



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM YETERLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN DERS DENETİMİ KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilmi GÖLCÜK

Malatya-2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM YETERLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN DERS DENETİMİ KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilmi GÖLCÜK

Danışman: Doç. Dr. Servet ATİK

Malatya-2022

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
Revizyon No			
Revizyon Tarihi			
Sayfa No			

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM YETERLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN DERS DENETİMİ KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SERVET ATİK

HAZIRLAYAN
HİLMİ GÖLCÜK

Jürimiz tarafından 04/07/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği / oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Doç. Dr. Songül HALICI KARABATAK

2. Doç. Dr. Servet ATİK

3. Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Servet ATİK'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım ***Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Ders Denetimi Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hilmi GÖLCÜK



Kızım Nehir'e...

ÖN SÖZ

Denetim kurumların hayati mekanizmalarından biridir. İnsanın olduğu yerde denetimin olması kaçınılmazdır. Okul örgütlerinde de eğitim ve öğretimin işleyişini kontrol etmek ve daha etkili ve verimli bir hale getirmek için denetim olmazsa olmazdır. Sınıf içerisinde olup biteni anlamanın yolu sınıf içi gözlem yani ders denetimleridir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerine ilişkin yeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin bu denetimlere ilişkin kaygı düzeylerinin incelenmesi gerekli görülmüştür.

Lisansüstü eğitime başladığım günden itibaren bana destek olan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, ihtiyaç duyduğum her an zaman ve mekan fark etmeksizin bana yol gösteren, tez yazma aşamasında işleri benim için daima kolaylaştıran, her zaman bana olan inancını ve güvenini dile getiren değerli danışman hocam Doç. Dr. Servet ATİK'e yürekten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca üzerimde büyük emeği olan sevgili öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim. Eğitim Yönetimi Bilim Dalında kendimi geliştirmemde büyük katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ, Prof. Dr. Niyazi ÖZER, Prof. Dr. Necdet KONAN ve Doç. Dr. Melike CÖMERT'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte benim için büyük fedakarlıklar yapan, bana güç veren ve mutluluk kaynağım olan sevgili eşim Büşra ÖZBEK GÖLCÜK'e, birlikte geçireceğimiz zamanlardan farkında olmadan feragat etmek zorunda kalan ve daha uyumlu bir çocuk olmaya çalışan canım kızım Nehir GÖLCÜK'e, üzerimde çok büyük emekleri olan, benimle her zaman gurur duyan ve bana her zaman destek olan canım babam Kazım GÖLCÜK ve değerli annem Şükran GÖLCÜK'e ve varlığıyla güç veren motivasyon kaynağım çok değerli babaannem Şerife GÖLCÜK'e en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Malatya, 2022

Hilmi GÖLCÜK

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN DERS DENETİMİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GÖLCÜK, Hilmi
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet ATİK
Temmuz-2022, 91+xiv sayfa

Bu araştırmanın üç amacı vardır. Birinci amacı, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaktır. İkinci amacı, ders denetim yeterlik ve kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini cinsiyet, branş, kıdem, okul türü, eğitim düzeyi ve okul görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmadaki üçüncü amaç ise, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan 10315 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemine dâhil edilen 410 öğretmen kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, okul türü, eğitim düzeyi ve okul görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini “yüksek düzeyde” gördükleri ve ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin “orta

düzyde” olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre ve öğretmen sayısı 50 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen sayısı 50’den az olan okullardaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek buldukları belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre, öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenlerin, öğretmen sayısı 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenlere göre ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders denetimi, denetim yeterliği, denetim kaygısı, okul müdürü, öğretmen

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM SUPERVISION COMPETENCIES OF SCHOOL PRINCIPALS AND ANXIETY LEVELS OF TEACHERS TOWARDS CLASSROOM SUPERVISION

GÖLCÜK, Hilmi

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Educational Administration

Advisor: Associate Professor Doctor Servet ATİK

July 2022, 91+xiv pages

This research was conducted for three aims. The first aim was to reveal the classroom supervision competencies of school principals and teachers' anxiety levels for classroom supervision according to the opinions of teachers. The second aim was to examine the views of teachers on classroom supervision competencies and anxiety levels in terms of independent variables of gender, branch, years of seniority, academic degree, school level and the number of teachers working in the school. The third aim was to determine the relationship between school principals' classroom supervision competencies and teachers' anxiety levels for classroom supervision. Relational screening model was used in the study. The population of the research consists of 10315 teachers working in public schools in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2020-2021 academic year. 410 teachers included in the research sample were determined by convenience sampling method. The data of the research were collected with the "School Principals' Classroom Supervision Competency Scale" and "Teachers' Classroom Supervision Anxiety Scale" developed by the researcher.

While analyzing the data obtained in the research, first of all, descriptive statistics were produced. t-test for independent groups and one-way ANOVA were conducted to determine whether school principals' classroom supervision competencies and teachers' anxiety levels for classroom supervision differ significantly according to the variables of gender, branch, years of seniority, school type, education level and the number of teachers working at the school. Simple linear regression analysis was performed to determine the relationship between school principals' classroom supervision competency levels and teachers' anxiety levels for classroom supervision.

In the study, it was determined that the teachers expressed the school principals' classroom supervision competencies at a "high level" and their anxiety levels about classroom supervision at a "moderate" level. It was revealed that female teachers compared to male teachers, secondary school teachers compared to elementary school teachers, and teachers working in schools with 50 or more teachers compared to teachers in schools with less than 50 teachers found the school principals' classroom supervision competency levels higher. It was concluded that teachers with a graduate education have higher levels of classroom supervision anxiety than teachers with a bachelor's degree and teachers in schools with 1-25 teachers have higher levels of classroom supervision anxiety than teachers in schools with 26-50 teachers. In the study, it was determined that school principals' level of classroom supervision competency was a significant predictor of teachers' anxiety levels for classroom supervision.

Keywords: Classroom supervision, supervisory competency, anxiety towards supervision, school principal, teacher

İÇİNDEKİLER

	sayfa
KABUL ONAY FORMU	i
ONUR SÖZÜ	ii
İTHAF	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM	
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Eğitim Denetimi	9
2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Denetimi	10
2.1.3. Denetimin İlkeleri	12
2.1.4. Denetim Türleri	14
2.1.5. Denetim Modelleri	16
2.1.6. Denetmen	19
2.1.7. Etkili Ders Denetimi	21
2.1.8. Denetim Kaygısı	24
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Denetim Yeterliği Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	26
2.2.2. Denetim Yeterliği Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	29

2.2.3. Denetim Kaygısı Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	30
2.2.4. Denetim Kaygısı Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	32
BÖLÜM	
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Süreci	35
3.4. Veri Toplama Aracı	36
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.4.2. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği	36
3.4.2.1. Birinci Çalışma Grubu	37
3.4.2.2. İkinci Çalışma Grubu	38
3.4.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu	38
3.4.3. Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği	43
3.4.3.1. Birinci Çalışma Grubu	44
3.4.3.2. İkinci Çalışma Grubu	45
3.4.3.3. Üçüncü Çalışma Grubu	45
3.5. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM	
4. BULGULAR VE YORUM	53
4.1. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53
4.2. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.3. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar	65
BÖLÜM	
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	67
5.1. Sonuçlar	67
5.1.1. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	67
5.1.2. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders	

Denetim Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	67
5.1.3. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	71
5.2. Öneriler	71
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	71
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	72
KAYNAKÇA	73
EKLER	85
EK 1: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı	86
EK 2: Etik Kurul İzin Yazısı	87
EK 3: Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği	88
EK 4: Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği	90

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Başlığı	Sayfa
1.	Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı	34
2.	Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Test Korelasyonları	39
3.	Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ulaşılan Uyum İyiliği Göstergeleri	42
4.	Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğine Ait Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar	43
5.	Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Test Korelasyonları	46
6.	Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ulaşılan Uyum İyiliği Göstergeleri	48
7.	Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğine Ait Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar	48
8.	Ölçeklerden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar	50
9.	Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Dair Betimsel İstatistik Sonuçları	53
10.	Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	55
11.	Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Analizi	56
12.	Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi	57
13.	Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	59

14. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi	61
15. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi.....	63
16. Ders Denetim Kaygı Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	65



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

COVID-19: Koronavirüs hastalığı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

Sd: serbestlik derecesi

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı

OMDDYÖ: Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği

ÖDDKÖ: Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Denetim, okullarda öğretimin ve öğrenimin kalitesini artırmak için öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları ile iş birliği içerisinde çalışmayı esas alan bir süreçtir (Beach ve Reinhartz, 2000). Öğretimi geliştirmeyi ve öğrenci başarısını artırmayı amaç edinen bir süreçtir ve bu süreçte öğretmenleri öğretimle ilgili iletişimin içine çekme esastır (Sullivan ve Glanz, 2013/2015). Denetim; örgüt içerisinde meydana gelen eylemlerin benimsenen amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilkelere ve kriterlere uygun olup olmadığının tespit edilmesi sürecidir. Denetimin esas amacı, örgüt amaçlarının ne derecede gerçekleştirildiğini belirlemek, daha iyi sonuç elde edebilmek için gerekli birtakım önlemler almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2013). Eğitimde denetimin genel olarak amacı; öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu süreçte öğretmenin bilgi-beceri yeterlikleri, öğrenme-öğretme sürecindeki etkililiği, karar alma, problem çözme ve uygulama alanlarındaki başarısını artırmak amaçlanmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Denetim, gözlem araçları kullanılarak öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği uygulamalarına ilişkin bilgileri öğretmene sağlayacak ve öğretmenin öğretimsel gelişimine olumlu katkılar sağlayacak bir nitelikte olmalıdır (Aydın, 2016).

Denetmen, öğretimi iyileştirmek amacıyla öğretmenlere eğitimde yol gösteren koordinatör, danışman, grup lideri ve değerlendirici rollerini taşıyan iyi yetişmiş bir kişidir (Oliva ve Pawlas, 2004). Denetmenler farklı unvanlara ve yetkilere sahiptir; ancak lider, planlayıcı, kolaylaştırıcı, değerlendirici, cesaretlendirici, iletişimci, karar verici, değişim elçisi ve mentor gibi rolleri sergilerler (Beach ve Reinhartz, 2000).

Alanyazında denetim ve denetmenlerin yeri son derece önemlidir. Nitekim Oliva ve Pawlas (2004), bütün öğretmenler kusursuz olamayacağı için, denetmenlere olan ihtiyacın daima var olacağını ifade etmiştir.

Bean'a (2004) göre, denetmenin rolleri üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, program geliştirme sürecine dayanan informal aktivitelere odaklanılır. İkinci aşamada, öğrenci çalışmalarını analiz ve dersi planlama süreçlerine odaklanılır. Üçüncü aşamada ise; denetmenlerin resmi ve en yoğun rolü olarak sınıf ziyaretleri gerçekleştirilerek öğretmene geribildirim sağlanır (Gibson, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar farklı düzenlemelerle eğitim kurumlarının denetimlerini ağırlıklı olarak maarif müfettişleri aracılığıyla yapmaktadır (MEB, 1926). Maarif müfettişlerinin yetki ve sorumlulukları çeşitli düzenlemeler ile ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Ancak bakanlık bazı dönemlerde mevzuat değişiklikleri ile maarif müfettişlerinin unvan, görev ve yetki sorumluluklarında değişiklikler yapmaktadır (Baysal ve Ada, 2015). Denetmenler, ders denetimleri gerçekleştirilerek sınıf içerisindeki eğitim ve öğretime dair uygulamaları en yakından gözlemleyebilme ve gerekli hususları düzeltmeye yönelik önerilerde bulunabilme imkanına sahiptir.

Ders denetimi, okullardaki genel denetimler esnasında ya da genel denetimlerden bağımsız olarak yapılan; öğretmenlerin yetişmişliğini, çalışmalarını, uyguladığı yöntemleri, bu yöntemleri uygulamadaki yeterliklerini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini gözleme ve değerlendirmeye dayalı bir teftiş türüdür (Taymaz, 2015). Okul işleyişinde öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırmak, neredeyse bütün denetimsel uğraşların merkezindedir (Harris, 1985). Gelişmiş ülkelerde eğitimde nitelik problemi olduğunda denetmenler sorunun konumu durumundaki kurumu incelemek yerine öncelikle sınıfta ne olduğunu, sınıfın içinde gerçekleşen öğrenme ve öğretme aktivitelerini izlerler; sorunu teşhis edip, işe yarayacak öneriler bulmaya çalışırlar (O'Sullivan, 2006).

Öğretmenliğe alımda uygulanan sınavlardaki veriler, bize o öğretmen hakkında sınırlı bilgi verir. Öğretmenin alanında başarılı olması önemlidir ancak daha da önemlisi, sahip olduğu bilgi ve beceriyi ne derecede uygulayabildiğidir (Davey, 1991). Ders denetimi, öğretim sürecinde meydana gelen öğrenme ve öğretme davranışlarını objektif bir şekilde ortaya çıkarmak için gerçekleştirilir (Beach ve Reinhartz, 2000).

Ders denetimi bir yönüyle, okul personelinin öğrenciler ile ne yaptığını ve öğrenci öğrenimini iyileştirmek için kullanılan öğretim süreçlerini doğrudan etkilemeye yönelik okul işleyişini sürdürmek veya değiştirmektir (Harris, 1985). Denetmen ve yöneticilerin okul ortamında değişiminin temsilcileri oldukları unutulmamalıdır (Burnham, 2001).

Ders denetiminin etkili olabilmesi büyük ölçüde üç faktöre bağlıdır. Birincisi; denetmenin öğretmenin gelişmeye açık olan yanlarını ortaya çıkarabilme yeteneğine sahip olmasıdır. İkincisi; denetmen, öğretmen ile etkili bir iletişim kurabilmelidir. Üçüncüsü ise; öğretmenin önerileri dinlemeye istekli olması gerekir (Brimblecombe, v.d., 1995, akt. Chapman, 2001). Denetim bazen amacından sapabilmektedir. Denetmen ile denetlenen arasında açıklık ve güven olması gerekir ki denetlenen kişi eksikliklerini söyleyebilsin ve kendini geliştirebilsin. Ancak daha sonra bu söyledikleri denetmen tarafından koz olarak kullanılırsa bu açıklık ve güven zarar görür. Ayrıca öğretmeni sürece dâhil etmeme, öz değerlendirme eksikliği ve denetleme kriterlerinin yetersizliği denetimde yapılan hatalardan bazılarıdır (Daresh, 2006). Bu denetimlerin çeşitli sonuçları vardır ve bu sonuçlardan biri de kaygıdır.

Kaygı, insanların gelecekte karşılaşacaklarını düşündükleri bir tehdide karşı duydukları bir histir ve dikkatli davranma, kasların gerilmesi ve kaçınma davranışı ile kendini belli eder (Nagendra vd., 2015). Anksiyete, bunaltı yahut sıkıntı olarak da isimlendirilen kaygı; bütün insanların zaman zaman yaşayabildikleri ve insana nefessiz kalmış gibi birden derin bir nefes alma ihtiyacı hissettiren bir duygudur (Burkovic, 2009). Kaygının bir sebebi de, insanın nefret ettiği veya en fazla korktuğu şeyin istemeyerek başına gelme ihtimalidir ve istenmeyen bir olayın gerçekleşeceğine dair korkusu, o olayın gerçekleşme ihtimalini daha da artırıyor gibi gözükmektedir (Beck ve Emery, 2005/2011). Aslında, kontrol altına alınabildiği sürece kaygı insanlar için önemli bir müttefiktir (Kennerley, 2014/2017). Kaygı uç düzeylerde olmadığı sürece, özellikle belli bir işi yerine getirmek veya bir performans sergilemek söz konusu olduğunda, davranışlarımızı zenginleştirici bir katkı sağlayabilir (Sheehan, 1996/1999). Korku ve kaygı fizyolojik olarak birbirine benzetilen kavramlardır. Bir insan olaya fiziksel bir risk veya tehdit anlamı yüklüyorsa korku ile; kişiliğine bir risk veya tehdit anlamı yüklüyorsa kaygı ile karşı karşıya kalmaktadır (Özer, 2002). Kaygıları tamamen ortadan kaldıracak bir çözüm yolu mümkün değildir. Kaygı da tıpkı diğer duygular gibi insanla bütünleşen ve kişiliğin bir kısmını oluşturan bir duygular kümesidir (Vernon, 2015/2017). Denetim kaygısı ise, denetimler esnasında denetlenen kişinin bilişsel

performansını etkileyerek duyuşsal ve fizyolojik bakımdan ortaya çıkan ve kişinin performansı üzerinde kaygı düzeyinin artmasına sebep olan bir tepkidir (Yılmazoğlu Özdoğa, 2012). Denetlenen kişi ile denetmen arasındaki iletişim ne kadar güven verici, samimi ve saygı üzerine kurulu olursa; denetlenen kişideki kaygı, güvensizlik ve özguven eksikliği gibi davranışlar da o derecede azalacaktır (Kurtoğlu, 2017).

Resmi Gazete’de 24 Mayıs 2014 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Mufettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile maarif mufettişleri tarafından sınıflarda uygulanan rehberlik ve denetim uygulamaları okul müdürlerine bırakılarak ders denetim uygulamalarında köklü bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir. Bu uygulama itibariyle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin ve uyguladıkları ders denetimlerine yönelik öğretmenlerin yaşadıkları kaygı düzeylerinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünölmektedir.

Alanyazında okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin farklı yönleriyle incelendiği çeşitli çalışmalar mevcuttur, ancak öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Cook ve Richards (1972), öğretmen performansını değerlendirirken hem okul müdürlerinin hem de mufettişlerin yaptıkları puanlamaların öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarından ziyade kendi bakış açılarını yansıttıklarını tespit etmiştir. Birk ve Mahalik (1996) rehber öğretmenlerinin ne kadar çok denetim kaygısı taşırsa o kadar az etkili olduklarını ortaya çikarmıştır. Tepper (2000), denetmenlerin ve okul müdürlerinin doğru ve adil olmayan davranışlarının denetim ve öğretim sürecine zarar verdiğini ve öğretmenlerde kaygı, depresyon ve ruhsal çöküntüye sebep olduğunu bulgulamıştır. Göktaş (2008) yaptığı araştırmada; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin denetim yeterliklerini daha yüksek bulduklarını ifade etmiştir. Britzman (2009) denetmenliğin bir iletişim mesleği olduğunu ve denetmenlerin kullanacakları dil ile öğretmenlerde oluşan denetim kaygısının ortadan kaldırılabileceğini ifade etmiştir. Gray (2010), okul müdürlerinin denetimlerde, etkili matematik öğretmenlerini tespit edebildiklerini, ancak sözlü iletişime dayalı derslerin öğretmenlerinin etkililiğini tespit edemediklerini ve değerlendirmelerini de bu doğrultuda yaptıklarını ortaya çikarmıştır. Gündüz ve Coşkun (2011) mufettişlerin olumsuz davranışları ile değerlendirme kriterlerinden dolayı öğretmenlerin ortalamının üzerinde bir düzeyde stres yaşadıklarını ortaya çikarmıştır. Yılmazoğlu Özdoğa (2012)

tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin derse hazırlık aşaması, sınıf hakimiyeti ve öğrencilerin sınıftaki davranışları nedeniyle denetmenin kendilerini olumsuz değerlendireceği yönünde kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Akınalp (2013), çalışma ortamında ortaya çıkan kaygının teknik ve sosyal performansı düşürdüğünü belirtmiştir. Fırmıoğulları Bige (2014) öğretmen görüşlerine göre ilkökul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin olumlu düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders denetimlerinden beklentilerini önem sırasına göre; “rehberlik, dönüt, materyal eksiklerinin tamamlanması, mesleki eksiklerin belirlenmesi, ödül-takdir ve eğitimin niteliğinin artması” olarak sıralamıştır. Lee ve Nie (2014), hem okul müdürlerinin hem de müfettişlerin denetimler esnasında öğretmenleri motive etmede anahtar rol oynadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Akcan ve Polat (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, denetimlerde öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren en önemli sorunlardan birinin denetim korkusuna bağlı olarak ortaya çıkan stres olduğu bulgulanmıştır. Alagöz (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre; ders denetimi konusunda okul müdürleri kendilerini yeterli görürken; öğretmenler müdürleri tam olarak yeterli görmemişlerdir. Kuo, Connor, Landon ve Chen (2016) denetmenlerin kaygının rolünü ve etkilerini anlayarak hem denetlenenlerin hem de kendi kaygı düzeyleri ile etkili bir şekilde başa çıkabileceklerini ve bu şekilde güçlü bir iş birliğinin ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Nazlı Demirci (2017) müdürü fen bilimleri branşında olan okullardaki öğretmenlerin okul müdürünün denetim yeterliği hakkındaki görüşlerinin, müdürünün branşı matematik olan okullardaki öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğunu bulgulanmıştır. Kurtoğlu (2017) denetim kaygısının kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu ve mesleki deneyimi arttıkça denetim kaygısının azaldığını ortaya koymuştur. Koç (2018), okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin büyük ölçüde olumsuz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Karasu ve Cömert (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden ve matematik branş öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla ders denetim kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Marangoz (2019), okul yöneticileri tarafından ders denetimlerinde en çok öğretim süreçlerine dikkat edildiği, öğretmenlere rehberlik şeklinde geribildirim sağlandığı, ders denetimlerinin amacının iyileştirme ve eksiklikleri giderme olduğu saptanmıştır. Ayrıca, denetmenlerin alanında uzman kişiler olması gerektiği, öğretmen değerlendirme modelinin çoklu veri kaynağına dayalı bir şekilde olması gerektiği ve denetimlerin

sürekli olarak belirli aralıklara yapılması gerektiğine dair öneriler ortaya koymuştur. Yiğit (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürleri okul öncesi eğitimde mevcut rehberlik ve denetim uygulamalarının öğretmenlere mesleki gelişim yönünden herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Camarillo (2019) lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha az yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Reckmeyer (2020), öğretmenler ile okul müdürü arasındaki denetimle ilgili olan etkileşim sıklığı ve kalitesinin öğretmen memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulgulamıştır.

Eğitim sistemlerinin etkililiğini ve verimliliğini değerlendirmede bir yönetim süreci olarak denetim büyük önem arz etmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de öğretmen, okul, öğrenci gibi paydaşların denetlenmesinin sistemdeki olumlu ve olumsuz birçok yanı ortaya çıkaracağı söylenebilir. Bu bağlamda eğitimde denetim, öğrencilerin akademik başarılarına daha verimli bir şekilde katkıda bulunmak için okulların olanaklarını ve yeterliklerini artırmaya, öğretmenlerin niteliklerini yükseltmelerine yardımcı olma işlevi görmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu bağlamda okul müdürlerinin uyguladıkları ders denetimlerine karşı öğretmenlerin duydukları kaygı düzeyinin incelenmesinin de önem arz ettiği ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi nedir? Bu probleme yanıt bulmak amacı ile ayrıca aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmenlerin kaygı düzeyleri ne düzeydedir?

2. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri

- a. cinsiyet,
- b. branş,
- c. kıdem,
- d. eğitim düzeyi,
- e. okul türü,
- f. okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda dünya genelindeki gelişmiş pek çok ülke, okullarının daha iyi seviyelere gelmeleri için özel bir çaba göstermektedir. Küresel piyasalarda rekabet edebilmek için hükümetler okullardan tüm iş kollarında hızla değişen teknolojiye ayak uydurabilecek bir iş gücü beklentisi içerisinde (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu açıdan denetim, iyi okulların işleyişi için temel fonksiyonlardan biridir (Harris, 1985).

Eğitim-öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi bakımından karşımıza denetim kavramı çıkmaktadır. Eğitim örgütleri geleceğin toplumunu şekillendirdiğinden dolayı hizmet kalitesinin denetlenerek iyileştirilmesi son derecede önem arz etmektedir (İlğan, 2012). Aydın'a (1986) göre; eğer bir örgüt varlığını sürdürme noktasında kararlı ise, örgüt içerisinde denetimi zorunlu tutması doğal bir sonuçtur. Her örgüt amaçlarını gerçekleştirme durumunu devamlı olarak izlemek ve bilgi sahibi olmak zorundadır. Bu durum, devamlı olarak izleme, inceleme, değerlendirme ve sonrasında geliştirme etkinliğini içeren denetimin önemini ve zorunluluğunu göstermektedir (Taymaz, 2015). Alandaki pek çok araştırmacı, öğretmenin ne derece etkili olduğunu saptamada doğrudan sınıf içi etkinliklerinin gözlenmesinin önemini vurgulamışlardır (Yamamoto, 1963).

Resmi Gazete'de 24 Mayıs 2014 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile maarif müfettişleri tarafından sınıflarda uygulanan rehberlik ve denetim uygulamalarının okul müdürlerine bırakılarak ders denetim uygulamalarında köklü bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir. Bu değişikliğe istinaden okul müdürlerinin ders

denetim yeterliklerinin ve alanyazında sınırlı sayıda araştırma yapılan öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin incelenmesinin alana katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak eğitim sistemi politikalarında karar alıcılar tarafından bazı düzenlemeler de yapılabilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

2. Araştırma örnekleme dâhil olan katılımcıların veri toplama araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

3. Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ile Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

2. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

3. Araştırma, ulaşılan kaynaklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ders denetimi: Öğretim kurumlarında, öğretmenin derste gerçekleştirdiği eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ders öncesindeki ve sonrasındaki etkinliklerinin incelenmesi ve buna bağlı olarak değerlendirilmesidir. Bu araştırmada ders denetimi, mevzuat değişikliği sonrasında okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sınıf gözlemlerini ifade etmektedir.

Kaygı: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerine karşı duyduğu tedirgin edici duygular kümesini ifade etmektedir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusuna ilişkin alanyazın taranarak elde edilen bilgilere yer verilmiş olup konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde eğitim denetimi, denetimin tarihsel gelişimi, denetimin ilkeleri, denetim türleri, denetim modelleri, denetmen, etkili ders denetimi ve denetim kaygısına ilişkin kuramsal bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Eğitim Denetimi

Denetim; örgüt içerisinde meydana gelen eylemlerin benimsenen amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilkelere ve kriterlere uygun olup olmadığının tespit edilmesi sürecidir. Denetimin esas amacı, örgüt amaçlarının ne derecede gerçekleştirildiğini belirlemek, daha iyi sonuç elde edebilmek için gerekli birtakım önlemler almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2013). Denetim, öğrencilerin akademik başarılarına daha verimli bir şekilde katkıda bulunmak için okulların olanaklarını ve yeterliklerini artırmayı amaç edinir (Sergiovanni ve Starratt, 2002).

Denetimin sözlük anlamı, yapılmış olan çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek, mevcut durumdan daha verimli hale getirmek için ilgililere birtakım önerilerde bulunmak, kurumlarda görevli personele çalışmalarında rehberlik ve yardım etmek amacı ile gerçekleştirilen değerlendirme ve kontrol olarak ifade edilebilir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Denetim; faaliyetleri plan ile karşılaştırmak, plandan farklı olarak yürütülen hususları belirlemek ve bunun nedenlerini araştırarak eksiklikleri ve yanlışlıkları düzeltmeye yönelik çalışmalar yapmaktır (Baysal ve Ada, 2015). Bursalioğlu'na (1982) göre denetim, insan davranışlarını kamu ve kurum yararına yönelik olarak kontrol etme sürecidir (Taymaz, 2015). Denetimi oluşturan başlıca

öğeler; durumu belirleme, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme olarak ifade edilebilir (Başar, 2005).

Denetim; bir çalışan olarak öğretmenlerin üzerinde kontrol sağlamaktan çok daha fazlasıdır. Denetime ilişkin dört farklı bakış açısı vardır. Birincisi; kontrol anlamında denetim olup bu perspektifte öğretmenlerin yaptığı çoğu şeyin yanlış olduğu farz edilerek, denetmen sınıf içinde öğretmenin hatalarını bulmaya çalışır ve hatalı gördüğü noktaları düzeltmek için direkt müdahale etme sorumluluğunu kendinde görür. İkincisi; bilimsel bir aktivite olarak denetim olup denetmen, bir verim uzmanı veya öğretmenlerin karşılaştığı problemlere yönelik araştırmaya dayalı doğru cevaplar veren bir uzman olarak görülür. Üçüncüsü; insan ilişkileri etkinliği olarak denetim olup en verimli çalışanlar mutlu olanlardır ve denetmenin işi insanları mutlu etmektir fikrini benimser. Dördüncüsü ise; insan kaynakları gelişimi olarak denetimdir ve insan ilişkileri etkinliğinden farkı, denetmen önceliği insanları mutlu etmeye değil, örgütü başarılı kılmaya odaklanır; böylece zaten çalışanlar da mutlu olur anlayışını benimsemesidir (Daresh, 2006).

Denetim sürecinin işlevi, öğrenci başarısını iyileştirmeye aracılık etmektir. Yönetim literatüründe “entropy” olarak adlandırılan örgütün güç kaybetmesini önlemek için denetim gereklidir (Aydın, 2016). Açık aramak yerine öğretimi geliştirmeyi amaç edinen çağdaş denetim anlayışının asıl işlevi, öğretmen performansı ile öğrenci başarısını değerlendirmek, öğretimi izlemek ve bunları geliştirmektir (Pajak, 2010, akt. Kayıkçı vd., 2014). Denetim, iyi okulların işleyişi için temel fonksiyonlardan biridir ve özel bir liderlik şekli olarak tanımlanabilir (Harris, 1985).

2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Denetimi

Denetim, tarihi ortaçağa uzanan Latin kökenli bir kelime olup bir metindeki hataları veya orijinal metinden sapmaları ortaya çıkarabilmek için dikkatlice yapılan inceleme veya tarama olarak tanımlanmıştır (Smyth, 1991, akt. Sullivan ve Glanz, 2013/2015). Ülkelerde resmi okulların açılmaya başlaması ile eğitimde denetime duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Henson, 2010).

Eğitim denetimi uygulamalarına bakıldığında; 1900 öncesi dönemde denetim, yönetsel bir niteliktedir. Bu dönemde yönetimin, öğretmenleri denetlenmeleri

gereken işgörenler olarak algıladığı görülmektedir. 1900'lere gelindiğinde; eğitim denetiminde uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyulduğu, denetim hizmetlerini uzman eğitimcilerin yürüttüğü görülmektedir. 1920'lerde denetimin bilimsel bir nitelik kazandığı görülmektedir. Bu dönemde denetim; öğretmenler aracılığıyla eğitim ilkelerinin öğretime uygulanmasını ifade etmektedir. Öğretmenler, eğitime dair yenilikleri uygulamak ile yükümlü görevliler olarak görülmekteydi. 1930 ve 1940'larda insan ilişkilerinin denetim uygulamalarında önem kazandığı görülmektedir. Öğretmenlerin duygu ve coşkularının, motivasyonları için önemi ortaya çıkmıştır. 1940'lardan sonraki dönemlerde; Lucio ve Mc Neil'e (1969) göre denetimde, eğitim etkinliklerinin hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşılabilmesi için gerek duyulan en uygun davranışların belirlenmesi bakımından ilgililerin araştırma ve değerlendirme çalışmalarına katılması öngörülmektedir. Son yıllarda da eğitim denetimi uygulamalarında insan kaynaklarının geliştirilmesi için çalışmalar yapıldığı, örgütlerin insan kaynaklarını geliştirmeyi ve etkili olarak kullanmayı amaç edinen bir denetim anlayışının önem kazandığı göze çarpmaktadır (Aydın, 2013).

Türk Eğitim Sistemi'nde; denetim ilk kez Osmanlı döneminde 1838 yılında Rüştüye Mektepleri'nin açılmasının ardından yapılan düzenlemelerle eğitim sistemimizde görülmüştür. Denetimler rüştiyelerde görevli öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirlemek, öğretimi iyileştirmek ve öğrencileri daha iyi yetiştirmeyi sağlamak amacıyla görevlendirilen memurlar tarafından yapılmıştır. 1846 yılında "Sıbyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İfa Olunacak Talimat" olarak çıkarılan yönetmelikte "Mekatib-i Muin" olarak ilkokul kurumlarının denetimlerinden bahsedilmiştir. Denetimler, İl Eğitim Kurul üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir (Aydın, 2013). 1900'lü yıllardan önce denetim sadece yönetsel açıdan uygulanmaktaydı ve öğretmenler yönetim tarafından kontrol edilen birer memur olarak görülmekteydi (Bursalıoğlu, 2005).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise; 3 Mart 1924'te Tevhidi Tedrisat Kanunu çıkarılarak tüm okullar ve medreseler Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Bu olayı takiben, ilk "Maarif Müfettişleri Kongresi" Konya'da 1925 yılında toplanmış olup bu toplantıya o dönemin Teftiş Kurulu Başkanı, Bakanlık Müsteşarı ve 14 Bakanlık Müfettişi katılmıştır. "Maarif Müfettişleri Umumiyetlerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat" bu kongrede hazırlanmıştır (Öz, 2003).

Günümüzde ise denetim uygulamaları 24 Mayıs 2014 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile okul müdürlerinin sorumluluğunda iken, 1 Mart 2022 Tarihli ve 31765 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği’nde eğitim müfettişlerinin görev tanımları arasında öğretmenlere yönelik “iş başında yetiştirme” ifadesine tekrardan yer verilmiştir. Böylece ilerleyen süreçte ders denetimlerinde okul müdürlerinin yanı sıra eğitim müfettişlerini de görme ihtimalimiz bulunmaktadır.

2.1.3. Denetimin İlkeleri

İlke; eylem ve düşüncelerde gözetilmesi gereken husus anlamına gelmektedir. İlkeler, davranışları amaca yönlendirmek amacıyla konulur ki; böylece ilkelere uygun davranıldığında, hedeflenen sonuçlara ulaşmak daha mümkün bir hal alır (Başar, 2005). Denetim de amaçlı bir eylem olduğu için hedeflere ulaşmak için bazı ilkelere uyulmalıdır.

Denetime ilişkin her zaman uyulması gereken birtakım genel ilkeler olmalıdır. Özellikle devlet kurumlarında kamusal nitelikli denetimlerde egemen olan temel ilkeler; bağımsızlık, yasallık, nesnellik ve dürüstlük ilkeleridir (Atay, 1999).

Bağımsızlık genel anlamda bir işin herhangi bir etki altında kalmaksızın, herhangi bir tarafın çıkarları gözetilmeksizin, objektif ve dürüst bir biçimde yapılması olarak ifade edilebilir (Özer, 1997). Denetmenin hiçbir ön yargısı olmadan, bağımsız ve uzman bir kişi olarak süreci özenle inceleyip sonuçlarını titizlikle değerlendirmesi gerekmektedir (Güredin, 1982).

Yasallık, denetim ve denetmen açısından denetleme işlevinin hukuk kurallarına uygunluğu olarak açıklanabilir. Kamu denetimlerinde hukuka uyma zorunluluğu esastır. Yasallığın denetlenmesi, denetimin konusu ya da denetleme normları kapsamı içinde ele alınabilir (Göktaş, 2008).

Nesnellik, somut gerçekçiliktir. Nesnelliği sağlamak için denetmen, gerçek bilgiye tam anlamıyla hakim olmalı, tarafsız bir tutum sergilemeli ve duygularının aklının önüne geçmesine engel olmalıdır (Başar, 2005). Denetimlerde olayların ve kişilerin değerlendirilmesi objektif olarak ve çok dikkatli bir biçimde

gerçekleştirilmelidir. Değerlendirmenin sonucunda ulaşılan yargı hem kişinin hem de örgütün geleceği açısından büyük önem arz ettiği için denetmenin değerlendirmesi gerçekçi ve objektif olarak yapılmalıdır (Taymaz, 1989).

Dürüstlük olarak belirtilen kavram, hem denetmenin hem de denetlenenin dürüstlüğüdür. Denetmenlerin, denetim faaliyetlerini hiçbir etki altında kalmadan; yasallık, etkililik, verimlilik, yerindelik ve benzer etmenleri dikkate alarak gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Çoban, 2014).

Rehberlik ve denetim ilkeleri Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde şöyle belirtilmiştir (MEB, 2017):

- a) Bireysel ve kurumsal farklılıkların yanı sıra çevresel faktörleri de dikkate almalıdır.
- b) Yol gösterici ve önleyici rehberlik kapsamında düzeltme, iyileştirme ve geliştirmeyi esas almalıdır.
- c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır.
- ç) Sistemin risk teşkil eden alanlarının belirlenerek giderilmesini sağlamalıdır.
- d) Usulsüzlük ve yolsuzluklara engel olmalıdır.
- e) Açık, şeffaf, demokratik, eşit, güvenilir, bütüncül ve objektif olmalıdır.
- f) Denetlenen ile iş birliğini ve denetim sürecinde katılımı esas almalıdır.
- g) Başarıyı ön plana çıkarmalıdır ve teşvik ederek ödüllendirmelidir.
- ğ) Bilimsel ve objektif temellere dayanmalıdır.
- h) Etkili, verimli ve ekonomik olmalıdır.

Aydın (2013) ise, çağdaş eğitim denetiminin ilkelerini şöyle belirtmiştir:

- Denetim amacı olan bir girişimdir.
- Çağdaş denetimde hareket noktası mevcut yapı ve şartlardır.
- Çağdaş denetimde demokratik liderlik görülür.
- Eğitim ortamındaki aciliyet gerektiren sorunlar çağdaş denetim programının hareket noktasıdır.
- Çağdaş denetim, öğretme ve öğrenme ortamını bir bütün olarak değerlendirir.
- Çağdaş eğitim denetimi iş birliğine dayalıdır.
- Çağdaş eğitim denetiminde sorumlulukların paylaşılması esastır.

- Çağdaş eğitim denetiminde grup yaklaşımı benimsenir.
- Çağdaş eğitim denetiminde modelleştirilmiş bir süreç yoktur.
- Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenler kendilerini kanıtlama imkanı bulurlar.
- Çağdaş eğitim denetimi olumlu insan ilişkileri yaklaşımını benimser.
- Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklar dikkate alınır.
- Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önem arz eder.
- Çağdaş eğitim denetiminde görüş birliğinin başarı için önemine inanılır.
- Çağdaş eğitim denetimi programlarında bir sıra ve devamlılık vardır.
- Çağdaş eğitim denetiminde devamlı bir araştırma geleneği hakimdir.

2.1.4. Denetim Türleri

Eğitim sisteminde gerçekleştirilen denetim türleri teftiş ve değerlendirme alanına göre; kurum denetimi ve ders denetimi olmak üzere grupta incelenir. Kurum denetimi; bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda insan ve madde kaynaklarından yararlanma durumunun incelenmesi, kontrol edilmesi ve birtakım kriterlere göre değerlendirilmesidir (Taymaz, 2015). Ders denetimi ise, eğitim kurumlarında genel denetimler esnasında veya bunlardan bağımsız olarak gerçekleştirilen; öğretmenlerin yetişmişliğini, çalışmalarını, sınıf içerisinde uyguladığı yöntemleri, bu yöntemleri uygulamasına ilişkin yeterliklerini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini gözlemleyerek değerlendiren bir teftiş türüdür (Taymaz, 2015). Ders denetimlerinde yalnızca gözlem yapılan ders saatlerindeki çalışmaların değerlendirilmesi ile yetinilmemeli; öğretmenin müfredat programını ve ders planlarını ne derecede uygulayabildiği, soru sorabilme yeterliği, yaptığı yazılı sınavlar, öğrencilere vermiş olduğu ödevler ve yanıtları düzeltmesindeki dikkati, laboratuvar çalışmaları, öğrencilerini bireysel çalışmalara yönlendirmede göstermiş olduğu başarı, okul içindeki ve okul dışındaki faaliyetleri ve davranışları da gözlemlenip değerlendirilmelidir (Karakütük vd., 1994).

Denetim türleri teftiş yapacak müfettişlerin görevlendirilme şekline bağlı olarak; genel denetim ve özel denetim olmak üzere iki grupta incelenir. Genel denetim; denetim programı kapsamında kurumların her türlü faaliyetlerinin ve çalışanlarının hazırlanan plan doğrultusunda bir müfettiş grubu tarafından denetlenmesidir. Özel denetim ise;

farklı bir özellik taşıyan kurum veya personelin makam onayı alınarak denetlenmesidir (Taymaz, 2015).

Denetim türleri hizmetin devamlılığı açısından; sürekli denetim ve aralıklı denetim olmak üzere iki grupta incelenir. Sürekli denetim; bir müfettişin belirlenen kurum ya da kişileri devamlı olarak denetlemesidir. Kurum içerisindeki bütün faaliyetler yerinde ve zamanında incelenir, denetlenir ve böylece eksikliklerin giderilmesi ve sistemin geliştirilmesi için daha çok katkı sağlanabilir. Yöneticilerin denetim fonksiyonları sürekli ve yakından denetimi gerektirir. Aralıklı denetim ise; bir kurum ya da kişilerin belirsiz zamanlarda denetlenmesidir. Genelde bu denetimleri merkezden görevlendirilen müfettişler uygulamaktadır. Bir müfettiş denetim esnasında, kurumun o esnadaki mevcut durumunu değerlendirebilir, ancak gelişmeleri gözlemleme imkanı bulamaz. Yapılan başka bir tanıma göre ise aralıklı denetim, kurum içi faaliyetlerin belirli aralıklarla denetlenmesidir (Taymaz, 2015).

Denetim türleri fonksiyonunu yerine getirme durumuna göre; tam denetim ve sondajla denetim olmak üzere iki grupta incelenir. Tam denetim tarama teftişi olarak da ifade edilmektedir. Denetim dönemine giren iş ve işlemlerin tamamının incelenerek teknik gerekliliklere ve düzenlemelere uygunlukları belirlenir. Sondajla denetim ise; faaliyetlerin tamamının incelenmesi yerine birtakım kriterlere göre belirlenen ya da özel olarak bazı faaliyetlerin seçilerek incelenmesini yeterli bulan bir denetim türüdür (Taymaz, 2015).

Ayrıca denetim türlerini;

- Haberli Denetim / Ani Denetim
- Yerinde Denetim / Evrak Üzerinde Denetim
- Güdümlü Denetim / Serbest Denetim

olarak da gruplara ayırabiliriz. Haberli denetim kapsamında; denetmenler denetim yapılacak zaman, kapsam, denetlenecek faaliyetler gibi hususlarda denetlenecek kurum ya da kişileri önceden bilgilendirirler. Ani denetimde ise; denetime tabi olan kurumun sürekli olarak denetime hazır tutulması, ve bu sayede örgütün iyi işlemesi hedeflenir. Yerinde denetim, kurum ya da kişilerin faaliyetlerinin örgütün bulunduğu yerde denetlenmesidir. Evrak üzerinden yapılan denetim kapsamında ise, denetmen denetim yerine gitmeden, denetlemek istediği husus ile ilgili bütün evrakları getirterek denetimi gerçekleştirir. Güdümlü denetimde, üst bir otorite tarafından denetimin başlatılarak

denetmenin ve denetim konusunun, kapsamının, yönteminin, tür ve diğer açılardan yönlendirilmesi görülür. Serbest denetim ise, denetmenin söz konusu denetim ile görevlendirilmesinden itibaren, denetimin nesnel ve tarafsız olarak gerçekleştirilmesi için tamamen denetmenin takdir yetkisi ve inisiyatifi doğrultusunda dış etkilerden uzak ve bağımsız bir şekilde yapılmasıdır (Güredin, 1982).

Ayrıca Taymaz'a (1978) göre denetim; önleyici denetim, düzeltici denetim, yapıcı denetim ve bulucu denetim olarak da incelenmiştir. Önleyici denetimde; kurum içerisinde planlanan çalışmalar yürütülürken hata yapıldığında olumsuz durumlar ile karşılaşılır. Bu bağlamda, hataların yerinde ve zamanında önlenmesidir. Düzeltici denetimde; denetimler sırasında eksiklerin ve hataların sadece görülmesi ve önlenmesi yeterli olmaz. Amaca ulaşabilmek için bu eksiklerin ve hataların düzeltilmesidir. Yapıcı denetimde; denetimler esnasında eksiklikler ve hatalar belirlendikten sonra bunları gidermek için önlemler önerilerek yardımcı olunur. Bulucu denetimde ise; sistemin geliştirilmesi için faaliyetler incelenerek kurum içerisinde verimi artırmaya yönelik yöntemler bulunur (Baysal ve Ada, 2015).

2.1.5. Denetim Modelleri

Denetim modelleri, tarihsel yönetim ve gelişim anlayışlarına uygun bir şekilde eğitim alanında yer almışlardır. Eğitim denetimi kapsamında önemli görülen denetim modelleri; bilimsel denetim, sanatsal denetim, öğretimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetimdir (Aydın, 2016).

Bilimsel denetimde; örgütün amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için yönetimde yönlendirme ve denetimin vazgeçilmez olduğu vurgulanmıştır. Denetmenler tüm çalışanları koordine etmeli, o iş için uygulanabilecek en iyi yöntemlerini bulmalı ve çalışanların bu yöntemleri kullanmalarını teşvik etmelidir. Denetmenlerin okullardaki asıl görevi; çalışanların bilimsel ilkelere uygun bir şekilde hareket edip etmediklerini kontrol etmek olmuştur. Bilimsel denetim anlayışına göre, eğitimde işi yapmanın tek bir doğru yolu vardır ve bu yol daha önceden belirlenmiştir. Denetmenin sorumluluğu ise, öğretmenin bu yolu bilmesini ve izlemesini sağlamaktır. Öğretim bir sanattan ziyade bir bilim olarak görmektedir. Bu derecede sıkı bir mesleki uygulama, özellikle de öğretmenlik gibi yaratıcılığın, insan ilişkilerinin, duygunun ve algıların son derece önemli olduğu bir görevde öğretmenliği anlamsız ve sıkıcı bir meslek haline

getirebilmektedir (Aydın, 2016). McGill (1991) kişilerin gözlem verilerini farklı anlamlandırılabilmesinin, öğretimle ilgili güncel bilgilerin devamlı olarak değişmesi, tek tip bir uygulamanın olmamasının bilimsel denetimde sıkıntılar yaşanmasına sebep olduğunu belirtmiştir (Özyıldırım, 2014).

Sanatsal denetimde öğretimin niteliğinin öngörülemez ve bir bütün oluşu temel alınmıştır. Öğretim bir bilim olmaktan ziyade bir sanattır. Bu sebeple denetmenin belirli bir öğretim yöntemini dayatmasına tamamen karşı çıkmaktadır. Bu yöntem; anlayış, duyarlılık ve denetmenin sınıf içerisinde ortaya çıkan önemli ayrıntıları değerlendirebilme yeterliğine dayanır. Denetmenin önemli noktaları görebilme yeterliğini kazanarak yüksek düzeyde bir uzmanlık bilgisine sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerden inisiyatif sahibi birer birey olmalarını ve öğretmene denetmenin önerilerini kabul etme veya reddetme olanağı tanıyan danışman ilişkilerini tercih etmektedir. Denetmen ve öğretmenler arasında samimi bir ilişkinin kurulması ve karşılıklı güven geliştirilmesi gereklidir. Sanatsal yaklaşım, tekrarlanan ve uzun bir sürece yayılmış sınıf gözlemleri yapılmasını gerektirir. Tekrarlanan bu gözlemler denetmen ile öğretmen arasında açık bir iletişimin oluşmasına olanak sağlayarak, karşılıklı anlayış ve güven ortamı sağlar. Sanatsal denetim modeli, kesinlik içermediği ve öznel olduğu için eleştirilmektedir (Aydın, 2016).

Öğretimsel denetimde Oliva ve Pawlas (2001) denetimin üç temel rolünden söz etmektedir. Bu roller; öğretimi, personeli ve öğretim programını geliştirmektir (Özyıldırım, 2014). Öğretimsel denetim öğretmenlere hem bireysel olarak hem de grup içerisinde hizmet etmektedir. Öğretim sürecinin iyileştirilmesi bağlamında öğretmene yardım etmektedir. Bu sayede öğretmene performansına ilişkin nesnel bir dönüt sağlanmış olmaktadır. Öğretimsel denetimde bir kontrol veya bir yargılama sürecinden bahsedemeyiz. Öğretimsel denetim bu iki süreçten uzak durmaya çalışır. Aslında denetmen, öğretmenin gözlemlenmesini istediği noktaları gözleyebilmektedir. Sınıf içi gözlemler esnasında farklı gözlem araçları ile nesnel veriler toplanmalıdır. Video kayıtları denetim geçiren öğretmenin kendi performansını görebilmesi, verilen dönütleri kabul etmesi veya reddetmesi bakımından çok faydalı araçlardır. Öğretimsel denetim; tanışma, gözlem öncesinde görüşme, sınıf içi gözlem, gözlem sonrasında görüşmeye hazırlık ve gözlem sonrasında görüşme aşamalarından meydana gelmektedir (Aydın,

2016). Öğretimsel denetimin esas amacı öğrenimi geliştirmektir; bu yüzden denetim ve kontrolden ziyade yapıcı olmalıdır (Taymaz, 2015).

Klinik denetim; denetlenenin düşüncesine, anlayışına ve kendine özgü eğitim uygulamalarına saygı duyulan, korkudan ve baskıdan uzak, denetmen ve denetlenen öğretmen arasında karşılıklı anlayış ve güvene dayanan, hem denetmenin hem denetlenenin değişime açık bir anlayış ile uygulamaları beraber değerlendirdikleri bir denetim modelidir (Stevenson, 2005). Klinik denetim; geleneksel eğitim uygulamalarında ve denetim yöntemlerinde yaşanan sıkıntılardan ortaya çıkmış olup eğitim uygulamalarında yaygın olarak gözlemlenen zayıflıkları esas alarak harekete geçmiştir (Sullivan ve Glanz, 2013/2015). Eğer denetim doğrudan, sınıf merkezli, öğretmenle ilgili meselelere odaklı, iş birliğine dayalı ve öğretmen gelişimine yardım etmeyi amaç edinmişse klinik denetim ifadesi kullanılır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Klinik kavramını yakın gözlem, denetmen ve denetlenen öğretmen arasındaki yüz yüze etkileşim, ayrıntılı gözlem verileri, iki bireyin mesleki bağlamda yakınlaşmasını sağlayan yoğunlaştırılmış bir dikkat ile ilişkilendirebiliriz. Klinik denetim; denetmen ve denetlenen ilişkisinin kurulması, denetleme yapılacak öğretmen ile plan yapılması, gözlem stratejisine yönelik planlama yapılması, öğretimin gözlenmesi, öğretim ve öğrenme sürecinin gözlenmesi, görüşme stratejisine yönelik planlama yapılması, öğretmen ile görüşme ve planlamanın yenilenmesi aşamalarından meydana gelmektedir (Aydın, 2016). Memişoğlu (2001) ise klinik denetimi, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek amacıyla denetmen ve öğretmenin sınıf içerisinde yüz yüze gelerek görüşmeleri olarak açıklamıştır (Altınok, 2013).

Gelişimsel denetimde; denetmen, öğretmenin gelişim seviyesini incelemek ve bu gelişim seviyesine uygun bir denetim yaklaşımı sergilemek ile sorumludur. Bu yaklaşımın temel amacı denetimi korkutucu bir süreç olmaktan çıkarmak ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha uygun bir aşama haline getirmektir. Öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişimlerine en uygun değerlendirmenin yapılabilmesi bakımından son derece önem arz eden bir yaklaşımdır. Denetmenler öğretmenlere karşı yönlendirici olmayan yaklaşım, iş birliğine dayalı yaklaşım ya da yönlendirici yaklaşım sergileyebilirler (Aydın, 2016). Öğretmenlerin kavramsal seviyelerinin belirlenmesi, gelişimsel denetimin başarısı için önemli bir gerekliliktir. Yüksek gelişim seviyesinde yer alan öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmek ve

öğrencilerini kişisel gelişime teşvik etmek için birtakım yöntemler kullanarak çabaladıkları görülür (Zepeda, 2012/2016).

Farklılaştırılmış denetim; öğretmene denetim ve değerlendirme hizmetleri hususunda alternatifler sağlayan bir denetim modelidir. En çok aday öğretmenlere ve ciddi problemler yaşayan asil öğretmenlere kendini geliştirme fırsatları tanıyan bir denetim modelidir. Bu modelde değerlendirme süreci öğretmenlerin yeterliğine ve statüsüne göre farklılık göstermektedir. Farklılaştırılmış denetim; denetmenlere sıradan ve baştan savma sınıf ziyaretleri yerine öğretmenin ihtiyaç duyduğu noktalar veya beklentileri üzerine odaklanma imkanı sağlar. Denetmenlerin iş yüklerinin fazla olduğu ve bu sebeple bu modeli uygulamak için yeterli zaman bulamadıkları için bu model eleştirilmiştir (Glatthorn, 1997, akt. Aydın, 2016).

2.1.6. Denetmen

Eğitim sisteminde; müfettiş, okul müdürü ve öğretmenlerin okulu daha verimli bir kurum haline getirmek için çabalamaları ve meydana gelen yeniliklere ve değişimlere uyum sağlamaları büyük önem arz etmektedir (Barutcu, 2003). Denetimlerde gözlenen en önemli sorunlardan biri, denetimin amaçlarına yönelik olarak nitelikli denetmenler tarafından yapılmamasıdır. Denetim kavramının öğretmenler üzerinde olumsuz bir tutum oluşturmasının sebebi budur (Başaran, 1982).

Denetmen yeterlikleri üç grupta incelenmektedir (Başar, 2000):

1. Teknik Yeterlikler: Denetmenin görevini ilgilendiren alanlara ilişkin ve görevin yerine getirilebilmesi için ihtiyaç duyulan teknik bilgileri, becerileri ve tutumları kapsayan yeterliktir.

2. İnsancıl Yeterlikler: Denetmenin insan ilişkilerine yönelik özelliklerini içeren yeterliktir. Kişileri ve grupları anlayarak morallerini yükseltme, motive etme, onlar ile belirlenen ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelebilme, etkili iletişim kurabilme, uyum içerisinde çalışabilme, grup için ortak bir çaba oluşturabilme ve bireysel farklılıkları dikkate alabilmeyi içeren yeterliktir.

3. Karar Yeterlikleri: Kurumun amaçlarını gerçekleştirme için ihtiyaç duyduğu kararları alabilme, alınan kararların uygulanması ve izlenmesi ile sonuçlarının değerlendirilmesini içeren süreci yönetebilme yeterliğidir.

Ders denetiminde öğretmen davranışlarını ve ders içi ve ders dışı faaliyetleri gözlemlemeyi, eksikliklerin ve hataların belirlenerek giderilmesini ve ders denetimlerinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için müfettişlerin birtakım kurallara uyması gerekir (Gwynn, 1969):

1. Ders denetimi öğretmen ile önceden planlanmalıdır.
2. Ders denetiminden önce okul müdüründen öğretmen hakkında bilgi alınmalıdır.
3. Ders denetimi gerçekleştirmeden önce, denetmen dersine gireceği öğretmen ile bir araya gelmelidir.
4. Gözlem sonuçlarını değerlendirmek için birtakım kriterler geliştirilmelidir.
5. Denetmen denetim için derse ne zaman gireceğini haber vermelidir.
6. Denetmen sınıfa öğretmen ile beraber girmelidir.
7. Sınıfa giren denetmenin sınıf içerisindeki öğrencilere tanıtılması için ortam oluşturulmalıdır.
8. Dersin amacına ve özelliğine göre gerekli kriterleri içeren gözlem formu kullanılmalıdır.
9. Denetmen bulunduğu sınıfın doğal bir üyesiymiş gibi hareket etmelidir.
10. Denetmen sınıftan öğretmen ile beraber çıkmalıdır.
11. Ders denetiminde çevre şartları dikkate alınmalıdır.
12. Ders denetiminin ardından yapılan değerlendirme sonuçları açık bir şekilde ifade edilmelidir.
13. Ders denetiminde ders içi ve ders dışı faaliyetler bir bütün olarak değerlendirilmelidir.
14. Ders denetiminin hemen ardından gözlem formu doldurulmalıdır.
15. Denetmen denetlenen dersin ardından öğretmen ile baş başa görüşmelidir.
16. Denetmen denetlenen öğretmenin tepkisini normal karşılamalıdır.
17. Ders denetimi sonrasında yetersiz görülen öğretmenlerin eksik olduğu noktalar ifade edilerek hizmet içi eğitim ile giderilmesi, üstün başarı sergileyen öğretmenlerin başarılı yönlerinin neler olduğu belirtilerek ödüllendirilmeleri önerilmelidir.
18. Kurumdaki tüm denetimler sona erdiğinde zümre öğretmenleri ile toplantılar yapılmalıdır.

2.1.7. Etkili Ders Denetimi

Ders denetimi; öğretmenlerin yetişmişliğini, çalışmalarını, sınıf içerisinde uyguladığı yöntemleri, bu yöntemleri uygulamasına ilişkin yeterliklerini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini gözlemleyerek değerlendiren bir teftiş türüdür. Ders denetimi öğretmenin öğretim yeterliğini ve ders anlatımındaki başarısının yanı sıra öğretmenin eksiklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlama ve mesleğe adapte olmasını sağlamayı da içerir (Taymaz, 2015). Öğretmenleri denetlerken “Öğretmen Denetim Formu” kullanılarak eğitim ve öğretimdeki başarı derecesini belirlemek, olumlu davranışları saptamak, rehberlik etmek, kurumda uygulanan öğretim yöntemlerini ve tekniklerini geliştirmek ve karşılaşılan problemlerin çözümünde yol göstermek amaçlanır (Görgülü, 2008). Öğretim sürecinde meydana gelen öğretme ve öğrenme davranışlarını objektif bir şekilde ortaya koymak için gerçekleştirilir (Beach ve Reinhartz, 2000).

Ders denetiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Taymaz, 2015):

- Öğretmenin öğretimdeki başarı düzeyine ilişkin bilgi sahibi olmak,
- Öğretmenin başarılı ve umut verici özelliklerini ortaya çıkarmak,
- Öğretmenin öğretimdeki eksikliklerini belirlemek ve bunları gidermek için önerilerde bulunmak,
- Okulda eşgüdümlü bir şekilde öğretim sağlanmasına ilişkin yardımcı olmak,
- Öğretmenleri görevlerini en iyi biçimde yapmaya teşvik etmek,
- Okulda öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek,
- Öğretmenlere sağlanan yardımlar ile denetim programlarına güvenlerini artırmak,
- Öğretim araçlarının sağlanmasında ve uygulanmasında yardım etmek,
- Öğrenci başarısının bilimsel yöntemler ile değerlendirilmesi için yol göstermek,
- Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmeye yol göstermektir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2011) yer alan eğitim müfettişlerinin denetim, rehberlik, değerlendirme, iş başında yetiştirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve benzer konulara yönelik iş ve işlemleri yürütmek görevlerinin arasından “iş başında yetiştirme” görevine 2014 yılında yürürlüğe konulan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”nde yer verilmediği görülmektedir. Millî Eğitim

Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2013) okul müdürlerinin görevlerinin ve sorumluluklarının arasında: “Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacı ile her öğretim yılında en az bir kez dersini izler ve rehberlik sağlar” maddesi yer almaktadır. 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ise okul müdürünün görevleri ve sorumlulukları arasında şu maddelere yer verilmiştir (Marangoz, 2019):

- Aday personelin yetişmesine yönelik gerekli tedbirleri alır.
- Öğretmenlerin kütüphane, spor salonu ve laboratuvar gibi sosyal faaliyet alanlarını kullanıp kullanmadıklarını gözlemler.
- Ders yılının farklı periyotlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer etkinliklerini yakından gözlemler.
- Okulda rehberlik hizmetlerine başkanlık eder.
- Okuldaki iş ve işlemlerin sorunsuz bir biçimde yürütülmesi için gerekli olan tedbirleri alır.

Etkili bir okul müdürü öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir yer alabilmektedir. En iyi öğretim modeli, eğitim programı ve denetim yöntemleriyle okul müdürleri öğretimi iyileştirmeyi hedeflerler. Çünkü öğrenci başarısı artmazsa okul müdürü de başarılı olarak değerlendirilmez. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarını gidermek, karar alırken öğretmenlerin görüşlerine de yer vermek, işbirlikçi bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenin sınıf içinde hakimiyetine saygı göstermek okul içerisinde öğretimin iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır (Glanz, 2006).

Sınıf gözlem uygulaması kanıt toplama yoludur (Harris, 1985). Sınıf içi gözlem sonucunda elde edilen veriler bir an önce kayıtlara geçirilmelidir. Sınıf ziyaretlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Taymaz, 2015):

- Fiziksel durum: Sınıfların, laboratuvarların veya diğer eğitim alanlarının temizliği,
- Organizasyon: Sınıfın yerleştirilme biçimi,
- Planlama: Dersin amacına uygun bir şekilde planlanması,
- Uygulama: Öğretim faaliyetlerinin ders planına uygun olarak gerçekleşmesi,
- Ders araçları: Yardımcı materyallerin yerinde kullanılması,
- Disiplin: Öğrencilerin sınıf içerisinde kurallara uymaları,
- Bireysel farklılıklar: Bütün öğrencilerin öğretime katılım sağlamaları,
- İlgi çekme: Konuların anlaşılması ve öğrenilmesi,

- Etkileme: Öğrenci davranışlarında değişim meydana gelmesi,
- Değerlendirme: Gözlem yapılan andaki mevcut durumun saptanmasıdır.

Öğretmeni değerlendirirken dikkat edilmesi gereken asıl nokta öğrencileri ile olan etkileşimdir. Bu yüzden, denetim sisteminde en hayati noktada sınıf içi gözlemler bulunur. Öğretmen; planlamada, meslektaşları ile işbirliğinde veya velilerle olan iletişimde ne kadar iyi olursa olsun, eğer sınıf içi uygulamasında yetersiz ise iyi bir öğretmen olarak değerlendirilmez (Danielson, 2012).

Bir öğretim kurumunda öğretmenin ders denetimi belirlenen bazı kurallara uygun olarak gerçekleştirilmelidir. İlk olarak denetim planı hazırlanır. Denetim öncesinde öğretmen hakkında bilgi edinilir. Öğretmen ile bir ön görüşme gerçekleştirilir. Ders planı ve hazırlıkları incelenir. Öğretmene denetim zamanı hakkında önceden bilgi verilir. Sınıfa öğretmen ile beraber girilir. Öğrenciler ile tanışma ortamı sağlanır. Sınıf içerisinde uygun bir yere oturulur. Sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturulur. Sınıfın doğal bir üyesiymiş gibi hareket edilir. Öğretmenin yaptığı öğretim izlenir. Planlı bir gözlem gerçekleştirilir. Öğretim faaliyetine katılım sağlanır. Ders materyallerinin kullanılıp kullanılmadığı gözlenir. Dersin veya uygulamanın sonucu beklenir. Sınıftan öğretmen ile beraber çıkılır. Ödev ve sınav evraklarına bakılır. Ders dışı etkinliklere bakılır. Öğretmen ile görüşme yapılarak öğretmen denetim formu doldurulur (Taymaz, 2015).

Değerlendirme, planlı bir faaliyetin ardından, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşma düzeyi hakkında bir sonuca varmaktır (Taymaz, 2015). Ders denetiminden sonra öğretmenler genellikle denetmenler tarafından bir geribildirim alamamaktan şikâyetçidirler. Bu geribildirimi aldıkları sürece de denetime karşı olumlu bir izlenim edinirler (Ormston vd., 1995). Öğretmen değerlendirme sonuçlara yönelik bir değerlendirmedir ve süreç içinde denetimin bir tamamlayıcı ögesi olarak görülmektedir. Denetleme ve değerlendirmenin amaçlarının birbirine paralel olması beklenir ve ikisi de öğretimin iyileştirilmesine destek olmalıdır (Zepeda, 2012/2016).

Çalışanların performansına dair değerlendirme yapılırken en sık karşılaşılan hatalar şunlardır (Lunenburg, 1995, akt. Yiğit, 2019):

- Aşırı Hoşgörü: Aşırı hoşgörü ile çalışanların eksiklikleri ve hataları görmezden gelinir ve onların gelişmelerine yönelik dönütlerin verilmesini engeller.

- Katılık: Aşırı hoşgörölü olmanın tersine çalışanın gerçek başarısının mevcut durumdan daha az değeriendirilmesidir.
- Halo Etkisi: Çalışanın belli bir alandaki performansını diğer işleri için de genelleyerek değeriendirilmesidir.
- Merkezi Eğilim: Değeriendirmesi yapılırken çalışınların bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi ve ortalama veriler dahilinde değeriendirilmesidir.
- Tek Boyutluluk: Değeriendirmenin çalışınların görevleri için geliştirilmesi gereken tüm özelliklerini kapsaması gerekirken sadece bir yönüyle değeriendirilmesidir.
- Başarı Standartlarının Yetersizliği ve Belirsizliği: Çalışınların iş tanımında birden çok iş belirtilir, fakat değeriendirme kriterlerinin bu görevlerden öne çıkan birine yönelik olarak yapılmasıdır.
- Değeriendirmede Nesnel Davranılmaması ve İlk İzlenim: Değeriendirmede çalışına karşı ilk izlenimin göz önüne alınarak değeriendirmede bulunulursa objektiflik olumsuz etkilenecektir.
- Yakın Zaman Etkisi: Değeriendirme yapılırken çalışın sadece son zamanlardaki başarısı göz önünde bulundurulursa bu durum değeriendirmenin süreklilik ilkesine aykırıdır.
- İşler Arasındaki Bağımlılığın Dikkate Alınmaması: İş bölümü yapılan ortamlarda değeriendirme yapılırken değeriendirme yapan kişilerin bu duruma dikkat etmemeleri çalışınlar hakkında gerçekçi bir değeriendirme yapılmasına engel olur.
- Araç hatası: Performans değeriendirme ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik bakımından hatalı olmasıdır.

Ders denetimlerinin denetlenen öğretmenler üzerinde birtakım farklı etkiler bıraktığı söylenebilir. Bunlardan biri de denetimlere bağlı olarak ortaya çıkan denetim kaygısıdır.

2.1.8. Denetim Kaygısı

Kaygı (anksiyete) kelimesi Latince bir sözcük olan *anxius*'tan gelmektedir ve bir üzüntü hali olarak tanımlanmaktadır (Beck ve Emery, 2011). Cicero (M.Ö. 106-43)

kaygı kavramını “kalıcı, sürekli bir endişe eğilimi ve yatkınlığı” duygusunu tanımlamak için kullanmıştır (Köknel, 2013). Perls’e (1969) göre ise kaygı, bireyin içinde bulunulan zamandan saparak, zihninin gelecekle meşgul olması ile hissettiği duygudur (Topçu Seçim, 2019).

Kaygı, kelime anlamı olarak endişeyle karışık üzüntü, tasa olarak tanımlanır (Burkovik, 2009). Ruhbilim sözlüğünde kaygı, güçlü bir dürtü veya isteğin amacına ulaşamayacak gibi görüldüğünde ortaya çıkararak tedirginlik veren bir ruhsal durum olduğu ifade edilmiştir (Köknel, 2013). Kaygının sebepleri arasında olumsuz bir sonucun beklentisi içinde olmak, inanılan düşünce ile yapılan davranış arasındaki tutarsızlık ve geleceğe dair belirsizlik söylenebilir (Cüceloğlu, 2002).

Başarılı bir keman virtüözü kalabalık bir dinleyici grubu önünde çalmaya başladığında bir anda parmaklarının kasıldığını fark eder. Bir tıp öğrencisi katılım sağladığı ilk ameliyatta kendinden geçerek bayılıverir. Sözlü sınava giren bir öğrenci birdenbire hafızasının bomboş olduğunu düşünüp söyleyebileceği bir şey bulamadığının farkına varır. Bu durumların her biri, yaygın olarak anksiyete olarak ifade edilen durumun özelliğidir (Beck ve Emery, 2011).

Kaygı, bireyin karşısında bir tehlike oluşması ve egonun kendini bu tehlikeye karşı zayıf hissetmesi ile ortaya çıkar (Freud, 1936, akt. Topçu Seçim, 2019). Kaygılı kişilik tipi önemli bir kişilik tipi olarak karşımıza çıkar ve duygusal iniş ve çıkışlara, olumsuz duygulara ve klinik anksiyeteye yönelik eğilimi ifade eder (Saylık, 2018). Kaygının fiziksel olarak belirtileri göğüs darlığı, kalp çarpıntısı, ağızda kuruluk, terleme, idrar ve dışkı boşaltma isteğinde artış, baş ağrıları ve baş dönmeleri olabilmektedir (Sheehan, 1999).

Her insan hayatının belli bir döneminde kaygıyı deneyimler ve bu, stresli durumlara verilen normal tepkiler olup karşılaşılan olaylar karşısında ortaya çıkan pek çok duygudan biridir (Nagendra vd., 2015). Kaygı da diğer bütün duygular gibi kişinin hayatını devam ettirebilmesi ve hayattan doyum alabilmesi için gereklidir. O halde amaç, kaygıyı tamamen yok etmeye çalışmak değil, hissedilen kaygıyı belli bir seviyede tutarak kendi yararımıza kullanmaktır (Burkovik, 2009).

Aşırı kaygının olumsuz sonuçları ise; her zaman en kötüyü farz edip tek olası sonuç olarak bir felaket bekleme, ya hep ya hiç tarzı düşünme, gerçek dışı beklentilere

sahip olma, karanlık tarafından bakma, aşırı genelleme, durumları kişiselleştirme, kendini suçlama ve eleştirme olabilmektedir (Kennerley, 2014/2017).

Nitelikli bir eğitim için öğretmenin rolü çok önemlidir ve öğretmenin rahat, huzurlu ve stressiz olması eğitimin niteliğine etki eden en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Akpınar, 2008). Öğretmenlerin sosyal, zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı bir durumda olması kaliteli bir eğitim için olmazsa olmaz bir gerekliliktir (Dubey, 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar; denetim yeterliği ve denetim kaygısı hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak incelenmiştir.

2.2.1. Denetim Yeterliği Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Özdemir (2020), okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin gerçekleştirdikleri ders denetimlerine ilişkin yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmen görüşlerine göre araştırmasını uygulamış olup, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdem yılına, branşa, eğitim durumuna, görev yapılan okul türüne ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, okul müdürleri en fazla “dönüşümcü liderlik stilini, ardından sürdürümcü liderlik stilini ve en düşük ortalama ile serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemektedir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin yeterlikleri tüm boyutlarda yüksek çıkmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerini sergileme düzeyleri arttıkça ders denetim yeterliklerinin de arttığını; serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerini sergileme düzeyleri arttıkça ders denetim yeterliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baş (2018), liselerde görevli okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile değişimi yönetebilme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerinden hareketle lise değişimi yönetebilme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenler okul müdürlerinin en fazla dönüşümcü liderlik stiline ait davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Okul

müdürlerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile değişimi yönetebilme yeterlikleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yavuz (2018), araştırmasında okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerine ilişkin yeterliklerini öğretmenlerin görüş ve algılarına göre incelemeyi ve bu görüşlerin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu gibi farklı değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetim yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve önceden maarif müfettişlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimlerinin okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakılmasının gayet yerinde bir karar olduğu bulgulanmıştır.

Yeşil (2018), araştırmasında öğretmen görüşlerinden yola çıkarak okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimlerinde hangi noktaları denetlediklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin ders denetimleri esnasında sırasıyla “ders planında amaç ve kazanımların belirtilmesi”, “öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması”, “öğretmenin konuşma ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi”, “özel alanda öğrenme yollarının öğrenciye kazandırılması”, “öğrencilerin dikkatini çekerek motive etme” ve “toplumsal ve mesleki etik değerlere uygun davranma” hususlarını dikkate aldıkları vurgulanmıştır.

Nazlı Demirci (2017), öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimlerine ilişkin yeterliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin gerçekleştirdiği denetimlerden beklentileri önem sırasına göre geri bildirim, öğretimin kalitesinin artırılması, rehberlik yapılması, diğer, ödül, adaletli olma, mesleki gelişim eksiklerinin saptanması ve öğretim materyallerinin, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir.

Alagöz (2016), hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, okul müdürleri ders denetimleri konusunda kendilerini yeterli görürken; öğretmenler, okul müdürlerini ders denetimlerinde tam olarak yeterli görmemişlerdir.

Fırıncioğulları Bige (2014), ilkokul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır ve bu kapsamda öğretmenlere üç boyutlu bir ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğin bütün boyutlarında olumlu düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimlerinden beklentileri rehberlik, dönüt, materyal eksikliklerinin giderilmesi, mesleki açıdan eksikliklerinin saptanması, iyi performansın ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılması olarak ifade edilmiştir.

Aslanargun ve Göksoy (2013), ders denetleme görevini kimin yürütmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler okul müdürlerini objektiflik konusunda yeterli görmemiş olsalar da yine de derslerini denetlemeleri için okul müdürlerini tercih etmişlerdir.

Göktaş (2008), sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak ilköğretim müfettişlerinin ve ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin yeterlik düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; erkek öğretmenler okul müdürlerini kadın öğretmenlere oranla ders denetimlerinde daha yeterli görmüşlerdir. Ayrıca, fen edebiyat mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla okul müdürlerinin ve müfettişlerin ders denetim yeterliklerini daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Ateş (2007), ilköğretim seviyesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin denetimlerden beklentilerini ve bu beklentilerin ne derecede gerçekleştiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, kadın öğretmenlerin denetimlerden beklentilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha üst düzeyde olduğu ve bu beklentilerin daha az düzeyde gerçekleştirildiği bulgulanmıştır. Sosyal Bilimler ile teknik alandaki branş öğretmenlerinin denetimlerden beklentilerinin Fen Bilimleri branş öğretmenlerine kıyasla daha üst düzeyde olduğu ve bu beklentilerin daha az düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları arttıkça beklentilerinde bir azalma ve bu beklentilerin gerçekleştirilme düzeyinde bir artış saptanmıştır.

Şahin (2005), denetmenlerin yeterliklerine ilişkin hem denetmen hem öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; müfettişlerin öğretimle ilgili nesnel bilgileri tam olarak saptayamadıkları ve müfettişlerin ders ve

öğretmeni değerlendirip rapor edebilmesi hususunda kendilerini öğretmen görüşlerine kıyasla daha yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Memişoğlu (2004), öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ilköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler denetim sürecinde müfettişlerin öğretmenlere beklentilerini açıkladıklarını, mesleki gelişim için yayınlar önerdiklerini ve öğretmen davranışlarını nesnel bir tutumla değerlendirdiklerini ancak öğretmenlerin güçlü yanlarını vurgulamadıklarını, örnek dersler vermediklerini ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif etmediklerini ifade etmişlerdir.

2.2.2. Denetim Yeterliği Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Camarillo (2019), Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Güç Kaynakları ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Gerçekleştirdiği Denetimlerden Memnuniyetine İlişkin Algıları konulu çalışmasında okul müdürlerinin sergiledikleri dönüştürücü liderlik stili ile öğretmenlerin denetimlerden memnuniyetleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulmuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin uzmanlık gücü arttıkça öğretmenlerin denetimlerden memnuniyeti artarken, zorlayıcı güç arttıkça öğretmenlerin denetimlere ilişkin memnuniyetinin azaldığını ortaya çıkarmıştır.

Veloo ve diğerleri (2013), Klinik Denetimin Ortaokul Öğretmenlerinin Performansına Etkileri konulu çalışmalarında klinik denetimin öğretmenlerin sınıf içi performanslarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi için klinik denetimin, denetim yapacak kişiler tarafından rehber alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Range ve diğerleri (2011), Denetim ve Değerlendirme konulu çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri'nin Wyoming eyaletinde görev yapan okul müdürlerinin öğretmenleri denetleme ve değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını ve davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, ilkokul müdürlerinin değerlendirme uygulamalarına ortaokul müdürlerine göre daha fazla önem verdikleri ve okul müdürlerinin en çok sıkıntı yaşadığı hususların zaman, ders denetleme ölçeği ve öğretmenlerin değişime karşı isteksizliği olduğu bulgulanmıştır.

Minnear-Peplinski (2009), Ders Denetimine İlişkin Müdür ve Öğretmen Algıları konu çalışmasında daha yüksek eğitim seviyesine sahip okul müdürlerinin sadece yüksek lisans yapmış olan okul müdürlerine göre denetim yöntem ve uygulamalarında daha bilgili ve tecrübeli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin iş birliği tekniklerinde yetersiz olduğunu, öğretmenleri süreç dışında bırakmanın eğitim ve öğretime bir faydası olmayacağını ve iş birliğinin artması gerektiğini vurgulamıştır.

Glanz ve diğerleri (2007), Öğretimsel Denetimin Öğrenci Başarısına Etkisi konulu çalışmalarında okullarda verimlilik için neler yapılması gerektiğini, öğretmenlerin etkililiği için denetmenlerin davranışlarını ve başarılı bir denetimin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin eğitim-öğretim görevleri dışında çok fazla görevlerinin olduğu, eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterli zaman ayıramadıkları ve denetimlerin tamamen formalite olarak yapıldığı bulgulanmıştır.

Spaulding (1997), okul müdürlerinin etkisiz liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki sonuçlarını konu edindiği çalışmasında, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak etkisiz ve yetersiz okul müdürlerinin özellikleri; pozitif destek eksikliği, karar vermede çalışanların görüşlerini dikkate almama, çalışanlardan beklentilerin yeterince açık olmaması, çalışanlara eşit davranmama, zayıf yönetim, güç gösterisi yapma, iletişim becerilerinde eksiklik, tutarsız vücut dili, organizasyon becerilerindeki eksiklik, esnek olmama ve katı kurallara sahip olma olarak belirlenmiştir.

Atkins (1996), Öğretmen Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri konulu çalışmasında ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği, okul müdürlerinin süreç değerlendirmesi yapma imkanının bulunduğu, okul müdürlerinin öğretmenleri de sürece dahil etmesi gerektiği ve öğretmenlere denetimden sonra dönüt sağlaması gerektiği sonucuna varılmıştır.

2.2.3. Denetim Kaygısı Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Karasu ve Cömert (2019), ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul müdürü tarafından yürütülen ders denetimleri esnasında yaşadıkları kaygı düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına

göre, öğretmenlerin denetimler esnasında genel olarak orta düzeyde kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden, matematik öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla ders denetim kaygısı yaşadıkları bulgulanmıştır.

Kurtoğlu (2017), okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerine yönelik öğretmenlerin kaygı düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla denetim kaygısının daha yüksek olduğunu ve öğretmenlerin hizmet yılına bağlı olarak deneyimleri arttıkça ders denetim kaygılarının azaldığını bulgulanmıştır.

Gündüz ve Ömür (2016), öğretmenlerdeki örgütsel sinizmin bir yordayıcısı olarak denetim kaygısı konulu İngilizce olarak kaleme alınmış olan araştırmalarında öğretmenlerin denetim kaygı düzeyleri ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin denetim kaygı düzeylerinin arttıkça örgütsel sinizm düzeylerinin de arttığını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, denetim kaygısının öğretmenlerin moral ve motivasyonunu düşürdüğü, öğretmenlerin örgüte karşı sinik bir tutum içine girmesine sebep olduğu ve huzursuz bir atmosfer yarattığı bulgulanmıştır.

Akcan ve Polat (2015), müfettişlerce yapılan ders denetimlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ders denetimleri sırasında motivasyonlarını düşüren en önemli sorunlardan birinin stres olduğunu vurgulamışlardır.

Akınalp (2013), çalışmasında kaygının işgörenlerin performans algıları üzerinde etkisi olduğunu, devamlı hissedilen kaygının işgörenlerin sosyal ve teknik performans algılarını etkileyerek performanslarını olumsuz etkilediğini, durumluk duyulan kaygının işgörenlerin sosyal ve teknik performans algılarını etkileyerek mutluluk düzeylerini düşürdüğünü ve daha az kaygılı işgörenlerin diğer işgörelere göre daha rahat, huzurlu, güvenli ve memnun hissettiklerini ifade etmiştir.

Şengün Aldemir (2012), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin denetimlere yönelik yaşadıkları stresin kaynakları ve belirtilerini konu aldığı çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla denetime ilişkin daha fazla stres yaşadıklarını, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerin gerçekleştirdiği

denetimlerde rahat davranamadıklarını ve stres yaşadıklarını, ödül almayan öğretmenlerin ödül alanlara göre denetimlerde daha stresli olduklarını ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre denetimlerde daha stresli olduklarını bulgulamıştır.

Gündüz ve Coşkun (2011), çalışmalarında ilköğretim kurumlarında müfettişlerin gerçekleştirdiği denetim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin stres düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin genel anlamda orta düzeyden daha fazla bir stres yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerden ve meslek yaşamında hiç ödül almamış öğretmenlerin ödül alan öğretmenlerden denetimlere dayalı stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Ilgaz (2011), denetimin ve yöneticilerin öğretmen performansı üzerindeki etkilerini konu aldığı çalışmasında okul müdürlerinin gerçekleştirdiği denetimlerin bilimsel ve nesnel olmadığını, öğretmenlerin denetim esnasında gergin, rahatsız ve kaygılı olduklarını ve buna bağlı olarak doğal davranamadıklarını ortaya çıkarmıştır.

2.2.4. Denetim Kaygısı Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Mintz (2007), öğretmen stresi üzerine psikodinamik yaklaşımlar konulu araştırmasında öğretmenlerin kaygılarının azalmasında denetmenlerin büyük önem arz ettiğini ve denetmenler tarafından kullanılacak psikodinamik yaklaşımların öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ve okul kültürüne iletişim bağlamında katkılar vereceğini ortaya çıkarmıştır.

Lyman ve diğerleri (1988), denetim ve değerlendirmede güven inşa etme konulu çalışmalarında okullarda verimliliği sağlamak için denetmenlerin öncelikli olarak öğretmenlerle olan iletişimlerinde güven inşa etmeleri gerektiğini ve denetimler esnasında öğretmenin rahat olmaması ile denetmenin değerlendirmesine ilişkin kaygısını bu güvenin oluşumuna engel teşkil eden etmenler olarak ifade etmişlerdir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre ortaya konması amaçlandığından ve okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaç edinildiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar ilişkileri ve bağlantıları inceleyen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2009). İlişkisel araştırmalarda değişkenlerin arasındaki ilişki incelenerek bu ilişkiden hareketle bir değişkenin bilinen bir değerinden, bir diğer değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilmektedir (Fraenkel vd., 2012).

Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Bireyler veya gruplar arasındaki farklılıkların neden ve sonuçları nedensel karşılaştırmalı desende ortaya çıkarılır (Fraenkel vd., 2012) ve neden sonuç ilişkileri analiz edilir (Karasar, 2019).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılındaki Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre, Malatya'nın merkez ilçeleri Battalgazi ve Yeşilyurt'taki resmi okullarda toplam 10315 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan ve kolayda örnekleme yoluyla belirlenen 410 öğretmen oluşturmaktadır. En kısa zamanda ve en az maliyet kullanarak veriye ulaşmaya ihtiyaç duyulduğunda kolayda örnekleme yöntemi iyi bir alternatif sunar (Yüzer, 2003). %95 güven düzeyinde %5'lik bir hata payı ile 371 kişiye ulaşılması yeterli iken, 410 kişiye ulaşılarak araştırma örnekleminin evreni temsil etmede güvenilir bir örneklem olduğu kabul edilmiştir.

2020 yılının Mart ayında Covid-19 salgını nedeniyle ülkemizde uzaktan eğitime geçilmiş olup, öğretmenler öğretime okul dışından çevrimiçi olarak devam etmişlerdir. Bu nedenle, araştırma ölçeği elektronik ortama aktarılmıştır. Ölçeğe ait bağlantı adresi evren içerisindeki 647 öğretmene iletilmiştir. Katılımcıların 436'sından dönüt sağlanmış olup, eksik ve hatalı verilerin çıkarılması ile kalan 410 katılımcı verisi analizlere dahil edilmiştir. Örneklem içerisine alınan öğretmen sayısı evrenin yüzde 3,97'sine karşılık gelmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi, okul türü ve okulunda görev yapmakta olan öğretmen sayısına göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Seçenekler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	227	55,4
	Kadın	183	44,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	117	28,5
	Branş Öğretmeni	293	71,5
Kıdem Yılı	1-5 yıl	76	18,5
	6-10 yıl	82	20,0
	11-15 yıl	92	22,4
	16-20 yıl	69	16,8
	21 yıl ve üzeri	91	22,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	297	72,4
	Lisansüstü	113	27,6

Değişken	Seçenekler	Frekans	Yüzde (%)
Okul Türü	Ortaokul	159	38,8
	İlkokul	135	32,9
	Lise	65	15,9
	Okul Öncesi	20	4,9
	Halk Eğitim Merkezi	18	4,3
	Özel Öğretim	8	2,0
	Bilim ve Sanat Merkezi	5	1,2
Okulunda Görev Yapan Öğretmen Sayısı	1-25	180	43,9
	26-50	119	29,0
	51 ve üzeri	111	27,1
	Toplam	410	100

Araştırmaya dahil edilen 410 öğretmenin 227 (%55,4)'si erkek, 183 (%44,6)'ü kadındır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin 117 (%28,5)'si sınıf öğretmeni iken geri kalan 293 (%71,5)'ü branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerinde geçirmiş olduğu yıllara bakarsak; 76 (%18,5) öğretmen 1-5 yıl, 82 (%20,0) öğretmen 6-10 yıl, 92 (%22,4) öğretmen 11-15 yıl, 69 (%16,8) öğretmen 16-20 yıl ve 91 (%22,2) öğretmen 21 yıl ve üzerinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 297 (%72,4)'si lisans mezunu iken, 113 (%27,6)'ü lisansüstü eğitim mezunudur. Bu öğretmenlerin 159 (%38,8)'u ortaokullarda, 135 (%32,9)'i ilkokullarda, 65 (%15,9)'i liselerde, 20 (%4,9)'si okul öncesi kurumlarında, 18 (%4,3)'i halk eğitim merkezlerinde, 8 (%2,0)'i özel öğretim kurumlarında ve 5 (%1,2)'i bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmaktadır. Okullarında görev yapan öğretmenlerin sayısı sorulduğunda ise; 180 (%43,9) öğretmen 1-25, 119 (%29,0) öğretmen 26-50 ve 111 (%27,1) öğretmen 51 ve üzeri şeklinde cevap vermiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile yürütülmüştür. Gerekli izinler (Ek 1) alındıktan sonra Covid-19 salgını dolayısıyla

öğretmenler uzaktan eğitim ile öğretime devam ettikleri için araştırma ölçeği elektronik ortama aktarılmıştır. 2021 yılının Nisan ayı içerisinde ölçeğe ait bağlantı adresi örneklem grubunda yer alan öğretmenlere iletilmiş olup yanıtlar çevrim içi olarak elde edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı; üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlere kişisel bilgilerinin sorulduğu Kişisel Bilgi Formu; ikinci bölümde 36 maddeden oluşan Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve üçüncü bölümde 22 maddeden oluşan Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği yer almaktadır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formunda katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi, görev yaptığı okul türü, okulunda görev yapan öğretmen sayısı ve okul müdürleriyle çalışma sürelerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

3.4.2. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği

Ölçeği geliştirmeye başlamadan önce alanyazın taranarak benzer ölçekler incelenmiştir (Göktaş, 2008; Fıncıoğulları Bige ve Yengin Sarpkaya, 2015). Ardından araştırmacı tarafından 58 maddenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu oluşturulan madde havuzu üzerinde düzenlemeler yapılarak eleştiri, yorum ve öneriler için uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek formunda yer alan maddelerin; İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan iki doçent doktor, Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doçent doktor, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doçent doktor, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doktor öğretim üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nde görev

yapan bir doktor öğretim üyesi ve MEB’de görev yapan doktorasını tamamlamış bir öğretmen olmak üzere yedi uzman tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Gelen dönütlerin ardından ölçek üzerinde eklemeler, çıkarmalar ve düzeltmeler yapılmıştır. Ardından ölçek örnekleme yer almayan 20 öğretmene uygulanmış ve bu öğretmenlerden ölçek maddelerinin anlam ve açıklık açısından görüşleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamı ölçek formundaki maddelerin açık ve net olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra, ölçek nihai şekline ulaşmış ve ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini görebilmek için Türkiye genelindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamalar yapılmıştır.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için önce açımlayıcı faktör analizi (AFA), sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin faktör analizi yapabilmek için uygunluğunu kontrol etmek amacı ile AFA yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett küresellik (sphericity) testi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları çerçevesinde ise, madde toplam korelasyon katsayıları ile Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinin geliştirilmesinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları birbirinden bağımsız üç ayrı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür.

3.4.2.1. Birinci Çalışma Grubu

AFA’ya ilişkin verilerin toplandığı gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı illerde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 385 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 362 form üzerinden AFA yapılmıştır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 189’unun kadın (%52,2) ve 173’ünün erkek (%47,8) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 62’sinin 1-5 yıl arası (%17,1) mesleki kıdeme sahip olduğu, 71’inin 6-10 yıl arası (%19,6), 86’sının 11-15 yıl arası (%23,8), 74’ünün 16-20 yıl arası (%20,4) ve 69’unun 21 veya daha fazla yıl (%19,1) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4.2.2. İkinci Çalışma Grubu

DFA'ya ilişkin verilerin toplandığı gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı illerde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 243 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 227 form üzerinden DFA yapılmıştır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 133'ünün kadın (%58,6) ve 94'ünün erkek (%41,4) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 48'inin 1-5 yıl arası (%21,1) mesleki kıdeme sahip olduğu, 46'sının 6-10 yıl arası (%20,3), 53'ünün 11-15 yıl arası (%23,3), 44'ünün 16-20 yıl arası (%19,4) ve 36'sının 21 veya daha fazla yıl (%15,9) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını görebilmek amacı ile uygulama yapılan gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 82 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 79 form üzerinden test-tekrar-test güvenirlik sonuçları belirlenmiştir. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 41'inin kadın (%51,9) ve 38'inin erkek (%48,1) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 15'inin 1-5 yıl arası (%19,0) mesleki kıdeme sahip olduğu, 19'unun 6-10 yıl arası (%24,1), 20'sinin 11-15 yıl arası (%25,3), 14'ünün 16-20 yıl arası (%17,7) ve 11'inin 21 veya daha fazla yıl (%13,9) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunu kontrol etmek amacı ile gerçekleştirilen analizler sonucunda veri setinin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğu belirlenmiştir (KMO= .983, Bartlett's Test of Sphericity= 31503.707, p=.000). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla veriler temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda alanyazında (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) faktör sayısını belirlemede kullanılan Kaiser ölçütü, çizgi grafiği, faktör ortak varyansı ve açıklanan toplam varyans oranları ölçüt olarak kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçekteki maddelerin tek faktörlü bir yapı içerisinde yüksek yük değerlerine sahip oldukları

görülmüştür. Bu 36 maddenin faktör yükleri ve madde test korelasyonları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	Faktör Yüğü	Faktör Ortak Varyansı	Madde Test Korelasyonları
27. Okul müdürüm derste öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilme durumlarımı değerlendirme konusunda yeterlidir.	.953	.908	.950
30. Okul müdürüm öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayabilmemi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.952	.907	.949
22. Okul müdürüm öğretmenin çevreyle olan iletişimini değerlendirme konusunda yeterlidir.	.949	.901	.946
35. Okul müdürüm derste zaman yönetimimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.947	.898	.944
26. Okul müdürüm derste kullandığım ölçme-değerlendirme etkinliklerini değerlendirebilme konusunda yeterlidir.	.945	.893	.941
28. Okul müdürüm, öğrenci hazırbulunuşluklarına ilişkin yaptığım uygulamaları değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.945	.892	.941
24. Okul müdürüm sınıf yönetimi becerilerimi değerlendirebilme konusunda yeterlidir.	.944	.890	.940
16. Okul müdürüm ders denetimi sırasında öğrenci kazanımlarını gözlemlenmede yeterlidir.	.944	.890	.940
25. Okul müdürüm derste öğrencilerimle kurduğum iletişimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.943	.889	.939
29. Okul müdürüm sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlara müdahale stratejilerimi değerlendirme konusunda yeterlidir.	.943	.888	.939
23. Okul müdürüm derste kullandığım araç-gereçlerin etkililiğini değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.942	.887	.938
33. Okul müdürüm görevli olduğum okula yaptığım katkıları değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.941	.885	.937
4. Okul müdürüm denetim sürecinde görmüş olduğu eksiklikleri ortaya koyma becerisine sahiptir.	.938	.879	.934
34. Okul müdürüm derse ilişkin gözlemlerini kaydederken objektif davranabilme konusunda yeterlidir.	.935	.874	.931

Maddeler	Faktör Yüğü	Faktör Ortak Varyansı	Madde Test Korelasyonları
31. Okul müdürüm derste teknoloji kullanım becerilerimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.934	.871	.929
7. Okul müdürüm ders denetimi sürecinde olumlu bir ortam yaratma konusunda yeterlidir.	.932	.869	.928
36. Okul müdürüm özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaptığım çalışmaları değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.931	.867	.927
6. Okul müdürüm ders denetimi sırasında gerekli olan insan ilişkileri becerisine sahiptir.	.930	.866	.926
14. Okul müdürüm ders denetimine ilişkin gerekli evrakların incelenmesinde yeterlidir.	.930	.865	.926
18. Okul müdürüm öğretmenin velileriyle olan iletişimlerini gözlemlenme konusunda yeterlidir.	.929	.863	.924
32. Okul müdürüm mesleki gelişim çabalarımı değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.929	.862	.924
17. Okul müdürüm ders denetimlerinde öğretmenin öğrenciler üzerinde oluşturduğu milli bilinç duygularını gözlemlenme konusunda yeterlidir.	.927	.858	.922
8. Okul müdürüm, ders denetimi sürecindeki öğretmen kaygısını azaltma konusunda beceriklidir.	.924	.854	.920
15. Okul müdürüm ders denetimi sırasında sınıfın fiziki durumunu gözlemlenmede yeterlidir.	.922	.851	.918
5. Okul müdürüm ders denetiminden sonra geri bildirim verme konusunda yeterlidir.	.922	.849	.917
21. Okul müdürüm derste kullandığım yöntem ve teknikleri değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.921	.849	.917
1. Okuldaki müdürüm ders denetim planı hazırlama konusunda yeterlidir.	.917	.840	.912
10. Okul müdürüm okul içi herhangi bir tartışmayı ders denetimine yansıtma.	.907	.823	.903
9. Okul müdürüm kişisel ilişkilerini ders denetimine yansıtma.	.904	.817	.899
3. Okul müdürüm ders denetimi sırasında gerekli olan bilgileri toplar.	.902	.814	.896
2. Okuldaki müdürüm ders denetimi sırasında planlanan zamana riayet eder.	.890	.792	.883
13. Okul müdürüm ders denetimine ilişkin yeterli mevzuat bilgisine sahiptir.	.887	.787	.881

Maddeler	Faktör Yüğü	Faktör Ortak Varyansı	Madde Test Korelasyonları
19. Okul müdürüm branşındaki alan yeterliğimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	.881	.777	.875
20. Okul müdürüm ders branşının öğretim programı konusunda yeterli bilgiye sahiptir.	.880	.775	.874
12. Okul müdürüm ideolojik görüş farklılıklarını ders denetimine yansıtmaz.	.869	.754	.862
11. Okul müdürüm sendikal farklılıkları ders denetimine yansıtmaz.	.847	.717	.839
Özdeğer	31.588		
Açıklanan Toplam Varyans	%85.374		
Cronbach's Alpha	.99		

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.847” ile “.953” arasında değiştigi, faktör ortak varyanslarının “.717” ile “.908” arasında değiştigi ve düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ise “.839” ile “.941” arasında değiştigi belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 36 maddenin toplam varyansın %85.374’ünü açıkladığı, ölçeğin özdeğerinin 31.588 olduğu ve Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısının .99 olduğu bulgulanmıştır.

AFA sonucunda elde edilen ve 36 maddenin yer aldığı ölçeğin faktör yapısına ait model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum indekslerinin değerlendirilmesinde şu kriterler esas alınmıştır: “ χ^2/Sd ” oranının 2 veya 2’den daha küçük bir değer olması mükemmel uyuma, 5 veya 5’ten daha küçük bir değer olması ise bu modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). AGFI değeri "0.95"ten daha büyük bir değer ise modelde iyi bir uyumun, "0.85" ten daha büyük bir değer ise kabul edilebilir bir uyumun olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI ve NNFI değerlerinin "0.95" ve üzerinde bir değer olması mükemmel uyumun olduğunu, "0.90" ile "0.95" arasında olması modelde iyi bir uyumun olduğunu gösterir. RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin "0.05" ve altında bir değer olması mükemmel uyumun olduğunu, "0.05" in üzerinde ve "0.08" ile "0.08" in altında bir değer olması ise modelde iyi bir

uyumun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010). DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ulaşılan Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Değer
χ^2	226.86
Sd	118
χ^2/Sd	1.92
Goodness of Fit Index (GFI)	0.93
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.89
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.96
Comparative Fit Index (CFI)	0.97
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.053
Root Mean Square Residual (RMR)	0.049
Standardized RMR (SRMR)	0.051

DFA'nın uygulanması sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin genel anlamda kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tablo 3'te verilen uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, ölçeğin yüksek düzeyde yapı geçerliğinin olduğu ve tek faktörlü yapısını doğruladığı ifade edilebilir.

Araştırmada, ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test edebilmek amacıyla Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 79 öğretmene 15 gün arayla ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulanan bu iki testten elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan aritmetik ortalamalar, iç tutarlılık katsayıları, standart sapmalar ve ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğine Ait Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar

Uygulama	\bar{X}	Ss	r	Cronbach's Alpha
I	3.57	1.27	.92	.94
II	3.61	1.25		.95

Tablo 4'teki verilere bakıldığında, ilk uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 3.57, standart sapmasının 1.27 ve iç tutarlılık katsayısının .94 olduğu; ikinci uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 3.61, standart sapmasının 1.25 ve iç tutarlılık katsayısının .95 olduğu görülmektedir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinin zamana karşı tutarlı olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçekten ["1=katılmıyorum", "5=tamamen katılıyorum"] elde edilen puanların artması okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda alınabilecek en düşük puan 36 iken, en yüksek puan 180'dir.

3.4.3. Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği

Ölçeği geliştirmeye başlamadan önce alanyazın taranarak benzer ölçekler incelenmiştir (Tosado, 2004; Karakaya vd., 2011). Ardından araştırmacı tarafından 45 maddenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu oluşturulan madde havuzu üzerinde düzenlemeler yapılarak eleştiri, yorum ve öneriler için uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek formunda yer alan maddelerin; İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan iki doçent doktor, Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doçent doktor, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doçent doktor, Hatay Mustafa Kemal

Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doktor öğretim üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nde görev yapan bir doktor öğretim üyesi ve MEB'de görev yapan doktorasını tamamlamış bir öğretmen üzere yedi uzman tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Gelen dönütlerin ardından ölçek üzerinde eklemeler, çıkarmalar ve düzeltmeler yapılmıştır. Ardından ölçek örnekleme yer almayan 20 öğretmene uygulanmış ve bu öğretmenlerden ölçek maddelerinin anlam ve açıklık açısından görüşleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamı ölçek formundaki maddelerin açık ve net olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra, ölçek nihai şekline ulaşmış ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini görebilmek için Türkiye genelindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamalar yapılmıştır.

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için önce AFA, ardından ise DFA yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin faktör analizi yapabilmek için uygunluğunu kontrol etmek amacı ile AFA yapılmadan önce KMO katsayısı hesaplanmış ve Bartlett küresellik (sphericity) testi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları çerçevesinde ise, madde toplam korelasyon katsayıları ile Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinin geliştirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları birbirinden bağımsız üç ayrı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür.

3.4.3.1. Birinci Çalışma Grubu

AFA'ya ilişkin verilerin toplandığı gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı illerde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 385 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 362 form üzerinden AFA yapılmıştır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 189'unun kadın (%52,2) ve 173'ünün erkek (%47,8) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 62'sinin 1-5 yıl arası (%17,1) mesleki kıdeme sahip olduğu, 71'inin 6-10 yıl arası (%19,6), 86'sının 11-15 yıl arası (%23,8), 74'ünün 16-20 yıl arası (%20,4) ve 69'unun 21 veya daha fazla yıl (%19,1) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4.3.2. İkinci Çalışma Grubu

DFA'ya ilişkin verilerin toplandığı gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı illerde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 243 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 227 form üzerinden DFA yapılmıştır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 133'ünün kadın (%58,6) ve 94'ünün erkek (%41,4) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 48'inin 1-5 yıl arası (%21,1) mesleki kıdeme sahip olduğu, 46'sının 6-10 yıl arası (%20,3), 53'ünün 11-15 yıl arası (%23,3), 44'ünün 16-20 yıl arası (%19,4) ve 36'sının 21 veya daha fazla yıl (%15,9) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4.3.3. Üçüncü Çalışma Grubu

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını görebilmek amacı ile uygulama yapılan gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 82 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 79 form üzerinden test-tekrar-test güvenirlik sonuçları belirlenmiştir. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 41'inin kadın (%51,9) ve 38'inin erkek (%48,1) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 15'inin 1-5 yıl arası (%19,0) mesleki kıdeme sahip olduğu, 19'unun 6-10 yıl arası (%24,1), 20'sinin 11-15 yıl arası (%25,3), 14'ünün 16-20 yıl arası (%17,7) ve 11'inin 21 veya daha fazla yıl (%13,9) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunu kontrol etmek amacı ile gerçekleştirilen analizler sonucunda veri setinin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğu belirlenmiştir (KMO= .963, Bartlett Test of Sphericity= 12809.759, p=.000). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla veriler temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda alanyazında (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) faktör sayısını belirlemede kullanılan Kaiser ölçütü, çizgi grafiği, faktör ortak varyansı ve açıklanan toplam varyans oranları ölçüt olarak kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçekteki maddelerin tek faktörlü bir yapı içerisinde yüksek yük değerlerine sahip oldukları

görülmüştür. Bu 22 maddenin faktör yükleri ve madde test korelasyonları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	Faktör Yüğü	Faktör Ortak Varyansı	Madde Test Korelasyonları
25. Okul müdürümün yapacağı ders denetimi sırasında, sınıf düzenindeki olumsuzluklar beni kaygılandırır.	.895	.801	.880
17. Okul müdürümün yaptığı ders denetimi sırasında hata yapmaktan korkarım.	.877	.769	.860
20. Okul müdürümün yaptığı denetim sırasında derse odaklanamamak beni kaygılandırır.	.875	.766	.853
26. Sınıf yönetimine ilişkin eksikliklerimin, okul müdürümün denetimi sırasında fark edilecek olması beni kaygılandırır.	.875	.765	.854
24. Denetimden sonra okuldaki diğer öğretmenler arasında benimle ilgili olumsuzlukların konuşulması beni kaygılandırır.	.871	.758	.854
22. Denetim sürecinde müdürümün istediğı belgeleri hazır edememek beni kaygılandırır.	.867	.751	.846
34. Okul müdürümün hazırlıksız olduğum bir dersi denetleyecek olması beni kaygılandırır.	.862	.743	.847
18. Ders denetimi sırasında gülünç duruma düşmek beni kaygılandırır.	.861	.741	.840
21. Ders denetimi sürecinde okul müdürümün soracağı sorulara, heyecandan dolayı cevap verememek beni kaygılandırır.	.857	.735	.833
10. Okul müdürümün denetimime ilişkin yapacağı olumsuz değerlendirmeler beni kaygılandırır.	.857	.735	.845
23. Denetim sonuçlarının okulun diğer paydaşlarıyla da paylaşılması beni kaygılandırır.	.846	.715	.827
27. Öğrencilerle olan çeşitli iletişim eksikliklerin okul müdürümün denetimi sırasında ortaya çıkabilecek olması beni kaygılandırır.	.836	.700	.813
33. Okul müdürümün denetim esnasında olumsuz davranışları beni kaygılandırır.	.827	.683	.813
28. Okul müdürümün denetimi esnasında öğrencilerin istenmeyen davranış sergilemeleri beni kaygılandırır.	.826	.683	.803

Maddeler	Faktör Yüğü	Faktör Ortak Varyansı	Madde Test Korelasyonları
5. Okul müdürüme denetimden önce söylemek istediklerimi rahatça ifade edememek beni kaygılandırır.	.810	.655	.800
32. Okul müdürümle denetimden sonra da birlikte çalışacak olmak beni kaygılandırır.	.800	.639	.779
8. Okul müdürümün yaptığı ders denetimi sırasında kendimi mahcup olacakmış gibi hissederim.	.781	.610	.760
4. Okul müdürümün yetersiz olduğumu düşünmesi, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	.772	.597	.759
2. Okul müdürümle yaşadığım iletişim sıkıntıları, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	.755	.570	.748
3. Okul müdürümün beklentilerini karşılayamamak, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	.740	.547	.727
1. Okul müdürümle aramda var olan çatışma, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	.705	.497	.695
35. Okul müdürümün yetersizliği denetimde beni kaygılandırır.	.659	.434	.637
Özdeğer	16.362		
Açıklanan Toplam Varyans	%68.175		
Cronbach's Alpha	.97		

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.659” ile “.895” arasında değiştigi, faktör ortak varyanslarının “.434” ile “.801” arasında değiştigi ve düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ise “.637” ile “.880” arasında değiştigi belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 22 maddenin toplam varyansın %68.175’ini açıkladığı, ölçeğin özdeğerinin 16.362 olduğu ve Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısının .97 olduğu bulgulanmıştır.

AFA sonucunda elde edilen ve 22 maddenin yer aldığı ölçeğin faktör yapısına ait model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ulaşılan Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Değer
χ^2	358.66
Sd	132
χ^2/Sd	2.71
Goodness of Fit Index (GFI)	0.92
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.88
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.94
Comparative Fit Index (CFI)	0.95
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.064
Root Mean Square Residual (RMR)	0.057
Standardized RMR (SRMR)	0.062

DFA'nın uygulanması sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin genel anlamda kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tablo 6'da verilen uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, ölçeğin yüksek düzeyde yapı geçerliğinin olduğu ve tek faktörlü yapısını doğruladığı ifade edilebilir.

Araştırmada, ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test edebilmek amacıyla Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 79 öğretmene 15 gün arayla ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulanan bu iki testten elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan aritmetik ortalamalar, iç tutarlılık katsayıları, standart sapmalar ve ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğine Ait Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar

Uygulama	\bar{X}	Ss	r	Cronbach's Alpha
I	2.14	1.07	.89	.92
II	2.16	1.05		.93

Tablo 7'deki verilere bakıldığında, ilk uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 2.14, standart sapmasının 1.07 ve iç tutarlılık katsayısının .92 olduğu; ikinci uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 2.16, standart sapmasının 1.05 ve iç tutarlılık katsayısının .93 olduğu görülmektedir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle, Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinin zamana karşı tutarlı olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçekten ["1=katılmıyorum", "5=tamamen katılıyorum"] elde edilen puanların artması öğretmenlerin okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda alınabilecek en düşük puan 22 iken, en yüksek puan 110'dur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmeden önce, veri girişinde hata olup olmadığı kontrol edilmiş ve veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit edebilmek için uygulanan normallik testi kapsamında skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin +0.75 ile -0.94 değerleri arasında farklılık gösterdiği ve veri setinde uç değer olmadığı belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 sınırları arasında olması verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu noktadan hareketle parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu araştırma üç farklı alt probleme yanıt bulmak için gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak amacı ile Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu doğrultuda, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinden ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Ölçeklerden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar

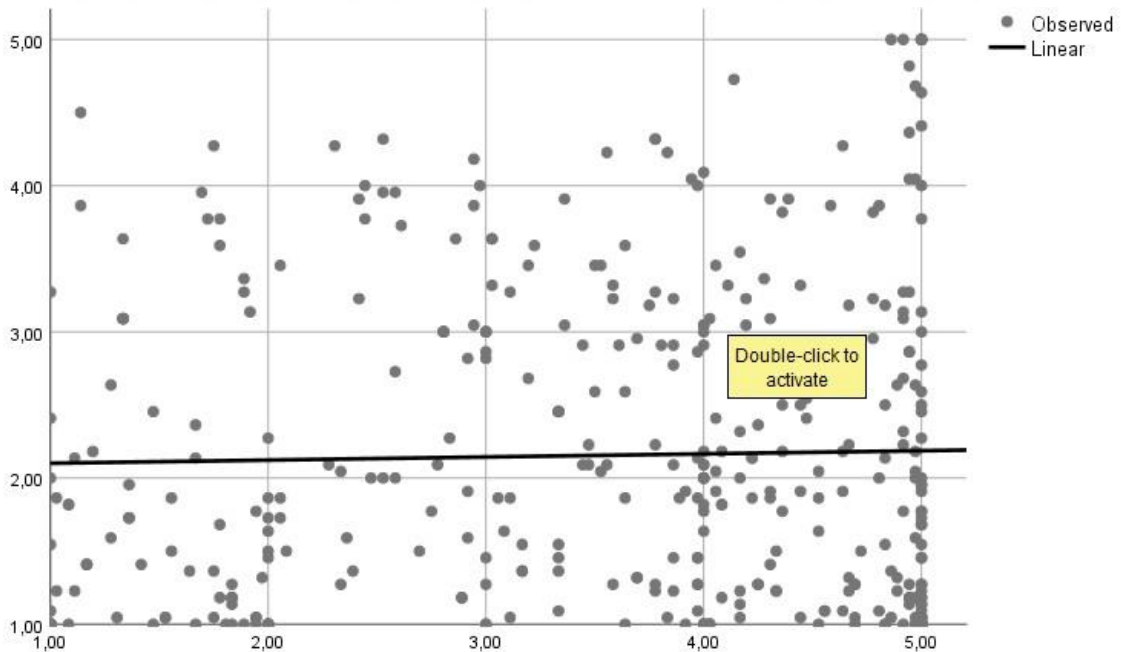
Ölçekler	Toplam Madde Sayısı	Alınabilecek En Düşük Puan	Alınabilecek En Yüksek Puan
Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği	36	36	180
Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği	22	22	110

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinde toplam 36 madde bulunmaktadır. Bu ölçekten en düşük alınabilecek puan 36 iken, alınabilecek en yüksek puan 180'dir. Ölçeğin tamamı için puanların aritmetik ortalaması 3.59, standart sapması .06 bulunmuştur. Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinde toplam 22 madde bulunmaktadır. Bu ölçekten en düşük alınabilecek puan 22 iken, alınabilecek en yüksek puan 110'dur. Ölçeğin tamamı için puanların aritmetik ortalaması 2.16, standart sapması .05 bulunmuştur. Standart sapmanın aritmetik ortalamaya eklenmesi ve çıkarılması ile elde edilen puan aralığı "orta", aritmetik ortalamadan standart sapmanın çıkarılması ile elde edilen puandan daha az olan puanlar "düşük" ve aritmetik ortalamaya standart sapmanın eklenmesi sonucunda elde edilen puandan daha fazla olan puanlar "yüksek" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aramak amacı ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacı ile bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini hangi düzeyde etkilediğini belirleyebilmek amacı ile eta-kare (η^2) değerleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin kıdem, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacı ile tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri için okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin verileri esas alınmıştır. Varyans

analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda, bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu görebilmek amacı ile Scheffe testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunda, etki büyüklüğünü belirleyebilmek amacı ile η^2 katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aramak amacı ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesinde regresyon analizi kullanılır. İki değişkenin arasındaki ilişkilerde basit regresyon analizi, ikiden daha fazla değişkenin arasındaki ilişkilerde ise çoklu regresyon analizi görülmektedir. Değişkenlerin arasındaki ilişkinin şekli sayısal bir şekilde bulunmaya çalışılır (Çakıcı vd., 2015). Basit doğrusal regresyon analizinin uygulanabilmesi için bağımlı ve bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunması gerekmektedir. Değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için saçılma diyagramına (scatter plot) bakılmalıdır (Büyüköztürk, 2010). Araştırma verilerinin normal dağıldığı ve ilişkinin doğrusal olduğu belirlendikten sonra gerekli şartlar sağlanmış olduğundan dolayı analize geçilmiştir.



Şekil 1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenin Dağılımına İlişkin Saçılma Diyagramı

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini belirleyebilmek

amacı ile betimsel istatistik analizleri uygulanmıştır. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t testi ile tek yönlü varyans analizi; gruplar arası farklılığı belirleyebilmek için Scheffe testleri uygulanmıştır. Üstelik bağımsız değişkenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini hangi düzeyde etkilediğini belirleyebilmek için η^2 değerleri incelenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ölçme aracında yer alan her bir soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular ifade edilirken araştırmanın alt problemlerinin verilme sırası dikkate alınmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmenlerin kaygı düzeyleri ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacı ile, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeklerinden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu amaçla gerçekleştirilen betimsel istatistiklerden elde edilen bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Dair Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Ölçekteki Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Ss	Düzye
OMDDYÖ	36	36	180	3.59	1.29	Yüksek
ÖDDKÖ	22	22	110	2.16	1.07	Orta

Tablo 9’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 36, en yüksek puanın 180

olduğu, öğretmenlerin aldığı puanların aritmetik ortalamasının 3.59 ve standart sapmasının 1.29 olduğu görölmektedir. Diğer yandan, Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinden alınan en düşük puanın 22, en yüksek puanın 110 olduğu, öğretmenlerin aldığı puanların aritmetik ortalamasının 2.16 ve standart sapmasının 1.07 olduğu görölmektedir. Bu veriler ışığında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin yüksek düzeyde, öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri; cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacı ile, elde edilen verilerin üzerinden cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenleri için t-testi uygulanırken; kıdem, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

4.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu alt probleme cevap bulmak için, elde edilen verilerin üzerinde uygulanan t-testi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	P	η^2
OMDDYÖ	Erkek	227	3.46	1.37	2.35	.02	.01
	Kadın	183	3.75	1.17			
ÖDDKÖ	Erkek	227	2.08	1.07	1.64	.10	-
	Kadın	183	2.25	1.07			

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehinedir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına η^2 değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.01) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %1'inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri birbirine benzemektedir. Buradan hareketle, erkek ve kadın öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinde benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

4.2.2. Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu alt probleme cevap bulmak amacı ile, elde edilen verilerin üzerinde uygulanan t-testi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Branş	N	\bar{X}	S	t	P	η^2
OMDDYÖ	Sınıf Öğ.	117	3.42	1.35	-1.66	.09	-
	Branş Öğ.	293	3.66	1.26			
ÖDDKÖ	Sınıf Öğ.	117	2.06	1.02	-1.18	.24	-
	Branş Öğ.	293	2.19	1.09			

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde ve ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri birbirine benzemektedir. Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ve ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu alt probleme cevap bulmak amacı ile, elde edilen verilerin üzerinde uygulanan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Scheffe)	η^2
A. 1-5 yıl	76	3.34	1.27	Gruplar arası	35.197	4	8.799	5.539	.000	B>E C>A	.05
B. 6-10 yıl	82	3.67	1.22								
C. 11-15 yıl	92	3.89	1.14	Gruplar içi	643.438	405	1.589			C>E D>A	
D. 16-20 yıl	69	3.90	1.16								
E. 21 yıl ve üzeri	91	3.19	1.46	Toplam	678.635	409				D>E	
Toplam	410	3.59	1.29								
A. 1-5 yıl	76	2.40	1.14	Gruplar arası	19.048	4	4.762	4.282	.002	A>B A>D	.04
B. 6-10 yıl	82	1.98	.92								
C. 11-15 yıl	92	2.43	1.14	Gruplar içi	450.355	405	1.112			A>E C>B	
D. 16-20 yıl	69	2.00	1.01								
E. 21 yıl ve üzeri	91	1.95	1.03	Toplam	469.404	409				C>D C>E	
Toplam	410	2.16	1.07								

Tablo 12 incelendiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin kıdem yılları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(4,405)=5.539, p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.67$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.19$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 11-15 yıl ($\bar{X} = 3.89$) kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl ($\bar{X} = 3.34$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.19$) arasında 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 16-20 yıl ($\bar{X} = 3.90$) kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl ($\bar{X} = 3.34$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.19$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına η^2 değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.05) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %5'inin kıdem yılı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "orta" etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

Diğer yandan, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($F(4,405)=4.282, p<.05$) göze çarpmaktadır. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. 1-5 yıl ($\bar{X} = 2.40$) kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ($\bar{X} = 1.98$) kıdeme sahip olan öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X} = 2.00$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 1.95$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 11-15 yıl ($\bar{X} = 2.43$) kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ($\bar{X} = 1.98$) kıdeme sahip olan öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X} = 2.00$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 1.95$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına η^2 değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.04) değerinden yola çıkarak, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %4'ünün mesleki kıdem değişkenine bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu değer mesleki kıdem değişkeninin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.4. Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu alt probleme cevap bulmak için, elde edilen verilerin üzerinde uygulanan t-testi sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	t	P	η^2
OMDDYÖ	Lisans	297	3.59	1.32	-.08	.94	-
	Lisansüstü	113	3.60	1.19			
ÖDDKÖ	Lisans	297	2.09	1.06	-2.03	.04	0.01
	Lisansüstü	113	2.33	1.09			

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşleri birbirine benzemektedir. Buradan hareketle, lisans mezunu ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Diğer yandan, eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle,

öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lehinedir. Eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına η^2 değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.01) değerinden yola çıkarak, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %1'inin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer eğitim düzeyi değişkeninin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.5. Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu alt probleme cevap bulmak amacı ile, elde edilen veriler üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlilikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Okul Türü	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
A. Okul Öncesi	20	3.73	1.37	Gruplar arası	9.132	3	3.044	1.814	.044	C>B	.01
B. İlkokul	135	3.39	1.34								
C. Ortaokul	159	3.71	1.26	Gruplar içi	629.267	375	1.678				
D. Lise	65	3.42	1.26								
Toplam	379	3.55	1.30	Toplam	638.399	378					
:OMDDYÖ											
A. Okul Öncesi	20	2.30	.95	Gruplar arası	1.077	3	.359	.319	.811	-	-
B. İlkokul	135	2.07	1.04								
C. Ortaokul	159	2.16	1.06	Gruplar içi	421.625	375	1.124				
D. Lise	65	2.14	1.12								
Toplam	379	2.13	1.06	Toplam	422.702	378					
:ÖDDKÖ											

Tablo 14 incelendiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(3,375)=1.814$, $p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Ortaokul öğretmenleri ($\bar{X} = 3.71$) ile ilkokul öğretmenleri ($\bar{X} = 3.39$) arasında, ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algılarının ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına η^2 değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.01) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %1'inin okul türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

Diğer yandan, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile okul türü değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri birbirine benzemektedir. Buradan hareketle; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinde benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

4.2.6. Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeyleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu alt probleme cevap bulmak amacı ile, elde edilen verilerin üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlara Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
A. 1-25	160	3.43	1.28	Gruplar arası	12.919	2	6.460	3.883	.021	C>A	.02
B. 26-50	111	3.43	1.30	Gruplar içi	625.480	376	1.664			C>B	
C. 51 ve üzeri	108	3.84	1.29	Toplam	638.399	378					
Toplam	379	3.55	1.30								
ÖMDKY:											
A. 1-25	160	2.29	1.12	Gruplar arası	7.419	2	3.710	3.359	.036	A>B	.02
B. 26-50	111	1.98	1.00	Gruplar içi	415.283	376	1.104				
C. 51 ve üzeri	108	2.05	1.00	Toplam	422.702	378					
Toplam	379	2.13	1.06								
ÖDDK:											

Tablo 15 incelendiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(2,376)=3.883$, $p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3.84$) ile öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3.43$) ve öğretmen sayısı 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3.43$) arasında, öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre öğretmen sayısı 51 ve üzerinde olan okullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen ve 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına η^2 değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.02) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %2'sinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu değer okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

Diğer yandan, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları ile okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(2,376)=3.359$, $p<.05$) göze çarpmaktadır. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2.29$) ile öğretmen sayısı 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 1.98$) arasında, öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin öğretmen sayısı 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına η^2 değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.02) değerinden hareketle, ders denetim kaygı

düzeylelerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %2'sinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacı ile, tek boyutlu Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği ile basit regresyon analizi yapılmıştır. Basit regresyon analizine ilişkin sonuçlara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16.

Ders Denetim Kaygı Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	Kısmi r
Sabit	3.264	.193		16.877	.00	
Denetim Yeterliği	-.242	.05	-.232	-4.815	.00	-.232
R= .232, R ² = .254						
F (1, 408) = 23.180 , p= .00						

Tablo 16’da yer alan basit regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (R=.232, R²=.254, p<.01) görülmektedir. Korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (r= -.23) görülmektedir. Okul müdürlerinin ders denetim

yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin ders denetim kaygı ölçeğinden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar alt problemlerin ifade edilme sırasına göre verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmenlerin kaygı düzeyleri ne düzeydedir?” olarak ifade edilmişti. Bu alt problem kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinden alınan puanlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini “yüksek düzeyde” gördükleri belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuna paralel olarak alanyazında okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Yavuz, 2018; Özdemir, 2020).

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinden alınan puanlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerini “orta düzeyde” gördükleri belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte

midir?” olarak ifade edilmişti. Bu alt problem kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. η^2 değeri “.01” olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonucunun aksine Göktaş (2008) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini daha yüksek düzeyde gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu saptanmıştır. Bu araştırma bulgusunun aksine alanyazında denetim kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla denetim kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Gündüz ve Coşkun, 2011; Şengün Aldemir, 2012; Kurtoğlu, 2017; Karasu ve Cömert, 2019).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu belirlenmiştir. Karasu ve Cömert (2019) ise matematik öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla denetim kaygısı yaşadıklarını bulgulamıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. 6-10

yıl kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Ayrıca, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. η^2 değeri “.05” olarak bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. η^2 değeri “.04” olarak bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeninin, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Gündüz ve Coşkun (2011) ise mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerden denetimlere dayalı stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulamıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu

öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. η^2 değeri “.01” olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkeninin, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ortaokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. η^2 değeri “.01” olarak bulunmuştur. Okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okullardaki öğretmenler; öğretmen sayısı 1-25 arasında olan okullardaki öğretmenler ve öğretmen sayısı 26-50 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. η^2 değeri “.02” olarak bulunmuştur. Okulda görev yapmakta olan öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen sayısı 1-25 arasında olan okullardaki öğretmenlerin, öğretmen sayısı 26-50 arasında olan

okullardaki öğretmenlere göre ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. η^2 değeri “.02” olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkeninin, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” olarak ifade edilmişti. Bu alt problem kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin ders denetim kaygı ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin toplam varyansın %25’ini açıkladığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak, uygulayıcılar için ve araştırmacılar için birtakım öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu denetim kaygısını azaltmak için, okul müdürlerinin geleneksel denetim anlayışından uzaklaşarak klinik denetim modelini benimsemeleri sağlanabilir.

Araştırmada okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu yeterlik düzeyini daha da artırmak için, okul müdürleri için

ders denetimleri hakkında hizmet içi kurslara alınabilir. Ayrıca, okul müdürleri “Eğitim Yönetimi” alanında lisansüstü eğitime teşvik edilebilir.

Okullarda 6-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini daha yüksek düzeyde görmektedir. Meslekteki ilk yıllarını geçiren öğretmenler ile en az 20 yıldır görev yapan deneyimli öğretmenlerin bu algılarını değiştirmek için okullardaki denetim işleyişi gözden geçirilebilir.

Ortaokul öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini daha yüksek düzeyde görmektedir. Okul müdürlerinin ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin derslerini denetlerken dikkat etmesi gereken hususlar konusunda, bakanlık tarafından sınıf öğretmenleri için ayrı olarak bir denetim formu hazırlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri ile okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzları ve uyguladıkları denetim modelleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Bu araştırmanın farklı şehirlerde ve daha geniş bir öğretmen örneklemini içerisinde yapılması sonuçların daha güvenilir olmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma resmi ve özel okullarda yapılarak aralarında karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. ve Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92.
- Akcan, E. ve Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 502-510.
- Akınalp, D. (2013). *Çalışanların kaygı düzeylerinin performans algılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Alagöz, S. (2016). *Okul müdürlerinin ders denetim yetkinlik düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.
- Atay, C. (1999). *Devlet yönetimi ve denetimi*. İstanbul: Alfa basım yayım dağıtım.

- Ateş, F. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Atkins, A. O. (1996). *Teachers' opinions of the teacher evaluation process* (ED398628). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398628.pdf>
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. (6. baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. (7. baskı). Ankara: Hatiboğlu yayınevi.
- Barutcu, Ş. (2003). *Erzurum ili Merkez İlköğretim Okulu müfettiş, yönetici ve öğretmenlerinin bakış açısından "Yönetici Teftiş Formu'nda" yer alan davranışların önem ve gösterilme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baş, S. (2018). *Lise müdürlerinin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2005). *Okulda denetim, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara: AÜEF Yayınları.
- Bayar, T. (2017). *Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Baysal, Z. N. ve Ada, S. (2015). *Dünden bugüne Türk eğitim sistemi ve yapısı*. Ankara: Pegem akademi.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beck, A. T. & Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. (Çev.: V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).

- Birk, J. M. & Mahalik, J. R. (1996). The influence of trainee conceptual level, trainee anxiety, and supervision evaluation on counselor developmental level. *The Clinical Supervisor*, 14(1), 123-137.
- Blase, J. & Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164.
- Bozkurt, A., Yurdakul, A. ve Kahraman, Ü. (2020). Okul yönetimin öğretmen denetiminde rol ve sorumlulukları. M. Sağır ve S. Göksoy (Editörler), *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (ss. 229-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Britzman, D. P. (2009). The poetics of supervision: A psychoanalytical experiment for teacher education. *Changing English*, 16(4), 385-396.
- Burkovic, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var!*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Burnham, R. M. (2001). Instruction supervision: Past, present and future perspectives. *The University of Georgia: Theory Into Practice*, 15(4), 301-305.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetimindeki yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Camarillo, G. R. (2019). *A study of teachers' perceptions of principals' leadership and source of power and teachers' satisfaction with supervision*. Unpublished doctoral thesis, Our Lady of the Lake University, San Antonio.
- Chapman, C. (2001). Changing classrooms through inspection. *School Leadership and Management*, 21(1), 59-73.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. (11. baskı). Boston: Pearson Education.
- Cook, M. A. & Richards, H. C. (1972). Dimensions of principal and supervisor ratings of teacher behavior. *The Journal of Experimental Education*, 41(2), 11-14.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design*. (2. baskı). California: Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi yayınevi.
- Çakıcı, M., Oğuzhan, A. ve Özdil, T. (2015). *İstatistik*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Çoban, M. (2014). *Türk kamu yönetiminde idari denetim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership*, 70(3), 32-37.
- Daresh, J. C. (2006). *Leading and supervising instruction*. California: Corwin Press.
- Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment tasks: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(2), 121-132.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Donaldson, M. & Mavrogordato, M. (2018). Principals and teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 586-601.
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 454-478.
- Dubey, R. (2011). Occupational stress among teachers. *Educational Quest*, 2(2), 227- 230.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.

- Fırcıoğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Fırcıoğulları Bige, E. ve Yengin Sarpkaya, P. (2015). Teachers' views about the course supervision of primary school principals. *Anthropologist*, 19(1), 193-204.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Gibson, S. A. (2006). Lesson observation and feedback: the practice of an expert reading coach. *Reading Research and Instruction*, 45(4), 295-318.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership*. California: Corwin Press.
- Glanz, J., Shulman, V. & Sullivan, S. (2007). *Impact of instructional supervision on student achievement: Can we make the connection?*, paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görgülü, S. S. (2008). *İlköğretim okullarında yönetim ve denetim uygulamaları rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gray, J. J. (2010). *Are principals good at identifying effective teachers? A comparison of teachers' principal ratings and residual gain on standardized tests*. Unpublished doctoral thesis, Educational Leadership & Policy Studies and the Graduate Faculty of the University of Kansas.
- Gündüz, H. B. ve Ömür, Y. E. (2016). Supervision anxiety as a predictor for organizational cynicism in teachers. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1381-1394.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 367-388.
- Güredin, E. (1982). *Denetim ilkeleri ve teknikleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 2985.

- Gwynn, J. M. (1969). *Theory and practice of supervision*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education*. (3. baskı). New Jersey: Prentice-Hall Publishing.
- Henson, K. T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Waveland: Long Grove, IL.
- İlgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2016). Nitel veri analizinin temelleri. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Nitel veri analizinde adım adım NVivo kullanımı* (ss. 1-20). Ankara: Anı yayıncılık.
- Karakaya, İ., Elma, C., Kurtoğlu, S. ve Suiçmez, E. (2011). *Denetim kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi (22-24 Haziran, Mersin, ss. 545-556). Ankara: Anı.
- Karakütük, K., Aksoy, H. ve Akçay, R. (1994). Ortaöğretim ye yükseköğretimde bir yönetim süreci olarak değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 817-847.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (34. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, Y. ve Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 93-120.
- Kayıkçı, K., Cantürk, G. ve Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 217-249.
- Kennerley, H. (2017). *Kaygı (anksiyete): Yaşanmış örnekler, pratik öneriler, uygulamalar*. (Çev.: N. Yener). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı).

- Kipici, K. (2019). *Ortaokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, İ. (2018). *Okul müdürlerinin denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köknel, Ö. (2013). *Kaygıdan korkuya*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuligowski, B., Holdzkom, D. & French, R. L. (1993). Teacher performance evaluation in the southeastern states: Forms and funtions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6, 335-358.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuo, H., Connor, A., Landon, T. J. ve Chen, R. K. (2016). Managing anxiety in clinical supervision. *Journal of Rehabilitation*, 82(3), 18-27.
- Kurtoğlu, S. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Lee, A. N. & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67–79.
- Lyman, L. R., Morehead, M. A. & Foyle, H. C. (1988). *Building trust in supervision and evaluation: A workshop for instructional supervisors*, paper presented at Boston University Speeches: 43rd Annual Conference Association For Supervision and Curriculum Development.
- Marangoz, S. (2019). *Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 29(131), 30-39.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1926). *Maarif teşkilâtına dair kanun*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). *İlköğretim müfettişleri kurulu yönetmeliği*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Teftiş kurulu yönetmeliği*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Eğitim müfettişleri yönetmeliği*.
- Minnear-Peplinski, R. M. (2009). *Principals' and teachers' perceptions of teacher supervision*. Unpublished doctoral thesis, Graduate College University of Nevada, Las Vegas.
- Mintz, J. (2007). Psychodynamic perspectives on teacher stress. *Psychodynamic Practice*, 13(2), 153-166.
- Nagendra, H. R., Nagarathna, R. & Gürelman, A. (2015). *Kaygı, depresyon ve yoga*. (Çev.: M. Elber ve E. Gökyar). İstanbul: Purnam Yayınları. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Nazlı Demirci, S. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence: Text with cases*. (4. baskı). New York: Routledge.
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. (7. baskı). New Jersey: Wiley Publishing.
- Ormston, M., Brimblecombe, N. & Shaw, M. (1995). Inspection and change: help or hindrance for the classroom teacher. *British Journal of In-service Education*, (21)3, 311-318.

- O'Sullivan, M. (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, (26)3, 246-260.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, İ. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin ders denetim yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özer, K. (2002). *Kaygı: Sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özer, M. (1997). *Denetim 1*. Ankara: Özkan Matbaacılık-Gazetecilik.
- Özyıldırım, G. (2014). *Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (7. baskı). Berkshire: Open University Press.
- Peterson, K. (2004). Research on school teacher evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 60-79.
- Range, B. G., Scherz, S., Holt, C. R. & Young, S. (2011). Supervision and evaluation: The Wyoming perspective. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 23(3), 243-265.
- Reckmeyer, M. C. (2020). *The effects of a principal's interactions with teachers on teachers' well-being*. Unpublished doctoral thesis, The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of the George Washington University.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. (Çev.: Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Saylık, R. (2018). *Kaygılı beyin ve bilişsel performans*. Ankara: Pegem Akademi.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 319-334.

- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7. baskı). New York: McGraw Hill.
- Sheehan, E. (1999). *Kaygı bozuklukları: Kaygı, fobiler ve panik ataklar*. (Çev.: M. Sağlam). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım. (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. (3. baskı). California: Sage Publications.
- Singleton, R., Straits, B. C., Straits, M. M. & McAllister, R. J. (1988). *Approaches to social research*. New York: Oxford University Press.
- Spaulding, A. (1997). Life in schools - a qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals: Ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior. *School Leadership and Management*, 17(1), 39-55.
- Stevenson, C. (2005). Postmodernising clinical supervision in nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 519-529.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Çev.: A. Ünal). Ankara: Anı yayıncılık. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okullarında uygulanan öğretmen teftiş formlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 113-124.
- Şengün Aldemir, G. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taymaz, H. (1989). *Okul yönetimi*. Ankara: A. Ü. Yayınları.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş*. (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *The Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.

- Topçu Seçim, G. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin sürekli kaygı ve uyum düzeyleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Tosado, M. (2004). *Supervision anxiety: Cross validating the anticipatory supervisee anxiety scale*. Unpublished doctoral thesis, State University of New York, Albany.
- Uğurlu, C. T. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetmenlerin kliniksel denetim davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Dergisi*, 34.
- Uğurlu, C. T., Mermer, S. ve Ertaş, B. (2013). Denetimlerin sanatsal denetim anlayışına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(2), 597-613.
- Veloo, A., Komuji, M. M. & Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93(3), 35-39.
- Vernon, C. (2017). *Anksiyeteyi dengelemek*. (Çev.: C. Ersayın). İstanbul: Pegasus Yayınları. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Wellington, J. & Szczerbinski, M. (2007). *Research methods for the social sciences*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Winslow, R. A. (2015). *Administrative feedback following classroom observations as part of a Danielson-based teacher evaluation system: Teacher and administrator perceptions*. Unpublished doctoral thesis, Graduate School of Southern Illinois University, Edwardsville.
- Yamamoto, K. (1963). Evaluating teacher effectiveness: A review of research. *Journal of School Psychology* (2)1, 60-71.
- Yavuz, Ö. (2018). *Ortaokul müdürlerinin denetmenlik görevlerindeki yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşil, D. (2018). *Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Yapısal eşitlik modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmazoğlu Özdoğa, B. (2012). Denetim kaygısına yönelik öğretmen ve denetmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, 98-109.
- Yiğit, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde rehberlik ve denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüzer, A. F. (2003). *İstatistik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi*. (Çev.: A. Balcı ve Ç. Apaydın). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2012'de yayımlandı).

EKLER

1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı
2. Etik Kurul İzin Yazısı
2. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği
3. Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği



EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-24069060
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Hilmi GÖLCÜK)

13.04.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22/03/2021 tarih ve E.28639 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hilmi GÖLCÜK'ün yürütmekte olduğu "Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlilikleri ile Öğretmenlerin Ders Denetimi Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasına istinaden ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesindeki resmi okullarda anketin uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 29/03/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Behçet BAKIR
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Keş Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bilgi için:
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **b65b-9045-3ba6-af72-52dc** kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Etik Kurul İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/03/2021-E.27677

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Oturum Tarihi : 16.03.2021 Oturum Sayısı : 6

Karar Sayısı : 2021/6-13

Etik Açısından Uygun**Çalışma Adı**

OKUL MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM YETERLİKLERİ VE
 ÖĞRETMENLERİN DERS DENETİM KAYGI DÜZEYLERİNİN
 İNCELENMESİ

Araştırmacılar

Dr.Öğretim Üyesi Servet ATİK (Danışman)
 Yüksek lisans Öğrencisi Hilmi Gölcük (Yürütücü)

Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM
 Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN
 Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR
 Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK
 Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS
 Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER
 Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR
 Sekreter Hatice CİHAN

E-İmzalıdır.
 Etik Kurul Başkanı
 Hüseyin Suphi ERDEM

EK 3. Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1) Okuldaki müdürüm ders denetim planı hazırlama konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Okuldaki müdürüm ders denetimi sırasında planlanan zamana riayet eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Okul müdürüm ders denetimi sırasında gerekli olan bilgileri toplar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Okul müdürüm denetim sürecinde görmüş olduğu eksiklikleri ortaya koyma becerisine sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Okul müdürüm ders denetiminden sonra geri bildirim verme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Okul müdürüm ders denetimi sırasında gerekli olan insan ilişkileri becerisine sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Okul müdürüm ders denetimi sürecinde olumlu bir ortam yaratma konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Okul müdürüm, ders denetimi sürecindeki öğretmen kaygısını azaltma konusunda beceriklidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Okul müdürüm kişisel ilişkilerini ders denetimine yansıtma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Okul müdürüm okul içi herhangi bir tartışmayı ders denetimine yansıtma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Okul müdürüm sendikal farklılıkları ders denetimine yansıtma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Okul müdürüm ideolojik görüş farklılıklarını ders denetimine yansıtma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Okul müdürüm ders denetimine ilişkin yeterli mevzuat bilgisine sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Okul müdürüm ders denetimine ilişkin gerekli evrakların incelenmesinde yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Okul müdürüm ders denetimi sırasında sınıfın fiziki durumunu gözlemlenmede yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Okul müdürüm ders denetimi sırasında öğrenci kazanımlarını gözlemlenmede yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Okul müdürüm ders denetimlerinde öğretmenin öğrenciler üzerinde oluşturduğu milli bilinç duygularını gözlemlenme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Okul müdürüm öğretmenin velileriyle olan iletişimlerini gözlemlenme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
19) Okul müdürüm branşimdaki alan yeterliğimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Okul müdürüm ders branşımın öğretim programı konusunda yeterli bilgiye sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Okul müdürüm derste kullandığım yöntem ve teknikleri değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Okul müdürüm öğretmenimle olan iletişimini değerlendirme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Okul müdürüm derste kullandığım araç-gereçlerin etkililiğini değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) Okul müdürüm sınıf yönetimi becerilerimi değerlendirebilme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Okul müdürüm derste öğrencilerimle kurduğum iletişimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26) Okul müdürüm derste kullandığım ölçme-değerlendirme etkinliklerini değerlendirebilme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27) Okul müdürüm derste öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilme durumlarımı değerlendirme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28) Okul müdürüm, öğrenci hazır bulunuşluklarına ilişkin yaptığım uygulamaları değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29) Okul müdürüm sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale stratejilerimi değerlendirme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30) Okul müdürüm öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayabilmemi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31) Okul müdürüm derste teknoloji kullanım becerilerimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32) Okul müdürüm mesleki gelişim çabalarımı değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33) Okul müdürüm görevli olduğum okula yaptığım katkıları değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34) Okul müdürüm derse ilişkin gözlemlerini kaydederken objektif davranabilme konusunda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35) Okul müdürüm dersteki zaman yönetimimi değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36) Okul müdürüm özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaptığım çalışmalarını değerlendirebilecek yeterliğe sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 4. Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1) Okul müdürümle aramda var olan çatışma, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Okul müdürümle yaşadığım iletişim sıkıntıları, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Okul müdürümün beklentilerini karşılayamamak, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Okul müdürümün yetersiz olduğumu düşünmesi, denetim sürecinde beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Okul müdürüme denetimden önce söylemek istediklerimi rahatça ifade edememek beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Okul müdürümün yaptığı ders denetimi sırasında kendimi mahcup olacakmış gibi hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Okul müdürümün denetimime ilişkin yapacağı olumsuz değerlendirmeler beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Okul müdürümün yaptığı ders denetimi sırasında hata yapmaktan korkarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) Ders denetimi sırasında gülünç duruma düşmek beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Okul müdürümün yaptığı denetim sırasında derse odaklanamamak beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Ders denetimi sürecinde okul müdürümün soracağı sorulara, heyecandan dolayı cevap verememek beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Denetim sürecinde müdürümün istediği belgeleri hazır edememek beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Denetim sonuçlarının okulun diğer paydaşlarıyla da paylaşılması beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Denetimden sonra okuldaki diğer öğretmenler arasında benimle ilgili olumsuzlukların konuşulması beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Okul müdürümün yapacağı ders denetimi sırasında, sınıf düzenindeki olumsuzluklar beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Sınıf yönetimine ilişkin eksikliklerimin, okul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
müdürümün denetimi sırasında fark edilecek olması beni kaygılandırır.					
17) Öğrencilerle olan çeşitli iletişim eksikliklerin okul müdürümün denetimi sırasında ortaya çıkabilecek olması beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Okul müdürümün denetimi esnasında öğrencilerin istenmeyen davranış sergilemeleri beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Okul müdürümle denetimden sonra da birlikte çalışacak olmak beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Okul müdürümün denetim esnasında olumsuz davranışları beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Okul müdürümün hazırlıksız olduğum bir dersi denetleyecek olması beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Okul müdürümün yetersizliği denetimde beni kaygılandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>