkin algının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Niaz (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretimsel liderlik, okul kültürü ve okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Pakistan'da 367 ortaokul öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada mevcut öğretim liderliği ve okul kültürü düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Özmen (2017) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin ilişkisini incelemeyi amaçlayan tarama modelindeki çalışmaya 455 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin otantik liderlik

davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında pozitif, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Aydoğan (2018) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları incelenmiştir. 110 okul yöneticisinin katılımıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik ile ilgili olarak öğretimsel yönetim ve okul amaçlarının yönetimi alt boyutunu daha önemli algıladıkları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yönetsel liderlik alt boyutlarından en fazla bürokratik yönetim özellikleri sergiledikleri görülmüştür. Mesleki kıdem ve görev yeri değişkenine göre öğretimsel ve yönetsel liderlik algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık ve Kılınç (2018) tarafından yapılan öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma adlı nitel çalışmada öğretim liderliğinin insan kaynağını ve maddi kaynağı yönetebilme, sürekli mesleki gelişmeyi sağlayabilme, sağlıklı okul kültürü ve iklimini oluşturabilme, öğrenen okul olabilme, yaşam boyu öğrenebilme, ortak amaçlar belirleyebilme ve liyakat ilkesine göre atanabilme olarak adlandırılan ve yedi boyuttan oluşan bir yapıda olduğu görülmüştür.

Tankı (2018) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin denetmenlere yönelik yeterlik algıları ve tutumlarının incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, denetmenlerin kendi yeterlikleri açısından rehberlik görevlerini yetersiz buldukları ve yapılan denetimden memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin denetmenlere yönelik tutumları ve öğretmenlerin yeterlikleri açısından denetmenlerin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermez iken mesleki kıdem ve ilçe değişkenlerinde ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

### **2.9.2. Öğretimsel Liderlik, Denetim ile İş Motivasyonu Arasındaki İlişkilere Dair Araştırmalar**

Cemaloğlu (1996) tarafından yapılan ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rolünün öğretmenleri güdülemesi ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin en fazla öğrenci hizmetleri en az eğitim

hizmetleri boyutundaki davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler en fazla kendini gerçekleştirme en az da güvenlik ihtiyacı alanında doyumsuzluk göstermektedirler. İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik boyutlarındaki davranışlarıyla sınıf öğretmeninin saygı ve kendini gerçekleştirme, branş öğretmenlerinin sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur.

Öçal (1996), tarafından yapılan okul müdürlerinin yönetsel işlevleri ve güdüleme konulu araştırma sonucunda; öğretmenler okulun görevlerini başarılı bir biçimde yerine getirebilmesi için okul personelinin geliştirilmesini ve yönlendirilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yönetim anlayışı ile ilgili konulardaki görüşlerinin ve yönetim ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlere kendi inisiyatiflerini kullanma olanağı sağlanmadığı görülmüştür.

Uludüz (1996) tarafından yapılan ilköğretim kurumlarında sınıf içi etkinliklerin denetiminde müfettiş davranışları konulu araştırmada bazı davranışların denetim sürecine zarar vereceğini bulunmuştur. Bu davranışlar müfettişlerin; amir olduğunu hissettirmesi, öğretmenlerin eksikliklerini bulmaya çalışması, davranışlarıyla öğretmenin kendini savunmasına neden olması, öğretmene daha önceki denetim puanlarını sorması, korku ve kaygı yaratması, 60 öğretmeni öğrencilerin yanında eleştirmesi, ders başladıktan sonra sınıfa girmesi, gizlilik içinde açıklamadığı notlar yazması gibi davranışlar olduğu belirlenmiştir.

Ciğer (2006) tarafından yapılan araştırmada, Kahramanmaraş ili ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri incelenmiştir. Araştırmada ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenleri “çok” derecesinde güdüleyen müfettiş davranışı öğretmenlere göre, “karşılaştığı iyi örnekleri öneriler biçiminde öğretmene sunması” davranışdır. Aynı davranış için müfettişlerin görüşü, öğretmenleri “çok” derecesinde güdüleyici olduğu yönündedir. İlköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde göstermiş oldukları davranışların öğretmenleri

güdüleme durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkinlerine göre, aralarında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında, kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

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

Karadağ, Baloğlu ve Küçük (2010) tarafından yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisinin incelendiği araştırmada, teorik modellemede mesleki motivasyon alt boyut değerleri içsel, denetim algısı alt boyut değerleri de dışsal değişken olarak atanmıştır. Bulgular, öğretmenlerdeki denetim algısının mesleki motivasyon üzerinde etkili olduğu fakat bunun temel kaynağının gizil değişkenler olduğunu göstermiştir.

Gündüz ve Coşkun (2011) tarafından teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, müfettişin olumsuz davranışları ve değerlendirme kriterlerinden dolayı ortalama değerin üstünde bir stres yaşarken teftiş sisteminin genel olumsuzluklarından dolayı ortalama değere yakın bir düzeyde stres yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin teftiş uygulamalarından dolayı genel olarak orta düzeyin üzerinde bir stres yaşamışlardır. Öğretmen görüşleri arasında bölge, cinsiyet, mesleki kıdem ve ödül değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunurken, yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tecer (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin,

demografik özelliklere göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Müfettişlerin, öğretmenlerin içsel motivasyonlarına etki etmediği görülmüştür.

Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmada denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma kapsamında 7 öğretmen ile görüşme yoluyla yapılan araştırmada habersiz gerçekleşen denetimin öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını olumsuz etkilerken, denetmenle denetim öncesi karşılaşan katılımcıların denetim sürecinin daha rahat geçtiği belirtilmiştir. Denetimin planlı ve bilinen bir şekilde gerçekleşmemesinin öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Denetmenin olumlu davranışlarının öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını arttırdığı, denetmenin olumlu davranışlarının öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını artırırken, olumsuz davranışlarının ise motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtar (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Edirne ilinde 203 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel yönetsel motivasyonlarının düşük seviyede olduğu, yöneticilerin daha çok okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimi yerine getirdikleri görülmüştür.

## BÖLÜM III

### Yöntem

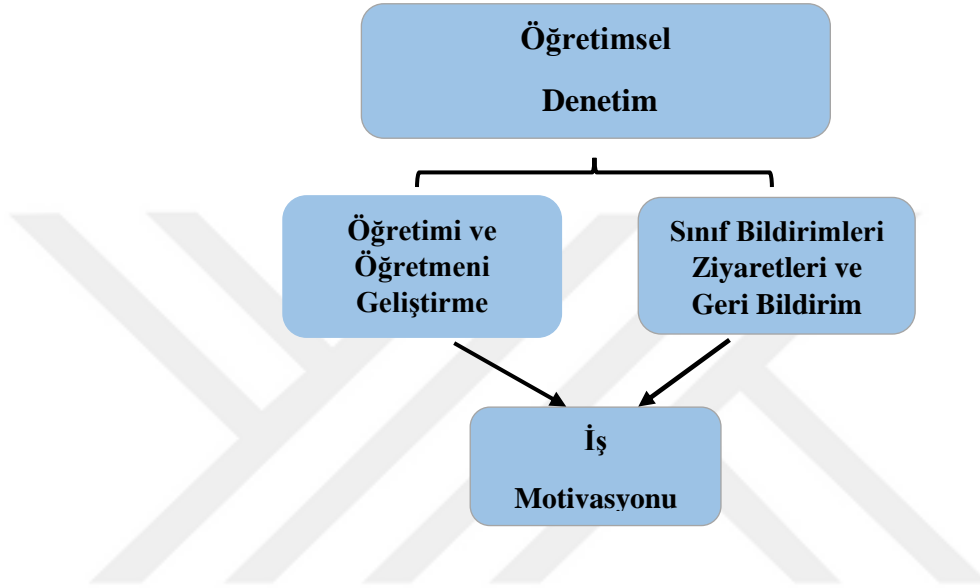
Bu bölümde araştırma modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini incelemektedir. Araştırma tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmalarda, araştırmaya ilişkin mevcut durum araştırmacı tarafından kontrol ve manipüle edilmeden, araştırma konusu ile ilgili önceliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Ex post facto research) (Cohen, Manion ve Morrison, 2000:205; Karasar, 2002:77). Bu araştırmada nedensel karşılaştırma (Causal-Comparative) deseni ve korelasyonel (ilişkisel) desen birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim algıları ve iş motivasyonu algılarının belirlenen demografik özelliklere (cinsiyet, eğitim durumu, okul türü, kıdem, okuldaki çalışma süresi gibi) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, deneysel ve korelasyonel araştırmalarla belirlenemeyen durumlarda çoğunlukla belirli bir gözlemden sonra ortaya çıkan durumun nedenleri belirlenmeye çalışıldığında, karşılaştırılabilir örneklem gruplarının karşılaştırılmasında kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014:16; Can, 2016:15; Balcı, 2010:255). Ayrıca öğretimsel denetim algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla da korelasyonel (ilişkisel) desen kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmalar iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir ve iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir ancak neden sonuç ilişkisi kurulamaz (Cohen, Manion, Morrison, 2000:191; Creswell, 2012:338; Fraenkel ve Wallen, 2009:328; Can, 2016:9; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014:15). Korelasyonel desen araştırmaları, önemli insan davranışlarını açıklama

veya muhtemel sonuçlarını tahmin etmeye yardımcı olmak için yapılır (Fraenkel ve Wallen, 2009:329). Bu araştırmada da öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiden yola çıkarak yeni modeller ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi esas aldığından araştırmanın temel amacına ilişkin model Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Araştırmanın Ana Modeli

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Zonguldak il merkezi ve ilçelerinde bulunan kamu (devlet) ve özel sektörün temel eğitim okullarında (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) görev yapan yaklaşık 4208 öğretmenden oluşmaktadır. Evreni oluşturan öğretmen sayısı Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2015-2019 yıllarını kapsayan stratejik planında kurum içi analiz insan kaynakları istatistik verileri ve Zonguldak Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme (ARGE) biriminden alınan veriler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Evrenin tamamına ulaşılması zor olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem, evreni yansıtmaları için okulların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik için il merkezi, ilçe merkezi ve merkezden uzak olan okulların da seçilmesine özen gösterilmiştir. İlkokullarda birleştirilmiş sınıflı ilkokullar dikkate alınmamış, müstakil sınıfları bulunana okullar dikkate alınmıştır. Bu bakımdan araştırmada

temele alınan örnekleme yöntemi, tabakalı örnekleme yöntemidir. Tabakalı örnekleme yöntemi, evreni temsil eden grupların örnekleme temsil edildiği örnekleme yöntemidir (Karasar, 2002:114; Balcı, 2010:93; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, 86) ve bu amaçla evreni temsil etmesi için il merkezi, ilçe merkezi, belde ve köylerdeki okullardan evreni temsil etme gücüne sahip oranda okul belirlenmiştir. Bu yöntemle okul çeşidini ve temsiliyetini sağlamak adına araştırmaya 45 ilkokul, 38 ortaokul, 10 anaokulu olmak üzere toplam 93 farklı okul örnekleme alınmıştır. Araştırma için seçilmiş örneklemin evrene oranı % 26.38'dir. Belirlenen okul sayısı araştırmanın evrenine göre kabul edilebilir seviyededir. Araştırma evreninin il ve ilçelere dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Evreninin Özellikleri

İlçe Adı	Okul Öncesi (Anaokulu Sayısı)	Anaokullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısı	Müstakil Müdürlüğü olan İlkokul Sayısı	İlkokullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı	Ortaokul Sayısı	Ortaokullarda Görev Yapan Öğretme Sayısı	İlçedeki Toplam Okul Sayısı	İlçedeki Toplam Öğretmen Sayısı
Alaplı	1	4	13	159	14	149	28	305
Çaycuma	4	15	51	334	20	316	75	650
Devrek	1	4	10	132	9	166	20	198
Ereğli	2	8	89	654	29	634	120	1288
Gökçebeş	2	8	13	67	4	78	19	145
Kilimli	1	4	17	162	9	144	27	306
Kozlu	2	8	16	162	7	139	25	301
Merkez	3	12	44	466	22	441	69	907
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>64</b>	<b>230</b>	<b>2136</b>	<b>114</b>	<b>2067</b>	<b>360</b>	<b>4208</b>

Zonguldak il merkezi ve ilçelerdeki müstakil müdürlüğü olan anaokulu, ilkokul ve ortaokullar (köy, belde, ilçe, il) temel alınarak çok aşamalı tabakalama yöntemiyle örnekleme alınmıştır. Örnekleme seçimi yaparken fazla sayıda okul müdürünün davranışını değerlendirebilmek adına okul sayısı yüksek tutularak örnekleme kapsamına dâhil olup öğretmen sayısı fazla olan okullarda onar öğretmene ölçekler uygulanmıştır. İlkokul-ortaokulun aynı binada olduğu yönetimi tek müdürlükte olan okullarda da gönüllü olan 10 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Öğretmen sayısı 10'un altında olan okullarda gönüllü olan öğretmenlerin tamamına ölçekler uygulanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen örneklemin ilçelere göre dağılımı aşağıda Tablo 3'de verilmiştir.



Tablo 3. Örneklemin Özellikleri

İlçe Adı	Anaokulu Sayısı	Anaokulu Öğretmen Sayısı	İlkokul Sayısı	İlkokul Öğretmen Sayısı	Ortaokul Sayısı	Ortaokul Öğretmen Sayısı	İlçelere Göre Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
<b>Alaplı</b>	1	4	9	90	10	100	20	194
<b>Çaycuma</b>	2	10	4	46	4	44	10	100
<b>Devrek</b>	1	5	7	70	3	30	11	105
<b>Ereğli</b>	2	12	14	168	14	180	30	360
<b>Kozlu</b>	2	10	2	20	1	10	5	40
<b>Merkez</b>	2	11	9	90	6	60	17	161
<b>Toplam</b>	10	52	45	484	38	424	93	960

Araştırmada örneklem kapsamına alınan toplam 93 okulda çalışan 960 öğretmene araştırmacının kendisi tarafından okul ziyaretleri yapılarak ölçekler ulaştırılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük esas alınmıştır ve 139 ölçek geri dönmemiştir. Ölçeklerin geri dönüş yüzdesi %85,52 olarak gerçekleşmiştir. Geri dönmeyen ölçeklerin çoğunluğu özel okulda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ölçeklere ilişkin 821 öğretmenden geri dönüt alınmıştır. 821 ölçekten 97 tanesi ölçek uygulama ve veri toplama teknikleri açısından sorunlu görülmüş olup, eksik ya da özentisiz-örüntüye dayalı olarak doldurulduğu değerlendirilen bu veriler kullanılmaya değer bulunmamış, istatistiksel işlemler 724 ölçekten elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örnekleme oluşturan okullar ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler **EK-1**'de verilmiştir. Örnekleme oluşturan katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Alt Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	1 Kadın	483	66,7
	2 Erkek	241	33,3
<b>Branş</b>	1 Diğer	60	8,3
	2 Matematik-Fen	90	12,4
	3 Sosyal-Dil	173	23,9
	4 Rehber Öğrt-Özel Eğitim-Okul Önc.	100	13,8
	5 Sınıf Öğretmeni	301	41,6
<b>Kıdem</b>	1 1-5 yıl	153	21,1
	2 6-10 yıl	162	22,4
	3 11-15 yıl	148	20,4
	4 16-20 yıl	109	15,1
	5 21 ve üstü yıl	152	21

Tablo 4.Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı (Devam)

Değişken	Alt Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Eğitim Düzeyi</b>	1 Lisans	706	97.5
	2 Lisansüstü	18	2.5
<b>Okul Kademesi</b>	1 Okul Öncesi	43	5.9
	2 İlkokul	356	49.2
	3 Ortaokul	325	44.9
<b>Okul Türü</b>	1 Kamu	620	85.6
	2 Özel	104	14.4
<b>Okuldaki Çalışma Süresi</b>	1 1 yıldan az	139	19.2
	2 1-3 yıl arası	232	32
	3 4-5 yıl	149	20.6
	4 6-10 yıl arası	118	16.3
	5 11 ve üstü	86	11.9
<b>Okul Müdürü Cinsiyeti</b>	1 Kadın	121	16.7
	2 Erkek	603	83.3
<b>Okul Müdürü Branşı</b>	1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	66	9.1
	2 Sosyal Bilgiler	47	6.5
	3 Beden Eğitimi	43	5.9
	4 Fen Bilimleri	67	9.3
	5 İngilizce	46	6.4
	6 Okul Öncesi	49	6.8
	7 Sınıf Öğretmeni	300	41.4
	8 Türkçe	106	14.6
<b>Okul Müdürü Meslek Kıdemi</b>	1 6-10 yıl	25	3.5
	2 11-15 yıl	133	18.4
	3 16-20 yıl	261	36
	4 21 ve üstü yıl	305	42.1
<b>Okul Müdürü/Müdürlük Kıdemi</b>	1 1-3 yıl	250	34.5
	2 4-7 yıl	121	16.7
	3 8-10 yıl	51	7
	4 11-15 yıl	78	10.8
	5 16 yıl ve üstü	224	30.9
Toplam			

Tablo 4’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde öğretmenlerin %66,7’si kadın (N=483) %33,3’ü ise (N=241) erkektir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 1/3’ünün erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branş değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde %41,6’sının (N=301) sınıf öğretmeni, 23,9’unun (N=173) sosyal bilimler ve Türkçe öğretmeni, %13,8’inin (N=100) rehber öğretmen, özel eğitim ve okul öncesi öğretmeni, %12,4’ünün (N=90) matematik ve fen öğretmeni ve %8,3’ünün diğer branşların (teknoloji tasarım, resim, müzik, bilgisayar) öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet süresi (kıdem) değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, %21,1'inin (N=153) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %22,4'ünün (N=162) 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %20,4'ünün (N=148) 11-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %15,1'inin (N=109) 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %21'inin (N=152) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Kıdem süreleri açısından grupların yaklaşık olarak birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %97,5'inin (N=706) lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, %2,5'inin (N=18) ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine dağılımı incelendiğinde, %5,9'unun (N=43) okul öncesi, %49,2'sinin (N=356) ilkokul ve %44,9'unun (N=325) ortaokul kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun ilkokul ve ortaokullarda görev yaptığı görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okulların kamu okulları ve özel okul olma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %85,6'sının (N=620) kamu okullarında, %14,4'ünün (N=104) ise özel okullarda öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu kamu okullarında görev yapmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde %19,2'sinin (N=139) 1 yıldan az süredir, %32'sinin (N=232) 1-3 yıl arasında değişen sürelerde, %20,6'sının (N=149) 4-5 yıl arası değişen sürelerde, %16,3'ünün (N=118) 6-10 yıl arası değişen sürelerde, %11,9'unun (N=86) 11 yıl ve üzeri sürede görev yaptıkları okullarda çalıştıkları görülmektedir. Aynı okulda 3 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin, örnekleme oluşturan öğretmenlerin yarısından fazla olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin %83,3'ünün (N=603) müdürünün erkek, %16,7'sinin (N=121) müdürünün ise kadın

yönetici olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yöneticilerinin  $\frac{3}{4}$ 'ünden fazlasının erkek yönetici olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin branşına göre dağılımı incelendiğinde %9,1'inin (N=66) din kültürü ve ahlak bilgisi, %6,5'inin (N=47) sosyal bilgiler, %5,9'unun (N=43) beden eğitimi, %9,3'ünün (N=67) fen bilimleri, %6,4'ünün (N=46) İngilizce, %6,8'inin (N=49) okul öncesi, %41,4'ünün (N=300) sınıf öğretmeni, %14,6'sının (N=106) Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yarıya yakını sınıf öğretmenidir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin mesleki kıdemine ilişkin dağılım incelendiğinde %3,5'inin (N=25) 6-10 yıl arası kıdeme, %18,4'ü (N=121) 11-15 yıl arası kıdeme, %36'sı (N=261) 16-20 yıl arası kıdeme, %42,1'i (N=305) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin  $\frac{3}{4}$ 'ü 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin, yöneticilik kıdemine ilişkin dağılım incelendiğinde %34,5'inin (N=250) 1-3 yıl arası kıdeme, %16,7'si (N=133) 4-7 yıl arası kıdeme, %7'si (N=51) 8-10 yıl arası kıdeme, %10,81'i (N=78) 11-15 yıl arası kıdeme, %30,9'u (N=224) 16 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin çoğunun 1-3 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretimsel denetim ölçeği ve öğretmen iş motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptığı okul türü ve branş gibi bilgilerin yer aldığı kişisel bilgiler bölümü yer almaktadır (**EK-2**). Aşağıdaki başlıklarda ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

#### **3.1.1. Öğretimsel Denetim Ölçeği**

Öğretimsel Denetim Ölçeği, İlğan (2014) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin tek boyutlu ve iki boyutlu kullanımı vardır. Ölçek için (**EK-3**). Ölçek araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. (**EK-4**). Ölçek "Hiç-ara sıra-bazen-çoğu zaman-her

zaman” şeklinde 5’li likert tipidir ve 22 maddeden oluşmaktadır. İki faktörlü yapıda “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” olarak adlandırılan birinci alt boyut öz değeri 9.13 olup toplam varyansın %39.68’ini açıklamakta ve 15 maddeden oluşmaktadır. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma” olarak adlandırılan ikinci alt boyut ise toplam varyansın 30.26’sını açıklamakta ve öz değeri 6.96’dır. 7 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyutta faktör yükleri 0.70 ile 0.61 arasında, ikinci alt boyutta ise 0.84 ile 0.61 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları, birinci alt boyut için 0.969; ikinci alt boyut için 0.932 olarak bulunmuştur. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Yüksek puanlar, okul müdürüne ilişkin yüksek öğretimsel denetim algısını ifade etmektedir.

Ölçeğin bu araştırmadaki yapısal geçerliliği için iki alt boyutlu 22 maddeli model doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.Öğretimsel Denetim Ölçeği DFA Sonuçları

Uyum İndeksleri	Uyum İndeksleri Değerleri	Kabul Edilir Uyum	İyi Uyum	Uyum Durumu
$\chi^2/sd$	2.491	$\leq 5$	$\leq 2$	Kabul Edilebilir
RMSEA	0.045	$\leq 0.08$	$\leq 0.05$	İyi
RMR	0.042	$\leq 0.08$	$\leq 0.05$	İyi
GFI	0.944	$\geq 0.85$	$\geq 0.90$	İyi
AGFI	0.926	$\geq 0.85$	$\geq 0.90$	İyi
CFI	0.973	$\geq 0.90$	$\geq 0.95$	İyi
NFI	0.968	$\geq 0.90$	$\geq 0.95$	İyi

Kaynaklar: (Şimşek, 2007:14; Tabachnick ve Fidell, 2007:715; Bryne, 2010:77-78; Klein, 2011:199; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:270; Karagöz, 2016:969)

Tablo 5 incelendiğinde modele ilişkin uyum indekslerinin (N=724) ( $X^2/Sd$  =2.491; RMSEA=0.045; RMR=0.042; GFI=0.944; AGFI=0.926; CFI=0.973; NFI=0.968) iyi ölçülerde olduğu görülmektedir. Bu durum modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ve yapısal olarak geçerli olduğunu göstermektedir. Öğretimsel Denetim ölçeğine ilişkin DFA sonuçları için (EK-5).

Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Tablo 6’da Öğretimsel Denetim ölçeğine ilişkin güvenilirlik sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğretimsel Denetim Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	M4	0.641	0.909
	M6	0.376	
	M7	0.365	
	M8	0.748	
	M9	0.765	
	M10	0.754	
	M14	0.523	
	M15	0.748	
	M16	0.744	
	M17	0.720	
	M18	0.683	
	M19	0.685	
	Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim	M20	
M21		0.761	
M22		0.775	
M3		0.663	
M4		0.709	
M5		0.789	
TOPLAM	M6	0.795	0.937
	M11	0.470	
	M12	0.677	
	M13	0.701	

Tablo 6’da Öğretimsel Denetim ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunun katsayısının  $\alpha=0.90$  olduğu, “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunun katsayısının  $\alpha=0.885$  olduğu, ölçeğin bütününe ilişkin katsayısının ise  $\alpha=0.937$  olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, maddeler arasındaki uyumu, diğer ifadeyle aynı özelliği ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Ölçme aracında yer alan maddeleri homojen bir yapı gösteren bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Cronbach Alfa katsayısının 0,60-0,80 arasında olması güvenilir olduğunu, 0,80-1,00 arasında olması ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010:405; Karagöz, 2016:941). Bazı literatür kaynakları 0,70’in üzerindeki iç tutarlılık katsayısını güvenilirliğin ölçütü olarak göstermektedir (Büyüköztürk, 2006:171; Şencan, 2005:128). Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ise birinci alt boyut için 0.365 ile 0.775 arasında değiştiği, ikinci alt boyut için ise 0.470 ile 0.795 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonu, test maddesinden alınan puanlarla, testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi ifade eder ve pozitif ve yüksek olması, benzer özellikteki davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksekliğinin bir göstergesidir. Madde toplam

korelasyonlarının 0,30'un üzerinde olması, her bir maddenin ilgili yapıyla ilişkili olduğunu ve bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2006:171; Field, 2005:674). Cronbach Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri incelendiğinde ölçekten elde edilen sonuçların, güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.2. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada kullanılan Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği İlğan ve Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu olup ve “Hiç Katılmıyorum ile Tamamen Katılıyorum” arasında 5’li likert tipi şeklindedir. Ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz maddeler (6,10,19,27) bulunmakta olup ve istatistiksel işlemlerde bu maddeler tersten puanlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek iş motivasyon algısını ifade etmektedir. Ölçek için (**EK-6**).

Ölçeğin bu araştırmadaki yapısal geçerliliği için tek boyutlu 41 maddeli model doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve kabul edilebilir uyum iyiliği aralık değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği DFA Sonuçları

Uyum İndeks	Uyum İndeksleri Değerleri	Kabul Edilir	İyi Uyum	Uyum Durumu
$\chi^2/sd$	2.791	$\leq 5$	$\leq 2$	Kabul Edilebilir
RMSEA	0.050	$\leq 0.08$	$\leq 0.05$	İyi
RMR	0.038	$\leq 0.08$	$\leq 0.05$	İyi
GFI	0.865	$\geq 0.85$	$\geq 0.90$	Kabul Edilebilir
AGFI	0.850	$\geq 0.85$	$\geq 0.90$	Kabul Edilebilir
CFI	0.919	$\geq 0.90$	$\geq 0.95$	Kabul Edilebilir
NFI	0.912	$\geq 0.90$	$\geq 0.95$	Kabul Edilebilir

**Kaynaklar:** (Şimşek, 2007:14; Tabachnick ve Fidell, 2007:715; Bryne, 2010:77-78; Klein, 2011:199; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:270; Karagöz, 2016:969)

Tablo 7’de modele ilişkin uyum indekslerinin (N=724) ( $X^2/Sd = 2.791$ ; RMSEA=0.050; RMR=0.038; GFI=0.865; AGFI=0.850; CFI=0.919; NFI=0.912) kabul edilebilir ve iyi ölçülerde olduğu görülmektedir. Bu durum modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ve yapısal olarak geçerli olduğunu göstermektedir. Öğretmen iş motivasyonu ölçeğine ilişkin DFA sonuçları için (**EK-7**).

Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
	M1	0.643	
	M2	0.515	
	M3	0.597	
	M4	0.682	
	M5	0.394	
	M6	0.578	
	M7	0.647	
	M8	0.672	
	M9	0.626	
	M10	0.520	
	M11	0.537	
	M12	0.617	
	M13	0.590	
	M14	0.687	
	M15	0.564	
	M16	0.589	
	M17	0.695	
	M18	0.563	
	M19	0.477	
	M20	0.476	
	M21	0.544	
	M22	0.750	
	M23	0.775	
	M24	0.756	
	M25	0.728	
	M26	0.590	
	M27	0.280	
	M28	0.740	
	M29	0.327	
	M30	0.621	
	M31	0.658	
	M32	0.722	
	M33	0.373	
	M34	0.759	
	M35	0.767	
	M36	0.743	
	M37	0.613	
	M38	0.657	
	M39	0.644	
	M40	0.727	
	M41	0.677	
<b>Öğretmen İş Motivasyonu</b>			<b>0.956</b>

Tablo 8’de öğretmen İş Motivasyonu Ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının  $\alpha=0.956$  olduğu, madde toplam korelasyonlarının da madde 27 dışında 0.30’un üzerinde olduğu ve 0.32.7 ile 0.775 arasında değiştiği görülmektedir. Madde 27’ de ise 0.28 korelasyon değerinde olduğu ve bu değer kabul edilebilirlik sınırında olduğu görülmektedir. Bu değerlere dayalı olarak ölçekten elde edilen sonuçların literatüre göre yorumlaması yapıldığında İş Motivasyonu Ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.



### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde öncelikle Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne müracaat edilerek bütün il genelindeki resmi ve özel anaokulları, ilkokullar, ortaokullar düzeyinde okullardan örneklem seçimi yapılarak gerekli izinler alınmıştır (**EK-8**) Ölçekler Şubat 2016 ve Nisan 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçekler, okullara bizzat araştırmacı tarafından okul ziyaretleri yapılarak, okul yönetimleri ile görüşülmüş ve okul idarelerinin gösterdikleri zaman diliminde öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından okullara ulaştırılmış, araştırma hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak ölçekler uygulanmıştır. Zaman olarak uygun olan okullarda ölçekler hemen uygulanmış, uygulama için vaktin uygun olmadığı okullarda ölçekler öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtılarak okul yönetiminin uygun gördüğü zaman diliminde okullardan tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada alt problemler doğrultusunda farklı istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistiklerin yorumlanması için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Aritmetik ortalama değerlerinin yorumlanmasında her iki ölçekte de 5'li likert tipi ölçek kullanıldığından; Öğretimsel Denetim Ölçeği için 1.00-1.79 aralığı: "Hiç", 1.80-2.59 aralığı: "Ara Sıra", 2.60-3.39 aralığı: "Bazen", 3.40-4.19 aralığı: "Çoğu Zaman", 4.20-5.00 aralığı: "Her Zaman" aralıkları temel alınmıştır. Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği için ise; 1.00-1.79 aralığı: "Hiç Katılmıyorum", 1.80-2.59 aralığı: "Katılmıyorum", 2.60-3.39 aralığı: "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum", 3.40-4.19 aralığı: "Katılıyorum", 4.20-5.00 aralığı: "Tamamen Katılıyorum" aralıkları temel alınmıştır.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda iki veya ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılması, korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılması gerektiğinden bu analizlerin varsayımlarından biri olan puanların normallik analizi incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğinin incelenmesi için Kolmogrow Smirnow testi, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Kolmogrow Smirnow testi, puanların normal dağılım sergileyip

sergilemediğini inceler ve p anlamlılık değerinin 0.05'den büyük olması gerekmektedir. Ancak Kolmogrow-Smirnov testinin uç puanlardan aşırı derecede etkilendiğinden tutucu olduğu, anlamlılık (p) değerinin her zaman sağlıklı sonuç vermeyeceğini belirten yaklaşımlar vardır (Şencan,2005:196). Örneklem büyük olduğu (n>100, daha duyarlı ölçümler için ise n>400) durumlarda test sonuçları normalliğin sağlanamadığını gösterse de önemli olmadığı belirtilmekte ve normale yakın durum elde ediliyorsa puan dağılımlarının normallik koşulunun sağlandığının kabul edilebileceğini savunmaktadır (Şencan, 2005:196). İlgili literatürde çarpıklık ve basıklık katsayısının -1.00 ile +1.00 arasında olduğunda, puanların normal dağılım sergilediği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014:63) kabul edilmekle birlikte -1.5 ile 1,5 aralığında olduğunda normal dağılım olarak kabul edilebileceğini (Tabachnick ve Fidell, 2007:79) gösteren yaklaşımlar vardır. Araştırmada kullanılan puanlara ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	$\bar{X}$	ss	Kolmogrow-Smirnov Testi				p	Çarpıklık	Basıklık
			Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z			
1	4.10	0.754	0.118	0.112	-0.118	3.164	0.00	-1.120	1.402
2	4.27	0.735	0.159	0.159	-0.148	4.284	0.00	-1.161	1.272
3	3.72	0.955	0.112	0.090	-0.112	3.019	0.00	-0.707	0.869
4	4.05	0.587	0.056	0.052	-0.056	1.592	0.00	-0.691	0.413
Öğretimsel Denetim Ölçeği (1)					Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği (4)				
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme (2)									
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim (3)									

*p<0.05*

Tablo 9. incelendiğinde Öğretimsel Denetim Ölçeği ve alt boyutlarında ve Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği puanlarına ilişkin Kolmogrow-Smirnov (K-S) testi sonuçlarının p anlamlılık değeri 0,05'in altındadır. Bu durum puan dağılımlarının normal dağılım sergilemediğini göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde puanların  $\pm 1,50$  aralığında olduğu görülmektedir. Kolmogrow-Smirnov testinin uç puanlardan etkilendiğinden anlamlılık değerinin her zaman anlamlı sonuç vermeyeceği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının + 1,50 aralığında bulunması, örneklem büyüklüğünün (n=724) yüksek olmasından dolayı puanların normal dağılım sergilediği kabul edilmiş ve istatistiksel analizlerde parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretimsel denetim ve iş motivasyonuna ilişkin algılarının araştırmacı tarafından belirlenen demografik değişkenlere (cinsiyet, kıdem, branş gibi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi (independentsamples t test), ikiden fazla grup ortalamaların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA’da farkın kaynağının belirlenmesi için Tukey testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı için 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Gruplar arası ortalamalarının karşılaştırılmasında yapılan istatistikler farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Ayrıca test sonuçları bağımlı değişkene ait puanlarda gözlenen toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığına ilişkin bilgi sunmaz. Bunun için istatistiksel anlamlılığın büyüklüğünün bilinmesi gerekir (Morgan, Leech, Gloeckner, Barrett, 2004; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2014). Ortalamalar arasındaki anlamlılığının büyüklüğü için bu çalışmada etki büyüklüğü (effect size) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü indeksi olan eta kare ( $\eta^2$ ) test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene ya da grup değişkenine bağlı olduğuna ilişkin yorum yapma fırsatı verir. Eta kare ( $\eta^2$ ) indeksinde de 0.01; 0.06 ve 0.14 olması sırasıyla küçük, orta ve büyük etki olarak yorumlanır (Morgan vd., 2004; Green ve Salkind, 2005; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2014). Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$ 'nin hesaplanması için bağımsız gruplar için t testinde  $\eta^2 = t^2 / t^2 + (N_1 + N_2 - 2)$  formülü, tek yönlü varyans analizi için ise  $\eta^2 = \text{Kareler Toplamı}_{\text{Gruplararası}} / \text{Kareler Toplamı}_{\text{Toplam}}$  ( $\eta^2 = K_{TGA} / K_{TTop}$ ) formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014:169-189).

Araştırmada öğretimsel denetim ve iş motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve öğretimsel denetim algısının iş motivasyonu üzerindeki etkisinin ortaya konulması için yapılacak olan korelasyon ve regresyon analizi için puanların tek değişkenli normallik durumunun incelenmesinin yanı sıra çoklu normal dağılımlarının da incelenmesi gerekmektedir. Çünkü çarpıklık-basıklık katsayıları ve K-S testi çok değişkenli normallik dağılımını hakkında yeterli bilgi vermez. Çoklu normal dağılım, her bir değişkenin tek değişkenli normal dağılıma uyduğunu ve ilgili değişkenlerin kombinasyonunun da normal dağılım olduğunu varsaymaktadır. Ancak tek değişkenli normal dağılım, çoklu değişkenli normal dağılımı her zaman

sağlamayabilir. Tüm değişkenlerin tek değişkenli normal dağılım göstermesi, garanti olmamakla birlikte çoklu normal dağılıma yardımcı olacaktır. Örneklem grubunun büyük olduğu durumlarda normallikten sapmanın etkisini azaltmakla birlikte çoklu normal dağılımın hesaplanması gerekir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014:70-73). Araştırmada çoklu normallik dağılımı bozabilecek uç değerlerin olup olmadığını belirlemek için Mahalanobis değeri incelenmiştir. Mahalanobis değeri belli koşullar için belirlenen kritik değeri aştığında çok değişkenli normalliği bozan uç değerlerin varlığından söz edilebilmektedir. Mahalanobis değeri için alanyazında farklı değerlendirmeler mevcut olmakla birlikte örneklem sayısının 500'ün üzerinde olduğu durumlarda 25 ve üzeri değerler uç değerler sayılabileceği belirtilmektedir (Field, 2005:217-218; Büyüköztürk, 2006:99; Can, 2016:283). Bu araştırmada belirlenen Mahalanobis değerlerinin üzerinde olan 2 uç değer olduğu görülmüş ve çok değişkenli istatistiklerin hesaplanmasında bu değerler dikkate alınmamıştır. Böylece uç değerlerin bulunmadığı ve çoklu normal dağılımı sağladığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda öğretimsel denetim ve iş motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler çarpımı Korelasyonu Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon değerinin yorumlanmasında korelasyon değerlerinin büyüklükleri esas alınmıştır. Çünkü büyük örneklem gruplarında (n=724) küçük korelasyon değerleri bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir. Bundan dolayı 0,25 altı korelasyon değerleri zayıf; 0,25 ile 0,55 arası değerler orta; 0,55 üzeri korelasyon değerleri büyük korelasyon katsayısı olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988:413-414).

Öğretimsel denetim algısının iş motivasyonu üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin varsayımları; puanların normal dağılım sergilemesi, yordayıcı değişkenlerin her birisinin yordanan değişkenle arasında doğrusal bağlantı olması (doğrusallık), bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olmaması (çoklu bağlantılılık), otokorelasyonun (hatalardan bağımsızlık) olmaması, örneklem büyüklüğünün yüksek olması ve en az eşit aralık düzeyinde ölçme yapılmasıdır (Büyüköztürk, 2006:99-100 Küçüksille, 2010:259; Can, 2016:275; Karagöz,2016:958-959).Puanlar normal dağılım sergilemektedir.Çoklu bağlantılılık bağımsız değişkenler arasındaki yüksek ilişki durumundan kaynaklanan bir bağımsız değişkenin diğerinin gücünü zayıflatması durumudur. 0.80 ve özellikle 0.90'ın üzerindeki korelasyon değerlerinde

çoklu bağlantılılık sorunu olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006:100; Eroğlu, 2010:222-226; Can, 2016:280). Bu bağlamda bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiş en yüksek korelasyon değerinin 0.738 olduğu görülmüştür. Bu durum çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. Ayrıca varyans büyütme faktörü (Variance İnflation Factor-VIF) değerinin 10'dan yüksek olmasının, bir bağımsız değişkenle ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans olan Tolerans değerinin (1-R<sup>2</sup>) 0.20'den düşük olmasının ve durum indeksi (conditionindices-CI) değerinin 30'dan yüksek çıkması durumunun da çoklu bağlantılılık sorununa işaret ettiği belirtilmektedir. Bu araştırmada maksimum VIF değeri 2.199'dur. Minimum tolerans değeri 0.455 olarak; durum indeksi maksimum değeri 18.467 olarak bulunmuştur. Varsayımlardan bir diğeri ise otokorelasyonun (hataları bağımsızlığı) test edilmesidir. Otokorelasyonu test etmede Durbin Watson katsayısı kullanılır. 0-4 arasında değişen katsayıda 0'a yakın değerler aşırı pozitif korelasyonu, 4'e yakın olan değerler aşırı negatif korelasyonu 2'ye yakın olan değerler otokorelasyonun olmadığını gösterir. Durbin-Watson değerinin 1.5-2.5 arasında olması otokorelasyon olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu araştırmada Durbin-Watson katsayısı 1.678 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler doğrultusunda değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı görülmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında puanların regresyon analizi için uygun olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmada çoklu regresyon analizi stepwise (değişken ekleme ve eleme) metodu kullanılmıştır. Böylece her değişken modele sırayla eklenmiş ve modele katkı sağlayan değişken modelde kalırken, katkı sağlamayan değişken modelden çıkarılır. Böylece az sayıda değişken yardımıyla model açıklanmış olur (Küçüksille, 2010:260). Regresyon katsayısının etki büyüklüğünün belirlenmesinde ise Cohen (1988)'in etki büyüklüğü hesaplanmasındaki  $f^2=R^2/(1-R^2)$  formülü esas alınarak R<sup>2</sup> değerine göre yorumlanmıştır. Buna göre  $.02 \leq R^2 < 0.13$  küçük etkiyi,  $0.13 \leq R^2 < 0.26$  değeri orta etkiyi,  $0.26 \leq R^2$  değerler ise geniş etkiyi göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan öğretimsel denetim ve öğretmen iş motivasyonu ölçeklerinin yapısal geçerliliğinin test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gözlenen değişkenler aracılığıyla ölçüldüğü varsayılan ve kuramsal bir temelden hareketle yapı veya yapılar arasındaki ilişkileri test etme amacıyla kullanılan istatistiksel analizdir (Wetson ve Gore,

2006:724; Schreiber, Stage, King, Nora ve Barlow, 2006:323). Ölçeklerin farklı örneklem gruplarında kullanımının ölçeklerin yapısal geçerliliği açısından nasıl sonuç verdiğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi sürecinde modelin toplanan veriler bakımından ne derece uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla bir takım uyum iyiliği indeksleri kullanılmaktadır. Ki kare uyum iyiliği (Chi-Square Goodness of Fit-X<sup>2</sup>), uyum iyiliği indeksi (GFI- Goodness of Fit Index), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI-Adjustment Goodness Of Fit Index), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA- RootMean Square Error of Approximation) ve ortalama hataların karekökü (RMR- RootMean Square Residual), normlandırılmış uyum indeksi (NFI- Normed Fit Index) ve normlandırılmamış uyum indeksi (NNFI- Non-Normed Fit Index), artırmalı uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) gibi indeksler araştırmalarda kullanılmaktadır (Hu ve Li-Tze, 1995:91-92; Raykov ve Marcoulides, 2006:43; Şimşek, 2007:14; Tabachnick ve Fidell, 2007:715-720; Bryne, 2010:77-80; Klein, 2011:199; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012;270; Karagöz, 2016:969-972). Ki kare indeksi dışında hangi uyum indekslerinin raporlama sürecinde kullanılacağına dair araştırmacılar arasında bir fikir birliği yoktur (Şimşek, 2007:14; İlhan ve Çetin, 2014:31). Uyum indekslerinden en çok kullanılan uyum iyiliği değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilir Uyum	İyi Uyum
$\chi^2/sd$	$\leq 5$	$\leq 2$
RMSEA	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$
RMR	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$
GFI	$\geq 0,85$	$\geq 0,90$
AGFI	$\geq 0,85$	$\geq 0,90$
CFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$
NFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$

**Kaynaklar:** Hu ve Li-Tze, 1995:91-92; Raykov ve Marcoulides, 2006:43; Şimşek, 2007:14; Tabachnick ve Fidell, 2007:715-720; Bryne, 2010:77-80; Klein, 2011:199; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012;270; Karagöz, 2016:969-972

Araştırmada istatistiklerin hesaplanmasında SPSS 22.0 ve AMOS 21 istatistik paket programları kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### Bulgular

Bu bölümde alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algıları ve iş motivasyonuna ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS) kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretimsel Denetim Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	4.100	0.754
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme Boyutu	4.274	0.735
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Boyutu	3.726	0.955
Öğretmen İş Motivasyonu	4.054	0.587

Tablo 11’e göre Öğretimsel Denetim Ölçeği “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutu  $\bar{X}=4.274$  ve  $SS=0.735$ ’dir. Bu ortalama değeri “her zaman” aralığına karşılık gelmektedir. Buna göre öğretmenler, okul müdürlerinin öğretim sürecini ve öğretmeni geliştirme amaçlı her zaman öğretimsel denetim yaptıkları görüşündedirler. Öğretimsel Denetim Ölçeği “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutu  $\bar{X}=3.726$  ve  $SS=0.955$ ’dir. Bu ortalama değeri “çoğu zaman” aralığına karşılık gelmektedir. Buna göre öğretmenler, okul müdürlerinin çoğu zaman sınıf ziyaretleri ve geri bildirim amaçlı öğretimsel denetim yaptıkları görüşündedirler. Öğretimsel Denetim Ölçeği toplam puan  $\bar{X}=4.10$  ve  $SS=0.754$ ’dür. Bu ortalama değeri “çoğu zaman” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenler, genel olarak okul müdürlerinin öğretimsel denetim yaptıkları görüşündedir. Öğretmenlerin iş motivasyonu puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma ise  $\bar{X}=4.054$  ve  $SS=0.587$ ’dir. Bu ortalama değeri “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

Buna göre öğretmenlerin çalışma ortamı olan okullarına ilişkin iş motivasyonlarının görece yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algıları öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, okul kademesi ve türü, okuldaki çalışma süresi ve okul müdürünün cinsiyeti, branşı, kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

##### 4.2.1. Öğretimsel Denetim Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel denetim algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretimsel Denetim Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	t	p	$\eta^2$
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Kadın	483	4.28	0.76	722	3.12	-0.52	0.60	-
	Erkek	241	4.25	0.66					
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	Kadın	483	3.67	0.99	722	7.17	2.04	0.04*	0.00
	Erkek	241	3.82	0.86					
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	Kadın	483	4.09	0.78	722	3.77	0.47	0.63	-
	Erkek	241	4.11	0.69					

\* $p < 0.05$

Tablo 12’de Öğretimsel Denetim Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan t testi sonuçlarında kadın ve erkekler arasında sadece “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda erkek öğretmen ortalamalarının ( $\bar{X} = 3.82$ ;  $SS = 0.86$ ), kadın öğretmen ortalamalarından ( $\bar{X} = 3.67$ ;  $SS = 0.99$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $t = 2.04$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, okul müdürlerinin sınıf ziyaretleri yapma ve geri bildirim verme konusunda daha fazla öğretimsel denetim yaptıkları görüşündedirler. Eta kare ( $\eta^2$ ) değerine göre cinsiyetin “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” algıları üzerindeki etkisinin düşük olduğu söylenebilir. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme”



alt boyutu ve ölçeğe ilişkin toplam puanlardaki ortalamaların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

#### 4.2.2. Öğretimsel Denetim Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel denetim algılarının kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretimsel Denetim Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1-5 yıl	153	4.37	0.70	4-719	1.70	0.14
	6-10 yıl	162	4.31	0.61			
	11-15 yıl	148	4.23	0.77			
	16-20 yıl	109	4.27	0.78			
	21 ve üstü	152	4.17	0.79			
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	1-5 yıl	153	3.83	0.84	4-719	1.02	0.39
	6-10 yıl	162	3.71	0.95			
	11-15 yıl	148	3.61	1.03			
	16-20 yıl	109	3.76	0.93			
	21 ve üstü	152	3.71	0.99			
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	1-5 yıl	153	4.20	0.69	4-719	1.38	0.23
	6-10 yıl	162	4.12	0.64			
	11-15 yıl	148	4.03	0.8			
	16-20 yıl	109	4.10	0.78			
	21 ve üstü	152	4.02	0.82			

\* $p < 0.05$

Tablo 13’de Öğretimsel Denetim Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde alt boyut ve toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırmalarda (öğretimi ve öğretmeni geliştirme  $F_{(4-719)}=1.70$ ;  $p > 0.05$ ; sınıf ziyaretleri ve geri bildirim  $F_{(4-719)}=1.02$ ;  $p > 0.05$ ; öğretimsel denetim toplam  $F_{(4-719)}=1.38$ ;  $p > 0.05$ ) kıdem süresine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Öğretimsel denetim algılarının öğretmen kıdem süresine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

#### 4.2.3. Öğretimsel Denetim Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel denetim algılarının branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretimsel Denetim Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

	Branş	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Fark	$\eta^2$
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1-Sınıf Öğretmeni	301	4.17	0.82					
	2-Matematik-Fen	90	4.34	0.62					
	3-Sosyal-Dil	173	4.29	0.64	4-719	3.61	0.00*	4>1	0.08
	4-Rehber Ö.-Özel E.	100	4.48	0.63					
	5-Diğer	60	4.24	0.72					
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	1-Sınıf Öğretmeni	301	3.62	1.01					
	2-Matematik-Fen	90	3.81	0.89					
	3-Sosyal-Dil	173	3.72	0.95	4-719	2.02	0.08	-	-
	4-Rehber Ö.-Özel E.	100	3.89	0.84					
	5-Diğer	60	3.83	0.88					
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	1-Sınıf Öğretmeni	301	4.00	0.83					
	2-Matematik-Fen	90	4.17	0.65					
	3-Sosyal-Dil	173	4.11	0.67	4-719	3.23	0.01*	4>1	0.01
	4-Rehber Ö.-Özel E.	100	4.29	0.64					
	5-Diğer	60	4.10	0.75					

\* $p<0.05$ 

Tablo 14’de Öğretimsel Denetim Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyut ve toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunurken “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunda rehber öğretmen-özel eğitim öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.88$ ;  $SS=0.63$ ), sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.17$ ;  $SS=0.82$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $F_{(4-719)}=3.61$ ;  $p<0.05$ ). Öğretimsel Denetim Ölçeği toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırmada da rehber öğretmen-özel eğitim öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.29$ ;  $SS=0.64$ ), sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.00$ ;  $SS=0.83$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $F_{(4-719)}=3.23$ ;  $p<0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin branş değişkeninin öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki

büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutundaki etkinin görece orta düzeyde, ölçek toplam puan üzerinden olan farklılaşmanın ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.2.4. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel denetim algılarının görev yaptıkları okul kademesine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

	Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Okul Öncesi	43	4.50	0.47	2-721	2.38	0.09
	İlkokul	325	4.27	0.66			
	Ortaokul	356	4.25	0.81			
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	Okul Öncesi	43	4.00	0.96	2-721	2.21	0.11
	İlkokul	325	3.73	0.93			
	Ortaokul	356	3.68	0.97			
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	Okul Öncesi	43	4.34	0.59	2-721	2.61	0.07
	İlkokul	325	4.06	0.81			
	Ortaokul	356	4.10	0.69			

\* $p < 0.05$

Tablo 15’de Öğretimsel Denetim Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde alt boyut ve toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırmalarda görev yapılan okul kademesi bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme  $F_{(2-721)}=2.38$ ;  $p > 0.05$ ; Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim  $F_{(2-721)}=2.21$ ;  $p > 0.05$ ; öğretimsel denetim toplam  $F_{(2-721)}=2.61$ ;  $p > 0.05$ ). Buna göre okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okul kademesine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

#### 4.2.5. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel denetim algılarının okul türüne (kamu/özel) göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Okul	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	t	p	$\eta^2$
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Kamu	620	4.22	0.72	722	2.59	-4.44	0.000	0.02
	Özel	104	4.56	0.72					
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	Kamu	620	3.65	0.93	722	0.04	-4.87	0.000	0.50
	Özel	104	4.14	0.96					
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	Kamu	620	4.04	0.74	722	1.17	-4.92	0.000	0.03
	Özel	104	4.43	0.75					

\*p&lt;0.05

Tablo 16 incelendiğinde Öğretimsel Denetim Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan t testi sonuçlarında kamu okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.56$ ; SS=0.72), kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.22$ ; SS=0.72) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir (t=-4.442, p<0.05). “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.14$ ; SS=0.96), kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=3.65$ ; SS=0.93) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir (t=-4.87, p<0.05). Öğretimsel Denetim Ölçeği toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırmada da özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.43$ ; SS=0.75), kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.04$ ; SS=0.74) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir (t=-4.92, p<0.05). Buna göre görev yapılan okul türü (kamu veya özel okul) öğretmenlerin öğretimsel denetim algısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Buna göre özel okullarda çalışan okul müdürlerinin kamu okullarında çalışan okul müdürlerine göre daha fazla öğretimsel denetim davranışları sergilediği söylenebilir. Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları daha düşüktür. Ets kare ( $\eta^2$ ) değerine göre kamu okulu veya özel okulda çalışmanın öğretimsel denetim algısı üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.2.6. Öğretimsel Denetim Algısının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretimsel Denetim Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1 yıldan az	139	4.32	0.67	4-719	0.49	0.74
	1-3 yıl	232	4.28	0.77			
	4-5 yıl	149	4.25	0.71			
	6-10 yıl	118	4.27	0.70			
	11 yıl ve üstü	86	4.18	0.81			
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	1 yıldan az	139	3.78	0.83	4-719	0.45	0.77
	1-3 yıl	232	3.74	1.00			
	4-5 yıl	149	3.73	0.91			
	6-10 yıl	118	3.69	0.93			
	11 yıl ve üstü	86	3.61	1.10			
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	1 yıldan az	139	4.15	0.68	4-719	0.52	0.71
	1-3 yıl	232	4.11	0.77			
	4-5 yıl	149	4.09	0.74			
	6-10 yıl	118	4.09	0.72			
	11 yıl ve üstü	86	4.00	0.85			

\* $p < 0.05$

Tablo 17’de öğretimsel denetim ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algılarının (öğretimi ve öğretmeni geliştirme;  $F_{(4-719)}=0.49$ ;  $p > 0.05$ ; sınıf ziyaretleri ve geri bildirim;  $F_{(4-719)}=0.77$ ;  $p > 0.05$ ; öğretimsel denetim toplam;  $F_{(4-716)}=0.52$ ;  $p > 0.05$ ) öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Görev yaptıkları okullarında farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algılarının benzer özellikler sergilediği, okullardaki çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.7. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algılarının okul müdürünün cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	t	p	$\eta^2$
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Kadın	121	4.63	0.55	722	21.23	-6.08	0.000	0.05
	Erkek	603	4.20	0.74					
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	Kadın	121	4.17	0.83	722	3.421	-5.80	0.000	0.04
	Erkek	603	3.63	0.95					
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	Kadın	121	4.49	0.59	722	13.79	-6.40	0.000	0.05
	Erkek	603	4.02	0.75					

\* $p < 0.05$

Tablo 18’de Öğretimsel Denetim Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan t testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algılarının, tüm boyutlarda ve toplam puan üzerinde okul müdürünün cinsiyetinin göre farklılaştığı görülmektedir. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunda okul müdürü kadın olan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.63$ ;  $SS=0.55$ ), okul müdürü erkek olan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.20$ ;  $SS=0.74$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $t=-6.08$ ,  $p < 0.05$ ). “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda okul müdürü kadın olan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.17$ ;  $SS=0.83$ ), kamu okul müdürü erkek olan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=3.63$ ;  $SS=0.95$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $t=-5.80$ ;  $p < 0.05$ ). Öğretimsel Denetim Ölçeği toplam puanlar üzerinden yapılan karşılaştırmada da okul müdürü kadın olan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.49$ ;  $SS=0.59$ ), okul müdürü erkek olan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.02$ ;  $SS=0.75$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $t=-6.40$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre görev yapılan okullardaki okul müdürü

cinsiyetinin, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre okul müdürünün cinsiyetinin öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algısı üzerinde orta düzeyde etkisi olduğu söylenebilir.

#### 4.2.8. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Müdürünün Branşına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel denetim algılarının okul yöneticilerinin branşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Branşına Göre Karşılaştırılması

	Branş	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Fark	$\eta^2$
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1-Din Kültürü	66	4.32	0.69					
	2-Sosyal Bilgiler	47	4.13	0.94					
	3-Beden Eğitimi	43	4.46	0.51				5>2	
	4-Fen Bilimleri	67	4.22	0.73	7-716	4.72	0.00	5>4	0.04
	5-İngilizce	46	4.70	0.69				5>7	
	6-Okul Öncesi	49	4.50	0.45				5>8	
	7-Sınıf Öğretmeni	300	4.21	0.77					
	8-Türkçe	106	4.12	0.62					
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	1-Din Kültürü	66	3.84	1.02				3>2	
	2-Sosyal Bilgiler	47	3.46	1.20				3>4	
	3-Beden Eğitimi	43	4.20	0.68				3>7	
	4-Fen Bilimleri	67	3.57	0.85	7-716	5.77	0.00	3>8	0.05
	5-İngilizce	46	4.2	0.72				5>2	
	6-Okul Öncesi	49	3.98	0.92				5>4	
	7-Sınıf Öğretmeni	300	3.66	0.97				5>7	
	8-Türkçe	106	3.53	0.82				5>8	
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	1-Din Kültürü	66	4.17	0.76					
	2-Sosyal Bilgiler	47	3.91	0.99				3>8	
	3-Beden Eğitimi	43	4.38	0.55				5>2	
	4-Fen Bilimleri	67	4.01	0.72	7-716	5.70	0.00	5>4	0.05
	5-İngilizce	46	4.56	0.63				5>7	
	6-Okul Öncesi	49	4.32	0.56				5>8	
	7-Sınıf Öğretmeni	300	4.04	0.78					
	8-Türkçe	106	3.94	0.66					

\* $p<0.05$

Tablo 19’da Öğretimsel Denetim Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin branşlarına göre öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağı Tukey testi ile incelenmiştir. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunda ( $F_{(7-716)}=4.72$ ;  $p<0.05$ ) okul müdürü İngilizce branşında

olan öğretmenlerin, okul müdürü branşının sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda ( $F_{(7-716)}=5.77$ ;  $p<0.05$ ) okul müdürünün beden eğitimi branşında olan öğretmenlerin, okul müdürü branşının sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca okul müdürü branşının İngilizce olan öğretmenlerin, okul müdürü branşının fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretimsel Denetim Ölçeği toplam puanlar üzerinden yapılan analizde okul müdürü branşının beden eğitimi olan öğretmenlerin öğretimsel denetim algısının, okul müdürü branşının Türkçe olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca okul müdürü branşının İngilizce olan öğretmenlerin öğretimsel denetim algısı, okul müdürü branşının sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan öğretmenlerin öğretimsel denetim algısından anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna göre görev yapılan okulun müdürünün branşının, öğretmenlerin öğretimsel denetim algısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre bu etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.2.9. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Müdürünün Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel denetim algılarının okul müdürünün kıdemine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Kıdemine Göre Karşılaştırılması

	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Fark	$\eta^2$
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1)6-10 yıl	25	4.43	0.41	3-720	3.20	0.02*	2>4	0.01
	2)11-15 yıl	133	4.42	0.56					
	3)16-20 yıl	261	4.26	0.74					
	4)21 yıl ve üstü	305	4.20	0.80					
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	1)6-10 yıl	25	3.95	0.68	3-720	1.78	0.14	-	-
	2)11-15 yıl	133	3.85	0.80					
	3)16-20 yıl	261	3.71	0.89					
	4)21 yıl ve üstü	305	3.66	1.07					
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	1)6-10 yıl	25	4.28	0.47	3-720	2.97	0.03*	2>4	0.01
	2)11-15 yıl	133	4.24	0.57					
	3)16-20 yıl	261	4.09	0.74					
	4)21 yıl ve üstü	305	4.02	0.83					

\* $p<0.05$



Tablo 20’de incelendiğinde “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutu dışında öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerinin kıdemlerine göre öğretimsel denetim algılarının farklılaştığı bulunmuştur. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl arası olan okul müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}=4.42$ ;  $SS=0.56$ ) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.20$ ;  $SS=0.80$  anlamlı şekilde yüksektir ( $F_{(3-720)}=3.20$ ;  $p<0.05$ ). Toplam puanlar üzerinden yapılan analizde isekıdemi 11-15 yıl arası olan okul yöneticilerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=4.24$ ;  $SS=0.57$ ) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip yöneticilerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}=4.02$ ;  $SS=0.83$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları üzerinde okul yöneticilerinin kıdemine etkili olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre bu etkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.2.10. Öğretimsel Denetim Algısının Okul Müdürünün Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretimsel algılarının okul müdürünün yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Fark	$\eta^2$
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1) 1-3 yıl	250	4.30	0.61	4-719	7.49	0.00	4<1 4<2 4<3 4<5	0.04
	2) 4-7 yıl	121	4.36	0.64					
	3) 8-10 yıl	51	4.42	1.04					
	4) 11-15 yıl	78	3.86	0.87					
	5) 16 yıl ve üstü	224	4.30	0.72					
Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	1)1-3 yıl	250	3.81	0.79	4-719	3.41	0.00	4<1 4<3	0.01
	2)4-7 yıl	121	3.67	0.89					
	3)8-10 yıl	51	3.96	1.10					
	4)11-15 yıl	78	3.42	1.02					
	5)16 yıl ve üstü	224	3.70	1.05					
Öğretimsel Denetim Ölçeği Toplam	1)1-3 yıl	250	4.14	0.62	4-719	6.06	0.00	4<1 4<2 4<3 4<5	0.03
	2)4-7 yıl	121	4.14	0.67					
	3)8-10 yıl	51	4.27	1.01					
	4)11-15 yıl	78	3.72	0.88					
	5)16 yıl ve üstü	224	4.11	0.77					

\* $p<0.05$

Tablo 21’de Öğretimsel Denetim Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin yöneticilik kademine göre öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunda okul yöneticilik kıdemi 11-15 yıl arasında olan okullardaki öğretmenlerin öğretimsel denetim algılamaları ortalamalarının, diğer gruplardan anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir ( $F_{(4-719)}=7.49$ ;  $p<0.05$ ). “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda okul yöneticilik kıdemi 11-15 yıl arasında olan okullardaki öğretmenlerin öğretimsel denetim algılamaları ortalamalarının, 1-3 yıl ve 8-10 yıl yöneticilik kademine sahip yöneticilerin olduğu okullardaki öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir ( $F_{(4-719)}=3.41$ ;  $p<0.05$ ). Öğretimsel Denetim Ölçeği toplam puan üzerinden yapılan analizde de okul yöneticilik kıdemi 11-15 yıl arasında olan okullardaki öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ortalamalarının, diğer gruplardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $F_{(4-719)}=6.06$ ;  $p<0.05$ ).Elde edilen bu bulgulara göre okul müdürünün yöneticilik kademine göre öğretmenlerin öğretimsel denetim algısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre bu etkinin orta olduğu söylenebilir.

### **4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi**

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları cinsiyet, kıdem, branş, görev yaptığı okul kademesi ve türü, okuldaki çalışma süresi; okul müdürünün cinsiyeti, branşı, kıdemi ve yöneticilik kademine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **4.3.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin, iş motivasyonu algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.Öğretmen İş Motivasyonu Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	t	p
Öğretmen İş Motivasyonu	Kadın	483	4.04	0.60	722	2.54	0.52	0.59
	Erkek	241	4.07	0.56				

\* $p<0.05$ 

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Kadın öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarının ( $\bar{X}=4.04$ ;  $SS=0.60$ ), erkek öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarından ( $\bar{X}=4.07$ ;  $SS=0.56$ ) anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $t=0.528$ ,  $p>0.05$ ). Buna göre öğretmen iş motivasyonu algıları üzerinde öğretmenlerin cinsiyetinin etkili bir değişken olmadığı, iş motivasyon algısının kadın ve erkek öğretmenler açısından benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, iş motivasyon algılarının kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23.Öğretmen İş Motivasyon Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Öğretmen İş Motivasyonu	1-5 yıl	153	4.11	0.56	4.719	1.73	0.24
	6-10 yıl	162	4.09	0.51			
	11-15 yıl	148	4.03	0.60			
	16-20 yıl	109	4.04	0.62			
	21 ve üstü	152	3.97	0.63			

\* $p<0.05$ 

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F_{(4-719)}=1.73$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre öğretmen iş motivasyonu algıları üzerinde öğretmenlerin kıdeminin etkili bir değişken olmadığı, farklı kıdemlerde olan öğretmenlerin iş motivasyon algılarının benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

### 4.3.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, iş motivasyonu algılarının branşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24.Öğretmen İş Motivasyon Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılması

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Öğretmen İş Motivasyonu	1-Sınıf Öğretmeni	301	3.98	0.62			
	2-Matematik-Fen	90	4.08	0.52			
	3-Sosyal-Dil	173	4.11	0.57	4-719	1.69	0.14
	4-Rehber Ö.-Özel E.	100	4.10	0.49			
	5-Diğer	60	4.08	0.62			

\* $p < 0.05$

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F_{(4-719)}=1.69$ ;  $p > 0.05$ ). Buna göre öğretmen iş motivasyonu algıları üzerinde öğretmenlerin branşının etkili bir değişken olmadığı, farklı branşlardaki öğretmenlerin iş motivasyon algılarının benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

### 4.3.4. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen iş motivasyonu algılarının okul kademesine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmen İş Motivasyon Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Öğretmen İş Motivasyonu	Okul Öncesi	43	4.11	0.46			
	İlkokul	325	4.03	0.61	2-721	0.65	0.51
	Ortaokul	356	4.07	0.57			

\* $p < 0.05$

Tablo 25 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine (okul öncesi-ilkokul-ortokul) göre

anlamli farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F_{(2-721)}=0.659$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre öğretmen iş motivasyonu algıları üzerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin etkili bir değişken olmadığı, farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon algılarının benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

#### 4.3.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğretmen iş motivasyonu algılarının okul türüne (kamu-özel) göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.Öğretmen İş Motivasyonu Algılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Okul	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	t	p	$\eta^2$
Öğretmen İş Motivasyonu	Kamu	620	3.97	0.57	722	9.35	-8.90	0.00	0.09
	Özel	104	4.50	0.45					

\* $p<0.05$

Tablo 26 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarının ( $\bar{X}=4.50$ ;  $SS=0.45$ ), kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarından ( $\bar{X}=3.97$ ;  $SS=0.57$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $t=-8.90$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre öğretmen iş motivasyonu algıları üzerinde öğretmenlerin kamu veya özel okulda çalışma durumlarının etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre kamu veya özel okulda çalışmanın öğretmen iş motivasyonu üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.3.6. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, iş motivasyonu algılarının görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.Öğretmen İş Motivasyonu Algılarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Öğretmen İş Motivasyonu	1) 1 yıldan az	139	4.08	0.55			
	2) 1-3 yıl	232	4.09	0.54			
	3) 4-5 yıl	149	4.03	0.64	4.719	1.35	0.24
	4) 6-10 yıl	118	4.03	0.55			
	5) 11 yıl ve üstü	86	4.05	0.58			

\* $p<0.05$

Tablo 27 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F_{(4-719)}=1.35$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre öğretmen iş motivasyonu algıları üzerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkeninin etkili bir değişken olmadığı, görev yaptıkları okullarda farklı sürelerde çalışan öğretmenlerin iş motivasyon algılarının benzer olduğu söylenebilir.

#### 4.3.7. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen iş motivasyonu algılarının okul müdürü cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.Öğretmen İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürü Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	t	p	$\eta^2$
Öğretmen İş Motivasyonu	Kadın	121	4.41	0.47					
	Erkek	603	3.98	0.58	722	4.81	-7.59	0.00	0.07

\* $p<0.05$

Tablo 28 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında görev yaptıkları okulların müdürlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Okul müdürü cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarının ( $\bar{X}=4.41$ ;  $SS=0.60$ ), okul müdürü cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarından ( $\bar{X}=3.98$ ;  $SS=0.58$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir

( $t=-7.59$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre öğretmenlerin iş motivasyonu algıları üzerinde görev yaptıkları okulların müdürünün cinsiyetinin etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre, görev yapılan okulun müdürünün cinsiyetinin öğretmen iş motivasyonu etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.3.8. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürünün Branşına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, iş motivasyonu algılarının okul müdürlerinin branşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.Öğretmen İş Motivasyon Algılarının Okul Müdürü Branşına Göre Karşılaştırılması

	Branş	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Fark	$\eta^2$
Öğretmen İş Motivasyonu	1-Din Kültürü	66	4.21	0.56				1>7	
	2-Sosyal Bilgiler	47	3.90	0.70				1>8	
	3-Beden Eğitimi	43	4.34	0.50				3>2	
	4-Fen Bilimleri	67	4.05	0.56				3>7	
	5-İngilizce	46	4.46	0.47	7.716	8.27	0.00	3>8	0.07
	6-Okul Öncesi	49	4.11	0.44				5>2	
	7-Sınıf Öğretmeni	300	3.98	0.58				5>4	
	8-Türkçe	106	3.89	0.55				5>7	

\* $p<0.05$

Tablo 29 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında görev yaptıkları okulların müdürlerinin branşlarına göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur( $F_{(7-716)}=8.27$ ;  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre branşı din kültürü ve ahlak bilgisi olan yöneticilerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon algıları, branşı sınıf öğretmeni ve Türkçe olan yöneticilerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Branşı beden eğitimi olan müdürlerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon algıları, branşı sosyal bilgiler, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan müdürlerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Branşı İngilizce olan müdürlerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon algıları,

branşı sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan müdürlerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna göre okul müdürünün branşı değişkeninin, öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü indeksi olan  $\eta^2$  değerine göre bu etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.3.9. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürünün Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının okul müdürünün kıdemine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Kıdemine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Öğretmen İş Motivasyonu	1) 6-10 yıl	25	4.12	0.41	3-720	2.58	0.05
	2) 11-15 yıl	133	4.15	0.51			
	3) 16-20 yıl	261	4.06	0.57			
	4) 21 yıl ve üstü	305	3.99	0.63			

\* $p < 0.05$

Tablo 30 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında okul müdürlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ( $F_{(3-720)}=2.58$   $p > 0.05$ ). Buna göre öğretmen iş motivasyonu algıları üzerinde, görev yaptıkları okulların yöneticilerinin kıdemlerinin etkili bir değişken olmadığı, iş motivasyon algısının farklı kıdemlerdeki yöneticilerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenler açısından benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

#### 4.3.10. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürünün Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin iş motivasyon algılarının okul müdürünün yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.



Tablo 31.Öğretmen İş Motivasyonu Algılarının Okul Müdürünün Yöneticilik Kademine Göre Karşılaştırılması

	Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Fark	$\eta^2$
Öğretmen İş Motivasyonu	1-3 yıl	250	4.05	0.54				1>4	0.05
	4-7 yıl	121	4.06	0.53				2>4	
	8-10 yıl	51	4.33	0.60	4-719	9.96	0.00	3>1 3>2	
	11-15 yıl	78	3.72	0.72				3>4	
	16 yıl ve üstü	224	4.10	0.55				5>4	

\* $p<0.05$

Tablo 31 incelendiğinde öğretmen iş motivasyonu ortalamaları arasında görev yaptıkları okulların okul müdürlerinin yöneticilik kademine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur ( $F_{(4-719)}=9.966$   $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre müdürlük kademisi 1-3 yıl; 4-7 yıl; 8-10 yıl ve 16 yıl ve üstü olan müdürlerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu puanlarının müdürlük kademisi 11-15 yıl arası olan okul müdürlerinin olduğu okullardaki öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca müdürlük kademisi 8-10 yıl olan müdürlerin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu puanlarının müdürlük kademisi 1-3 yıl ve 4-7 yıl olan okul müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu puanlarından anlamlı şekilde yüksektir. Buna göre okul müdürünün yöneticilik kademinin öğretmenlerin iş motivasyonu algısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Eta( $\eta^2$ ) değerine göre bu etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algıları ile iş motivasyonu algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklindedir. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretimsel Denetim ve İş Motivasyonu Arasındaki Korelasyon Değerleri

	[1]	[2]	[3]	[4]
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme [1]	1,00			
Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim [2]	0.73**	1,00		
Öğretimsel denetim toplam [3]	0.96**	0.89**	1,00	
Öğretmen iş motivasyonu [4]	0.78**	0.64**	0.78**	1,00

Tablo 32 incelendiğinde Öğretimsel Denetim Ölçeği alt boyutu olan “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutu puanları ile öğretmen iş motivasyonu puanları arasında  $r=0.78$  düzeyinde pozitif, yüksek ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretimsel Denetim Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutu puanları ile öğretmen iş motivasyonu puanları arasında  $r=0.64$  düzeyinde pozitif, yüksek ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretimsel denetim puanları ile öğretmen iş motivasyonu puanları arasında da  $r=0.78$  düzeyinde pozitif, yüksek ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim”leri arttıkça öğretmenlerin iş motivasyonlarında anlamlı bir artış meydana geleceği söylenebilir.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi

Araştırmanın beşinci alt problemi: “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algılarının öğretmen iş motivasyonunu yordama (açıklama) gücü ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda Öğretimsel Denetim Ölçeği alt boyutları olan “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutu puanları bağımsız değişken olarak belirlenmiş, öğretmen iş motivasyonu puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Öğretimsel denetim puanlarının, öğretmen iş motivasyonu puanlarını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizinde Aşamalı (stepwise) metodu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33.Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen İş Motivasyonunu Yordama Düzeyi

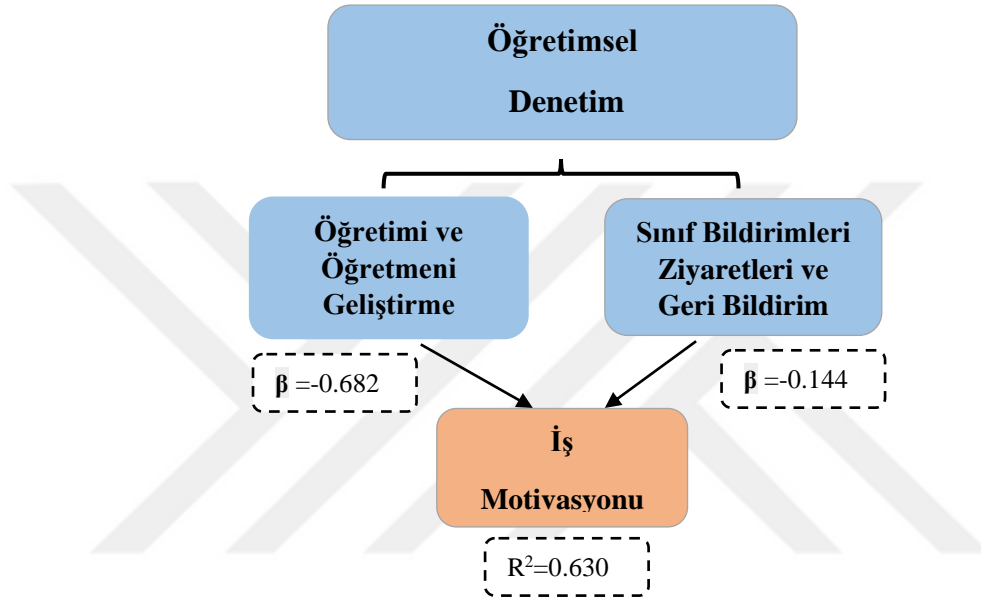
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	St. Beta	t	p	R <sup>2</sup>	Düz. R <sup>2</sup>	F	VIF	Tolerans
Model 1	Sabit		17.139	,000	0.621	0.621	1185.370		
Öğretmen İş Motivasyonu	Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	0.788	34.429	,000				1,000	1,000
Model 2	Sabit		17.679	,000	0.631	0.630	616.034		
Öğretmen İş Motivasyonu	Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	0.682	20.333	,000				0.969	2.199
	Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim	0.144	4.278	,000				0.969	2.199

*p<0,05*

Tablo 33 incelendiğinde regresyon modelinin 2 aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmen iş motivasyonuna ilişkin varyansa katkısı bakımından “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” değişkenlerinin öğretmen iş motivasyonunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Regresyon modelinden elde edilen bulgular incelendiğinde analize ilk aşamada “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu alınmıştır. Yordayıcı değişken olarak sadece “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” boyutu alındığında öğretmen iş motivasyonunu açıklama oranı %62’dir. İkinci regresyon modelinde “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutları öğretmen iş motivasyonunun %63’ünü açıklamaktadır.

Bağımlı değişkenin açıklama yüzdesi olan R<sup>2</sup> değerinin en büyük olduğu model kabul edildiğinden ikinci model bu araştırmanın yordama gücünü gösteren model olarak kabul edilebilir. Kabul edilen modelin ANOVA değeri F=616.034’dür ve anlamlıdır (p<0.05). Buna göre öğretmen iş motivasyonuna ilişkin 2 bağımsız değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarına (St. B) bakıldığında, öğretmen iş motivasyonvaryansına önem sırasına göre “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” %68 ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” %14 katkı sağlamıştır. Yordayıcı değişkenlerden her ikisi de bağımlı değişkeni pozitif yönde

etkilemektedir. Buna göre öğretmen iş motivasyonunun %63'ü öğretimsel denetim alt boyutlarından “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” puanları tarafından yordandmaktadır. Regresyon katsayısına bakıldığında etki büyüklüğü geniş etki olarak söylenebilir. Öğretimsel denetimin, öğretmen iş motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin model şekil 4 de verilmiştir.



Şekil 4. Araştırmanın Nihai Modeli

## BÖLÜM V

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen iş motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim davranışlarıyla iş motivasyonu algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretimsel denetim anlayışının temelinde öğretim süreci, öğretmen ve öğrencinin olduğu nitelikli bir eğitim ortamının oluşturulmasına dayalı bir anlayış bulunmaktadır. Bundan dolayı öğrenen merkezli, demokratik ve çağdaş bir denetim anlayışıdır. Öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ve iş motivasyonunu inceleyen bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin algılarının görece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” amaçlı öğretimsel denetimlerine ilişkin algıları görece yüksektir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bursalıoğlu 1975; Hallinger ve Murphy, 1985; Gümüşeli, 1996; Şişman, 1996; Taş, 2000). Aksoy (2006) yaptığı araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretim sürecinin yönetimi amaçlı öğretimsel denetim yaptıklarını, özellikle derslerin başlama ve bitiş saatlerine uyulması, eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması gibi süreçlerde öğretimsel denetim algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin görece yüksek olmasına karşın diğer rollere göre daha düşük olduğu değerlendirilmiştir. Bu araştırmada ayrıca sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlama için sınıf ziyaretleri yapmanın diğer öğretimsel denetim uygulamalarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerdir. Çakıcı (2010) tarafından yapılan “ilköğretim

okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi” adlı araştırmasıyla örtüşmektedir. Araştırmaya göre öğretmenler yöneticilerinin yönetim becerileri davranışlarını çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yüce (2010) ve Ayık ve Şayir (2014) okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi amaçlı liderlik davranışlarının, diğer (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma) liderlik davranışlarına göre daha düşük yaptıklarını belirtmiştir. Gürsun (2007) yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini ara sıra sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini ara sıra sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıf etkinliklerini izleyerek geri bildirim vermektense ziyade derse zamanında girilip çıkılmasının önemsendiği ortaya çıkmıştır. Şahin (2011), yaptığı araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından en çok “mesleki gelişmeyi sağlama”, en az da “geri bildirim sağlama ve denetleme” faaliyetleri yaptığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde İnandı ve Özkan (2006) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin öğretim liderliği davranış düzeylerini araştıran çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada öğretmenler, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticisi olarak müdürlerin temel amacı, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşarak başarılı olmasını sağlamak olduğu düşünüldüğünde, öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya, öğrenmeyi engelleyici özelliklerin ortadan kaldırılması ve etkili bir geri bildirim sisteminin oluşturulması gerekir (Özden, 2010). Bu araştırma kapsamında sınıf ziyaretleri ve geri bildirim amaçlı öğretimsel denetim algısının, öğretimi ve öğretmeni geliştirme amaçlı öğretimsel denetim algısına göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu dikkate değer bir sonuçtur. Araştırmalar, bir gözlemci tarafından öğretmenlere kendi sınıflarının durumuna ilişkin bilgi verildiğinde davranışlarını

değiştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Sullivan ve Glanz, 2009:118). Okul müdürlerinin yoğun iş yükününün öğretimsel liderlikle ilgili görevlerini tam anlamıyla yapmasına engel olabileceği söylenebilir. Bhengu, Naicker ve Mthiyane (2014), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmenin önündeki engellerin eğitimcilerin umursamazlığı/kayıtsızlığı, yöneticilerin iş yükü, paydaşlardan gelen desteğin yetersiz oluşu, değişimi yönlendirme ve yönetme, öğretmen sendikalaşması ve kaynak yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan bu hususlarında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma sonucu bakımından öğretimin ve öğretmenin desteklenmesine ilişkin algının yüksek olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının görece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitim sistemimiz açısından olumludur. Çünkü eğitim örgütlerindeki verimin kaynağı makine ya da ilgili teknik ya da teknolojik araçlar değil insan kaynağıdır. Öğretmenlerin motivasyonunda güçlü, güven verici ve telkin edici bir yönetici desteğinin ve başarılı olma ihtiyacının karşılanmasının önemlidir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Bu noktada insan kaynaklarının ihtiyaçlarının karşılanmış olması, motive edilmesi oldukça önemlidir. İhtiyaçlarını karşılamaktan uzak ve motive olmamış insan kaynağı ile eğitim örgütleri olan okullarda verimin ve başarının sağlanması mümkün değildir. Bu bakımdan motive olmuş bir öğretmenin elbette daha verimli olacağı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırmanın sonucuyla uyumlu olarak öğretmen motivasyonunun yüksek olduğu, özellikle psikososyal faktörlerde öğretmen motivasyonunun yüksek olduğu ve en düşük motivasyonun ise örgütsel-yönetimsel faktörler de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergen (2009) ve Recepoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen motivasyonlarını görece yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kurt (2013) ve Alpanık (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmen motivasyonlarının orta ve orta düzeyin altında olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Ertürk'ün (2016) yaptığı araştırmada da öğretmen iş motivasyonlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algıları öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, görev yaptığı okul kademesi ve türü, okuldaki çalışma süresi; okul müdürünün cinsiyeti, branşı, kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

### 5.2.1. Öğretimsel Denetim Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının cinsiyete göre, “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” alt boyutunda farklılaşmadığı, sadece “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin sınıf ziyaretleri ve geri bildirimine ilişkin algılarının, kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran sınıf ziyaretlerine daha açık olduğu söylenebilir. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme amaçlı öğretimsel denetim algılarının kadın ve erkek öğretmenler açısından farklılık göstermediği, benzer özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deniz ve Erdener (2016) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmanın sonucundan farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim amaçlı öğretimsel denetim algılarında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha fazla öğretimsel denetim algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayık ve Şayir (2014) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma özellikleri açısından erkek öğretmen görüşlerinin kadın öğretmen görüşlerine göre daha olumlu olduğu sonuca ulaşmıştır. Demiral’ın (2007) yaptığı araştırmada da benzer sonucuna ulaşılmıştır. Can (2007) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin öğretim liderliği yeterliklerini, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalarda ise (Taş, 2000; Aksoy, 2006; Aksoy ve Işık, 2008; Gürsun, 2007; Derbedek, 2008; Argon ve Mercan, 2009; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Yüce, 2010; Altaş, 2013; Kurt, 2013; Büyükdoğan, 2015; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Deniz, 2017; Kurtar, 2018) öğretmenlerin okul



yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.2.2. Öğretimsel Denetim Algılarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algılarının öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları farklılaşmamaktadır. Bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Güsun, 2007; Yüce, 2010; Kurt 2013; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Kurtar, 2018). Aksoy (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerinde kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayık ve Şayir (2014) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma özelliklerinin kıdeme göre farklılaştığını, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Demiral (2007) ve Altaş'ın (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça öğretimsel liderlik algılarının arttığı görülmüştür. Deniz (2017) tarafından yapılan araştırmada da 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer üst kıdemdeki öğretmenler arasında hem “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” hem de “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” alt boyutunda farklılaşma olduğu, kıdemi düşük olan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak, mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarını teşvik edici ve yönlendirici olarak olumlu algılarına, üst kıdemdekilerin denetlenme şeklinde algıladıkları ve kıdem artışı ile birlikte mesleki tükenmişliğin de artmış olabileceği gösterilmektedir.

### **5.2.3. Öğretimsel Denetim Algularının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algularının branşa göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme alt boyutu ve toplam puan üzerinden yapılan karşılaştırmada rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel denetim algularının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Aksoy (2006) ve Demiral'ın (2007) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel denetim rollerine ilişkin görüşlerinin, branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürsun (2007), Yüce (2010), Altaş (2013), Kurt (2013) ve Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algularının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.2.4. Öğretimsel Denetim Algularının Okul Türüne Göre (Okul Öncesi-İlkokul-Ortaokul) Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algularının görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim alguları farklılaşmamaktadır. Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılmış ve ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okul müdürüne ilişkin öğretimsel liderlik algularının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deniz (2017) ise bu araştırma sonuçlarından farklı olarak ortaokul öğretmenlerinin öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile sınıf ziyaretleri ve geri bildirim amaçlı öğretimsel denetim algularının ilkökul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğunu belirtmiştir.

### **5.2.5. Öğretimsel Denetim Algularının Okul Türü (Kamu-Özel) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algularının kamu veya özel okulda çalışma durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algularının,

kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyükdoğan (2015) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının özel okul veya kamu okulu olma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.6. Öğretimsel Denetim Algılarının Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algılarının, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görev yaptıkları okullarda farklı sürelerde çalışan öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları farklılaşmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı araştırma sonuçları görülmektedir (Gürsun, 2007; Kurt, 2013; Kurtar, 2018).

#### **5.2.7. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul müdürünün Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algılarının, görev yaptıkları okulların yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürü cinsiyeti kadın olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları, okul müdürü cinsiyeti erkek olan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durum kadın yöneticilerin sahip oldukları güçlerini örgüt çalışanları lehine kullanması ve örgüt gereksinimlerinin daha sonra gelmesi durumuyla açıklanabilir (Strachan, 1999). Bu durum kadınların doğasındaki mütevazı ve alçak gönüllü yaklaşım tarzının pasif gibi algılanan ancak etkili bir yönetim stratejisi olduğu düşüncesinden kaynaklanmış olabilir (Lim, Chidambaram ve Carte, 2008). Day ve Stogdill'in (1972) belirttiği gibi, kadınların yöneticilik ve liderlik sürecinde yakın ilişkiyi esas alan duygusal ve anlayış boyutu yüksek bir yaklaşım sergiledikleri ve Hasan ve Othman'ın (2012) belirttiği üzere kadın liderlik davranışının doğaları gereği daha işbirlikçi ve katılımcı oldukları ve bundan dolayı da daha etkin ve verimli olacağı düşüncesi, bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Her ne kadar etkili yönetimle ilişkilendirilebilecek özelliklerin cinsiyetle ilişkili olmadığı (Can, 2008)

değerlendirilse de bu araştırmada okul müdürlerinin cinsiyetinin öğretimsel denetim algısı üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.8. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algılarının görev yaptıkları okulların yöneticilerinin branşına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme alt boyutunda branşı İngilizce olan okul müdürlerinin olduğu okullardaki öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının branşı sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmen ve Türkçe olan okul müdürlerinin olduğu okullardaki öğretmenlerden daha yüksektir. Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim alt boyutunda ise branşı beden eğitimi ve İngilizce olan okul müdürlerinin olduğu okulda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının branşı sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan okul müdürlerinin olduğu okullardaki öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretimsel denetim ölçeği toplam puan üzerinde yapılan karşılaştırmada da okul müdürü branşı İngilizce olan okul müdürünün olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları, branşı sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmen ve Türkçe olan okul müdürlerinin olduğu okullardaki öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca branşı beden eğitimi olan okul müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının, branşı sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Aksoy (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel denetim rollerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaştığını, bazı öğretimsel denetim rollerinde okul müdürü branşının sınıf öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.9. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algılarının görev yaptıkları okulların müdürlerinin mesleki kıdemine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme alt boyutu ve

ölçek toplam puan üzerinden gerçekleştirilen karşılaştırmada kıdemi 11-15 yıl arası olan okul müdürlerinin olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları, kıdemi 21 yıl ve üstünde olan okul müdürlerinin olduğu okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Aksoy (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencinin değerlendirilmesi rollerine ilişkin görüşlerinin, okul yöneticilerinin kıdemine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 20 yıl ve altında kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel denetim rollerine ilişkin görüşlerinin 20 yıl üstü öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.10. Öğretimsel Denetim Algılarının Okul Müdürünün Yöneticilik Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin öğretimsel denetim algılarının görev yaptıkları okulların müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları, okul müdürünün yöneticilik kıdemi 11-15 yıl arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları, diğer yöneticilik kıdemlerine sahip okul müdürlerinin olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarından daha yüksektir. Demiral (2007) tarafından yapılan araştırmada da hizmet süresi yüksek olan okul yöneticilerinin diğer gruplara göre daha yüksek öğretimsel liderlik özellikleri sergilediği görülmüştür. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretimsel liderliğin denetim alanına uygulanması olarak değerlendirilen öğretimsel denetim algılarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşırken, bazılarında benzer özellikler sergilediği görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarıyla benzer ya da tutarsız araştırma sonuçları ilgili literatür incelendiğinde görülmektedir. Bu sonuçların elde edilmesinde göz önünde bulundurulmayan değişkenler etkili olmuş olabilir. Araştırmalar öğretimsel liderliğin çeşitli durumsal faktör ve koşullara bağlı olarak oldukça karmaşık bir rol olduğunu göstermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985:91).

### **5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin iş motivasyonları cinsiyet, kıdem, branş, görev yaptığı okul kademesi ve türü, okuldaki çalışma süresi; okul müdürünün cinsiyeti, branşı, kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

#### **5.3.1. Öğretmen İş Motivasyonunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının benzer olduğu, kadın veya erkek olma açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İş motivasyonu üzerinde cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Yıldırım (2006), Ergen (2009), Alpanık (2011), Kurt (2013), Ertürk (2016) ve Kurt (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.3.2. Öğretmen İş Motivasyonunun Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Farklı kıdem sürelerine sahip öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının benzer olduğu, farklı sürelerde öğretmenlik hizmetinde bulunma açısından öğretmen iş motivasyonunun farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İş motivasyonu üzerinde kıdemin etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Ergen (2009), Kurt (2013) ve Kurtar (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da kıdeme göre öğretmen motivasyonlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.3.3. Öğretmen İş Motivasyonunun Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları branşa göre farklılaşmamaktadır. Farklı branştaki öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının benzer olduğu, farklı branşlarda

öğretmen olmanın öğretmen iş motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.3.4. Öğretmen İş Motivasyonunun Okul Türüne Göre (Okul Öncesi-İlkokul-Ortaokul) Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları farklı okul türünde (okul öncesi-ilkokul-ortaokul) görev yapmaya göre farklılaşmamaktadır. Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının benzer olduğu görülmektedir. Öğretmen iş motivasyonu üzerinde farklı okullarda görev yapmanın etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Kurt (2013) ise bu araştırma sonuçlarından farklı olarak ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonlarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.3.5. Öğretmen İş Motivasyonunun Okul Türüne Göre (Kamu-Özel) Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları görev yapılan okul türüne (kamu okulu-özel okul) göre farklılaşmaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları kamu okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde kamu ve özel okulda çalışma değişkeninin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.3.6. Öğretmen İş Motivasyonunun Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılaşmamaktadır. Aynı görev yerinde farklı süre boyunca görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının benzer olduğu, okulda çalışma süresinin öğretmen iş motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurt (2013) ve Kurtar (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen motivasyonlarının okulda çalışma süresine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.3.7.Öğretmen İş Motivasyonunun Okul Müdürünün Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, görev yaptıkları okulların yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşmaktadır. Okul müdürü kadın olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, okul müdürü erkek olan okullarda çalışan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen iş motivasyonu üzerinde okul müdürü cinsiyetinin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.3.8.Öğretmen İş Motivasyonunun Okul Müdürünün Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, görev yaptıkları okulların müdürlerinin branşlarına göre farklılaşmaktadır. Okul müdürünün branşı din kültürü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, branşı sınıf öğretmeni ve Türkçe olan okul yöneticilerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Okul müdürünün branşı beden eğitimi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, branşı sosyal bilgiler, sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni olan okul müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Okul müdürünün branşı İngilizce olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, branşı sosyal bilgiler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe olan okul müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Okul müdürünün branşı değişkeninin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.3.9.Öğretmen İş Motivasyonunun Okul Müdürünün Kıdemine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları görev yaptıkları okulların müdürlerinin mesleki kıdemine göre farklılaşmamaktadır. Farklı yöneticilik kıdemine sahip okul müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının benzer olduğu, okul müdürü mesleki öğretmenlik kıdeminin öğretmen iş motivasyonu üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



### **5.3.10. Öğretmen İş Motivasyonunun Okul Müdürünün Yöneticilik Kademine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları görev yaptıkları okulların müdürlerinin yöneticilik kademine göre farklılaşmaktadır. Okul yöneticiliği kademisi 1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-10 yıl ve 16 yıl ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, 11-15 yıl arası yöneticilik kademine sahip okullardaki öğretmenlerin iş motivasyon algılarından daha yüksektir. Ayrıca yöneticilik kademisi 8-10 yıl arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algıları, görev süresi 1-3 yıl ve 4-7 yıl arası yöneticilik kademine sahip müdürlerinin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu algılarından daha yüksektir. Öğretmen iş motivasyonu üzerinde okul müdürlerinin yöneticilik kademisinin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları ve iş motivasyonu algıları arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretimsel denetim algıları arttıkça, iş motivasyonu algıları da artmaktadır. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerine ilişkin “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” ve “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” amaçlı denetimleri arttıkça öğretmenlerin iş motivasyonlarında anlamlı bir artış meydana gelmektedir. “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” amaçlı öğretimsel denetim ile öğretmen iş motivasyonu arasındaki ilişkinin “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” amaçlı öğretimsel denetime göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde bu araştırma sonuçlarıyla tutarlı araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ergen, 2009; Kurt, 2013; Sucu, 2016). Kurtar (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Karadağ, Baloğlu ve Küçük (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmetlerin denetimi, eğitimle ilgili hizmetlerin denetimi ve okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimi ile ilgili algıları ile mesleki motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucu bu araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Çelik (2017) tarafından yapılan

araştırmada denetimin öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve denetmenle denetim öncesi karşılaşan katılımcıların denetim sürecinin daha olumlu geçtiği belirtilmiştir. Denetimin planlı ve bilinen bir şekilde gerçekleşmemesinin öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Bu bakımdan öğretimsel denetim süreci basamaklarının izlenmesinin öğretmen motivasyonunu olumlu etkilediği görölmektedir.

### **5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının, öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergen (2009) ve Kurt (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da okul müdürlerinin öğretimsel denetim ve liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı ve etkili bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ, Baloğlu ve Küçük (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin denetim algısının mesleki motivasyonlarının anlamlı yordayıcısı olmakla birlikte elde edilen path değerlerinden yola çıkarak öğretmenlerin denetim algılarının mesleki motivasyonlarına etkisinin doğrudan değil, dolaylı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.6. Öneriler**

Ülkemiz eğitim sistemindeki denetim anlayışının yakın tarihe kadar ağırlıklı olarak kontrol etme ve disipline dayalı olduğu söylenebilir. Her ne kadar bu anlayışın sürdüğü görölse de denetim anlayışında denetimin geliştirme boyutuna odaklanan denetim anlayışının yavaş yavaş öne çıktığı görölmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir.

#### **5.6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Eğitim sistemimizdeki denetim anlayışının denetim ve kontrol odaklı geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak okul ortamını geliştirme ve öğretmene rehberlik edecek şekilde tasarlanması eğitim örgütleri açısından oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde her okul ve öğretmenin sınırlı sayıdaki maarif müfettişleri yoluyla denetlenmesi oldukça güçtür. Bundan dolayı sınıf denetimi

yetkisi 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin (2015) 54. Maddesi ile okul müdürlerine devredilmiştir. Bu denetim yetkisinin devredilmesine ilişkin düzenlemenin yeni olduğu söylenebilir. Ayrıca yönetim görevinin yanında denetim görevi de üstlenen okul müdürlerinin üzerindeki iş yükünün ve sorumluluklarının arttığı söylenebilir. Bu noktada okul müdürleri öğretimin denetimi konusunda eğitilerek farkındalıkları artırılabilir ve teşvik edilebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının görece yüksek olduğu belirlenmiştir. “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” amaçlı öğretimsel denetim davranışlarının ise “Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme” amaçlı öğretimsel denetim davranışlarına göre daha düşük çıkması, okul müdürlerinin “Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim” amaçlı öğretimsel denetim davranışlarının artırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarını geliştirici önlemler alınabilir.

Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonunun görece yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada öğretmen iş motivasyonu üzerinde öğretimsel denetim davranışlarının anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırmak için okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarını daha fazla yerine getirmesi sağlanabilir.

Öğretimsel denetim algısı yüksek olan öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılması neticesinde, okullardaki denetim algısının öğretmeni ve öğretimi geliştirici nitelikte olması ve sınıf ziyaretleri ve geri bildirim yoluyla denetim sürecinin etkisi artırılmalıdır.

Eğitim örgütleri olarak okullardaki verim ve kalitenin artırılması için öğretmenin ihtiyaçlarının karşılanmış ve motive olmuş olması gerekir. Hatta öğretmenin motivasyonunun sürekli kılacak önlemler alınmalıdır. Bu noktada okul müdürleri denetim süreci aracılığıyla öğretmeni motive edecek, verimini artıracak, mesleki doyuma ulaştırıcı önlemler almalıdır. Bu noktada okul müdürlerinin denetim sürecinde öğretmen motivasyonunu artırmak için yasal gücünden ziyade karizmatik ve uzmanlık gücünü ön plana çıkarmalı, hata arama kaynaklı değil rehberlik amaçlı,

daha uzun sürece dayalı denetlemelerle dönüt sağlayıcı etkili bir iletişim içinde yaklaşım sergilemelidir.

Ülkemizde milli eğitimde görev yapan öğretmen ve yöneticilere göre yöneticilikte cinsiyet faktörünün önemi olmamakla birlikte bu araştırmada kadın yöneticilerin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik yaşam ve kadın haklarına saygılı bir anlayış gereği uzun ve kısa süreli önlemlerle (bilinçlendirme, özendirici koşullar sağlama, ekonomik avantajlar) okul örgütlerinde daha fazla kadın yöneticinin görev almasının toplumsal, kültürel, ailevi ve kültürel engelleri kaldırılarak kadın eğitim yöneticisi sayısı artırılmalıdır. Bu bağlamda yönetici yetiştirme ve atamaya ilişkin düzenlemeler yapılabilir.

Okul Müdürü; öğretmenlerin kendisine itaat etmesini değil, katılmasını sağlamalıdır. Okul müdürü davranışları öğretimsel denetime yönelik olmalıdır. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçimini geliştirir, öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerine yol açar ve öğretmenlerin yapılan uygulamalarda kendi etkisini görerek motive olmasını kolaylaştırır. Tüm öğretmenler birbirinden farklı olmalarına rağmen, yöneticiler onların ihtiyaçlarını bilmeli ve onları örgüte yararlı olacak şekilde davranmalarını sağlayabilmelidir. Okul müdürü, öğretmenlerine güvenmeli ve bazı yetkilerini onlara devretmelidir. Okul müdürü öğretmenlerin enerjisini birleştirebilmeli yani sinerji yaratabilmelidir.

### **5.6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Okul müdürlerinin öğretimsel davranışlarının öğretmen iş motivasyonuna etkisinin belirlenmesinde öğretmen algılarının yanı sıra okul müdür yardımcısı, öğrenci ve velilerin algılarından yararlanarak araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın evreni Zonguldak ilindeki öğretmenleri kapsamakta olup, Türkiye ölçeğinde veya başka illerde de böyle bir araştırma yapılabilir.

Benzer bir araştırma evren ve örneklem artırılarak sadece özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinden veya sadece kamu okullarında çalışan öğretmenler üzerinden yapılarak daha yordanabilir sonuçlara ulaşılabilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkılarak nitel ya da karma (mixed) desen araştırmalarıyla daha derin analizlerin yapılacağı çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada öğretimsel denetim ile öğretmen iş motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretimsel denetimle ilişkili olabilecek farklı değişkenlere yönelik araştırmaların nitelik ve niceliği artırılabilir.

Bu araştırmada öğretimsel denetim algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla kullanılan korelasyonel desenin, Milli Eğitim Bakanlığının 2018-2019 Eğitim öğretim yılında pilot olarak uygulamaya koyduğu okul profili değerlendirme çalışmaları kapsamında okul gelişim alanları olarak belirlediği dört boyuta (akademik-sosyal, sportif, kültürel etkinlikler-projeler-kurumsal kapasite) geliştirmeye etkileri de ayrı ayrı birer bağımsız çalışma olarak araştırılabilir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle, okullarda denetim görevini üstlenen okul müdürlerinin ortaya koyduğu denetime yönelik davranışlarının hangi tür denetim davranışları sergiledikleri ve bu denetim türlerinin öğretmen motivasyonlarının etkileri de ayrı bir araştırmanın konusu olabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel davranışlarının dışında, değerlendirilebilecek öğretmen motivasyonuna etki eden başka yönetici davranışlarının neler olduğu bir başka araştırmanın konusu olabilir.

Öğretmenlerin iş motivasyonları üzerinde etkili diğer değişkenlerin belirlenmesi için araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada kadın yöneticilerin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel denetim algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmış olup bu durumun nedenleri araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.17 (3). 151-166.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın İli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Alımı, O.S. ve Akınfolanın, C. A. (2012). Impact of selected modes of instructional supervision activities on students' academic performance in senior secondary schools in Ondostate, Nigeria. *Education Research Journal* 2(1), 1-6.
- Alkan, C. (2000), Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000'li Yıllarda Yeniden Yapılanmasının Temel Esasları Eğitimde Yansımalar VI., H. H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi. Ankara: s.397.
- Alpanık, F. (2011). *Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Beyoğlu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Anıl. F. ve Sarpkaya. R. (2014). Anadolu ve meslek lisesi okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (1), 1-21.

- Arabacı, İ. B. (1999). MEB teftiş politikaları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(20), 545-575
- Argon, T. ve M. Mercan (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs, Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli davranışlar açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 18, 60. 15-30.
- Aydın, M. (2007). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım.
- Aydın, İ. (2008). Öğretimde denetim. Durum saptama değerlendirme ve geliştirme. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Aydoğan, A.G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: Polatlı örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, D. E. (1996). Eğitim yönetimi, Ankara: Yargıcı Matbaası
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beach, D. M. ve Reinhartz, J. (2000). Supervisory leadership: Focus on instruction. Boston: Allyn & Bacon
- Bentley, T. (1999). İnsanları Motive Etme (Çev.Onur Yıldırım) Hayat Yayınları No:33, İstanbul

- Bhengu, T. T., Naicker, I. Ve Mthiyane, S. E. (2014). Chronic lingth barriers to translating instructional leadership learning into practice. J SocSci, 40(2), 203-212.
- Bryne, B. M. (2010). Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications, and programming. New York: Routledge.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri: İlk Öğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma, Ankara: A.Ü Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. 12. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükdoğan, B. (2015). Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi üzerine bir alan araştırması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 4, 2, 133-141.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (6.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). Sosyal Bilimler İçin İstatistik (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3, 228-244
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. Eğitim ve Bilim. 33, 147. 35-41.
- Can, A. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (4. Baskı) Ankara: Pegem



- Cemaloğlu, N. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2002) Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Ciğer, M. (2006). *Kahramanmaraş İli, İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetim Sürecinde Gösterdikleri Davranışların Öğretmenleri Güdülemesine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L. ve Keith M. (2000). *Research Methods In Education*. (fifth edition). Routledge Falmer, London and New York.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating, quantitative, and qualitative research*. Pearson: Boston.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. ve Kılınç. A.Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 4 (1), 1-13.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, V. (2001). Geleceğin Okul Liderleri. 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Ankara: Başkent Öğretmen Evi
- Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, 2.Baskı, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Day, D. ve Stogdill, R. (1972). Leaderbehavior of maleandfemalesupervisors: A comparativestudy. *PersonnelPsychology*, 25, 353-360.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansımaları: Öğretimsel denetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetimdavranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). Sosyal bilimlerdestratejik araştırmalar (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa İli örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eren, E. (2015). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretim denetiminde yeni bakış açısı: “Sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275-294.
- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde değişim yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa İli örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ergen H., Eşiyok İ., (2017). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-19.
- Ergül, H.F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(14). 67-79.
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. (içinde Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ed. Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayınları
- Ertürk, M. (2000). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 2(3). 1-15.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2005). *Discovering Statisticusing SPSS* (2 nd ed). Sage Publications, London.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Mc.Graw-Hill New York.

- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 89 (643), 17-27
- Glanz, J. (2006). Instructional leadership. California-USA: CorwinPress.
- Glickman, C. D. (1980) The developmental approach to supervision. *Educational Leadership*,38(2), 178-180.
- Glickman, C. D. ,Gordon, S. P., Ross, J. M. (2014) Super Vision and Instructional Leadership A Developmental Approach (Çeviri AKSU, M. B. , AĞAOĞLU, E.) (16.Baskı) Anı yayıncılık , Ankara
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10, 73-78.
- Green, S.B. ve Salkind, N.J. (2005). Using SPSS for Windows and Macintosh, Analyzing and Understanding Data. (Fourth Edition). New Jersey; Pearson PrenticeHall.
- Greenwood, W. P. (2009). Teachers' perceptions of principals as instructional leaders in “distinguished” (high performing) and “needs improvement” (lowperforming) middle schools in urban metropolitan Atlanta, Georgia. Doctoral dissertation. MississippiStateUniversity.
- Griffin, M. S. (1993). "Instructional Leadership Behaviours Of Catholic Secondary School Principals". Doctoral Dissertation. The University of Connecticut.
- Gümüseli, A. İ. (1996). Öğretim Liderliği, Verimlilik Dergisi, 1-20
- Gündüz, Y. ve Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (2), 367-388
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi.*

Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güven, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri (Yozgat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Rolph E. A. (2014). *Multivariate data analysis (Seventh edition)*. Pearson Education Limited.

Hallinger, Philip and Joseph Murphy (1985). *Assessing The Instructional Management Behavior Of Principals*". *The Elementary School Journal*, Ud.86, No:2. 217–247

Hasan, A. ve Othman, A. (2012). *When it comes to leadership, does gender matter?* *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 2(3), 12-20.

Hoy, W.K. ve Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Rondon House.

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan) (7.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hu, Li-Tze ve Peter M. B. (1995). *Evaluating model fit (içinde Structural equation modeling Concepts, issues and applicaitons Edt. Rick H. Hoyle)* London: Sage

İlğan, A. (2006). *Adana, Kahramanmaraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlğan, A. (2014). *Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 1-23.

- İlğan, A., ve Kıranlı, S. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 151-177.
- İlğan, A. (2007). Carl Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 14, 11-15.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Dergisi*.5(2), 26-42.
- İlğan, A. ve Yılmaz, E. (2016). Developing teacher's business motivation scalereliability and vaildity study. Presented at the 2nd. International Conference on Lifeolng education and Leadership for all.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123-149.
- İnce, C. ve Gençay, İ.C. (2017). İşgören motivasyonu sağlamada kullanılan araçlar: Uludağ kış otellerinde bir araştırma. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*.2(2), 112-126
- Jenkins, H.O. (1991). Getting it Right: Handbook For Successful School Leadership, Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Karadağ, E., Baloğulu, N. ve Küçük, E. (2010). Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyine Etkisi: Bir Path Analizi Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8 (2), 417-437.
- Karagöz, Y. (2016). Spss 23 ve Amos 23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Yayın.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

- Kayış, Aliye (2010). Güvenirlik Analizi. İçinde Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Ed. Şeref Kalaycı). (5. Baskı) Ankara: Asil Yayınları
- Keser. A. (2019). Çalışma yaşamında motivasyon (2. Baskı). Umuttepe Yayınları.
- Keser Özmantar, Z. ve Çetin, Y.E. (2017). Temel eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14, 37, 261-284.
- Klein, R. B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeli (Third Edition. New York: The Guildford Press.
- Knol J. ve Van Linge, R. (2009) Innovative behavior: The effect of structural and psychological empowerment on nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(2), 359–370.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 3(1).
- Konur, D.Y. (2006). *İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köprülü, Tomris Serap. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krug, Samuel (1992). Instructional Leadership, School Instructional Climate and Student Learning Outcomes, (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. ED 359668
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430–443.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Kurtar, K. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile meslek motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 86-115
- Küçüksille, E. (2010). Çoklu doğrusal regresyon modeli (içinde SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ed. Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayınları
- Lim, J.Y.K., Chidambaram, L. ve Carte, C. (2008). Impression Management and Leadership Emergence in Virtual Settings: The Role of Gender and Media, Proceedings of JAIS Theory Development Workshop. Sprouts: Working Papers on Information Systems, 8(22).
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 131-142
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2001). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, 2521 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanları Yönetmeliği (2011.24.06). *Resmi Gazete* (Sayı:27974). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm>



Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yönetmeliği (2014.25.05).  
*Resmi Gazete* (Sayı: 29009). Erişim Adresi:  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2016.16.03). *Resmi Gazete* (Sayı: 29655). Erişim Adresi:  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeği (2017.20.08). *Resmi Gazete* (Sayı: 30160).ErişimAdresi:  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>

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

Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. ve Barrett K.C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics, Use and Interpretation* (Second edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Moswela, B. (2010). Instructionalsupervision in Botswanasecondaryschools an investigation. *educational. Management Administration &Leadership*, 38(1), 71-87.

Niaz, A. (2017). Teachers' Perceptions of the Relationship between Principals' Instructiona Leadership, School Culture, and School Effectiveness in Pakistan. *Education and Science*. 42, 192. 407-425.

O'Donnell, R. (2002). Middle-levelprincipals' instructional leadership behaviors and student achievement. Doctoral Dissertation, Lehigh University.

652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011.14.09). *Resmi Gazete* (Sayı: 28054). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>

- Oliva, P. F., ve Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. New Jersey: Wiley Jossey-Bass
- Ornstein A. C. ve Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Öçal, H. (1996) *Okul Müdürlerinin Yönetsel İşlevleri ve Güdüleme (Sivas İli Örneği)*.Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ölçer, F. (2005). Departmanlı mağazalarda motivasyon üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 25, 1-26.
- Özbaş, M. (2009). İlköğretim okullarında sınıf içi etkinliklerinin denetimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (366), 25-32.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 265-282.
- Özden, Y. (2010). Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm. Ankara, Pegem
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 357-367.
- Özmen, F. (2000). Klinik Denetim Öngörülleri Çerçevesinde Denetçi Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1, 124.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve Kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 4(2), 57-67.
- Pajak, E. (2000). Approaches to clinical supervision. Massachusetts: Christopher-Gordon.
- Pajak, E. (2003). Honoring diverse teaching styles a guide for supervisors. ASCD- Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pinder, C.C. (2008). Work motivation in organizational behaviour (second edition). Psychology Press. New York.
- Range, B. G., Young, S., Hvidston, D. (2013). Teacher perceptions about observation conferences: what do teachers think about their formative supervision in one US school district? *School Leadership & Management*, 33(1), 61-77.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2), 575-588.
- Reggio, R.E. (2013). Introduction to industrial / organizational psychology. (6. Edt). Pearson.
- Robbins, S.P., Judge, T.A. and Breward, K.E. (2018). Essential of organizational behaviour. (Canadian Edition). Pearson.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (2013). Örgütsel psikoloji. Bursa: Alfa Aktüel.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Santrock, J.W. (2011). Educational Psychology (Fifth Edition). McGrawHill.

- Sapkale, A. P. (2009). A study of relationship of work motivation and job satisfaction towards teaching attitude of secondary school teachers of Dhule City. *International Referred Research Journal*, 2 (22).
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. ve Barlow, E. A. (2006) Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*. 99(6), 323-337.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2002). *Supervision a redefinition*. 7th Boston MA: Mc Graww-Hill.
- Sergk, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. (2nd Edition). Norwood, MA: Christopher-Gordon PublishersInc.
- Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve Motivasyon*. Nobel Akademi Yayın. Ankara.
- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology Theory and Practice*. (8. Th). Boston: Pearson
- Steers, R.M., Mowday, R.T. and Shapiro, D.L. (2004). Introduction to special topic forum the future of work motivation theory. *Academy of Management Review*. 29, 379-387.
- Strachan, J. (1999). *Feminist Educational Leadership. Locating the concepts in practice*. *Gender & Education*, 11 (3). 309-322.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning*. California: Corwin A SAGE Company
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 22, 243-260

- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*, 1909-1928.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Şimşek., Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T. ve Çelik A. (2007). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış. (5. Baskı).
- Şişman. M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics Boston: Pearson.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 58*, 274-298.
- Tankı, A. (2018). *İlköğretim öğretmenlerinin denetmenlere yönelik yeterlik alguları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2011). Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: Pegem
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tekışık, H. H. (2001). Eğitimde Yansımalar. Eğitim Sisteminde Teftiş (Taymaz: 1997. Ankara Takav Matbaası). Ankara: Eğitim Araştırma Vakfı Yayınları

- Thobega, M. and Miller, G. (2003). Relationship of instructional supervision with agriculture teachers' job satisfaction and their intention to remain in the teaching profession. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 57-66
- Thomson, D. P.(1996). *Motivating others: Creating the conditions*. Princeton, NJ: Eye On Education.
- Toker Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9 (18), 74-89.
- Topçu, İ., Aslan, B. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi yerine getirme biçimleri. I. Uluslararası Türk Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı, (s. 1-22). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*. 88. 87-108.
- Uludüz, S. (1996). *İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Ulukuş, K.S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(25). 247-262.
- Uygun, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, Semra ve ADA, Sefer (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"* (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları No:157.
- Waite, Duncan. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. The Falmer Press. London.

- Wanzare, Z., ve Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84(618), 47-54.
- Wanzare, Z. (2012). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 188-216.
- Warr, P. (2011). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wetson, R. ve Paul A. G. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*. 34(5), 719-715.
- Wildly, Helen & Clive Dimmock (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31,(2). 43-46.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yıldırım, D. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminin etkileyen etmenler*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım-Erol, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetim sürecinde ilköğretim müfettişlerinden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A.T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 1, 1. 35-48.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Zepeda, S. J. (2004). *Instructional Leadership for School Improvement*. Larchmont, New York: Eye On Education.

Zorlu, H. (2015). *Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü





## **EKLER**

- 1- Örnekleme Oluşturan Okullar Listesi
- 2-Veri Toplama Aracı-Kişisel Bilgiler
- 3-Öğretimsel Denetim Ölçeği
- 4- Öğretimsel Denetim Ölçeği Kullanım İzni
- 5-Öğretimsel Denetim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları
- 6- Öğretmen İş Motivasyonu Ölçeği
- 7- Öğretmen İş Motivasyonu Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları
- 8- Araştırma İzni



**EK-1. ÖRNEKLEMİ OLUŞTURAN OKULLAR LİSTESİ**

ÖRNEKLEMİ OLUŞTURAN OKULLAR LİSTESİ					
SIRA NO	İLÇE	OKUL ADI TÜRÜ	SIRA NO	İLÇE	OKUL ADI TÜRÜ
1	ALAPLI	Alaplı İmam Hatip Ortaokulu	49	ALAPLI	Mollabey İlkokulu
2	ALAPLI	Mollabey Ortaokulu	50	ALAPLI	Çatak İlkokulu
3	ALAPLI	Merkez Ortaokulu	51	ALAPLI	Merkez İlkokulu
4	ALAPLI	Kasımlı Ortaokulu	52	ALAPLI	Kasımlı İlkokulu
5	ALAPLI	Çatak Ortaokulu	53	ALAPLI	Atatürk İlkokulu
6	ALAPLI	Atatürk Ortaokulu	54	ALAPLI	Aşağıdağ İlkokulu
7	ALAPLI	Aşağıdağ Ortaokulu	55	ALAPLI	Alaplı Toki Okçular İlkokulu
8	ALAPLI	Alaplı Toki Okçular Ortaokulu	56	ALAPLI	Ahmet Ziya Yazıcı İlkokulu
9	ALAPLI	Ahmet Ziya Yazıcı Ortaokulu	57	ALAPLI	Ahmet Zeki Atalay İlkokulu
10	ALAPLI	Ahmet Zeki Atalay Ortaokulu	58	ÇAYCUMA	Atatürk İlkokulu
11	ÇAYCUMA	Çaycuma İmam Hatip Ortaokulu	59	ÇAYCUMA	75.Yıl İlkokulu
12	ÇAYCUMA	Mimarsinan Ortaokulu	60	ÇAYCUMA	İsmail Hakkı Tonguç İlkokulu
13	ÇAYCUMA	Barbaros Kutlutaş Ortaokulu	61	ÇAYCUMA	Özel Çaycuma Koleji İlkokulu
14	ÇAYCUMA	Özel Çaycuma Koleji Ortaokulu	62	DEVREK	Fatih İlkokulu
15	DEVREK	Karşıyaka 100.Yıl Ortaokulu	63	DEVREK	İstiklal İlkokulu
16	DEVREK	Eğerci Ortaokulu	64	DEVREK	Karşıyaka 100. Yıl İlkokulu
17	DEVREK	Özbağı Ortaokulu	65	DEVREK	Eğerci İlkokulu
18	EREĞLİ	Atatürk Ortaokulu	66	DEVREK	Özbağı İlkokulu
19	EREĞLİ	Cumhuriyet Ortaokulu	67	DEVREK	Devrek Çaydeğirmeni TOKİ İlkokulu
20	EREĞLİ	İsmet İnönü Ortaokulu	68	DEVREK	Misak-ı Milli İlkokulu
21	EREĞLİ	Kışla Mahmut Likoğlu Ortaokulu	69	EREĞLİ	Gazi İlkokulu
22	EREĞLİ	Nurdan ve Ahmet Orhan Oğuz Ortaokulu	70	EREĞLİ	Erdemir İlkokulu
23	EREĞLİ	Turgut Reis Ortaokulu	71	EREĞLİ	İzmirlioğlu İlkokulu
24	EREĞLİ	Özel Ereğli TED Koleji Ortaokulu	72	EREĞLİ	Kepez İlkokulu
25	EREĞLİ	Özel Ereğli Utku Koleji Ortaokulu	73	EREĞLİ	Nimet İlkokulu
26	EREĞLİ	Şehit Madenciler Ortaokulu	74	EREĞLİ	Dağlıca İlkokulu
27	EREĞLİ	Kızılcapınar Ortaokulu	75	EREĞLİ	Dikmen İlkokulu
28	EREĞLİ	Gülüç Vesile Dikmen Ortaokulu	76	EREĞLİ	Gülüç Vesile Dikmen İlkokulu
29	EREĞLİ	Dağlıca Ortaokulu	77	EREĞLİ	Kızılcapınar İlkokulu
30	EREĞLİ	Kayabaşı Alemdar Ortaokulu	78	EREĞLİ	Şehit Madenciler İlkokulu
31	EREĞLİ	Kepez	79	EREĞLİ	İsmet İnönü İlkokulu

		İzmirlioğulları Ortaokulu			
32	KOZLU	Kozlu Alparslan Ortaokulu	80	EREĞLİ	Özel Ereğli TED Koleji İlkokulu
33	MERKEZ	Uzun Mehmet İşitme Engelliler Ortaokulu	81	EREĞLİ	Özel Ereğli Utku Koleji İlkokulu
34	MERKEZ	Yayla Ortaokulu	82	EREĞLİ	Ereğli İlkokulu
35	MERKEZ	TOKİ Yenimahalle Ortaokulu	83	EREĞLİ	Kozlu Atatürk İlkokulu
36	MERKEZ	Köksal Toptan Ortaokulu	84	KOZLU	Kozlu Cumhuriyet İlkokulu
37	MERKEZ	Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu	85	KOZLU	Uzun Mehmet İşitme Engelliler İlkokulu
38	MERKEZ	İbrahim Fikri Anıl Ortaokulu	86	MERKEZ	Tepebaşı İlkokulu
39	ALAPLI	Alaplı Anaokulu	87	MERKEZ	Fener İlkokulu
40	ÇAYCUMA	Çaycuma Anaokulu	88	MERKEZ	Bahçelievler İlkokulu
41	ÇAYCUMA	Çaycuma Hayriye-Hayrullah Saki Anaokulu	89	MERKEZ	Ahmet Erdoğan İlkokulu
42	DEVREK	Devrek Anaokulu	90	MERKEZ	Kapuz İlkokulu
43	EREĞLİ	Gülşen Kutlu Anaokulu	91	MERKEZ	TOKİ Yenimahalle İlkokulu
44	EREĞLİ	Kdz. Ereğli Saniye Erdoğan Anaokulu	92	MERKEZ	Köksal Toptan İlkokulu
45	KOZLU	Kozlu Anaokulu	93	MERKEZ	Zonguldak İlkokulu
46	KOZLU	Kozlu Fatih Anaokulu			
47	MERKEZ	Merkez Anaokulu			
48	MERKEZ	Yenimahalle Anaokulu			

## EK-2. VERİ TOPLAMA ARACI-KİŞİSEL BİLGİLER

### Saygıdeğer Meslektaşım,

Aşağıda Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde, “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” konusunda yapılan bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmış ölçekler (anket formları) yer almaktadır.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde okul müdürlerinin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise okul müdürünün okulda sergilediği davranışlar ve öğretmen motivasyonuna ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Yapılan araştırmanın amacına ulaşması için ölçekleri içtenlikle ve eksiksiz doldurmanız önem arz etmektedir. Ölçek sonuçları kişi ve kurumlara göre değerlendirilmeyecek, genel olarak değerlendirilecektir. Ölçekte isim ve kurum belirtmenize gerek yoktur. Vakit ayırarak verdiğiniz değerli destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

**Erdal YILMAZ**

Düzce Üniversitesi Sos. Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
fatiherdalyilmz@gmail.com

Danışman

**Doç. Dr. Abdurrahman İLÇAN**

Düzce Üniversitesi

### KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı (x) işareti ile belirtiniz.

Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın Branşınız: .....

Eğitim Durumunuz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisans Üstü

Okulunuz: ( ) Devlet Okulu ( ) Özel Okul

Çalıştığınız Okul Türü: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Anaokulu

Kıdeminiz: ( ) 0-2 Yıl ( ) 3-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 ve üzeri

Okulunuzda Çalışma Süresi ( ) 1 yıldan az ( ) 1-3 Yıl ( ) 4-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11 ve üzeri

Görev Yaptığınız Okulun Müdürünün	Cinsiyeti	a.( )Erkek	b.( )Kadın	Branşı:	.....	
	Meslekteki Toplam Kıdemi	1-5 yıl( )	6-10 yıl( )	11-15 yıl( )	16-20 yıl ( )	21 yıl ve üzeri ( )
Yöneticilik Toplam Kıdemi	1-3 yıl ( )	4-7 yıl ( )	8-10 yıl ( )	11-15 yıl ( )	16 yıl ve üzeri ( )	

### EK-3. ÖĞRETİMSSEL DENETİM ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadeleri sırayla okuduktan sonra, bu ifadelerde belirtilen davranışların okul müdürünüz tarafından ne sıklıkta yapıldığına ilişkin görüşlerinizi sağ tarafta yer alan uygun seçeneğe (x) işareti koyarak değerlendiriniz. Okul Müdürü;	Sol tarafta yer alan davranışların okul müdürü tarafından				
	Hiç	Ara sıra	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğretmenlerin öğretim problemlerini dinler.	1	2	3	4	5
2. Öğretimde yaratıcılığı teşvik eder.	1	2	3	4	5
3. Öğretime destek sunmak / öğretimi geliştirmek amaçlı olarak sınıf ziyaretleri yapar.	1	2	3	4	5
4. Öğretim yılının başında sınıf ziyaretlerine ilişkin prosedürleri ve sınıf ziyaretlerinin amacını bildirir.	1	2	3	4	5
5. Sınıfı ziyareti yapmadan önce dersin hedeflerine ve olası öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmenle görüşme yapar.	1	2	3	4	5
6. Sınıf ziyaretinin ardından yaptığı gözleme ilişkin öğretmenle görüşme yapar geri bildirim sunar.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.	1	2	3	4	5
8. Mesleki gelişimle elde edilen bilgi ve becerilerin sınıfta kullanılmasını ve öğretmenler arasında paylaşılmasını teşvik eder.	1	2	3	4	5
9. Yaşam boyu öğrenmeyi okul sisteminin parçası haline getirir.	1	2	3	4	5
10. Açıklık ve güvene dayalı bir okul iklimi oluşturur.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin geri bildirim verir.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenlerin birbirlerinin dersini gözlemlerini teşvik eder.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra, gözlemlerin karşılıklı olarak analiz edilmesini teşvik eder.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenler arasında işbirliği çabalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
15. Eğitim öğretime ilişkin kararların alınmasında öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
16. Öğrencide öğrenme eksikliği / yetersizliği olduğunda çözmek için gerekli girişimlerde bulunur.	1	2	3	4	5
17. Öğretmenin yapmış olduğu akademik etkinlikleri (eğitim öğretim faaliyetlerini) öğretmenin kendisi ile birlikte değerlendirir.	1	2	3	4	5
18. Görevlendirmeleri öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bilgi birikimlerini dikkate alarak yapar.	1	2	3	4	5
19. Öğrencilerin akademik başarılarını takip eder.	1	2	3	4	5
20. Öğretmen toplantılarında, öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
21. Öğretmen toplantılarında öğretmenlerin öğretim problemleri üzerinde tartışmalarını, tecrübe ve bilgilerini aktarmalarını ve bilgi alış-verişinde	1	2	3	4	5
22. Meslekte veya okulda yeni olan öğretmenlerin okula uyum sağlamaları konusunda gerekli desteği sağlar.	1	2	3	4	5

## EK-4. ÖĞRETİMSSEL DENETİM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI

### “ÖĞRETİMSSEL DENETİM ÖLÇEĞİ” İZİN BELGESİ

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı bünyesinde Doç. Dr. Abdurrahman İLGAN tarafından geliştirilen “Öğretimsel Denetim”ölçeğinin, Erdal YILMAZ’ın “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” başlıklı tezinde kullanılması uygun görülmüştür.

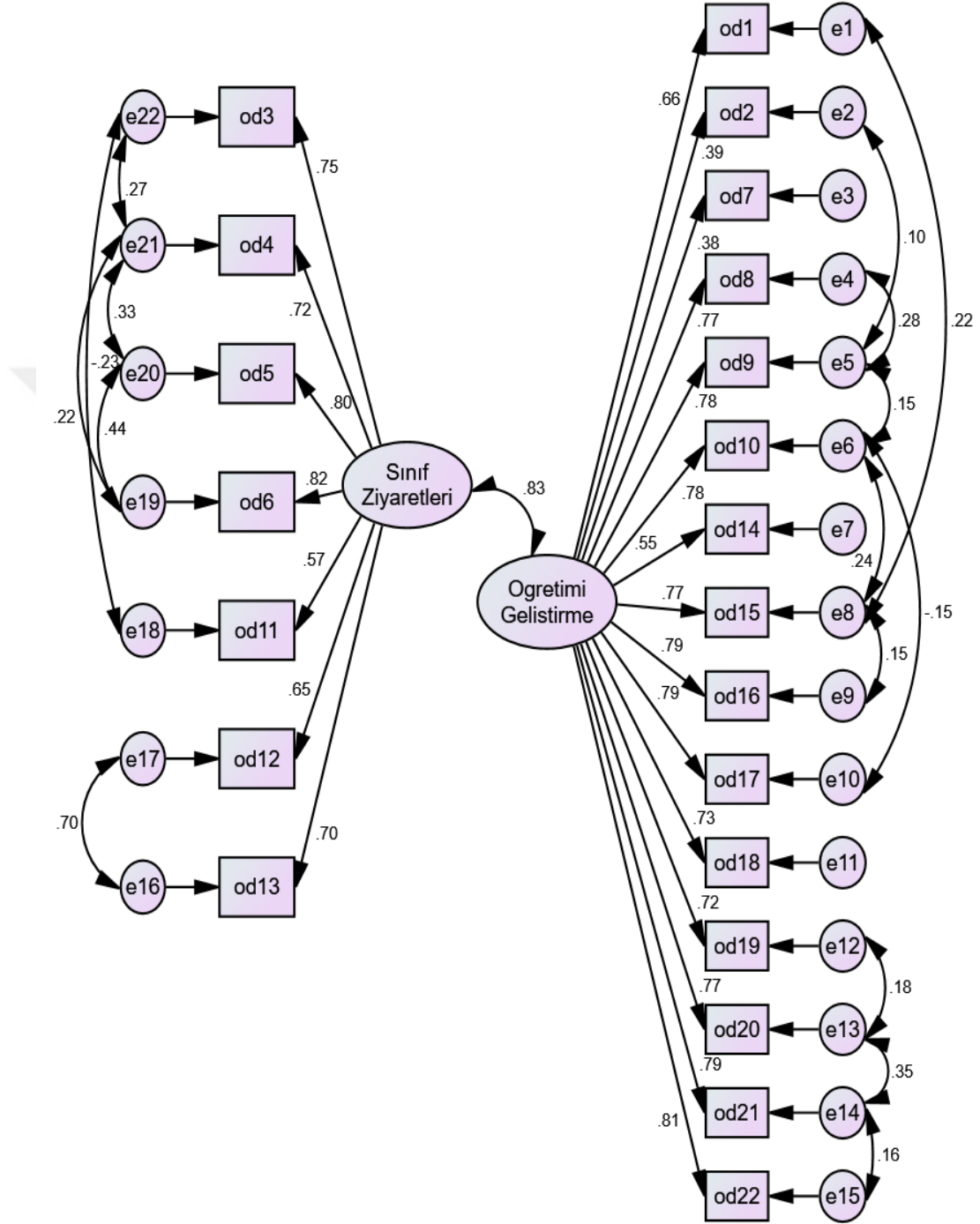
Doç.Dr.Abdurrahman İLGAN  
Düzce Üniversitesi

Tarih:08/01/2016

İmza:



**EK-5. ÖĞRETİMSEL DENETİM ÖLÇEĞİ DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI**



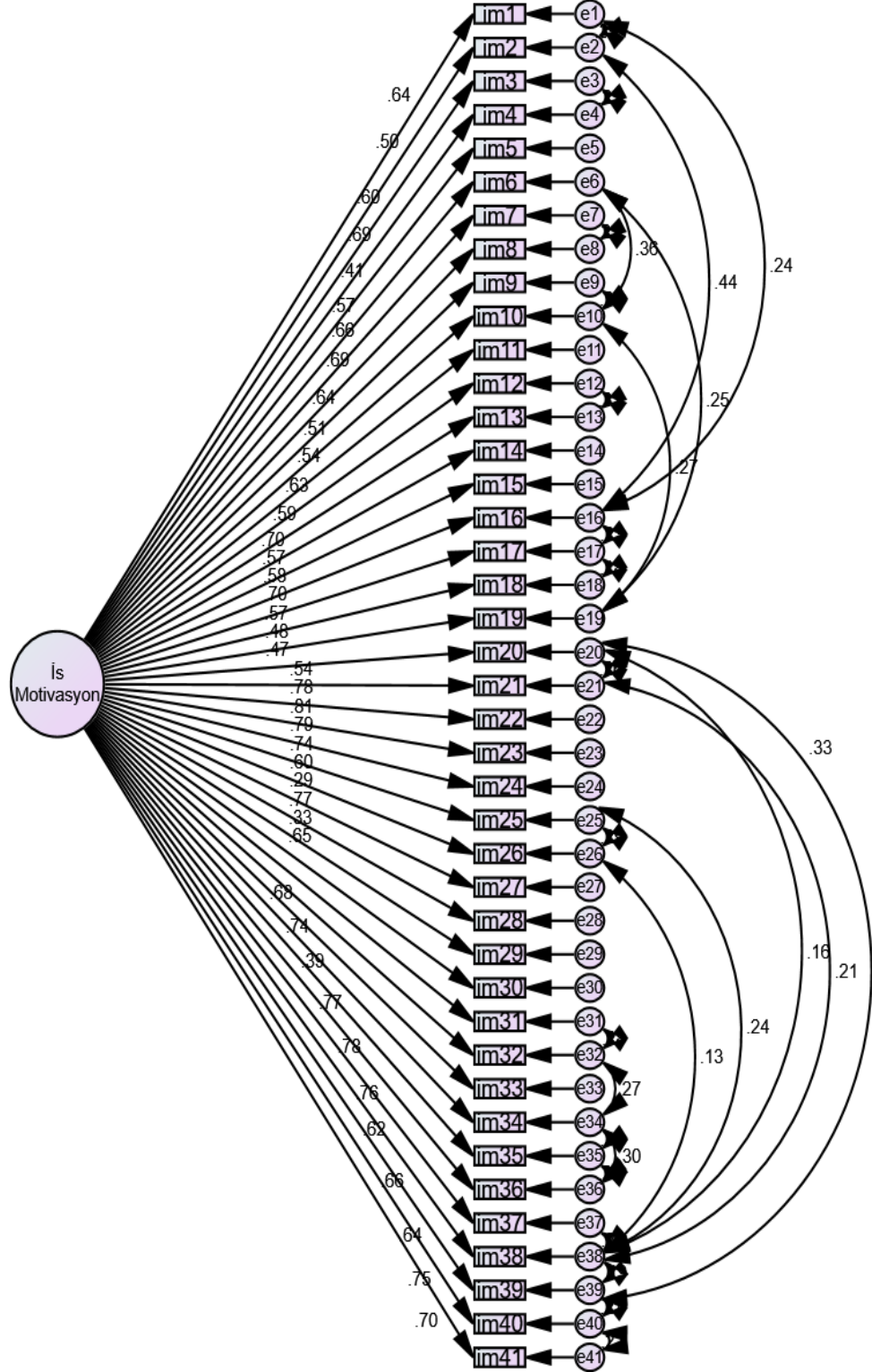
## EK-6. ÖĞRETMEN İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadelere katılma düzeyinizi sağ tarafta yer alan size uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Bütün ifadeleri işaretlemeniz önem arz etmektedir. Değerli katkılarınız ve gösterdiğiniz hassasiyet için çok teşekkür ederim.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Okulumuzda mesleki alanda kendimi geliştirmeye yönelik imkânlar sunulur.	1	2	3	4	5
2. Öğretim sürecinde kullanabileceğim araç –gereç teknolojik imkanlar, okulumuzda yeterli düzeydedir.	1	2	3	4	5
3. Görev alanımla ilgili olarak gerekli yetki ve sorumluluğumu kullanabiliyorum.	1	2	3	4	5
4. Okulumuzda çalışmamı teşvik eden bir iklim vardır.	1	2	3	4	5
5. Mesleğimle ilgili yeterli bilgi ve deyim sahibi olduğumun yöneticimin tarafından bilinmesi/farkedilmesi beni memnun	1	2	3	4	5
6. Yönetime ilettiğimiz şikâyet, öneri ve talepler dikkate alınmaz.	1	2	3	4	5
7. Okul çalışanları ile ilgili kararlar, onların katılımı ile demokratik bir şekilde alınır.	1	2	3	4	5
8. Yaratıcı, yenilikçi, proje odaklı düşüncelerin gelişimi teşvik edilir.	1	2	3	4	5
9. Okulumuzda performans değerlendirmesi adil, tarafsız ve objektif olarak yapılır.	1	2	3	4	5
10. Yöneticimin sergilediği tutum ve davranışlar moral bozucudur.	1	2	3	4	5
11. Okulumuzdaki maddi ve maddi olmayan ücret dışı olanaklardan herkes adil yararlandırılır.	1	2	3	4	5
12. Okulumuzun fiziki olanakları, çalışmalarımızı olumsuz etkilemeyecek kadar yeterli düzeydedir.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzdaki ortam işime isteyerek gelmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5
14. İş arkadaşlarımla, velilerle, öğrencilerle yaşadığım sorunlarda, yöneticimin desteği, memnuniyet vericidir.	1	2	3	4	5
15. Okulumuzda okul için fazladan çaba sergileyenler takdir edilir / ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzda ihtiyaç duyduğumuz kaynak ve materyallere kolaylıkla ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
17. Okulumuzda yönetim, inovasyon(yenilik,yenileme) faaliyetlerini destekler.	1	2	3	4	5
18. Okulumuzda uygun iletişim kanalları (telefon, mesej, mail, yazılı, sözlü, web sitesi) kullanılarak duyurular zamanında	1	2	3	4	5
19. Sorunlarımı yönetime iletmekte zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
20. Okulumuzda çalışanlara yönelik yeterli düzeyde sosyal, kültürel, sportif, eğlence vb faaliyetler düzenlenir.	1	2	3	4	5
21. Okulumuzda çalışanlarca bilinen, işleyen bir performans değerlendirme sistemi vardır.	1	2	3	4	5
22. Yöneticim müfredata ilişkin amaçların üst düzeyde gerçekleşmesi için gereken çabayı gösterir.	1	2	3	4	5
23. Öğretimsel amaçları gerçekleştirmek için yöneticimle güçlü bir iletişim ve işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
24. Yöneticim, öğrenci öğrenmelerini ve başarılarını artıracak stratejileri uygulamada liderlik eder.	1	2	3	4	5



25. Yöneticim tarafından işim ile ilgili bana sağlanan geri bildirimler, güçlü yönlerim ve iyileştirmeye açık alanlarım	1	2	3	4	5
26. Yöneticiler tarafından yapılan ders gözlemleri, işimi daha iyi yapmam için pozitif katkılar sağlar.	1	2	3	4	5
27. Okulumuzda karşılaştığım sorunların çözümünde kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5
28. Yöneticim sürekli öğrenme için rol model davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
29. Sınıf ve okul içi bütçe gerektiren faaliyetlerde yöneticim gereken desteği gösterir.	1	2	3	4	5
30. Yöneticim okul kurallarının ve sınıf kurallarının birlikte oluşmasına öncülük eder.	1	2	3	4	5
31. Yöneticim özlük haklarımızın uygun şekilde ve zamanında yapılması için gerekli tedbirleri alır.	1	2	3	4	5
32. Yöneticim etik ilkelere uymaya özen gösterir ve bu konuda örnek davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
33. Yöneticim kutlama / tebrik gerektiren özel gün ve programlarda gerekli duyarlılığı gösterir.	1	2	3	4	5
34. Yöneticim, personel arasındaki anlaşmazlıklarda dürüst ve güvenilir davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
35. Okulumuzda ekip ruhunu, kolektif çalışmayı destekleyen bir yönetim anlayışı mevcuttur.	1	2	3	4	5
36. Yöneticim çalışanlara yönelik empatik davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
37. Okulumuzdaki personel, araç-gereç, ekonomik kaynaklar ve toplu kullanım alanları ( derslik, laboratuvar, kütüphane vb	1	2	3	4	5
38. Okulumuzda çalışanların performanslarındaki değişimler izlenir ve sebepleri araştırılır.	1	2	3	4	5
39. Okulumuzda yöneticim tarafından öğretmenlerin birbirlerine kaynaşması / iyi ilişkiler geliştirmesi için faaliyetler düzenlenir.	1	2	3	4	5
40. Yöneticim görev dağılımlarında çalışanların yetenek ve arzularına uygun hareket etmeye çaba gösterir.	1	2	3	4	5
41. Okulumuzda benden beklenen işler konusunda açık ve belirgin hedefler mevcuttur.	1	2	3	4	5

**EK-7. ÖĞRETMEN İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI**



## EK-8. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.1789937  
Konu : Anket Çalışması.

16.02.2016

..... KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 25/01/2016 tarihli ve 45865702/605.01/887840 sayılı Valilik Oluru.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dal Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdal YILMAZ'ın "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" Konulu tez çalışması kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı Merkez ve İlçelerdeki Anaokulu, İlkokulu, Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak istediği 21/01/2016 tarihli ve 1888 sayılı yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Müdürlüğümüz Komisyonunca yapılan inceleme sonucunda uygun görüldüğünden Valilik Makamından 25/01/2015 tarihli ve 45865702/605.01/887840 sayılı Olur alınarak yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve İlçenizdeki Müdürlüğünüze bağlı Anaokulu, İlkokulu, Ortaokullara anket uygulanacağına ilişkin bilgi verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Turgut ÖZBEK  
Millî Eğitim Müdürü

**Ek :**  
1- Valilik Oluru (1 sayfa)

**Dağıtım:** 7 İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Tel:0372 2536958 E-posta:zonguldakmem@meb.gov.tr Ayrıntılı Bilgi İçin: Muammer ARSLAN  
Faks:0372 2519146 int.adresi:http://Zonguldak.meb.gov.tr Dahili No : 134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ec9a-62f8-34d4-be85-bf52 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/887840  
Konu : Anket Çalışması.

25/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

Düzce Üniversitesi Rektörlüğünün 21/01/2016 tarihli ve 57909333/300/1888 sayılı yazısında Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdal YILMAZ'ın "**Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi**" Konulu tez çalışması kapsamında, **İlimiz Merkezinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı Anaokulu, İlkokulu, Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak istediği** belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdal YILMAZ'ın "**Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi**" Konulu tez çalışması kapsamında, 01/02 /2016 - 30/05/2016 tarihleri arasında, **İlimiz Merkezinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı Anaokulu, İlkokulu, Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, "07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda"** Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../01/2016

Hüseyin ERGİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı