

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN SINIF DENETİMİ ÜZERİNE  
YANSIMASI: ÖĞRETİMSEL DENETİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ünal DENİZ

Balıkesir, 2017

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN SINIF DENETİMİ ÜZERİNE  
YANSIMASI: ÖĞRETİMSEL DENETİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ünal DENİZ

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER

Balıkesir, 2017

**T.C. BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAYI**

Enstitümüzün Eğitim Bilimler Anabilim Dalı'nda 201512545007 numaralı Ünal DENİZ'in hazırladığı "Öğretimsel Liderliğin Sınıf Denetimi Üzerine Yansıması: Öğretimsel Denetim" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 30/05/2017 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

  
Başkan  
Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

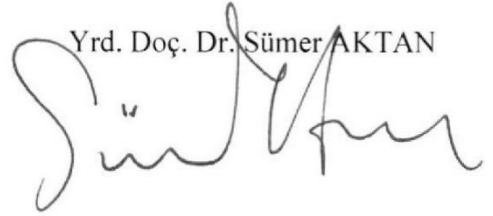
Üye (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER



Üye

Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

05/06/2017

Enstitü Müdürü

  
Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN  
Müdür

Bu alışma Balıkesir niversitesi tarafından 2015/001 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

## ÖNSÖZ

Yapılan bu araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının sıklığına ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda belirlenmiş cinsiyet, öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin algıları açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya geçen sınıf denetimi sisteminin oldukça yeni olması sebebiyle literatürde bu konuya dair bir eksiklik olduğu görölmüştür. Görölen bu eksikliğe yapılan araştırmayla katkı sağlanması planlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların bundan sonra yapılacak olan araştırmalara da yol gösterebileceği düşünölmektedir.

Lisans hayatımda tanıştığım andan itibaren beni sürekli motive eden, destekleyen, bugün bu alanda yüksek lisans yapmamda da teşviği bulunan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisansa başladığım ilk günden beri bilgi, görüş ve deneyimlerinden faydalandığım, araştırmam süresince desteğini ve hoşgörüsünü esirgemeyen değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER'e tüm saygı ve iyi dileklerimi sunarım.

Emeğini ve desteğini hiç esirgemeyerek, bugünlere ulaşmamda en büyük pay sahibi olan anneme ve babama bugüne kadar yaptıkları için çok şey borçluyum. Yaptıkları karşısında çok küçük kalsa da buradan teşekkür etmek istiyorum.

Bursa ve Balıkesir illerinde araştırmama katılan tüm öğretmenlere ve ölçeği uygulamayı kabul eden okul yöneticilerine memnuniyetlerimi iletiyorum.

Ünal DENİZ

## ÖZET

### ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİN SINIF DENETİMİ ÜZERİNE YANSIMASI: ÖĞRETİMSEL DENETİM

**DENİZ, Ünal**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER**

**2017, 82 Sayfa**

Günümüz dünyasında denetim, örgütler için nitelikli bir ürün elde etmenin temel koşullarından biri olarak görülmektedir. Eğitim örgütleri de her örgüt gibi bu denetime gereksinim duyar. Özellikle toplumların birbirleriyle daha nitelikli insan yetiştirme yarışına girdiği gerçeği göz önünde bulundurulursa, gerçekleştirilen denetimlerin biçimi ve amacı daha da önem kazanmaktadır. Söz konusu çalışmayla, ülkemizde 2015-2016 eğitim-öğretim yılıyla birlikte uygulanmaya başlanan sınıf denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda, araştırma, Bursa ve Balıkesir illerinde devlete bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 1237 öğretmen aracılığıyla yürütülmüştür. Nicel bir desen üzerine tasarlanan araştırmada, mevcut durumu ortaya koyma amacıyla yapılan tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmaya ait veriler İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği” ile sağlanmıştır. Verilere öncelikli olarak, Lisrel programı aracılığıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi, (DFA) ardından SPSS 24 programı kullanılarak Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunurken, cinsiyet değişkeninde herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılığın, “öğretimi ve öğretmeni

geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutlarında olduğu gözlenmiştir. Buna göre araştırma sonunda, öğretim kademesinde ortaokul öğretmenleri lehine; yaş değişkeninde 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine; kıdem değişkeninde ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretimsel liderlik, Sınıf denetimi, Okul müdürü, Öğretmen.

## **ABSTRACT**

### **INSTRUCTIONAL LEADERSHIP REFLECTION ON CLASSROOM INSPECTION: INSTRUCTIONAL SUPERVISION**

**DENİZ, Ünal**

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

**Thesis Advisor: Asst. Prof. Mehmet Akif ERDENER**

**2017, 82 Pages**

In today's world, supervision is seen as one of the essential conditions for obtaining qualified products for organizations. Educational institutions, as other organizations, are needed supervision. Taking into account that current societies have started a race for producing more qualified human beings, the form and purpose of the realized supervision have become even more relevant. The main purpose of this research is to determine the teacher's perceptions about the school administrators performing the classroom supervisions which started to be implemented in our country in the 2015-2016 academic years. Besides, secondary purpose of this study is to be analyzed how these perceptions are different in terms of several variables. The research was carried out through 1237 teachers working in state primary schools, secondary schools and high schools in Bursa and Balıkesir provinces. This investigation has been designed following a quantitative pattern, a screening model made to present the current situation which was preferred. The "Control of the School Principal Instructional Behaviors Scale" which was developed by the İlğan (2014) is applied in this study. Multivariate analysis (MANOVA) is firstly conducted to the data using the SPSS 24 program followed by confirmatory factor analysis (DFA) via the Lisrel program. The results shows that there are significant differences in school stage, age and seniority variables but there is no difference in gender variable. Significant differences are observed in the sub-dimensions of "teaching and teacher development" and "classroom visits and feedback". Therefore, secondary



school teachers in school stage; the age range of 21-30 years in teachers' age and 1-5 years of seniority in the seniority variable are more effective than other groups.

**Key Words:** Instructional leadership, Classroom inspection, Principal, Teacher.

## İTHAF

*Kendini Türk irfanına adayan mütefekkir*

*Cemil Meriç'e*

# İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| <b>ÖNSÖZ</b> .....  | iv   |
| <b>ÖZET</b> .....   | v    |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | vii  |
| <b>İTHAF</b> .....  | ix   |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....  | x    |
| <b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....                                     | xii  |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....                                       | xiii |
| <b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....                                    | xiv  |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....   | 1    |
| 1.1. Problem.....   | 2    |
| 1.2. Amaç.....  | 3    |
| 1.3. Önem.....  | 3    |
| 1.4. Varsayımlar.....   | 4    |
| 1.5. Sınırlılıklar.....   | 4    |
| 1.6. Tanımlar.....  | 4    |
| <b>2. İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....                                    | 6    |
| 2.1. Öğretimsel Liderlik Kavramı.....                               | 6    |
| 2.2. Öğretimsel Liderliğin Tanımı.....                              | 7    |
| <b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....                                       | 10   |
| 2.3. Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....                           | 10   |
| 2.3.1. Okul Misyonunun Tanımlanması.....                            | 10   |
| 2.3.1.1. Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme.....              | 10   |
| 2.3.1.2. Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma.....               | 11   |
| 2.3.1.3. Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama.....              | 12   |
| 2.3.2. Öğretim ve Programın Yönetimi.....                           | 13   |
| 2.3.3. Öğretimin Denetimi.....                                      | 14   |
| 2.3.4. Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi.....                           | 16   |
| 2.3.5. Öğretim İkliminin Geliştirilmesi.....                        | 17   |
| 2.4. Eğitim Denetimi.....   | 19   |
| 2.4.1. Eğitim Denetiminin Amacı ve Önemi.....                       | 21   |
| 2.4.2. Eğitim Sisteminde Denetimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi..... | 22   |
| 2.4.3. Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihsel Gelişimi.....      | 26   |
| 2.5. İlgili Yerli ve Yabancı Araştırmalar.....                      | 28   |
| <b>3. YÖNTEM</b> .....  | 31   |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                                       | 31   |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....   | 31   |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri .....                    | 32        |
| 3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu .....                               | 32        |
| 3.3.2. Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği..... | 32        |
| 3.4. Veri Toplama Süreci .....                                    | 35        |
| 3.5. Verilerin Analizi.....                                       | 35        |
| <b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>                              | <b>37</b> |
| 4.1. Öğretmen Algılarına Göre Puan Ortalamaları.....              | 37        |
| 4.2. Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler.....                  | 38        |
| 4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Değerler .....        | 38        |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Kademelerine İlişkin Değerler .....  | 39        |
| 4.2.3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına İlişkin Değerler .....        | 39        |
| 4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Değerler .....   | 40        |
| 4.3. Faktör Analizi.....  | 40        |
| 4.4. Çok Değişkenli Varyans Analizi .....                         | 42        |
| 4.5. Tek Değişkenli Varyans Analizi .....                         | 46        |
| 4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular .....                    | 54        |
| 4.5.2. Öğretim Kademesi Değişkenine Ait Bulgular .....            | 56        |
| 4.5.3. Yaş Değişkenine Ait Bulgular .....                         | 58        |
| 4.5.4. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular .....                       | 61        |
| <b>5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER .....</b>                              | <b>64</b> |
| 5.1. Sonuçlar.....  | 64        |
| 5.2. Öneriler.....  | 67        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>   | <b>69</b> |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>77</b> |

## ÇİZELGELER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Çizelge 1. Literatürde Yer Alan Bazı Öğretimsel Liderlik Tanımları .....  | 7  |
| Çizelge 2. Literatürde Yer Alan Bazı Eğitim Denetimi Tanımları .....  | 20 |
| Çizelge 3. Denetimin Tarihçesi.....   | 23 |
| Çizelge 4. Örneklemede Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları.....  | 32 |
| Çizelge 5. OMÖDD Ölçeğine Ait AFA Sonuçları.....  | 33 |
| Çizelge 6. OMÖDD'ye İlişkin Puan Ortalamaları .....   | 37 |
| Çizelge 7. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ...   | 38 |
| Çizelge 8. Öğretmenlere Ait Cinsiyet Değerleri .....  | 38 |
| Çizelge 9. Öğretmenlerin Okul Türlerine İlişkin Değerler .....  | 39 |
| Çizelge 10. Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Değerler.....   | 39 |
| Çizelge 11. Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Değerler .....  | 40 |
| Çizelge 12. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri .....                                       | 40 |
| Çizelge 13. Box's M Çok Değişkenli Varyans Analiz Testi .....   | 42 |
| Çizelge 14. OMÖDD Ölçeğinin Çok Değişkenli Varyans Analizi.....   | 43 |
| Çizelge 15. Öğretimsel Denetim Davranışları Normallik Testi.....  | 46 |
| Çizelge 16. Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme ile Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunmaya İlişkin ANOVA Sonuçları ..... | 47 |
| Çizelge 17. OMÖDD Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Analizi.....  | 55 |
| Çizelge 18. OMÖDD Ölçeğinin Öğretim Kademesi Değişkeni Bakımından Analizi.....  | 57 |
| Çizelge 19. OMÖDD Ölçeğinin Yaş Değişkeni Bakımından Analizi.....   | 59 |
| Çizelge 20. OMÖDD Ölçeğinin Kıdem Değişkeni Bakımından Analizi .....  | 62 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Denetimsel Rolün Gelişimi.....          | 24 |
| Şekil 2. Denetim Yaklaşımlarının Evrimi.....     | 26 |
| Şekil 3. OMÖDD Ölçeğine İlişkin Yol Şeması ..... | 41 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OMÖDD: Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları

Ss. : Sayfa Sayısı

## 1. GİRİŞ

Örgütler ve işgörenler çağımız koşullarına ayak uydurmak için meydana gelen değişimler sonucunda sürekli kendini geliştirmeye ihtiyaç duyar. Giderek şiddeti ve hızı artan değişim sürecinden etkilenen örgütlerden birisi de eğitim örgütleridir. Öyle ki günümüzde eğitime yeni anlam yüklenmeye başlanmış ve eğitimde benimsenen amaç, ele alınan içerik, uygulanan yöntem ve kullanılan araç gereçler değişmeye başlamıştır. Eğitimde önemli bir rol üstlenen okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu değişim karşısında kendini yenileyebilmeleri ve ayakta kalabilmeleri oldukça önemlidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bütün bunlar eğitimde belirli hedeflere ulaşılması için, okul örgütünde oluşturulan yapının iyi kurulmasını, iyi bir modele dayandırılmasını gerektirir. Yönetimin görevi ise bu amaçları gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak, kontrol etmektir. Böylece amaçların gerçekleşmesi için gerekli adımlar atılmış olur (Bursalıoğlu, 2015). Bahsi geçen bu amaçları daha etkili şekilde gerçekleştirmek için ortaya atılan liderlik kavramı, yaklaşık yarım asırdır yoğun bir çalışma sahası haline dönüşmüştür. Gerçekleşen araştırmalar liderliğin, amaç ve hedef için grubu etkileme ve harekete geçirme gücü olduğunu ve örgütün içinde bulunduğu çeşitli durumsal faktör ve koşullara bağlı olarak farklı yaklaşımlar sergilenmesini gerektirdiğini ortaya koymuştur (Özdemir ve Sezgin, 2002; Hallinger ve Murphy, 1985). Bu manada birbirlerinden farklılaşan liderlik türleri içerisinde eğitim yönetimini konu alan “Öğretim Liderliği” ön plana çıkmaktadır.

Eğitim denetiminin gelişimine baktığımızda yönetim kuramlarına uygun değişim ve gelişim gösterdiğini söyleyebiliriz. Okul yöneticilerinin rolleri üzerinde yaşanan değişimler okul yöneticilerinin denetim üzerine daha fazla odaklanmasını gerektirmektedir. Şüphesiz bu okul yöneticilerinin artık birer öğretim lideri olarak görülmesinin sonucudur. Bu anlayışa göre okul yöneticileri öğretimsel lider olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim etkinliklerini denetlemeleri ve bu etkinlikleri



geliştirici yönde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenci başarısını iyileştirmeye aracılık eden denetim sürecinin özellikle sınıf içindeki denetimi kaçınılmaz görülmüştür (Aydın, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmayı amaç edinen öğretimsel denetim anlayışı bu sayede öğrencilerin de daha nitelikli bir eğitim almalarına destek olmaktadır. Bu sürecin başarıya ulaşmasında öğretmen ve denetmen arasındaki iş birliği, iletişim, koordinasyon ve objektif bir gözlem anlayışı kritik bir rol oynamaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Okul yöneticisine yüklenen tüm bu sorumluluklar öğretimde uygulanan sınıf denetiminin önemini artırmaktadır.

### **1.1. Problem**

Liderlik, örgütün geleceğine dair gerçekçi vizyon ve misyonları belirlemeyi ve bunları gerçekleştirmek için insanları etkiyebilme ve peşinden sürükleyebilme gücünü ifade eder. Lider ise bunları gerçekleştirebilen kişidir. Her örgüt gibi eğitim örgütleri de vizyon ve misyonlara ulaşmak için birer lidere ihtiyaç duyar. Çünkü ancak lider olabilen bir yönetici, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilir (Çelik, 2015). Literatürde liderlikle ilgili birçok model bulunmasına rağmen son yıllarda özellikle eğitim örgütlerinde bir model diğerlerine kıyasla daha ön plana çıkmaktadır. Bu liderlik modeli okul yöneticilerinin her durum ve koşulda sahip olması gereken öğretimsel liderliktir.

Öğretimsel liderlik, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar bütünüdür (De Bevoise, 1984). Öğretimsel liderliği diğer liderlik modellerinden ayıran en temel özellik öğretme-öğrenme süreci üzerine yoğunlaşmasıdır (Gümüşeli, 1996). Ancak bununla birlikte getirdiği bir başka yenilik öğretmeni denetleme yetkisinin okul yöneticisinin sorumluluğu altına verilmesidir. Burada yer alan öğretimsel denetim süreci öğretmenlerin kontrol altına alınması veya yargılanması süreçlerinden ziyade öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardım etmeyi ifade eder (Aydın, 2016). Bu şekilde okul müdürleri tarafından öğretimsel denetim ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilecek sınıf denetimleri, öğretmen gelişimini destekleyerek eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasına büyük destek verecektir.

Bu bağlamda, araştırmada denetim kavramı içinde yer alan ve okul müdürleri tarafından yürütülecek olan öğretimsel denetim ele alınmıştır. Değişen sınıf denetimi sistemiyle birlikte ilk kez 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uygulanan bu alanı çalışmaya iten sebep literatürde görülen eksikliklerdir. Araştırmanın problemini ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde okul müdürlerinin sınıf denetimlerinde gösterdiği öğretimsel liderlik davranışlarının sıklığının belirlenmesi oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri esas alınarak okul yöneticilerinin gösterdikleri öğretimsel denetim davranışlarının sıklığını ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranış düzeyleri nedir?
2. Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarının sıklığı ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin algıları açısından;
  - a. cinsiyetlerine,
  - b. okul türlerine,
  - c. yaşlarına ve
  - d. kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Önem**

Ülkemizde 2015-2016 eğitim-öğretim yılıyla birlikte uygulanmaya başlanan öğretimsel denetimle ilgili henüz yeterli düzeyde araştırma yapılmamış olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarını belirli değişkenler açısından ele alarak teorik açıdan literatüre katkı yapması beklenmektedir.

Araştırmayla elde edilen sonuçların okul müdürlerinin sınıf ziyaretlerinde sergiledikleri öğretimsel denetim davranışlarının önemine vurgu yapması araştırmanın uygulamaya dönük önemi olarak görülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları sıklığını belirlemek için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu sebeple öğretmenlerin verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin OMÖDD ölçeğinde bulunan maddelere içtenlikle ve tarafsız olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Yapılan bu araştırma konu açısından okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışların sıklığının belirlenmesi açısından öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

Bu araştırma; kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen literatürle sınırlıdır.

Bu araştırma veri kaynağı olarak, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bursa ve Balıkesir illerinde bulunan 1237 öğretmenle sınırlı tutulmuştur.

Verilerin toplanmasında kullanılan anketin sınırlılıkları yine bu araştırma için de geçerlidir.

#### **1.6. Tanımlar**

**Liderlik:** Amaçların ve vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneğidir (Robbins ve Judge, 2013). Okul yöneticisi açısından değerlendirildiğinde liderlik, okul çalışanlarını, öğretmenleri ve öğrencileri okulun hedefleri doğrultusunda hareket ettirebilme gücü olarak tanımlanabilir.

**Lider:** Bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplama, harekete geçirme yeteneğine ve bilgisine sahip olan kişidir (Özcan, 2006). Bu tanımdan hareketle

eğitim örgütlerinin yönetimini üstlenen kişi olarak okul müdürünün aynı zamanda örgütün lideri olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretimsel Liderlik: Öğretmenler için üretken ve tatmin edici bir çalışma ortamı ve çocuklar için arzu edilen öğrenme koşulları ve sonuçlarını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen eylemler dizisidir (Meyer ve Macmillan, 2001). Okul müdürü tarafından gerçekleştirilmesi beklenen bu davranışlar eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir yere sahiptir.

Denetim: Denetim, amaçlara uygun olarak hazırlanan plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma, plandan ayrılma, hata ve eksiklikleri saptama, nedenlerini bulma, giderme, başarı sağlanması için yardımda bulunmadır (Taymaz, 2011). Eğitim örgütleri açısından okul ve sınıf denetimi olmak iki farklı şekilde gelişen bu denetimler okulun belirlenmiş amaçlarına ulaşma noktasında kritik öneme sahiptir.

Öğretimsel Denetim: İlimli bir kültürü oluşturarak güven ortamı içerisinde iş birliğine dayalı olarak eğitim-öğretim sürecine özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi yoluyla öğretimin gelişimini amaçlayan denetim modelidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Okul müdürü tarafından gerçekleştirilen bu denetim faaliyetleri öğretmeni destekleyici ve geliştirici bir rol üstlenmektedir.

## 2. İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde, konuya ilişkin genel bir giriş yapıldıktan sonra öğretimsel liderlik ve eğitim denetimi hakkında bilgi verilmiştir. Bölümün son kısmında ise konuyla ilgili yapılan yerli ve yabancı araştırmalar yer almaktadır.

### 2.1. Öğretimsel Liderlik Kavramı

Değişimin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği günümüzde toplumlar artık eğitim örgütlerinde meydana gelen değişimlere ayak uydurmanın yanında bizzat bu değişimleri gerçekleştirebilecek bireyler yetiştirme sürecine girmeye başlamıştır. Özellikle yönetim bilimlerindeki gelişmelerin ardından örgütlerde yaşanan değişimler ve toplumun örgütlerden beklentilerinde oluşan farklılıklar nedeniyle örgütlerde yeni liderlik biçimleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Sağır, 2011). Eğitim örgütlerinde ise bu liderlik biçimlerinden öğretimsel liderlik kendisini göstermiştir. Öğretimsel liderlik zaman zaman “eğitimsel ya da pedagojik” liderlik olarak da kullanılmaktadır. Bu üç kavramın özünde aynı içeriği karşıladığını söylemek mümkündür (Southworth, 2002).

Okul yönetimi bağlamındaki liderlik, 1980’li yıllara gelinene değin işletme yönetimi alanında geliştirilen kuramlara dayandırılmıştır. Bu döneme değin uzanan süreç içerisinde özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları eğitim yönetimine damgasını vurmuştur. Davranışsal kuramda yer alan lider davranışı; yapıyı kurma ve ilişkiye önem verme olarak iki boyutta ele alınmıştır. Okul yöneticisinin liderlik davranışları da bu iki boyut açısından incelenmiştir (Özden, 2013). 1980’li yıllarda etkili okul hareketinin geliştirilmeye başlamasıyla birlikte, okula özgü öğretimsel liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Hallinger, 2005). Bu kavramın ortaya çıkmasına eğitimin kalitesini ve toplumu göz ardı etmeleriyle eleştirilen okul yöneticileri sebep olmuştur (Hess, 2003). Okul yöneticileri mevcut

durumların artık etkili olmadığını vurgulayan fikirlerle birlikte, büyük bir baskıya maruz kalmışlardır (Kış, 2013). Eleştiriler üzerine etkili okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, öğretim sürecinde kritik bir yere sahip olduğu görülmüştür (Şişman, 2014). Buradan yola çıkarak eğitim yönetimi alanı için etkili okul yaratabilecek okul yöneticisi rolleri belirlenmeye çalışılmıştır (Ergen, 2009). Belirlenen bu rollerde okul yöneticileri, okulların değişen yapıya ayak uydurmasında ve belirlenen hedeflere ulaşılmasında mevcut programı uygulamak dışında öğrenci başarısını artırmada da önemli bir konumda bulunmaktadır (Glanz, 2006).

Sonuç olarak bakıldığında, öğretimsel liderlik kavramı 1980'li yılların ardından etkili okullar üzerine yapılan araştırmalarla beraber okul yöneticilerinin önceliğini öğretim programına ve sürecine verdiği önemli bir liderlik yaklaşımı haline gelmiştir (Lashway, 2002). Bu liderlik biçimi okul yöneticisinin sahip olduğu geleneksel rol ve liderlik anlayışını temelden değiştirerek önceki liderlik kuramları gibi okulda yönetsel rolleri ön plana almak yerine, öğretimi geliştirme üzerine odaklanmıştır (Çelik, 2015).

## 2.2. Öğretimsel Liderliğin Tanımı

İçerisinde birçok öğeyi barındıran ve alt sistemlerden oluşan okul, hiç şüphesiz öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirilebileceği en iyi yerdir (Jenkins, 1991). Okulda etki alanı öğretmenler, öğrenciler ve okulun bulunduğu çevre ile sınırlı bulunan öğretim liderinin amacı bunlar arasında etkileşimi artırıp etkili bir yönetim sergilemektir (Chell, 1995). Fakat bu etkili yönetimi sergilemek için öncelikle öğretimsel liderlik kavramının iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Literatürde öğretimsel liderliğin ne olduğuna ilişkin çok çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları aşağıdaki Çizelge 1'de belirtilmiştir.

### Çizelge 1. Literatürde Yer Alan Bazı Öğretimsel Liderlik Tanımları

|   |                   |
|---|-------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>İlgileri ve istekleri harekete geçirerek, öneriler sunarak ya da gerekli bilgiyi sağlayarak, baştanbaşa öğretme, öğrenme çevresini geliştirecek çabalar içinde bulunmaktadır.</li></ul> | (Bradfield, 1964) |
|---|-------------------|

|  |                            |
|--|----------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Okulun öğrenci başarısını arttırmak için okul yöneticisinin kendisinin gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar bütünüdür.</li> </ul>   | (De Bevoise, 1984)         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır.</li> </ul>   | (Krug, 1992)               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Belirlenen eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için okulda bulunan öğretim kadrosunu okul süreçleri içerisinde harekete geçirebilmedir.</li> </ul>   | (Pankake ve Burnett, 1996) |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenler için üretken ve tatmin edici bir çalışma ortamı ve çocuklar için arzu edilen öğrenme koşulları ve sonuçlarını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen eylemler dizisidir.</li> </ul>  | (Meyer ve Macmillan, 2001) |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitimi iyi bir şekilde gerçekleştirmek için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri örgüt ikliminin yaratılmasıdır.</li> </ul>  | (McEvan, 2003)             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Okul müdürünün, okulda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirdiği hem de kendisi dışındaki insanları etkileyip, motive ederek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır.</li> </ul> | (Şişman, 2014)             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>İyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemleridir.</li> </ul>                          | (Çelik, 2015)              |

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde öğretimsel liderlik davranışlarının eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi noktasında önemli bir yere sahip olan amaçları kapsadığı görülmektedir. Bu amaçlar, temelde oluşturulan örgüt iklimi içerisinde öğrenme koşullarının iyileştirilerek öğrenci başarısını arttırmayı hedeflemektedir. Aslında öğretimsel liderliğin eğitimin temel amaçlarını yerini getirme rolünü üstlendiği görülmektedir. Bu rolün yerine getirilmesini sağlayacak kişi ise okul müdürüdür. Okul müdürü okulu arzu edilen başarıya ulaştırması için öncelikle kendisinden beklenen davranışların farkında olmalı ardından okulun hedeflerinin gerçekleştirebileceği bir örgüt iklimi oluşturmalıdır.

Öğretimsel liderlikte okul yöneticisi; öğretimin geliştirilmesi, okul çevresinin öğretime yönelik ve üretken bir hale getirilmesi, verimli bir öğrenme-öğretme iklimi yaratması, öğrenci başarısının ön planda tutulması, öğretim programında bütünlük sağlanması ve öğrenmeyi engelleyen etkenlerin ortadan kaldırılması noktasında kilit

rol oynayan kişidir (Özden, 2013). Öğretim lideri bu faaliyetleri yürütürken bir yandan öğrenci ve öğretmen gelişimini sürekli destekleyerek bir öğretimsel kalite meydana getirirken diğer yandan bunu bir vizyon haline dönüştürür (Flath, 1989; Phillips, 2001). Bu vizyonu için gerekli desteği almak amacıyla okulla ilgili herkesle vizyonu paylaşır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Burada öğretim liderinin temel amacı okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2015).

Öğretimsel liderler öğretimin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrolünü sağlarken, öğretimde meydana gelen aksamaları gidermeye çalışır. Bu açıdan bakıldığında öğretimsel liderliğin öğretimin kalite ve kontrolünü sağlamaya yönelik bir liderlik modeli olduğu söylenebilir (Çelik, 2015). Öğretimsel liderlikte esas olan öğretimi geliştirmektir. Okul yöneticisi; öğretmenlerle iş birliği içerisinde olup öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeli, bu sürece doğrudan katılmalı, adeta bir öğretmen gibi davranarak belirli aralıklarla sınıfları ziyaret etmeli, öğretmenleri denetlemeli ve süreci değerlendirmelidir. Tüm bunları yaparken öğrencilerle etkileşimde bulunup okul çıktıları üzerinde etkisini göstermelidir (Şişman, 2014). Bu bakımdan okul yöneticisi yapılması gereken bürokratik işlerin dışında çoğu zamanını eğitim-öğretim sorunlarına ayırıp, yaşanan aksaklıkların giderilmesini sağlamalıdır (Kurt, 2013). Ancak bunun için okul müdürlerinin önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmesi sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olması gerekmektedir (İlgar, 2005).

Sonuç olarak okulun yönetim şekli ve okul yöneticisinin özellikleri eğitimi etkileyen önemli bir değişkendir. Okulda gerçekleşecek olan etkili öğretimde okul yöneticisinin desteği öğretmenlerin davranışlarını oldukça etkilemektedir (Yılmaz, 2010). Okul yöneticilerinden beklenen bu öğretimsel liderlik davranışlarını okullarda sergilemeleri için öncelikle okul yöneticilerinin sahip olması gereken öğretimsel liderlik rolleri açıklanmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).



## KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.3. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Krug (1992) çalışmasında okul müdürlerinin sergilemesi gereken öğretimsel liderlik davranışlarını 1. Okul misyonunun tanımlanması, 2. Öğretim ve programın yönetimi, 3. Öğretimin denetimi, 4. Öğrenci gelişiminin izlenmesi ve 5. Öğretim ikliminin geliştirilmesi olarak 5 grup altında incelemiştir. Bu çalışmada da Krug (1992)'nin sınıflamasının ana boyutlarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları incelenmeye çalışılmıştır.

#### 2.3.1. Okul Misyonunun Tanımlanması

Okul misyonunun tanımlanması 3 aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar; 1. Okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme, 2. Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma ve 3. Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama şeklinde sınıflandırılabilir.

##### 2.3.1.1. Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme

Günümüzde giderek önemi artan konulardan birisi yöneticilerin bir vizyona sahip olma meselesidir (Cerit, 2004). Geleceğe ilişkin bakış açısını ifade eden vizyon; okul açısından uzun süreli bir strateji olup, okulun ilerleyen zamanlarda ulaşmayı arzu ettiği yerin hayalden uzak inandırıcı bir görüntüsüdür (Özden, 2013; Balcı, 2010). Kurumların varlıklarını sürdürmelerini sağlayan vizyonu gerçekleştirebilmek için yapılması zorunlu olan eylemler vardır. Misyon olarak adlandırılan bu eylemler daha çok vizyonun gerçekleştirilmesi için çizilen yön, konulan hedeflerdir (Gürsun, 2007). Dolayısıyla öğretimsel liderliğin önemli bir parçası olan vizyon oluşturmanın, okulun misyonunun tanımlanmasına aracılık ettiği söylenebilir (Senge, 2016; Hallinger ve Murphy, 1985). Daha da ötesi vizyon olmadan misyon geliştirmenin pek mümkün olmayacağı gerçeğidir.

Öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisinden okulun hedefleri doğrultusunda, öncelikli olarak okulun vizyonunu ve misyonunu belirleyerek okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmesi beklenir (Gökkyer, 2004). Ardından

tanımlanan bu vizyon ve misyonu açık bir şekilde ifade ettikten sonra vizyon ve misyonun tüm çalışanlar tarafından kabul görmesini sağlamaya çalışır (Şişman, 2014). Çünkü okulda meydana gelecek ortak anlayış okul çalışanlarının hedeflere ulaşmak için motive olmuş bir şekilde mücadele etmelerini sağlayacaktır (Krug 1992; Çelik, 2015). Bu ortak anlayış ve mücadele okulun hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır.

### **2.3.1.2. Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma**

Her eğitimsel faaliyette olduğu gibi okulların da öncelikli olarak varmak istedikleri belirli amaçlarının olması, temel gereksinimlerden biridir. Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Anlaşılır bir biçimde ortaya konan vizyon, bütün okul çalışanlarına yol göstererek, onlara kılavuzluk eder. Bu noktada öğretimsel lider olarak okul müdürünün en önemli rolü, okulun amaçlarının belirlenmesi olacaktır (Cerit, 2004; Şekerci ve Aypay, 2009). Daha sonra belirlenen bu amaçları açıklayarak, amaçların nasıl gerçekleştirileceği noktasında okul çalışanlarına yardım etmesi, okul çalışanlarının ilgi ve beklentileriyle okulun amaçlarını bütünleştirebilmesi okul yöneticilerinden beklenen diğer rollerdir (Tatlıoğlu ve Okyay, 2012).

Okulun amaçlarının ortaya konulmasında benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde bulunduğu toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar gibi bazı belirleyiciler dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Şişman, 2014). Çünkü bir okulda amaçların gerçekleşmesi, öncelikle okul kadrosunda bulunan çalışanlar tarafından benimsenmesine ve paylaşılmasına bağlıdır. Bu sebeple öğretimsel liderlikte daha çok ortak değerlere dayanan bir misyon oluşturulması hedeflenmektedir (Çelik 2015; Balcı, 1996). Bunun aksi durumunda okul çalışanlarının okulun misyonlarını içselleştirmesi zorlaşacaktır. Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından kabul edilmesinden alır. Hatta misyonun örgüt üyeleri tarafından kabul görmemesi zaman zaman bir çatışma ortamının oluşmasına neden olarak okulu hedeflerinden uzaklaştıracaktır (Hallinger ve Murphy 1985; Akdağ, 2002).

Ortak amaçlar belirlendikten sonra okul yöneticileri okulun amaçlarını ilgililere duyurulmasını sağlamalıdır. Bu sayede okul çalışanlarının okulun

amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi aynı zamanda okul yöneticisi tarafından okul çalışanlarına bu desteğin sürdürülmesini ve yoğunlaştırılmasını gerektirir (Açıklan, Şişman ve Turan 2007). Öğretimle alakalı olarak vizyon paylaşımı, hedef ve kabul edilen değerler, öğretmenlere uygun öğretim seçenekleri konusunda rehberlik yapar. Vizyonun, hedefin ve kabul edilen değerlerin okul planlaması için uygulamaya geçirilmesi için değişimin nasıl olacağı ve nasıl gelişeceği konusunda bir görüş birliği oluşturur (MacNeill, Cavanagh ve Silcox, 2003). Bu da okul için gerekli olan değişimlerin daha hızlı ve etkili şekilde gerçekleşmesini sağlar.

### **2.3.1.3. Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Uygulama**

Bir okulun misyonunun geliştirilmesinde temel görev okul yöneticisine aittir. Okul yöneticisi okulun amaçlarını, değişen ve gelişen koşullar çerçevesinde sürekli olarak değerlendirerek, gerekli durumlarda geliştirir ve yeniden belirler. Ancak bir okulun iyi bir vizyon ve misyona sahip olması tek başına yeterli değildir. Yapılan planlama ile ara hedeflerin belirtilmesi ve objektif ölçümlerle periyodik değerlendirmelerin yapılması gerekir (Çengel, 2007). Bu da bize amaç belirlemenin aslında düşünüldüğü gibi bir kez olup biten bir iş olmadığını göstermektedir (Şişman 2014). Diğer taraftan bu amaçların geliştirilmesi okul müdürünün tek başına başarabileceği bir görev değildir. Okulun amaçlarının geliştirilmesi sürecinde okul yöneticisi işgörenlerle ve toplumla koordineli bir şekilde iş birliği içinde olmak zorundadır. Bunun yanı sıra okul yöneticisi amaçların geliştirilmesinde esnasında okulun vizyonuna ve misyonuna uygun doğrultuda hareket ederek okul çalışanlarına da yol gösterir (Ayık ve Şayir, 2014).

Etkili okullarda kilit bir faktör olan okul müdürleri, okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Çelik, 2015; Şişman, 2014). Okulun başarı ya da başarısızlığı değerlendirildiğinde anahtar kişi olan okul yöneticisinden amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin motivasyonunu sağlayarak onların sürekli gelişimlerine imkan sağlamaları beklenir (Can, 2006). Bunlar ise okul yöneticisinin öğretmenlerin sorunlarını önemseyip dinlemesi ve onların sorunlarına yönelik çözümler üretmesiyle gerçekleşir (Seifert ve Vornberg, 2002). Sonuç olarak

okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini etkili bir biçimde göstermesi, başarılı ve etkili okulların ortaya çıkmasına olanak sağlar (Altaş, 2013).

### **2.3.2. Öğretim ve Programın Yönetimi**

Eğitim programları, okulun belirlenmiş hedeflerinin gerçekleşmesi için bilinçli bir şekilde tasarlanmış öğrenme deneyimlerinin toplamıdır. Okul içerisinde bulunan tüm faaliyetlerin belirleyicisi olan eğitim programlarının etkililiği okulun niteliğine doğrudan bir etkide bulunur. Okulun varoluş sebebi ve temel amacının eğitimin amaçlarına göre öğrenci yetiştirmek olduğunu düşünürsek, eğitimin gelişmesinin aslında programın gelişmesiyle başladığını söyleyebiliriz (Aydın, 2016; Başaran, 2013). Bu sebeple okul yöneticisinin okulda var olma sebeplerinden en önemlisi okul programını yöneterek etkinlikler arasındaki koordinasyonu sağlamasıdır (Başaran, 2008). Zaten öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisinden öncelikle okul programına ve öğrenme-öğretme süreçlerine öncülük etmesi beklenir (Şişman, 2014).

Genel bir içeriğe ve esnek bir yapıya sahip olan öğretim programı, öğrenme hedeflerinin oluşturulmasına ve bu hedeflere ulaşılmasına imkan sağlayarak öğrenci başarısını artırır (Stimson 1997). Hazırlanan öğretim programlarının zaman planlaması iyi yapılmalı, öğrencileri programa aktif bir şekilde dahil etmeli ve dönütleri açık bir şekilde göstermelidir (Çelik, 2015). Özellikle okullarda zamanın etkili ve verimli kullanılması çok önemlidir. Bu anlamda okul yöneticilerinin zamanı kullanma yeterlikleri ve becerilerinin olması gerekir. Ders giriş ve çıkış zamanlarına dikkat edilmelidir. Okul yöneticileri zamanı etkili kullanmak için doğru planlama yapmalı ve zaman yönetimini iyi bilmelidir (Şişman, 2014). Bunların dışında okul yöneticileri okula geç kalma, devamsızlık ve okuldan kaçma gibi durumları engelleyici önlemler alarak öğretim zamanının tam ve eksiksiz bir biçimde uygulanmasını sağlamalıdır (Hallinger ve Murphy, 1986). Bunun için de okul yöneticileri okulda geçirdikleri zamanın büyük kısmını öğretim programının işleyişine ayırmalıdır. Çünkü öğretimin nasıl işlediğini görmek sınıf içerisinde gerçekleşen durumları bilmek, evraklarla geçirilen zamanlara göre yöneticiyi gelişimin açısından daha çok destekleyecektir (McEwan, 2003).

Okul yöneticisi, okulun amaçlarının gerçekleşmesi için uygun bir ortam yaratmakla yükümlüdür. Etkili bir yönetici de öğrencilerin en iyi öğrenme koşullarını sağlayabilen liderdir (Balcı, 1996). Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okul programı ve öğretimiyle alakalı bütün materyallerin seçilmesine, sağlanmasına ve dağıtılmasına aktif katılım sağlar. Böylelikle öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesi için temel girdiler arasındaki bağın kurulmasında yapıcı bir rol oynar (Şişman, 2014). Ayrıca okul yöneticisi öğretimsel kaynakları kullanma ve yeni kaynaklardan faydalanma noktasında okul çalışanlarına örnek olarak, öğretimsel kaynakların etkili kullanımına yönelik okul personeline yapıcı geri bildirimler verir (Özdemir, 2013).

Program hazırlama ve program geliştirme, ardışık devam eden süreçlerdir. Hazırlanan her programın ardından yapılacak sürekli değerlendirmelerle geliştirilmesi gereklidir (Şişman, 2014). Öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendiren okul yöneticisi elde ettiği bulguları okul çalışanlarının bilgisine sunar. Sunulan bu bilgiler tartışılarak yeni amaçların saptanması için kullanılır (Arslan ve Beytekin, 2004). Burada yeni amaçlar belirlenirken toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün değil, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarda dikkate alınarak okul programı şekillendirilmez. Bahsedilen bu durumlar, okul yöneticisinin zorunlu olarak hem bu süreçler hem de bunların içinde yer alan diğer alt süreçler hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir (Özdemir, 2013).

Okullarda öğretim sürecinin yönetimi sırasında birçok yanlış davranış ve uygulamalar nedeniyle öğretmenlerin ve öğrencilerin örgütsel bağlılık düzeyleri azalmakta, ortak vizyon ve misyon sonucu ortaya çıkan amaçların paylaşılmasına ve geliştirilmesine engel olmaktadır (Kaya, 2008). Bir okul yöneticisi yapması gereken idari işlerin dışında kalan zamanını koridor, laboratuvar, spor salonu, okul bahçesi ve sınıflarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde geçirmeye öncelik vermelidir. Çünkü biçimsel olmayan iletişim yöneticiye, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerine ilişkin daha çok bilgi sağlar (Hallinger ve Murphy, 1986).

### **2.3.3. Öğretimin Denetimi**

Okulların, varoluş gayeleri olan iyi öğrenci yetiştirmenin temel gerekliliklerinden biri iyi yönetilmeleridir. İyi yönetimin olmazsa olmazlarından

birisi de denetimdir (Başar, 1995). Denetim, amaçlarına uygun bir biçimde hazırlanan planların incelenerek hata ve eksikliklerin bulunması ve bunların giderilerek başarı sağlanması için kontrol edilmesidir (Taymaz, 2011). Tanımından da anlaşılacağı gibi hem değer biçmeye hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir (Aydın, 2016; Başaran, 2000a). Yönetim süreçlerinin sonucusu olan denetim okullarda okul yöneticilerinin sorumluluğu altındadır. Başarılı bir öğretim lideri öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesi gerekliliğinin farkındadır ve bu değerlendirmeleri gerçekleştireceği ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi sahibidir (Serin ve Buluç, 2012; Krug, 1992). Çünkü okul yöneticisi denetim ve değerlendirmeyi gerçekleştirmeden önceden oluşturulmuş plan ve programların doğru ve yanlış yönlerini belirlemesinin imkansız olduğunun farkındadır (Taymaz, 2011).

Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi öğrencilerin elde ettiği başarı ve gelişmeleri ödüllendirme yoluna giderek öğrencilerin akademik başarıya değer verdikleri bir değerlendirme sistemi oluşturur (Akgün, 2001). Okul yöneticileri bu öğretim değerlendirmesini bazen informal olarak bazen formal bir şekilde gün içerisindeki gözlemleriyle gerçekleştirir (Seifert ve Vornberg, 2002). Bu ziyaretler onların sahip oldukları niyet ve amaçları gösterecek şekilde düzenlenir. Yapılan değerlendirmeyle, hedefe ulaşma noktasında katkı gösteren bütün parçalar değerlendirilerek, bunlara dair eksik ve kusurlu yönler ortaya konulur (Başaran, 2000a). Ardından ulaşılan bu sonuçlar öğretmenlerle paylaşılarak, onların öğrenci performanslarını arttıracak yeni stratejiler geliştirmeleri için kullanılır (Çelik, 2015). Ayrıca bu süreçte öğrencilerle kurulan etkileşimler, yöneticinin öğrencilerin bireysel yeteneklerini daha iyi görmesini sağlar. Yöneticinin edindiği bu bilgiler öğrenci, aile ve öğretmen ile daha zengin ve daha anlamlı diyaloglarda bulunmasına yardımcı olacaktır (Whitaker, 1997).

Okul yöneticileri öğretim sürecini değerlendirirken, yine bu sürecin işleminde anahtar rolde bulunan öğretmenleri de denetleyip değerlendirmede bulunur. Bu denetim ve değerlendirme; 1. Öğretim ve öğretmenin kalitesinin kontrolü, 2. Öğretmenin mesleki gelişmesi, 3. Öğretmenin güdülenmesi amaçlarına ulaşmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Erdoğan, 2004). Denetimler çoğunlukla öğretim faaliyetlerini aksatmamak amacıyla gayri resmi gözlemler biçiminde gerçekleştirilse de sınıf denetimleri vasıtasıyla resmi bir boyuta erişir (Hallinger ve

Murphy, 1986). Bu sayede belirlenen ve paylaşılan amaçların ne derece gerçekleştiğini öğretmenler uygulayıcı konumlarında değerlendirme fırsatı elde etmiş olurlar (Korkmaz, 2005). Sonuç olarak okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilen sınıf denetimleri öğretimin kalitesinin artırılması, öğretmenin mesleki gelişimi ve güdülenmesi açısından önemli katkılar sağlar (McEwan, 2003).

#### **2.3.4. Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi**

Öğrenci gelişiminin geri kalmaması ve öğrencinin potansiyelinin en üst düzeyde kullanılabilmesi, öğrenci gelişiminin süreç içerisinde sürekli izlenmesini gerekli kılmaktadır. Yeni yapılandırılmış eğitim programları, süreç odaklı değerlendirmeyi, süreç içerisinde öğrenme sorunlarının tespit edilip bu sorunların çözülmesini gerekli kıldığından, öğrenci gelişiminin izlenmesi son derece gerekli ve önemli olmaktadır. Öğrencinin yaşadığı bir gelişim problemi o an çözülemezse, bu durum bundan sonraki aşamalarda, öğrencinin göstereceği performansı etkilemektedir. Gelişim ihtiyaçlarının bu şekilde birikmesi ve ertelenmesi, öğrencinin sürekli gelişim yönünde geri kalmasına yol açmakta sonraki kazanımlarını ve gelişim görevlerini karşılamasını da engellemektedir.

Öğrenci gelişiminin izlenmesi çalışmalarında esasen tüm öğretmenler sorumlu olmakla birlikte, bilgilerin toplanması, koordinasyonun sağlanması, gerekli çalışmaların planlanması öncelikle okul yöneticisinin sorumluluğundadır (Seifert ve Vornberg, 2002). Bu sorumluluğun bilincinde olan okul yöneticisi öğrenci gelişim testlerinin düzenli bir şekilde uygulanması için titizlikle çalışır (Hallinger ve Murpy, 1985). Öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programları ile öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyip karşılıklı fikir alışverişinde bulunur (Şişman 2014). Amaçları belirlemede, eğitim programını ve öğretimi değerlendirmede, okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede yine öğretmenlerle birlikte çalışarak elde edilen bu sonuçlarından yararlanır (Hallinger ve Murpy, 1985). Böylece öğrenci gelişiminin izlenmesi anlamlandırılmış olur.

Okul yöneticileri öğrencilerin sadece eğitsel gelişimlerini değil kişisel-sosyal ve kültürel gelişimlerini izlemeli ve desteklemelidir. Çünkü gelişim bir bütündür ve öğrencilerin her alanda gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir. Okul yöneticisi

öğrencilere olan bu desteğini onlara yeni imkanlar sağlayarak göstereceği gibi öğretmenler ve arkadaşları önünde tanınma ve takdir edilme şeklinde de gösterebilir. Özellikle bu durum öğrenciler tarafından sevildiği için onlara hem sınıf içinde hem de okulun tümü önünde başarılarından dolayı tanınmalarına imkan verilmelidir. Bunun yanı sıra okul yöneticisi öğretmenleri ve okulun diğer çalışanlarını da aynı şekilde takdir etmeli ve ödüllendirmelidir. Çünkü okul yöneticisinin bu tip davranışları öğrenci, öğretmen ve okulun diğer çalışanlarının motivasyonu arttırarak, belirlenen hedeflere ulaşma noktasında birbirlerini karşılıklı olarak desteklemelerini sağlayacaktır (Gümüşeli 1996).

### **2.3.5. Öğretim İkliminin Geliştirilmesi**

Her geçen gün daha dinamik bir yapıya kavuşan liderlik anlayışı okul yöneticilerini yeni rol ve sorumluluklarla karşı karşıya bırakmaktadır. Özellikle örgütlerin bulunduğu çevre ve şartlarla sıkı bir ilişkiye sahip olduğunun anlaşılmasından sonra eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için uygun fiziksel koşulların hazırlanması gündeme gelmiştir (Smith ve Andrews, 1989). Eğitim örgütlerinde okul yöneticisinin sorumluluğu altında olan uygun fiziksel koşulların hazırlanması hedeflerin gerçekleştirilmesinin önkoşuludur (Aydın, 2010). Okul yöneticisi tarafından oluşturulan bu fiziksel koşullar okul yöneticisinin kimliğini yansıttığı gibi sergilediği yönetim anlayışı da okul iklimini etkilemektedir. Bu yüzden aslında her okulun kendine özgü bir iklimi ve atmosferinin var olduğu söylenebilir. Önemli olan oluşturulan öğretim ikliminin okulu hedeflerine ulaştıracak yapıda ve kapasitede olmasıdır (Çalhan, 1999).

Paylaşılmış değerlerden, sosyal aktivitelerden ve tanımlanmış amaçlardan oluşan okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki tüm personelin davranışını etkileyen okulun kendine has özellikler bütünüdür. İnsanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali ve performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir (Serin, 2011; Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005; Şişman, 2014). Dolayısıyla okul yöneticileri okul içerisinde gerçekleştirecekleri her eylemde okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısını ve çevrenin okuldan beklentilerini göz önünde bulundurarak karar vermelidir (Hallinger ve Murpy, 1987). Bunun için öncelikle okul yöneticisinin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreyi



tüm yönleriyle bilmesi gerekmektedir (Warner, 2010). Ardından gerçekleştirdiği eylemleri örgütsel sistem yoluyla örgütleyip, harekete geçirerek eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir (Hodgkinson, 2008; Şişman, 2014).

Öğretmen ve öğrencilerin okuldaki öğretimsel davranışlarından okulun öğrenme iklimi oluşur. Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelmektedir. Bu sebeple okulda öğrenme iklimi denilince öncelikle okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır (Ergen, 2009). Okulların en önemli hedeflerinden biri olan ve öğretimi gerçekleştirmede başat rol oynayan olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması oldukça yoğun bir çaba gerektirmektedir. Bu konuda üzerine büyük görevler düşen okul yöneticisinin ilk yapması gereken olumlu öğrenme iklimine uygun bir eğitim programı hazırlamaktır. Daha sonra olumlu öğrenme ikliminin tam anlamıyla gerçekleştirmesi için okul ve sınıf ortamının okul programına ve öğrenmeye uygun hale getirmektir (Krug 1992). Çünkü uyaranlar açısından zengin bir ortam öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracaktır (Braham, 1998). Tüm bunların amacı öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunarak, onların öğrenme seviyelerini arttırmaktır (Krug 1992).

Okul ikliminde iletişimin çok önemli bir rolü vardır. Okul yöneticisi okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Özellikle okul çevresiyle, velilerle ve daha geniş topluluklarla okulun vizyonunu paylaşması bu iletişimin gücünü arttırabilir (Çelik, 2015). Bilindiği üzere örgütsel yapı ancak örgütte bulunan bireyler, gruplar ve birimler arasında gerçekleştirilen iletişim yoluyla kurulabilir ve geliştirilebilir. Aksi durumda herhangi bir örgütsel yapıdan söz etmek mümkün değildir (Erdoğan, 2004). Bu sebeple öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, iletişim ve etkileşim sürecinde çift yönlü iletişim kurmalı ve öğretmenleri gerçekçi yollarla değerlendirmelidir. Okulda öğrenci, öğretmen ve diğer personel arasında etkili bir iletişim süreci yaşanmasına yardımcı olarak olumlu öğrenim ikliminin hüküm sürmesini sağlamalıdır.

Okul yöneticileri öğretim zamanını dikkatli kullanarak iş görenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programlar uygulayarak, akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluşturmalıdırlar (Gümüseli, 1996). Çünkü

öğretmen ve öğrencileri çabalarından dolayı övme, takdir etme olumlu bir okul iklimi oluşturma sürecinde önemli bir etki yaratır (Aydın, 2010). Ödüllendirme, onların moral ve motivasyonunu sağlayarak hem gelişimlerini destekler hem de okula olan bağlılıklarını arttırır. Ancak okul yöneticisi okul içerisinde oluşturduğu ödül sisteminde ödüllendirmeyi gerçekleştirirken tüm öğrenci, öğretmen ve okul çalışanlarına eşit şekilde yaklaşmalıdır. Bunu başaramadığı durumlarda yöneticiye olan güven ve örgüte olan bağlılık giderek azalır.

#### **2.4. Eğitim Denetimi**

Durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme basamaklarından oluşan teftiş kelimesi dilimizde kelime anlamı olarak inceleme, soruşturma ve kontrol etme anlamlarına karşılık gelmektedir (Başar, 2000; Taymaz, 2014). Bu kavramla beraber kullanılan denetim kavramı da temelde aynı anlamı taşımaktadır. Geçmişte teftiş sözcüğü daha çok yapıp bitirilmiş faaliyet ve işlerle ilgili bir işlem niteliği taşıırken, denetim daha çok devamlılık arz eden ve halen yapılmakta olan örgüt çalışmaları ile ilgili görülmüştür (Tortop, 1993). Ancak günümüzde bu sözcüklerin birbirlerinin yerlerine kullanıldığının dolayısıyla ikisinin de aynı anlamı karşıladığını söylemek mümkündür (English, 1992; Başar, 2014). Buradan hareketle araştırmada denetim sözcüğünün kullanılması tasarrufunda bulunulmuştur.

Literatürde denetimin ne olduğuna ilişkin birçok farklı tanım bulunmaktadır. Günümüzde geçerli ve yaygın tanımlardan birisi olarak denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işleyişini izleme ve düzeltme süreci olarak ifade edilir (Başaran, 2000b). Bir diğer tanımda ise örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması şeklinde tanımlanmıştır (Aydın, 2010). Tanımlardan anlaşıldığı gibi denetim faaliyetlerinde ortaya çıkan sonuç önce yapılan planlarla kıyaslanır sonra aksayan yönleri belirlenerek gerekli düzeltmeler yapılır (Genç, 2013; Olgun, 2005). Böylelikle denetim faaliyeti örgütün kendini yenilemesi, geliştirmesi, verimliliğinin kontrol edilmesi ve amaçlarından sapmaması gibi örgüt için önemli süreçlerin yürütülmesinde rol oynar.

Yaşamın toplumsal, ekonomik ve siyasal alanlarında meydana gelen değişimler, denetim sistemlerinde zamanla değişikliğe gidilmesine neden olmuştur.

Şüphesiz bu değişikliklerden en çok etkilenen örgütlerden biri eğitim örgütleri olmuştur. Eğitimde denetim anlayışı, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. (Aydın, 2016). Geçmişte denetim anlayışı, bir durumun kriterlere uygunluk derecesini saptama ve raporlama olarak görülmüştür. Günümüzde ise uygulamaların belirlenen amaç ve temel ilkelere uygunluğunu ortaya koyma, değişime ve gelişime yönelik öneriler hazırlama ve rehberlikte bulunma süreci olarak görülmektedir (MEB, 2005; Vezne, 2006). Bu yeni anlayışa “Çağdaş Eğitim Denetimi” anlayışı denilmektedir. Çağdaş denetim anlayışının neyi ifade ettiğini daha iyi anlayabilmek için öncelikle 1980’li yılların ardından yapılan eğitim denetimi tanımlarına bakmakta fayda olacaktır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki Çizelge 2’de gösterilmiştir.

### Çizelge 2. Literatürde Yer Alan Bazı Eğitim Denetimi Tanımları

|   |                           |
|---|---------------------------|
| Öğrenci öğrenimini geliştirmek ve öğretme sürecini doğrudan etkileyen okul işleyişini sağlamak için yapılan çalışmalardır.  | (Harris, 1985)            |
| Amaçlar üzerine odaklanan, bakış açısı ile davranış arasında ilişki kuran, örgütsel eylemleri destekleyen ve onlara katkıda bulunan, etkileşimi koordine eden, öğretim programının gelişimini ve sürdürülmesini sağlayan ve gerçekleşen hedefleri değerlendiren öğretim liderliğidir. | (Krey ve Burke, 1989)     |
| Öğretmenlere sınıf içi etkileşimleri hakkında geri bildirimde bulunarak ve bu geri bildirimleri öğretimi daha etkin kılmak için kullanmalarına yardım ederek onların mesleki gelişimlerini kolaylaştıran süreçtir.  | (Glatthorn, 1997)         |
| Durum saptama, değerlendirme ve düzeltme geliştirmeden oluşan çembersel olarak işleyen bir süreçtir.  | (Başar, 2000)             |
| Örgütsel amaçlardan sapmanın önlenmesi için örgütün işlevlerinin izlenmesi ve düzeltilmesi sürecidir.   | (Başaran, 2000a)          |
| Öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenleri öğretimsel diyalog ile meşgul etme sürecidir.   | (Sullivan ve Glanz, 2009) |
| Örgütsel eylemlerin, belirlenen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygunluğunun anlaşılması sürecidir.   | (Aydın, 2010)             |
| Öğretmen denetimini, öğretmen performansında iyileşmeyi ve daha yüksek öğrenci başarısını sağlayan öğretmenin mesleki gelişimini ilerletmekle ilgili örgütsel bir işlemdir.   | (Nolan ve Hoover, 2011)   |

|  |                     |
|--|---------------------|
| Eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve eylemleri bulmak ve ğretmeni kendine mesleksenel yön verecek bir duruma getirmektir.                 | (Bursalıoğlu, 2015) |
| ğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir. | (Aydın, 2016)       |

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında ağdaş eğitim denetiminin, geleneksel eğitim denetim anlayışının aksine öğrenme ortamını bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olduğu görülmektedir (Aydın, 2014; Taşdan, 2008; Senge, 2016). Buradan hareketle eğitim denetimi, ğrenci başarısını arttırmak ve ğretmen gelişimini sağlamak için ğretim sürecine müdahalede bulunma çabası olarak tanımlanabilir. Bu süreçte insan ilişkilerini geliştirme de önemli bir yer tutar. İnsan ilişkilerini geliştirmenin öğretimsel liderlikten geçtiğini düşünen yazarlar okul yöneticilerinin liderlik rolünün önemine değinmişlerdir. Wiles ve Bondi (2007) okullardaki denetimi, öğrenim ile ilgili etkinlikleri düzenleyen ve yöneten genel bir liderlik işlevi olarak görürken; Sullivan ve Glanz (2009) ise ğrenci başarısını arttırmanın yolunun öğretimsel liderliğe odaklanmaktan geçtiğini belirtmişlerdir. Tüm bunlar için işbirlikli, meslektaş dayanışmalı ve demokratik öğretimsel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

#### **2.4.1. Eğitim Denetiminin Amacı ve nemi**

Denetim, eğitim yönetimi süreçlerinden birisidir (Başar, 2005). Değerlendirme ise tüm yönetim süreçlerinde söz konusudur (Akçay, 2006). Aynı zamanda denetim sürecinin tüm aşamalarında değerlendirme yapılır. Denetim, değerlendirmeyi de kapsayan bir süreçtir. Eğitimde değerlendirme ile denetim her ne kadar birbirinden farklı amaçlara hizmet ediyormuş gibi görünse de birbirleriyle değiştirilemezler (Dempsey, 2000). Çünkü denetim aynı zamanda bir değerlendirme işidir (Karakütük, Aksoy ve Akçay, 1994). Burada ğretmeni değerlendirmenin temel amacı sonuç odaklı bir yaklaşımla öğretmenin yeterlik, yetersizlik ve üstün başarı gibi durumlarını belirlemektir. ğretmeni denetlemenin amacı ise biçimlendirici bir yaklaşımla daha çok öğretmenin gelişimi ile ilgilenmektir. Ancak

bunlar arasında ideal olan ğretim denetimi, personel gelişimi ve değerlendirmenin birbirleriyle bağlantılı olmasıdır (Zepeda, 2002).

Eğitimde denetimden beklenen işlev, öğrencilere gerekli nitelikleri kazandırmakla sorumlu olan öğretmenleri daha etkili ve verimli olmaları için geliştirmek olmalıdır. Bu anlamda denetmenlerden beklenen en önemli görevin, öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapmak olduğu söylenebilir (Aydın, 2014; Bursalıoğlu, 2015; Gündüz, 2010). Denetim uygulamalarının başarılı bir Şekilde gerçekleştirilmesi eğitim sisteminin sürekliliği açısından önemli bir mevzudur. Bunun için sosyal, politik ve ekonomik değişmeler takip edilerek denetim alanında ihtiyaç duyulan değişimler etkili bir Şekilde gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde bulunduğu çağa ayak uyduramayan eğitim örgütleri etkililiğini yitirerek, çağının gerisinde kalacaktır (Bursalıoğlu, 1981).

#### **2.4.2. Eğitim Sisteminde Denetimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi**

Buğn mevcut durumumuzu düzeltmek ve ileriye dönük daha iyi kararlar alabilmek ancak geçmişteki deneyimleri analiz etme yoluyla gerçekleşebilir (Sullivan ve Glanz, 2009). Bu yüzden denetim konusunu ele alırken onun tarihine ilişkin bilgiler denetimin geleceğini Őekillendirmek için son derece önemli olacaktır. Örgüt ve yönetim olgularının birer disiplin olarak doğuşu ve gelişimlerine bakıldığında, denetim uygulamalarının bunlara paralel olarak 20. yüzyıldan itibaren klasik kuramlardan post-modern kuramlara doğru bir evrim geçirdiği göze çarpmaktadır. Temelde klasik yönetim yaklaşımları denetimin teknik yönüne, post-modern yaklaşım denetimin rehberlik yönüne, modern yaklaşımlar ise sistemin işleyişi üzerindeki etkilerine ağırlık vermişlerdir (Başar, 2000; Marzano, Frontier ve Livingston, 2011).

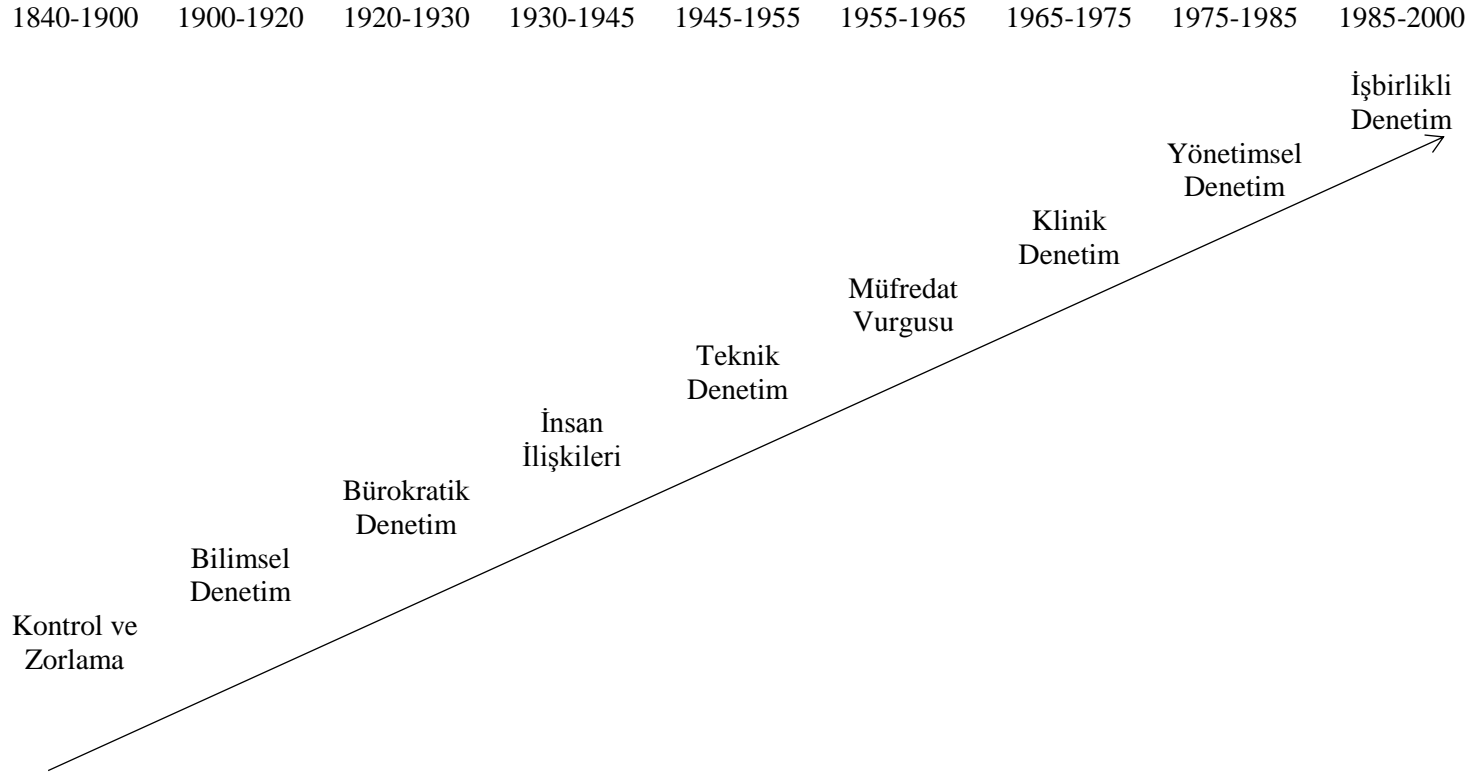
1900'l yıllardan sonra asıl gelişimini gösteren denetimin içerisindeki dönemlerin başlangıç ve bitiş tarihleri ve sınırları konusunda farklı görüşler yer almaktadır. Bu nedenle düzenli bir Şekilde sınıflama yapılamamaktadır (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980). Ancak yine de değişik araştırmacılar tarafından yapılan sınıflamaları incelemek faydalı olabilir. Çizelge 3 ve Şekil 1'de de bu sınıflandırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

**Çizelge 3. Denetimin Tarihçesi**

| DÖNEM           | DENETİM TÜRÜ   | AMAÇ  | SORUMLU KİŞİLER   |
|-----------------|--|---|---|
| 1620-1850       | Kontrol  | Kurallara uyumu sağlama, eksiklikleri belirlenme  | Aileler, vatandaş toplulukları, seçilmiş insanlar   |
| 1850-1910       | Kontrol, öğretimin geliştirilmesi  | Kurallara uyum sağlama, öğretmenler için yardım sağlama   | Bölge/eyalet eğitim müdürleri (Superintendent), okul yöneticileri   |
| 1910-1930       | Bilimsel bürokratik  | Öğretimin, etkililiğinin artırılması  | Bölge/eyalet eğitim müdürleri, okul yöneticileri, özel denetçiler   |
| 1930-1950       | İnsan ilişkileri demokratik  | Öğretimin geliştirilmesi  | Bölge/eyalet eğitim müdürleri, okul yöneticileri  |
| 1950-1975       | Bürokratik, bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, demokratik   | Öğretimin geliştirilmesi  | Bölge/eyalet eğitim müdürleri, okul yöneticileri, okul denetçileri  |
| 1975-1985       | Bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, işbirliğine dayalı, akran koçluğu, danışmanlık, sanatsal, yorumsamacı  | Öğretimin geliştirilmesi, Öğretmenler için iş doyumunu arttırmak, Öğrencilerin sınıftaki olaylara bakış açılarını genişletmek   | Bölge/eyalet eğitim müdürleri, okul yöneticileri, okuldaki denetçiler, öğretmenler, öğretmen koçları, danışmanlar |
| 1985 ve sonrası | Bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, işbirliğine dayalı, akran koçluğu, danışmanlık, sanatsal, yorumsamacı, kültürel olarak yanıt veren, ekolojik | Öğretimin geliştirilmesi, Öğretmenler için iş doyumunu arttırmak, Öğrencilerin sınıftaki olaylara bakış açılarını genişletmek, Uygulanan topluma öğrenen özelliğini kazandırma, Sınıfta olayların, kültürel ve dilsel çözümlemesini yapma | Bölge/eyalet eğitim müdürleri, okul yöneticileri, okuldaki denetçiler, Öğretmenler, öğretmen koçları, danışmanlar |

Kaynak: Pawlas, G. E. ve Oliva, P. F. (2007). *Supervision for today's schools*. Hoboken, New Jersey: Wiley Publishing.

### Şekil 1. Denetimsel Rolün Gelişimi



Kaynak: Wiles J. and Bondi J. (2004). *Supervision: A Guide to practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merill Prentice Hall.

Eğitimde denetime duyulan ihtiyaç ülkelerde resmi okulların açılmaya başlamasına dayanmaktadır (Henson, 2010). Genel olarak denetim tarihi ele alındığında karşılaşılan ilk dönem 1900'li yılların öncesinde uygulanmakta olan klasik denetim dönemidir. Bu dönemde, denetimin yönetim boyutuna odaklandığı ve öğretmenleri denetlenen birer unsur olarak gördüğü anlaşılmaktadır (İlğan, 2012). 20. yüzyılın başlarında ise denetim yine yönetimin bir boyutu olarak kalmış fakat denetimde uzman müfettişlerin ortaya çıktığı gözlenmiştir.

1920 ve 1930'lu yıllarda denetimde bilimsel yönetim anlayışının etkisi hissedilmeye başlanmıştır. Bu dönemde denetim ölçme ve araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin uygulanması olarak kabul edilmiştir (Sullivan ve Glanz, 2009). 1930 ve 1940'lı yıllarda insan ilişkileri yönetimi, denetimi etkilemiştir. Amaç ve süreç belirlemede öğretmenlerin duygusal yönlerinin de göz önüne alınması düşüncesi egemen olmuştur (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011). 1940'lardan 1960'lara kadar ise denetim, eğitim liderlerini yönetimi altında bulunan çalışanların kişisel gelişimleriyle ilgilenmeleri konusunda teşvik etmiştir (Pajak, 2000).

1960'lı yılların sonu ile 1970'lerde, öğretmen denetiminin kuramsal literatürü çoğunlukla klinik denetim üzerine odaklanmıştır (Sullivan ve Glanz, 2009). Klinik denetim döneminin en önemli özelliği sınıf yaşantılarını temel almasıdır ve yüz yüze etkileşimin hakim olmasıdır (Henson, 2010; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2009). Ancak uygulamada müfettişlerin öğretmenleri değerlendirme üzerine odaklanması öğretmeni geliştirme ve ona yardım etme kısmıyla nispeten daha az ilgilenmesine sebep olmuştur. Sonuç olarak, klinik denetim okullarda hiçbir zaman önem kazanamamıştır (Nolan ve Hoover, 2011).

1976 yılında öğretimsel denetim adında bir kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramda müfettişler öğretmenlerin çalışmalarına ve öğretimsel davranışlarını geliştirmelerine yardımcı oluyordu. Müfettişin rolü öğretimsel problemleri tanımlamayı, kaynak kişi olarak yardım etmeyi, insanlar arası iletişimi güçlendirmeyi ve karmaşık bir örgüt içerisinde değişim mimarı olarak görev yapmayı içermekteydi (Alfonso, Firth ve Neville, 1981). Öğretimsel denetim ortaya çıktığı dönemde her ne kadar popülerlik kazanamasa da asıl popülerliğini 2000'li yıllardan sonra yaşamıştır.

1980'lerden günümüze kadar uzanan süreçte ortaya çıkan işbirlikli denetim, gelişimsel denetim, farklılaşmış denetim, yansıtıcı denetim, kliniksel denetim,



koçluk, mentorluk gibi denetim yaklaşımları dikkat çeken yaklaşımlardan bazılarıdır. Denetim kavramının geçirdiği bu tarihi gelişimine bakılırsa, denetim yaklaşımları teoride bürokratiklikten demokratikliğe, kontrolcülükten katılımcılığa ve değerlendirmeden desteklemeye doğru gelişim göstermektedir (Sullivan ve Glanz, 2009). Aşağıda yer alan Şekil 2’de bu gelişim özetlenmiştir.

### Şekil 2. Denetim Yaklaşımlarının Evrimi

| İlk Yıllar     | Mevcut Uygulama |
|----------------|-----------------|
| Bürokratik     | Demokratik      |
| Kontrol edici  | Katılımcı       |
| Değerlendirici | Destekleyici    |

Kaynak: Sullivan, S. ve Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching strategies and techniques*. California: Corwin Press.

### 2.4.3. Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim liderlerinin günümüz ihtiyaçlarının tarihten nasıl etkilendiğinin farkına varmaları onların bugünün sorunlarıyla daha kolay baş edebilmelerini sağlayacaktır (Sullivan ve Glanz, 2009). Buradan hareketle Türk eğitim denetiminin tarihsel gelişimini gözden geçirmek bize daha geniş bir bakış açısı kazandıracaktır.

Türk eğitim sisteminde denetim, 1824 yılında II. Mahmut’un yayınladığı fermanla ilköğretimin zorunlu hale gelmesinin ardından yapılan çalışmalarla başlamıştır. 1838 yılında yapılan resmi düzenleme ile daha çok kontrol odaklı olan bir denetim müessesesi kurulmuştur (Erdem, 2009). Ardından 1846 yılında Mekteb-i Umumiye Nezaretine (Eğitim Bakanlığı) bağlı olarak Mekatib-i Sıbyaniye Muinliği (İlköğretim Müfettişliği) ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği (Ortaöğretim Müfettişliği) adlarında iki birim kurulmuş, okullardaki rehberlik ve teftiş görevi muinler (müfettişler) aracılığı ile yapılmıştır (Aydın, 2014). 1862 yılında bir önemli değişikliğe gidilerek rüştiye ve sübyan okullarını denetlemek üzere görevlendirilen memurlara ilk defa müfettiş denilmiş ve bu müfettişlere merkez ve taşra okullarını denetim görevi verilmiştir (Taymaz, 2014).

1869 yılında hazırlanan “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile birlikte denetim hizmetleri konusunda yeni hükümler getirilerek, denetimin bir yönetim süreci olduğu vurgulanmıştır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). 1875 yılına

gelindiğinde, hazırlanan bir nizamname ile rehberlik esasları ön plana çıkarılmış, kurumlarda teftiş defteri bulundurulması tespit, gözlem ve önerilerin buraya yazılarak saklanması öngörülmüştür (Taymaz, 2014). 1911 yılında yürürlüğe giren “Maarif-î Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname” ile merkez hizmetleri idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmış, müfettişlerin orta ve yüksek okul öğretmenleri arasından seçilmesi esasları getirilmiştir (Unat, 1964).

1923 yılında “Maarif Müfettişleri Talimatnamesi” ile “İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname” yayınlanmıştır ve böylece müfettişlik görev ve yetkileri, teftiş esasları ve müfettişlik makamının kuruluşu ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Taymaz, 2014). 1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu’nun çıkartılması ve maarif eminliklerinin kurulması üzerine, bakanlık müfettişlerinin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik hazırlanmıştır. Diğer taraftan 1929 yılında yayınlanan İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi’nde ilköğretim denetçilerinde bulunması gerekli kişisel ve mesleki özellikler sıralanmış, müfettişin önce iyi bir öğretmen olması gerektiği belirtilmiştir.

1961 yılında 5 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı yasanın 23. maddesi ile “İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişleri görevlendirilir.” hükmü uygulanmaya başlamıştır (Şahin ve diğerleri, 2013). 1983 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve 222 sayılı kanunda yapılan değişikliklerle ilköğretim ve orta öğretimde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Ortaöğretimin birinci kademesindeki okullar, ilköğretim adı altında ilkokullar ile bütünleştirilmiştir. Yapılan bu değişiklik sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak görev yapmakta olan müfettişlerin görev alanları yeniden belirlenmiştir (Taymaz, 2014).

27 Ekim 1990 tarih ve 20678 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan yönetmelikle denetim hizmetlerinden çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım atılmış ardından MEB Teftiş Kurul Başkanlığının 1993 tarihli ve 2570 sayılı tebliğler dergisinin 62. Maddesinde sınıf denetimlerinin genel denetimler sırasında veya bunlardan ayrı olarak yapılacağı belirtilmiştir (Buluç, 1997). 14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı

kurulmuştur. Bu arada müfettiş unvanı kaldırılarak “Milli Eğitim Denetçisi” unvanı verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 14.03.2014 tarih ve 28941 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile gerekli düzenlemeyi yaparak, Milli Eğitim Denetçileri ile İl Eğitim Denetmenlerini tek çatı altında toplamış ve birleşen bu müfettişlere “Maarif Müfettişi” adını vermiştir. Bu yasa ile müfettişlerin görev tanımları ve görev kapsamı tekrar belirlenmiştir.

Son olarak ülkemizde öğretimin denetimi 2015 yılına kadar Bakanlık veya İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki Maarif Müfettişleri tarafından gerçekleştirilmekteydi. Ancak bu yetki 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. Maddesi ile okul müdürlerine devredilmiştir (Deniz ve Erdener, 2016). Bu değişimle sınıf denetimlerinde (Taymaz, 2014):

- Öğretme-öğrenme süreçlerinde hedeflere ulaşılması,
- Planlanan çalışmalar ile gerçekleştirilen faaliyetlerin birbirleriyle uyumluluğunun ve sapmalarının tespit edilerek giderilmesi,
- Öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki problemlerde yardım ve rehberlikte bulunulması amaçlarının hedeflendiği söylenebilir.

## 2.5. İlgili Yerli ve Yabancı Araştırmalar

Hallinger ve Murphy (1985) “*Assessing The Instructional Management Behavior of Principals*” isimli çalışmalarında okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları üzerinde etkili olan kişisel ve örgütsel değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın müdürlerin erkek müdürlere, genç yöneticilerin yaşlı yöneticilere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen de olsa daha üst düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir. Yine okulun büyüklüğüyle öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Krug (1992) tarafından “*Instructional Leadership: A Constructivist Perspective*” başlıklı yapılan araştırmada etkili öğretim liderliği ve öğrenme

ikliminin öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, öğretim ve programın yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğretim ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Gümüşeli (1996)'nın “*İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*” isimli araştırması ülkemizde eğitim yönetimi literatüründe öğretim liderliğini doğrudan konu edinen ilk araştırma özelliğini taşımaktadır. Bu araştırmanın amacını okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretim liderliği davranışlarının belirlenerek, bu davranışların okul müdürünün kişisel özellikleri ve okulun örgütsel koşullarından etkilenip etkilenmediğinin ortaya konulması oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul müdürleri kendilerini temel öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirmeleriyle ilgili algıları, öğretmenlerin okul müdürlerine olan algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra hizmet içi eğitim kurslarını 1-2 defa katılım gösteren müdürlerin, hiç katılım göstermeyenlere göre öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok yerine getirdikleri görülmüştür.

Meyer ve Macmillan (2001) “*The Principal's Role in Transition: Instructional Leadership Ain't What It Used To Be*” araştırmasıyla yöneticilerle görüşmelerde bulunarak öğretimsel liderliğin nasıl daha iyi tanımlanabileceği üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretimsel liderliğin müfredat ve pedagojiyle ilgili oluşturma, teslim etme ve değerlendirmeye ilgili aktivitelere değinirken, idari görevlerin öğretimsel liderlikle ilgili olmadığı anlaşılmıştır. Buna dayanak olarak, idari görevlerin öncelikli olarak kısa dönemli öğretimsel olmayan sorunların çözümü üzerine yoğunlaşmış olduğu gösterilmiştir.

Aksoy (2006) “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*” çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirleme amacını gütmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ilköğretim okulu yöneticilerinin

öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük olmadığını gösterirken, okulun büyüklüğünün yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Fancera and Bliss (2011) *“Instructional Leadership Influence on Collective Teacher Efficacy to Improve School Achievement”* adlı araştırmalarında öğrenci başarısını sağlamak için sergilenen öğretimsel liderlik davranışlarının kolektif öğretmen etkililiği üzerindeki etkisini belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Elde edilen bulgular, okulun sosyo-ekonomik statüsünün öğretimsel liderlik ya da kolektif öğretmen etkililiğine kıyasla öğrenci başarısı üzerinde daha güçlü bir belirleyici olduğunu göstermiştir.

Sağır ve Memişoğlu (2012) *“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Alguları”* isimli araştırmasının amacı ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın bulgularında, yönetici ve öğretmen algularına göre ilköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Zorlu (2015) *“Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri”* çalışmasında, ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini yönetici ve öğretmen algularına göre belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kendilerine ait öğretimsel liderlik alguları ve öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretimsel liderlik alguları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ait alguları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin, öğretimsel denetim davranışları sıklığının betimlenmesi amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları geçmişte olan ya da halihazırda var olan durumu betimlemek amacıyla geniş kitleler üzerinde yapılan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Burada amaç araştırılan durumun doğru bir şekilde ortaya konulmasıdır. İlişkisel tarama modelleri daha çok iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için uygun görülmektedir (Karasar, 2012). Araştırmada ise okul müdürlerinin sınıf denetimleri esnasında gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre belirli kişisel değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği aynı zamanda sonuçların geçerli olup, yorumlanacağı gruba evren ismi verilir. Örneklem ise evreni temsil etmesi amacıyla uygun örneğin seçilmesi işlemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Buradan hareketle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bursa ve Balıkesir illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın

örneklemini de Bursa ve Balıkesir illerinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 87 okuldaki 2000 öğretmen oluşturmaktadır. Aşağıda bulunan Çizelge 4’de örnekleme yer alan okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayıları gösterilmiştir.

**Çizelge 4. Örnekleme Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları**

| Öğretim Kademesi | İllerdeki Okul Sayısı |       | Öğretmen Sayısı |       |
|------------------|-----------------------|-------|-----------------|-------|
|                  | Balıkesir             | Bursa | Balıkesir       | Bursa |
| İlkokul          | 8                     | 19    | 151             | 423   |
| Ortaokul         | 11                    | 26    | 203             | 589   |
| Lise             | 6                     | 17    | 146             | 488   |
| Toplam           | 25                    | 62    | 500             | 1500  |
| Genel Toplam     | 87                    |       | 2000            |       |

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırmada 2 bölümden oluşan bir envanter kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan bu envantere ilk bölümde demografik özelliklerin yer aldığı 4 soruluk “Kişisel Bilgiler” kısmı yer alırken, ikinci bölümünde “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları” (OMÖDD) ölçeği yer almaktadır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Veri toplama aracının ilk bölümünde yer alan bu formda öğretmenlerin cinsiyetlerini, okul türlerini, yaşlarını ve kıdemlerini içeren toplam 4 soru sorulmuştur.

#### 3.3.2. Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği

Bu araştırmada ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin öğretimsel denetim davranışları algılarını ölçmek amacıyla İlğan (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği (OMÖDD)” kullanılmıştır. İlğan (2014) ölçeğin iki boyut ve 23 maddeden oluştuğunu belirtmiştir. Birinci boyut 15 maddeden, ikinci boyut 8 maddeden meydana gelmektedir. Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinde yer alan alt boyutlar için güvenilirlik katsayılarını ise öğretimi ve öğretmeni

geliştirme  $\alpha=.97$  ve sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma  $\alpha=.93$  olarak tespit etmiştir. Ölçeğe uyguladığı güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değerini  $\alpha=.98$  olarak hesaplamıştır. İlğan (2014) tarafından OMÖDD ölçeği üzerinde yapılan AFA'ya göre KMO'nun .98 ve Bartlett testinin de (.000) olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul müdürünün öğretimsel denetime ilişkin davranışlarının ne sıklıkta gerçekleştiğini ölçmek için 5'li Likert türü ölçek kullanmış, seçenekleri ise en olumsuzdan en olumluya doğru “hiçbir zaman, ara sıra, bazen, çoğu zaman, her zaman” (1-5) şeklinde derecelendirmiştir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri araştırmacı tarafından yeniden yapılmış ve yapılan açımlayıcı faktör analizinde, ölçeğin İlğan (2014) tarafından uyarlandığı biçimde iki boyutlu bir ölçek olduğu görülmüştür. Yapılan Cronbach's alpha analizi sonucunda, öğretimi ve öğretmeni geliştirme alt boyutunun alpha değeri  $\alpha=.97$  ve sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma alt boyutu için  $\alpha=.93$  olarak tespit edilmiştir. OMÖDD ölçeğine yapılan güvenirlik analizinde, ölçeğin tamamı için Cronbach's alpha değeri  $\alpha=.98$  olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO'nun .98 ve Bartlett testi anlamlılık düzeyinin (.000) olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu oluşan madde toplam korelasyonları, faktör yapıları ve değerleri Çizelge 5'de gösterilmiştir.

**Çizelge 5. OMÖDD Ölçeğine Ait AFA Sonuçları**

| İfadeler          | Madde Toplam<br>Korelasyonları | Faktör Yük Değerleri |          |
|-------------------|--------------------------------|----------------------|----------|
|                   |                                | 1. Boyut             | 2. Boyut |
| Madde numaraları; | Değerler                       | Faktörler            |          |
| 22.               | .79                            | .80                  | .31      |
| 21.               | .75                            | .80                  | .25      |
| 23.               | .79                            | .78                  | .33      |
| 16.               | .82                            | .78                  | .37      |
| 11.               | .82                            | .77                  | .39      |
| 15.               | .83                            | .76                  | .40      |
| 17.               | .81                            | .75                  | .39      |
| 20.               | .73                            | .74                  | .29      |



|                            |     |       |       |
|----------------------------|-----|-------|-------|
| 8.                         | .82 | .74   | .42   |
| 9.                         | .83 | .74   | .44   |
| 19.                        | .82 | .73   | .44   |
| 10.                        | .83 | .72   | .46   |
| 1.                         | .76 | .72   | .35   |
| 2.                         | .79 | .72   | .40   |
| 18.                        | .82 | .66   | .53   |
| 13.                        | .67 | .25   | .80   |
| 5.                         | .74 | .34   | .79   |
| 14.                        | .71 | .32   | .78   |
| 3.                         | .73 | .39   | .72   |
| 6.                         | .75 | .41   | .72   |
| 4.                         | .68 | .34   | .69   |
| 12.                        | .77 | .54   | .60   |
| 7.                         | .71 | .51   | .54   |
| Açıklanan Toplam Varyans % |     | 41.79 | 27.42 |
|                            |     | 69.22 |       |

Çizelge 5 incelendiğinde, ölçekte yer alan yirmi üç maddenin madde yük değerleri .54 ile .80 arasında olduğu görülmektedir. Birinci boyuta ait faktör yük değerleri .66 ile .80 arasında ve ikinci boyuta ait faktör yükleri .54 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise .67 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans 2 boyut için %69.22'dir. Birinci boyut toplam varyansın %41.79'unu, ikinci boyut için %27.42'sini açıklamaktadır. Tüm bu değerlerden hareketle uygulanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

OMÖDD ölçeğine verilen cevaplara göre elde edilen analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde, aritmetik ortalamaların dereceli ölçekteki karşılıkları 4/5 formülüyle belirlenmiştir. Buna göre aritmetik ortalamalar 1,00-1,80 arası için çok

düşük, 1,81-2,60 arası için düşük, 2,61-3,40 arası için orta, 3,41-4,20 arası için yüksek, 4,21-5,00 arası için ise çok yüksek şeklinde değerlendirmeye alınmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmaya ait uygulamalar 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Mayıs ve Haziran ayları boyunca Bursa ve Balıkesir illerinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda dağıtılan 87 okuldaki 2000 ölçeğin, 1442'si geri gelmiş, 205'i eksik veya hatalı doldurulduğundan 1237 ölçeğin analize tabi tutulmuştur. Ayrıca ölçeklerin Bursa ve Balıkesir illerinde görev yapan tüm öğretmenler üzerinde uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden alınan izin Ek-1'de verilmiştir.

Araştırmaya dahil olan okulların yöneticileri genel itibariyle araştırmaya olumlu yaklaşmış, ölçeğin uygulanabilmesi için ellerinden gelen çabayı sarf etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul yöneticilerine bir rapor olarak sunulmuştur. Bu sayede okul yöneticilerinin hem öğretimin denetimi konusunda bilgilendirilmesi sağlanmış hem de yapılan araştırma sonucunda ulaşılan eksiklerini görme ve telafi etme imkanı sağlanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmaya kapsamında toplanan ve değerlendirmeye alınan 1237 ölçeğin istatistiksel çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının sıklığının öğretmen algılarına göre betimlenmesi amaçlanmıştır. Önce demografik özellikleri belirlemek için ortalama, standart sapma, çarpıklık gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından elde edilen KMO skoru, ölçeğin örneklem yeterliliğini sağladığını göstermiştir.

Veri analizi iki adımda ilerlemiştir. İlk adımda OMÖDD ölçeğinin işlevlerinin İlğan (2014) tarafından öngörüldüğü şekilde iki faktörlü ve 23 maddeli bir yapı gösterip göstermediği ve alt boyutların faktörler ile ilişkilerinin beklenen yapıya uygun olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki ana kategoride değerlendirilen faktör analizini (Bruce, 2004) araştırmacılar daha çok yapı geçerliliğini desteklemek için kullanırlar (Huck, 2011; akt. Erdener, 2013). Yapılan DFA sonucunda, OMÖDD ölçeğinin İlğan (2014)'de olduğu gibi toplam iki alt boyut ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

İkinci adımda okul müdürlerinin sınıf denetiminde sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet, öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır (Mertler ve Vannaatta, 2010). MANOVA analizi bağımsız değişkenler arasındaki olası katılımın farklılıklarını araştırmak için tercih edilmiştir (Huck, 2011; akt. Erdener, 2013). Değişkenler arasında ortaya çıkması muhtemel farkların kaynağını belirlemek için çok değişkenli karşılaştırma testlerinden Post Hoc LSD testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Bundan başka, çok değişkenli analizler için temel koşullardan biri olan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı Levene's test sonuçlarına göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçların gerekli olan temel koşulları sağladığı görölmüştür.

## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ölçekten elde edilen verilere, yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. Öğretmen Algılarına Göre Puan Ortalamaları

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algıları çerçevesinde oluşan okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranış düzeyleri Çizelge 6’da verilmiştir.

**Çizelge 6. OMÖDD’ye İlişkin Puan Ortalamaları**

| Alt Boyutlar                             | Öğretim Kademesi | N   | $\bar{X}$ | ss   |
|--|------------------|-----|-----------|------|
| Öğretimi ve öğretmeni geliştirme         | İlkokul          | 351 | 2.00      | .95  |
|  | Ortaokul         | 515 | 2.38      | 1.00 |
|  | Lise             | 371 | 1.98      | .87  |
| Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma | İlkokul          | 351 | 2.51      | 1.03 |
|  | Ortaokul         | 515 | 2.87      | 1.04 |
|  | Lise             | 371 | 2.65      | 1.05 |
| <b>OMÖDD Toplam</b>                      | İlkokul          | 351 | 2.17      | .94  |
|  | Ortaokul         | 515 | 2.55      | .97  |
|  | Lise             | 371 | 2.21      | .89  |

Çizelge 6’ya göre öğretmenlere ait OMÖDD ortalamalarının ilkokulda ( $\bar{X}=2.17$ ,  $ss=.94$ ), ortaokulda ( $\bar{X}=2.55$ ,  $ss=.97$ ) ve lisede ( $\bar{X}=2.21$ ,  $ss=.89$ ) ile “düşük” düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretimi ve öğretmeni geliştirme ortalamaları ilkokulda ( $\bar{X}=2.00$ ,  $ss=.95$ ), ortaokulda ( $\bar{X}=2.38$ ,  $ss=1.00$ ) ve lisede görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.98$ ,  $ss=.87$ ) şeklindedir. Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma ortalamaları ilkokulda ( $\bar{X}=2.51$ ,  $ss=1.03$ ), ortaokulda ( $\bar{X}=2.87$ ,  $ss=1.04$ ) ve lisede ise ( $\bar{X}=2.65$ ,  $ss=1.05$ ) şeklindedir. Bulgular, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmenlerin öğretimi ve öğretmeni geliştirme algılarının “düşük” düzeyinde seyrettiğini göstermektedir. Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma algıları ilkokulda görev yapan öğretmenlerde ( $\bar{X}=2.51$ ,  $ss=1.03$ ) ile “düşük” seçeneğinde, ortaokulda ( $\bar{X}=2.87$ ,  $ss=1.04$ ) ve lisede

görev yapan öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=2.65$ ,  $ss=1.05$ ) ile “orta” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Son olarak ilkokulda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=2.17$ ,  $ss=.94$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=2.55$ ,  $ss=.97$ ) ve lisede görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=2.21$ ,  $ss=.89$ ) ortalama ile “düşük” düzeyde OMÖDD algısına sahiptirler.

#### 4.2. Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Araştırmaya dahil olan 1237 öğretmenin cinsiyet, öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkenlerine ait ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge 7’de verilmiştir.

**Çizelge 7. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

|                  | N         | Min       | Max       | Sum       | Mean      | Std. Deviation |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
|                  | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Statistic | Std. Error     |
| Cinsiyet         | 1237      | 1         | 2         | 1704      | 1.37      | .013           |
| Öğretim Kademesi | 1237      | 1         | 3         | 2494      | 2.01      | .021           |
| Yaş              | 1237      | 1         | 4         | 2890      | 2.33      | .025           |
| Kıdem            | 1237      | 1         | 5         | 4004      | 3.23      | .040           |
| Valid N          | 1237      | 1         |           |           |           |                |

Ortaya çıkan değerler incelendiğinde, öğretmenlere ait OMÖDD ortalamalarının cinsiyet değişkeninde ( $\bar{X}=1.37$ ,  $ss=.013$ ), öğretim kademesi değişkeninde ( $\bar{X}=2.01$ ,  $ss=.021$ ), yaş değişkeninde ( $\bar{X}=2.33$ ,  $ss=.025$ ) ve kıdem değişkeninde ( $\bar{X}=3.23$ ,  $ss=.040$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir.

##### 4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Değerler

Araştırmaya dahil olan öğretmenlere ait cinsiyet dağılımı ve yüzdesi, Çizelge 8’de gösterilmektedir.

**Çizelge 8. Öğretmenlere Ait Cinsiyet Değerleri**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Kadın | 770       | 62.2    | 62.2          | 62.2               |
|       | Erkek | 467       | 37.8    | 37.8          | 100                |
|       | Total | 1237      | 100     | 100           |                    |

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 770'i (%62.2) kadın, 467'si (%37.8) erkektir. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Öğretim Kademelerine İlişkin Değerler

Araştırmaya dahil olan öğretmenlere ait öğretim kademesi dağılımı ve yüzdesi, Çizelge 9'da gösterilmektedir.

**Çizelge 9. Öğretmenlerin Okul Türlerine İlişkin Değerler**

|       |          | Frequency | Percent | Valid<br>Percent | Cumulative<br>Percent |
|-------|----------|-----------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid | İlkokul  | 351       | 28.4    | 28.4             | 28.4                  |
|       | Ortaokul | 515       | 41.6    | 41.6             | 70.0                  |
|       | Lise     | 371       | 30.0    | 30.0             | 100                   |
|       | Total    | 1237      | 100     | 100              |                       |

Elde edilen değerlere göre öğretmenlerin 351'i (%28.4) ilkokul, 515'i (%41.6) ortaokul ve 371'i (%30.0) lisede görev yapmaktadır. Genel olarak bakıldığında, ortaokul öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

#### 4.2.3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına İlişkin Değerler

Araştırma dahil olan öğretmenlere ait yaş dağılımı ve yüzdesi, Çizelge 10'da gösterilmektedir.

**Çizelge 10. Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Değerler**

|       |             | Frequency | Percent | Valid<br>Percent | Cumulative<br>Percent |
|-------|-------------|-----------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid | 21-30 yaş   | 222       | 17.9    | 17.9             | 17.9                  |
|       | 31-40 yaş   | 507       | 41.0    | 41.0             | 58.9                  |
|       | 41-50 yaş   | 378       | 30.6    | 30.6             | 89.5                  |
|       | 51 ve üzeri | 130       | 10.5    | 10.5             | 100                   |
|       | Total       | 1237      | 100     | 100              |                       |

Bu değerler öğretmenlerin 222'sinin (%17.9) "21-30 yaş aralığında", 507'sinin (%41.0) "31-40 yaş aralığında", 378'inin (30.6) "41-50 yaş aralığında" ve 130'unun (%10.5) "51 ve üzeri yaş aralığında" olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Değerler

Araştırmaya dahil olan öğretmenlere ait mesleki kıdem dağılımı ve yüzdesi, Çizelge 11’de gösterilmektedir.

**Çizelge 11. Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Değerler**

|       |                 | Frequency | Percent | Valid<br>Percent | Cumulative<br>Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid | 1-5 yıl         | 196       | 15.8    | 15.8             | 15.8                  |
|       | 6-10 yıl        | 229       | 18.5    | 18.5             | 34.4                  |
|       | 11-15 yıl       | 221       | 17.9    | 17.9             | 52.2                  |
|       | 16-20 yıl       | 268       | 21.7    | 21.7             | 73.9                  |
|       | 21 yıl ve üzeri | 323       | 26.1    | 26.1             | 100                   |
|       | Total           | 1237      | 100     | 100              |                       |

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin 196’sı (%15.8) 1-5 yıl, 229’u (%18.5) 6-10 yıl, 221’i (%17.9) 11-15 yıl, 268’i (%21.7) 16-20 yıl, 323’ü (26.1) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

#### 4.3. Faktör Analizi

Bu araştırmada Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği (OMÖDD) işlevlerinin İlğan (2014) tarafından öngörüldüğü şekilde iki faktörlü ve 23 maddeli bir yapı gösterip göstermediği ve alt boyutların faktörler ile ilişkilerinin beklenen yapıya uygun olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Faktör yapılarının uygunluğu ve modelin doğruluğunun test edilmesinde kullanılan uyum indeksleri ve bu indekslere ilişkin değerler ise Çizelge 12’de açıklanmıştır.

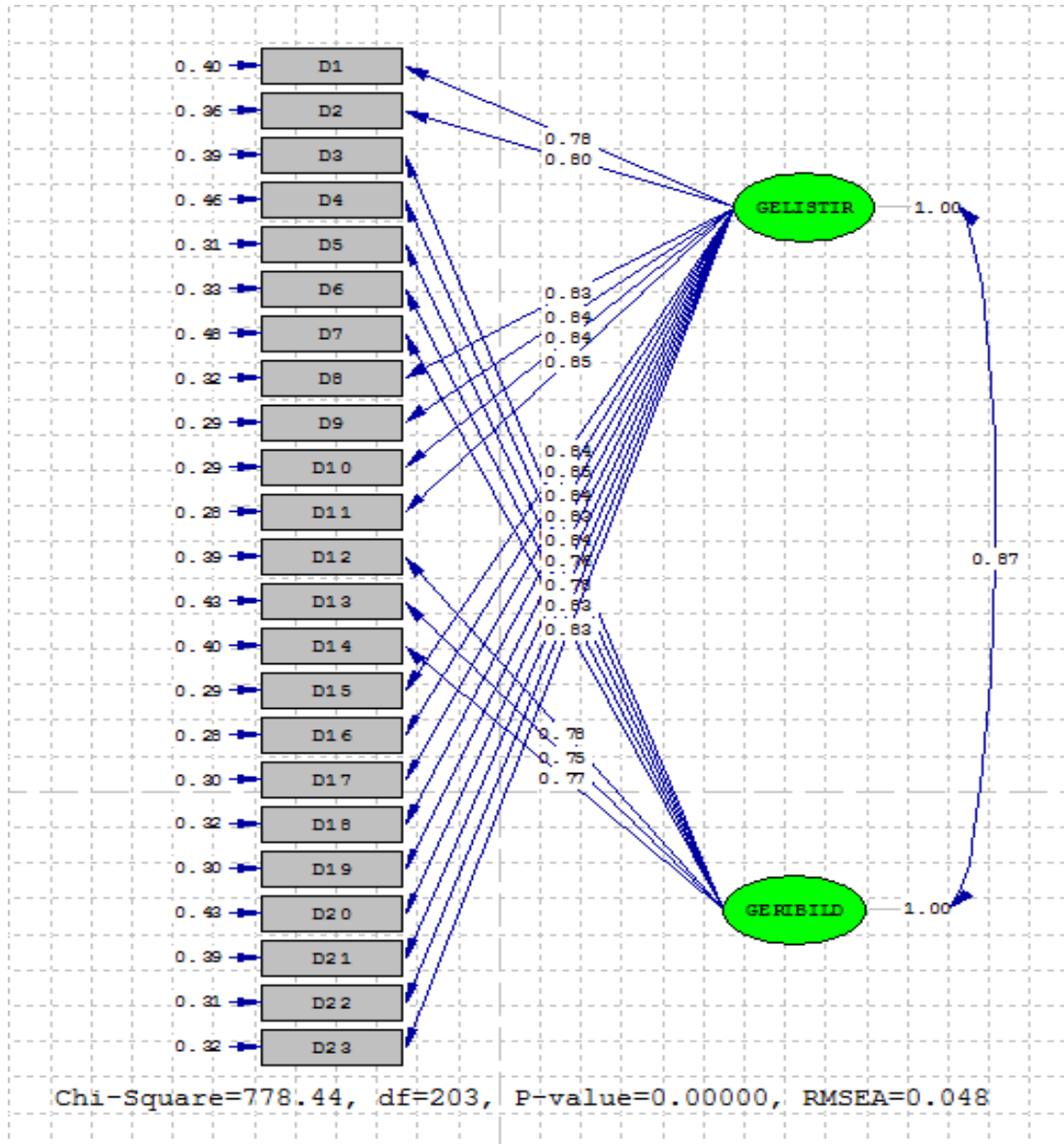
**Çizelge 12. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri**

|              | Uyum İndeksleri          | Değerler | Karar |
|--------------|--------------------------|----------|-------|
| $\chi^2$     |                          | 778.44   |       |
| sd           |                          | 203      |       |
| $\chi^2$ /sd | <3= Mükemmel             | 3.8      | Kabul |
| GFI          | >.95= Mükemmel           | 0.95     | Kabul |
| AGFI         | >.90 (AGFI).95< = Uyumlu | 0.93     | Kabul |
| CFI          | >.95= Mükemmel           | 1.00     | Kabul |
| NFI          | >.95= Mükemmel           | 0.99     | Kabul |
| NNFI         | >.95= Mükemmel           | 0.99     | Kabul |
| SRMR         | <.05= Mükemmel           | 0.024    | Kabul |

|       |                       |       |       |
|-------|-----------------------|-------|-------|
| RMR   | >.05=RMR<.081= Uyumlu | 0.036 | Kabul |
| RMSEA | <.05= Mükemmel        | 0.048 | Kabul |
| RFI   | >.95= Mükemmel        | 0.99  | Kabul |
| IFI   | >.95= Mükemmel        | 1.00  | Kabul |

Çizelge 12’de yer alan ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda oluşmuş değerlere bakıldığında, elde edilen tüm değerlerin analiz için uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında OMÖDD ölçeğinin iki boyutlu modeline ilişkin, maddeler ile faktörler arasındaki ilişkileri gösteren, yol şeması Şekil 3’de gösterilmiştir.

**Şekil 3. OMÖDD Ölçeğine İlişkin Yol Şeması**





Şekil 3 incelendiğinde, yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda OMÖDD ölçeğinin İlğan (2014) tarafından uyarlandığı biçimde toplam iki alt boyut ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. 1, 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 numaralı ifadeler “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” boyutunda yer alırken 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14 numaralı ifadeler “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” boyutunda yer almaktadır.

#### 4.4. Çok Değişkenli Varyans Analizi

Faktör analizi yapıldıktan sonra OMÖDD ölçeğine ait “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” boyutları bağımlı değişken olarak ele alındı. Ardından okul müdürlerinin sınıf denetiminde sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet, öğretim kademesi, yaş ve kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapıldı. MANOVA'nın çıktısı varyansların homojenliği testini içerir. Bu yüzden yorumlar Box testinin sonuçları ile başlar (Mertler ve Vannaatta, 2010). Yapılan analiz sonucunda oluşan Box's M testi değerleri Çizelge 13'de özetlenmiştir.

#### Çizelge 13. Box's M Çok Değişkenli Varyans Analiz Testi

| Box's Test of Equality of Covariance Matrices <sup>a</sup> |           |
|--|-----------|
| Box's M  | 184.782   |
| F  | .989      |
| df1  | 168       |
| df2  | 13847.165 |
| Sig.   | .526      |

**Not.** Bağımsız değişkenlerin gözlemlenen kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

Çizelge 13'de görülen Box's M varyans eşitliği testinin sonuçlarına göre (Box's M= 184, 13847.165; F= .989, P= .526) kovaryansların eşitliği kabul edilmemiştir. Kovaryans matrisi eşitliğinin test edilmesi için Box's M testinde anlamlı bir fark çıkmadığından Wilks' Lambda testi tercih edilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet, öğretim kademesi, yaş ve kıdem bağımsız değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Çok Değişkenli Varyans Analizi'ne (MANOVA) ilişkin test sonuçları Çizelge 14'de gösterilmiştir.

**Çizelge 14. OMÖDD Ölçeğinin Çok Değişkenli Varyans Analizi**

| Effect              | Multivariate Tests <sup>a</sup> |      |                      |          |          |      | Partial<br>Eta<br>Squared | Noncent.<br>Parameter | Observed<br>Power <sup>d</sup> |
|---------------------|---------------------------------|------|----------------------|----------|----------|------|---------------------------|-----------------------|--------------------------------|
|                     | Value                           | F    | Hypothesis<br>df     | Error df | Sig.     |      |                           |                       |                                |
| Intercept           | Wilks' Lambda                   | .601 | 386.256 <sup>b</sup> | 2.000    | 1163.000 | .000 | .399                      | 772.512               | 1.000                          |
| Cinsiyet            | Wilks' Lambda                   | .997 | 1.953 <sup>b</sup>   | 2.000    | 1163.000 | .142 | .003                      | 3.905                 | .406                           |
| Öğretim<br>Kademesi | Wilks' Lambda                   | .979 | 6.127 <sup>b</sup>   | 4.000    | 2326.000 | .000 | .010                      | 24.509                | .988                           |
| Yaş                 | Wilks' Lambda                   | .988 | 2.326 <sup>b</sup>   | 6.000    | 2326.000 | .030 | .006                      | 13.954                | .810                           |
| Kıdem               | Wilks' Lambda                   | .986 | 2.077 <sup>b</sup>   | 8.000    | 2326.000 | .035 | .007                      | 16.617                | .845                           |

---

|                                  |               |       |                    |        |          |      |      |        |      |
|----------------------------------|---------------|-------|--------------------|--------|----------|------|------|--------|------|
| Cinsiyet<br>*Öğretim<br>Kademesi | Wilks' Lambda | 1.000 | .108 <sup>b</sup>  | 4.000  | 2326.000 | .980 | .000 | .431   | .072 |
| Cinsiyet<br>* Yaş                | Wilks' Lambda | .991  | 1.801 <sup>b</sup> | 6.000  | 2326.000 | .095 | .005 | 10.804 | .683 |
| Cinsiyet<br>* Kıdem              | Wilks' Lambda | .993  | .970 <sup>b</sup>  | 8.000  | 2326.000 | .457 | .003 | 7.763  | .461 |
| Öğretim<br>Kademesi<br>* Yaş     | Wilks' Lambda | .993  | .729 <sup>b</sup>  | 12.000 | 2326.000 | .724 | .004 | 8.751  | .439 |
| Öğretim<br>Kademesi<br>* Kıdem   | Wilks' Lambda | .992  | .617 <sup>b</sup>  | 16.000 | 2326.000 | .873 | .004 | 9.870  | .437 |
| Yaş<br>* Kıdem                   | Wilks' Lambda | .990  | .837 <sup>b</sup>  | 14.000 | 2326.000 | .629 | .005 | 11.722 | .552 |

---

|   |               |      |                    |        |          |      |      |        |      |
|---|---------------|------|--------------------|--------|----------|------|------|--------|------|
| Cinsiyet<br>*Öğretim<br>Kademesi<br>* Yaş         | Wilks' Lambda | .989 | 1.049 <sup>b</sup> | 12.000 | 2326.000 | .400 | .005 | 12.589 | .625 |
| Cinsiyet<br>*Öğretim Kademesi<br>* Kıdem          | Wilks' Lambda | .981 | 1.400 <sup>b</sup> | 16.000 | 2326.000 | .132 | .010 | 22.395 | .868 |
| Cinsiyet<br>* Yaş<br>* Kıdem                      | Wilks' Lambda | .990 | 1.169 <sup>b</sup> | 10.000 | 2326.000 | .307 | .005 | 11.693 | .623 |
| Öğretim Kademesi<br>* Yaş<br>* Kıdem              | Wilks' Lambda | .986 | 1.014 <sup>b</sup> | 16.000 | 2326.000 | .438 | .007 | 16.218 | .703 |
| Cinsiyet<br>*Öğretim Kademesi<br>* Yaş<br>* Kıdem | Wilks' Lambda | .991 | 1.376 <sup>b</sup> | 8.000  | 2326.000 | .202 | .005 | 11.005 | .637 |

d. Computed using alpha = .05

Çizelge 14’ de yer alan okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) testinin sonuçları “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” bağımlı değişkenlerini önemli derecede etkilediğini ortaya koymuştur. Cinsiyet [Wilks' Lambda = 0.997, F (2, 1163) = 1.953, p = 0.142, partial  $\eta^2$  = 0.003], öğretim kademesi [Wilks' Lambda = 0.979, F (4, 2326) = 6.127, p = 0.000, partial  $\eta^2$  = 0.010], yaş [Wilks' Lambda = 0.988, F (6, 2326) = 2.326, p = 0.030, partial  $\eta^2$  = 0.006] ve kıdem [Wilks' Lambda = 0.986, F (8, 2326) = 2.077, p = 0.035, partial  $\eta^2$  = 0.007] bağımsız değişkenleri öğretmenlerin öğretimsel denetim davranışı algılarını önemli derecede etkilerken cinsiyet değişkeni ise istatistiksel olarak herhangi bir etki göstermemektedir.

Değişkenler arasında ortaya çıkması muhtemel farkların kaynağını belirlemek için çok değişkenli karşılaştırma testlerinden Post Hoc LSD testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, çok değişkenli analizler için temel koşullardan biri olan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı da Levene's test sonuçlarına göre Çizelge 15’ de incelenmiştir.

**Çizelge 15. Öğretimsel Denetim Davranışları Normalliği Testi**

| Levene's Test of Equality of Error Variances <sup>a</sup> |       |     |      |      |
|---|-------|-----|------|------|
|   | F     | df1 | df2  | Sig. |
| Öğretimi ve öğretmeni geliştirme                          | 1.251 | 72  | 1164 | .082 |
| Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim                        | 1.248 | 72  | 1164 | .083 |

**Not.** Bağımsız değişkenlerin gözlemlenen kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

Çizelge 15’de Levene’s test sonucu oluşan değerler incelendiğinde elde edilen değerlerin analiz için gerekli olan temel koşullara sahip olduğu belirlenmiştir.

#### 4.5. Tek Değişkenli Varyans Analizi

Tek Değişkenli Varyans Analizi (Univariate ANOVA) takip testi olarak yürütülmüştür. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile sınıf ziyaretleri ve geri bildirimle ilişkin Tek Değişkenli Varyans Analizi (Univariate ANOVA) sonuçları Çizelge 16’da sunulmuştur.

**Çizelge 16. Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme ile Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunmaya İlişkin ANOVA Sonuçları**

| Tests of Between-Subjects Effects |  |                         |    |             |         |      |                     |                    |                             |
|-----------------------------------|--|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|--------------------|-----------------------------|
| Source                            | Bağımlı Değişken                         | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared | Noncent. Parameter | Observed Power <sup>c</sup> |
| Corrected Model                   | Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme         | 5.824 <sup>a</sup>      | 72 | .081        | 2.409   | .000 | .130                | 173.481            | 1.000                       |
|                                   | Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma | 4.862 <sup>b</sup>      | 72 | .068        | 2.090   | .000 | .114                | 150.497            | 1.000                       |
| Intercept                         | Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme         | 13.842                  | 1  | 13.842      | 412.349 | .000 | .262                | 412.349            | 1.000                       |
|                                   | Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma | 24.535                  | 1  | 24.535      | 759.454 | .000 | .395                | 759.454            | 1.000                       |
| Cinsiyet                          | Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme         | .001                    | 1  | .001        | .034    | .853 | .000                | .034               | .054                        |
|                                   | Sınıf Ziyaretleri ve Geri Bildirim Sunma | .032                    | 1  | .032        | .981    | .322 | .001                | .981               | .168                        |

|                                  |  |      |   |      |       |      |      |        |      |
|----------------------------------|--|------|---|------|-------|------|------|--------|------|
| Öğretim<br>Kademesi              | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .571 | 2 | .286 | 8.508 | .000 | .014 | 17.015 | .966 |
|                                  | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .543 | 2 | .272 | 8.409 | .000 | .014 | 16.819 | .965 |
| Yaş                              | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .278 | 3 | .093 | 2.761 | .041 | .007 | 8.283  | .669 |
|                                  | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .283 | 3 | .094 | 2.924 | .033 | .007 | 8.773  | .697 |
| Kıdem                            | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .263 | 4 | .066 | 1.957 | .099 | .007 | 7.826  | .592 |
|                                  | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .374 | 4 | .094 | 2.897 | .021 | .010 | 11.588 | .785 |
| Cinsiyet<br>*Öğretim<br>Kademesi | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .001 | 2 | .000 | .010  | .990 | .000 | .021   | .052 |

|                              |  |      |   |      |       |      |      |       |      |
|------------------------------|--|------|---|------|-------|------|------|-------|------|
|                              | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .004 | 2 | .002 | .066  | .936 | .000 | .132  | .060 |
| Cinsiyet<br>* Yaş            | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .187 | 3 | .062 | 1.853 | .136 | .005 | 5.560 | .483 |
|                              | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .090 | 3 | .030 | .928  | .426 | .002 | 2.785 | .256 |
| Cinsiyet<br>* Kıdem          | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .204 | 4 | .051 | 1.516 | .195 | .005 | 6.064 | .473 |
|                              | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .198 | 4 | .049 | 1.530 | .191 | .005 | 6.121 | .477 |
| Öğretim<br>Kademesi<br>* Yaş | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .163 | 6 | .027 | .811  | .561 | .004 | 4.866 | .325 |
|                              | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .068 | 6 | .011 | .350  | .910 | .002 | 2.101 | .151 |



|   |  |      |   |      |       |      |      |        |      |
|---|--|------|---|------|-------|------|------|--------|------|
| Öğretim<br>Kademesi<br>* Kıdem              | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .200 | 8 | .025 | .746  | .651 | .005 | 5.967  | .352 |
|   | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .135 | 8 | .017 | .524  | .839 | .004 | 4.193  | .247 |
| Yaş<br>* Kıdem                              | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .159 | 7 | .023 | .675  | .694 | .004 | 4.722  | .295 |
|   | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .228 | 7 | .033 | 1.008 | .424 | .006 | 7.056  | .442 |
| Cinsiyet<br>*Öğretim<br>Kademesi<br>* Yaş   | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .280 | 6 | .047 | 1.393 | .214 | .007 | 8.355  | .549 |
|   | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .151 | 6 | .025 | .779  | .587 | .004 | 4.673  | .313 |
| Cinsiyet<br>*Öğretim<br>Kademesi<br>* Kıdem | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .566 | 8 | .071 | 2.106 | .033 | .014 | 16.852 | .849 |

|  |  |      |   |      |       |      |      |        |      |
|--|--|------|---|------|-------|------|------|--------|------|
|  | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .373 | 8 | .047 | 1.443 | .174 | .010 | 11.547 | .661 |
| Cinsiyet<br>* Yaş<br>* Kıdem                         | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .222 | 5 | .044 | 1.322 | .252 | .006 | 6.608  | .472 |
|  | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .210 | 5 | .042 | 1.303 | .260 | .006 | 6.514  | .466 |
| Öğretim<br>Kademesi<br>* Yaş<br>* Kıdem              | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .174 | 8 | .022 | .649  | .737 | .004 | 5.189  | .806 |
|  | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .206 | 8 | .026 | .798  | .604 | .005 | 6.384  | .378 |
| Cinsiyet<br>*Öğretim<br>Kademesi<br>* Yaş<br>* Kıdem | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | .163 | 4 | .041 | 1.213 | .303 | .004 | 4.852  | .271 |
|  | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | .068 | 4 | .017 | .529  | .714 | .002 | 2.117  | .466 |

---

|                 |  |         |      |      |
|-----------------|--|---------|------|------|
| Error           | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | 39.075  | 1164 | .034 |
|                 | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | 37.604  | 1164 | .032 |
| Total           | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | 150.176 | 1237 |      |
|                 | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | 236.283 | 1237 |      |
| Corrected Total | Öğretimi ve<br>Öğretmeni<br>Geliştirme         | 44.898  | 1236 |      |
|                 | Sınıf Ziyaretleri<br>ve Geri<br>Bildirim Sunma | 42.466  | 1236 |      |

---

a. R Squared = .130 (Adjusted R Squared = .076)

b. R Squared = .114 (Adjusted R Squared = .060)

c. Computed using alpha = .05

Çizelge 16'ya bakıldığında, öğretim kademesi hem “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” [F (2, 1164) = 8.508, p = 0.000, partial  $\eta^2$  = 0.014] hem de “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” [F (2, 1164) = 8.409, p = 0.000, partial  $\eta^2$  = 0.014] alt boyutlarını önemli ölçüde etkiler. Öğretmenlere ait yaş değişkeninin “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” [F (3, 1164) = 8.283, p = 0.041, partial  $\eta^2$  = 0.007] ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” [F (3, 1164) = 8.773, p = 0.033, partial  $\eta^2$  = 0.007] alt boyutlarını etkilediği görülmüştür. Buna ek olarak, kıdem değişkeni “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” [F (4, 1164) = 8.409, p = 0.000, partial  $\eta^2$  = 0.014] alt boyutu üzerinde bir etkiye sahiptir.

#### **4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular**

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen değerlere ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Çizelge 17’de gösterilmektedir.

**Çizelge 17. OMÖDD Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Analizi**

|   |              | <b>Pairwise Comparisons</b> |                        |            |                   | 95% Confidence Interval<br>for Difference <sup>d</sup> |                |
|---|--------------|-----------------------------|------------------------|------------|-------------------|--|----------------|
| Bağımlı<br>Değişken                         | (I) Cinsiyet | (J) Cinsiyet                | Mean                   | Std. Error | Sig. <sup>d</sup> | Lower<br>Bound   | Upper<br>Bound |
|   |              |                             | Difference<br>(I-J)    |            |                   |  |                |
| Öğretimi ve<br>öğretmeni geliştirme         | Kadın        | Erkek                       | .011 <sup>a,b</sup>    | .021       | .588              | -.030  | .052           |
|   | Erkek        | Kadın                       | -.011 <sup>a,b</sup>   | .021       | .588              | -.052  | .030           |
| Sınıf ziyaretleri ve<br>geri bildirim sunma | Kadın        | Erkek                       | .033 <sup>a,b,*</sup>  | .021       | .112              | -.008  | .073           |
|   | Erkek        | Kadın                       | -.033 <sup>a,b,*</sup> | .021       | .112              | -.073  | -.008          |

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. An estimate of the modified population marginal mean (I).

b. An estimate of the modified population marginal mean (J).

d. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

#### **4.5.2. Öğretim Kademesi Değişkenine Ait Bulgular**

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutlarında öğretim kademesi açısından, ortaokulda çalışan öğretmenlerin hem ilkokul hem de lisede çalışan öğretmenlere kıyasla öğretimsel denetim davranışları algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen değerlere ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Çizelge 18’de gösterilmektedir.

**Çizelge 18. OMÖDD Ölçeğinin Öğretim Kademesi Değişkeni Bakımından Analizi**

|  |               | Pairwise Comparisons |                        |            |                   |   |             |
|--|---------------|----------------------|------------------------|------------|-------------------|---|-------------|
| Bağımlı Değişken                         | (I) Okul Türü | (J) Okul Türü        | Mean Difference (I-J)  | Std. Error | Sig. <sup>d</sup> | 95% Confidence Interval for Difference <sup>d</sup> |             |
|  |               |                      |                        |            |                   | Lower Bound   | Upper Bound |
| Öğretimi ve öğretmeni geliştirme         | İlkokul       | Ortaokul             | -.078 <sup>*,b,c</sup> | .026       | .002              | -.128   | -.028       |
|  |               | Lise                 | .022 <sup>b,c</sup>    | .024       | .364              | -.026   | .070        |
|  | Ortaokul      | İlkokul              | .078 <sup>*,b,c</sup>  | .026       | .002              | .028  | .128        |
|  |               | Lise                 | .100 <sup>*,b,c</sup>  | .026       | .000              | .049  | .152        |
|  | Lise          | İlkokul              | -.022 <sup>b,c</sup>   | .024       | .364              | -.070   | .026        |
|  |               | Ortaokul             | -.100 <sup>*,b,c</sup> | .026       | .000              | -.152   | -.049       |
| Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma | İlkokul       | Ortaokul             | -.079 <sup>*,b,c</sup> | .025       | .002              | -.129   | -.030       |
|  |               | Lise                 | -.013 <sup>b,c</sup>   | .024       | .583              | -.060   | .034        |
|  | Ortaokul      | İlkokul              | .079 <sup>*,b,c</sup>  | .025       | .002              | .030  | .129        |
|  |               | Lise                 | .066 <sup>*,b,c</sup>  | .026       | .010              | .016  | .117        |
|  | Lise          | İlkokul              | .013 <sup>b,c</sup>    | .024       | .583              | -.034   | .060        |
|  |               | Ortaokul             | -.066 <sup>*,b,c</sup> | .026       | .010              | -.117   | -.016       |

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. An estimate of the modified population marginal mean (I).

c. An estimate of the modified population marginal mean (J).

d. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).



### **4.5.3. Yaş Değişkenine Ait Bulgular**

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutları üzerinde öğretmenlerin sahip oldukları yaş grupları ile öğretimsel denetim davranışı algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle hem “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” hem de sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutunda 21-30 yaş arasında bulunan öğretmenler 31-40 ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin gösterdikleri öğretimsel denetim davranışlarının daha sık olduklarını düşünmektedirler. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonucunda ortaya çıkan değerler Çizelge 19’da gösterilmektedir.

**Çizelge 19. OMÖDD Ölçeğinin Yaş Değişkeni Bakımından Analizi**

|   |                 | <b>Pairwise Comparisons</b> |                        |            |                   | 95% Confidence Interval<br>for Difference <sup>d</sup> |                |
|---|-----------------|-----------------------------|------------------------|------------|-------------------|--|----------------|
| Bağımlı Değişken                            | (I) Kıdem       | (J) Kıdem                   | Mean                   | Std. Error | Sig. <sup>d</sup> | Lower<br>Bound   | Upper<br>Bound |
|   |                 |                             | Difference<br>(I-J)    |            |                   |  |                |
| Öğretimi ve<br>öğretmeni geliştirme         | 21-30 yaş       | 31-40 yaş                   | .095 <sup>*,b,c</sup>  | .028       | .001              | .041   | .149           |
|   |                 | 41-50 yaş                   | .098 <sup>*,b,c</sup>  | .031       | .002              | .038   | .158           |
|   |                 | 51 yaş ve üzeri             | .044 <sup>b,c</sup>    | .041       | .283              | -.036  | .124           |
|   | 31-40 yaş       | 21-30 yaş                   | -.095 <sup>*,b,c</sup> | .028       | .001              | -.149  | -.041          |
|   |                 | 41-50 yaş                   | .003 <sup>b,c</sup>    | .025       | .889              | -.045  | .052           |
|   |                 | 51 yaş ve üzeri             | -.051 <sup>b,c</sup>   | .036       | .163              | -.122  | .021           |
|   | 41-50 yaş       | 21-30 yaş                   | -.098 <sup>*,b,c</sup> | .031       | .002              | -.158  | -.038          |
|   |                 | 31-40 yaş                   | -.003 <sup>b,c</sup>   | .025       | .889              | -.052  | .045           |
|   |                 | 51 yaş ve üzeri             | -.054 <sup>b</sup>     | .039       | .164              | -.130  | .022           |
|   | 51 yaş ve üzeri | 21-30 yaş                   | -.044 <sup>b,c</sup>   | .041       | .283              | -.124  | .036           |
|   |                 | 31-40 yaş                   | .051 <sup>b,c</sup>    | .036       | .163              | -.021  | .122           |
|   |                 | 41-50 yaş                   | .054 <sup>b,c</sup>    | .039       | .164              | -.022  | .130           |
| Sınıf ziyaretleri ve<br>geri bildirim sunma | 21-30 yaş       | 31-40 yaş                   | .072 <sup>*,b,c</sup>  | .027       | .008              | .019   | .125           |
|   |                 | 41-50 yaş                   | .104 <sup>*,b,c</sup>  | .030       | .001              | .045   | .164           |
|   |                 | 51 ve üzeri                 | .049 <sup>b,c</sup>    | .040       | .220              | -.029  | .128           |
|   | 31-40 yaş       | 21-30 yaş                   | -.072 <sup>*,b,c</sup> | .027       | .008              | -.125  | -.019          |
|   |                 | 41-50 yaş                   | .032 <sup>b,c</sup>    | .024       | .181              | -.015  | .079           |
|   |                 | 51 yaş ve üzeri             | -.023 <sup>b,c</sup>   | .036       | .520              | -.093  | .047           |
|   | 41-50 yaş       | 21-30 yaş                   | -.104 <sup>*,b,c</sup> | .030       | .001              | -.164  | -.045          |
|   |                 | 31-40 yaş                   | -.032 <sup>b,c</sup>   | .024       | .181              | -.079  | .015           |
|   |                 | 51 yaş ve üzeri             | -.055 <sup>b,c</sup>   | .038       | .149              | -.130  | .020           |

|                 |           |                      |      |      |       |      |
|-----------------|-----------|----------------------|------|------|-------|------|
| 51 yaş ve üzeri | 21-30 yaş | -.049 <sup>b,c</sup> | .040 | .220 | -.128 | .029 |
|                 | 31-40 yaş | .023 <sup>b,c</sup>  | .036 | .520 | -.047 | .093 |
|                 | 41-50 yaş | .055 <sup>b,c</sup>  | .038 | .149 | -.020 | .130 |

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. An estimate of the modified population marginal mean (I).

b. An estimate of the modified population marginal mean (J).

d. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

#### **4.5.4. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular**

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin sahip oldukları kıdem grupları ile öğretimsel denetim davranışı algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultuda “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” alt boyutu üzerinde 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere; “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutunda ise 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin gösterdikleri öğretimsel denetim davranışlarının daha sık olduklarını düşünmektedirler. Elde edilen değerlere ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Çizelge 20’de gösterilmektedir.

**Çizelge 20. OMÖDD Ölçeğinin Kıdem Değişkeni Bakımından Analizi**

|                                     |                 | <b>Pairwise Comparisons</b> |                        |            |                   | 95% Confidence Interval<br>for Difference <sup>d</sup> |                |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------------------|------------------------|------------|-------------------|--|----------------|
| Bağımlı Değişken                    | (I) Kıdem       | (J) Kıdem                   | Mean                   | Std. Error | Sig. <sup>d</sup> | Lower<br>Bound   | Upper<br>Bound |
|                                     |                 |                             | Difference<br>(I-J)    |            |                   |  |                |
| Öğretimi ve<br>öğretmeni geliştirme | 1-5 Yıl         | 6-10 Yıl                    | -.075 <sup>*,b,c</sup> | .035       | .032              | -.144  | -.006          |
|                                     |                 | 11-15 Yıl                   | -.030 <sup>b,c</sup>   | .032       | .348              | -.093  | .033           |
|                                     |                 | 16-20 Yıl                   | -.064 <sup>*,b,c</sup> | .032       | .044              | -.126  | -.002          |
|                                     |                 | 21 yıl ve üzeri             | -.045 <sup>b,c</sup>   | .032       | .156              | -.107  | .017           |
|                                     | 6-10 Yıl        | 1-5 Yıl                     | .075 <sup>*,b,c</sup>  | .035       | .032              | .006   | .144           |
|                                     |                 | 11-15 Yıl                   | .045 <sup>b,c</sup>    | .035       | .199              | -.024  | .113           |
|                                     |                 | 16-20 Yıl                   | .011 <sup>b,c</sup>    | .035       | .749              | -.057  | .079           |
|                                     |                 | 21 yıl ve üzeri             | .030 <sup>b,c</sup>    | .035       | .385              | .038   | .098           |
|                                     | 11-15 Yıl       | 1-5 Yıl                     | .030 <sup>b,c</sup>    | .032       | .348              | -.033  | .093           |
|                                     |                 | 6-10 Yıl                    | -.045 <sup>b,c</sup>   | .035       | .199              | -.133  | .024           |
|                                     |                 | 16-20 Yıl                   | -.034 <sup>b,c</sup>   | .032       | .285              | -.096  | .028           |
|                                     |                 | 21 yıl ve üzeri             | -.015 <sup>b,c</sup>   | .032       | .638              | -.077  | .047           |
|                                     | 16-20 Yıl       | 1-5 Yıl                     | .064 <sup>*,b,c</sup>  | .032       | .044              | .022   | .126           |
|                                     |                 | 6-10 Yıl                    | -.011 <sup>b,c</sup>   | .035       | .749              | -.079  | .057           |
|                                     |                 | 11-15 Yıl                   | .034 <sup>b,c</sup>    | .032       | .285              | -.028  | .096           |
|                                     |                 | 21 yıl ve üzeri             | .019 <sup>b,c</sup>    | .031       | .544              | -.042  | .080           |
|                                     | 21 yıl ve üzeri | 1-5 Yıl                     | .045 <sup>b,c</sup>    | .032       | .156              | -.017  | .107           |
|                                     |                 | 6-10 Yıl                    | -.030 <sup>b,c</sup>   | .035       | .385              | -.098  | .038           |
|                                     |                 | 11-15 Yıl                   | .015 <sup>b,c</sup>    | .032       | .638              | -.047  | .077           |
|                                     |                 | 16-20 Yıl                   | -.019 <sup>b,c</sup>   | .031       | .544              | -.080  | .042           |

|  |           |                       |                        |      |       |       |       |
|--|-----------|-----------------------|------------------------|------|-------|-------|-------|
| Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma | 1-5 Yıl   | 6-10 Yıl              | -.076 <sup>*,b,c</sup> | .034 | .026  | -.144 | -.009 |
|  |           | 11-15 Yıl             | -.062 <sup>*,b,c</sup> | .031 | .049  | -.123 | .000  |
|  |           | 16-20 Yıl             | -.063 <sup>*,b,c</sup> | .031 | .042  | -.124 | -.002 |
|  |           | 21 yıl ve üzeri       | -.082 <sup>*,b,c</sup> | .031 | .008  | -.143 | -.022 |
|  | 6-10 Yıl  | 1-5 Yıl               | .076 <sup>*,b,c</sup>  | .034 | .026  | .009  | .144  |
|  |           | 11-15 Yıl             | .015 <sup>b,c</sup>    | .034 | .669  | -.053 | .082  |
|  |           | 16-20 Yıl             | .013 <sup>b,c</sup>    | .034 | .698  | -.054 | .080  |
|  |           | 21 yıl ve üzeri       | -.006 <sup>b,c</sup>   | .034 | .858  | -.073 | .061  |
|  | 11-15 Yıl | 1-5 Yıl               | .062 <sup>*,b,c</sup>  | .031 | .049  | .000  | .123  |
|  |           | 6-10 Yıl              | -.015 <sup>b,c</sup>   | .034 | .669  | -.082 | .053  |
|  |           | 16-20 Yıl             | -.001 <sup>b,c</sup>   | .031 | .962  | -.062 | .059  |
|  |           | 21 yıl ve üzeri       | -.021 <sup>b,c</sup>   | .031 | .504  | -.082 | .040  |
|  | 16-20 Yıl | 1-5 Yıl               | .063 <sup>*,b,c</sup>  | .031 | .042  | .002  | .124  |
|  |           | 6-10 Yıl              | -.013 <sup>b,c</sup>   | .034 | .698  | -.080 | .054  |
|  |           | 11-15 Yıl             | .001 <sup>b,c</sup>    | .031 | .962  | -.059 | .062  |
|  |           | 21 yıl ve üzeri       | -.019 <sup>b,c</sup>   | .031 | .531  | -.079 | .143  |
| 21 yıl ve üzeri                          | 1-5 Yıl   | .082 <sup>*,b,c</sup> | .031                   | .008 | .022  | .073  |       |
|  | 6-10 Yıl  | .006 <sup>b,c</sup>   | .034                   | .858 | -.061 | .095  |       |
|  | 11-15 Yıl | .021 <sup>b,c</sup>   | .031                   | .504 | -.040 | -.082 |       |
|  | 16-20 Yıl | .019 <sup>b,c</sup>   | .031                   | .531 | -.041 | .079  |       |

Based on estimated marginal means

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

a. An estimate of the modified population marginal mean (I).

b. An estimate of the modified population marginal mean (J).

d. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

## 5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölüm, bulguların tartışılmasını, uygulamaya etkilerini, daha ileri araştırmalara yönelik önerileri ve sonuçları içermektedir. Bu çalışmada Bursa ve Balıkesir illerinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, öğretim kademesi, yaş ve kıdem) ile okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışları (öğretimi ve öğretmeni geliştirme; sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma) arasındaki fark incelenmiştir. Ardından bu farka dair sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Her örgüt gibi eğitim örgütleri de denetime ihtiyaç duyarlar. Ülkemizde 2015-2016 öğretim yılından önce eğitim örgütlerinde sınıf denetimi yetkisi maarif müfettişlerine aitti. Ancak Türk Eğitim Sistemi'nde mevcut öğrenci sayısı, öğretmen ve kurum sayısı düşünüldüğünde maarif müfettişlerinin denetim ve rehberlik hususunda yetersiz kaldığı bilinen bir gerçektir. Hem bu eksikliğin giderilmesi hem de çağın gereksinimlerine uyum sağlanması amacıyla sınıf denetimi yetkisi okul müdürlerine devredilmiştir. Bu nedenle söz konusu çalışmada, denetim kavramı içinde yer alan ve değişen denetim sistemiyle okul müdürleri tarafından yürütülmeye başlanmış olan sınıf denetimleri ele alınmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan bu yeni sistemi çalışmaya iten sebep literatürde görülen eksikliklerdir. Bu çalışmayla literatürde var olan bu eksiklik bir nebze de olsa giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın bulguları, öğretimsel denetim alanına ilişkin bundan sonra yapılacak araştırmalar için bir örnek teşkil edecektir.

Farklı öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkenleri açısından öğretimsel denetim ile ilgili

görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışmada, bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutlarında, öğretim kademeleri açısından ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile ortaokul öğretmenleri, ilkokul ve lise öğretmenlerine kıyasla, çalıştıkları okullardaki okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarının daha sık meydana geldiğini düşünmektedirler. Ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinde oluşan bu farklılığın, ilkokul öğretmenlerinin tek bir sınıf grubunda görev yapıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öyle ki, ilkokul öğretmenleri tek bir sınıf şubesinde derse girerken ortaokul öğretmenleri hem sınıf hem de şube bazında birçok derse girebilmektedirler. Okul müdürü, öğretmeni farklı sınıf ve şubelerde denetlemek istemiş olabilir. Bu durum ise ortaokul öğretmenlerinin zihninde “sıklıkla denetleniyorum” algısına yol açmış olabilir. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerinde oluşan farklılık, ailelerin ortaokulda ve lisede gösterdikleri eğitime katılım düzeyleri arasındaki farktan kaynaklanmış olabilir. Buldukları yaş grubu itibariyle lise öğrencilerine göre daha fazla yardıma ihtiyaç duyan ortaokul öğrencilerinin aileleri lise öğrencilerinin ailelerine oranla eğitime daha çok katılım göstermektedirler (Erdener, 2014). Bu durum ortaokulda görev yapan okul müdürlerinin öğretimi daha sık denetlemesine sebep olmuş olabilir. Bunun yanında lise müdürlerinin yönetsel işlere daha çok vakit ayırmaları da bu farklılığın ortaya çıkmasındaki etkenlerden biri olarak gösterilebilir.

“Öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutları üzerinde öğretmenlerin sahip oldukları yaş grupları ile öğretimsel denetim davranışı algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle hem “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” hem de “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutunda 21-30 yaş arasında bulunan öğretmenler, 31-40 ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin gösterdikleri öğretimsel denetim davranışlarının daha sık olduklarını düşünmektedirler. Ortaya çıkan bu sonucun sebebi, 21-30 yaş arasında bulunan öğretmenlerin buldukları yaş itibariyle mesleğe yeni atıldıkları bir dönem olmasıyla meslekte tükenmişlik hissini henüz oluşmamış olması olabilir. Yine



öğretmenliğin tecrübe ile doğru orantılı ilerlediği düşünülürse, genç öğretmenler kendilerinin birçok eksiklerini fark etme ve bunları giderme döneminde olduğu için değerlendirmelerde farkında olarak ya da olmayarak bu durumun etkisiyle okul müdürlerine daha duyarlı davranmış olabilirler.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları kıdem grupları ile öğretimsel denetim davranışı algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğudur. Bu doğrultuda “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” alt boyutu üzerinde 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre; “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutunda ise 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin gösterdikleri öğretimsel denetim davranışlarının daha sık olduklarını düşünmektedirler. Kıdem grupları arasında oluşan farklılık incelendiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler her iki alt boyut açısından, diğer kıdem gruplarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının sıklığının daha az olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebebi, kıdem faktörünün bazı kavramlarda oluşturduğu anlam değişikliği olabilir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler için, mesleki tecrübeye yeni başladıklarından dolayı, okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarını, öneri veya teşvik edici olarak algılamak, 6 yıldan sonra deneyimli öğretmen niteliğine vardığını düşünen öğretmenler için denetlenme şeklinde algılayabilirler. Kıdem yılı arttıkça, öğretmenlerin tükenmişliğinin artma ihtimali de fazla olmaktadır (Berg, 1994; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Ito, 2000). Bu durum, mesleki açıdan daha tecrübeli öğretmenlerin gelişimsel açıdan tavsiyeye ihtiyaç duymama düşüncesine sebep olabilir. Böyle bir düşünceye sahip olan öğretmenlerin ise öğretimsel denetim davranışlarını daha sık algılaması kaçınılmazdır.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretimsel denetim ile ilgili görüşleri, cinsiyet açısından “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” ve “sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel denetim davranışlarının algıları öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklılaşmamaktadır.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma, öğretmen algıları çerçevesinde okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarının sıklığını ortaya koymuştur. Öğretim kademesi, yaş ve kıdem değişkeni üzerinde anlamlı farklılıklar bulunurken, cinsiyet değişkeni üzerinde herhangi bir fark bulunamamıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonucundan yola çıkarak öğretimsel denetimle ilgili şunlar önerilebilir:

1. Sınıf denetimi yetkisinin okul yöneticilerine henüz yeni devredilmesi sebebiyle bu konuda okul yöneticilerine yönelik çeşitli eğitim programları hazırlanarak bilgilendirme yapılabilir. Ayrıca sınıf denetiminin amacına ulaşması için okul yöneticileri eğitim-öğretim ve denetim alanlarında sürekli kendilerini güncel tutmalıdır. MEB'in her yıl düzenleyeceği hizmet-içi eğitim kursları bunu sağlayabilir.
2. Sınıf denetimi yetkisi 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin (2015) 54. Maddesi ile okul müdürlerine devredilmiştir. Okul müdürleri öğretimin denetimi konusunda eğitilerek, farkındalıkları artırılabilir ve okullarda uygulamaya geçirilmesi teşvik edilebilir.
3. Konuya ilişkin farklı bölgelerde geniş örneklemeler üzerinde yapılacak öğretimsel denetim ile ilgili araştırmalar daha fazla genelleme yapılabilecek sonuçlar verebilir. Yine okul yöneticileri araştırmaya dahil edilebilir.
4. Sadece resmi okullarda yürütülen bu araştırma özel okullarda da yapılarak resmi ve özel okullar arasında karşılaştırma yapılabilir.
5. Öğretimsel denetimi uygulayan ve bu konuda ileri gitmiş farklı ülkeler incelenebilir, onlarla karşılaştırmalar yapılabilir.
6. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak desteklenebilir veya farklı sonuçlara ulaşılabilir.
7. Ülkemizde bu konuda yapılan araştırmaların azlığı, öğretim denetime yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Yapılacak olan araştırmaların

okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarını arttırma yolunda önemli katkılar sağlamasının yanı sıra daha sonra yapılacak olan araştırmalara da yol göstereceği dşnlmektedir.

8. Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışları öğretmenlerin algıları çerçevesinde bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Farklı değişkenler de kullanılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdağ, B. (2002). Öğretim liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1-7.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alfonso, R. J., Firth, G. R. ve Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: A behavior system*. Boston: Allyn and Bacon.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. Malatya. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/82.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A. (1996). Etkili okul ve Türkiye’de uygulanabilirliği. *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, 7.
- Balcı, A. (2010). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2005). Okulda denetim. Özden, Y. (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 147-159). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000a). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000b). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Berg, B. D. (1994). Educator burnout revisited. *Clearing House*, 64(4), 185-189.
- Bradfield, L.E. (1964). *Supervision for modern elementary schools*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (Çev. Ali Tekcan). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 4, 27-30.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 1-11.
- Chell, J. (1995). Introducing Principals to the role of instructional leadership: SSTA Research in B Brief. Regina, Saskatchewan, Canada: Saskatchewan School Trustees Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391 222.)
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çengel, Y. A. (2007). AB sürecinde eğitimin modern dünya standartlarına çıkarılması. H. Etyemez, M. Aydın, E. Battal, Ş. Abak ve İ. Coşkun (Ed.) *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı* (ss. 194-217). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60(60), 15-30.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Dempsey, T. L. (2000). *Leadership for the constructivist classroom: Development of a problem-based learning project* (Unpublished doctoral dissertation). Miami University, Oxford, Ohio. (UMI Number: 9982621)

- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- English, F.W. (1992). *Educational administration: The human science*. New York: Harper Collins Publishers.
- Erdem, Y. T. (2009). Osmanlı eğitim sisteminde teftiş. *OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 26(Güz), 55-91.
- Erdener, M. A. (2013). Turkish parents' perceptions of their involvement in schooling (Unpublished doctoral dissertation). Clemson University, Clemson, South Carolina.
- Erdener, M. A. (2014). The factors which contribute or limit parent involvement in schooling. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 36-47.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Manisa ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Fancera, S. F. ve Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370.
- Flath, B. (1989). The principal as instructional leader. *ATA magazines*, 69(3), 19-22.
- Genç, N. (2013). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about cultural leadership*. London: Corvin Press.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C., Gordon, S. ve Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. ve Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüseli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmış Araştırma). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American journal of education*, 94(3), 328-355.
- Harris, P. R. (1985). *Management in transition*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Henson, K. T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Hess, F. M. (2003). *A license to lead? A new leadership agenda for America's schools*. Washington, DC: Progressive Policy Institute.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon* (Çev. İbrahim Anıl ve Binali Doğan). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ito, M. (2000). Burnout among teachers: Teaching experience and type of teacher. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 48(1), 12-20.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Jenkins, H. O. (1991). *Getting it right: a Handbook for successful school leadership*. Oxford: Basil Blackwell Education.
- Karakütük, K., Aksoy, H. H. ve Aksoy, C. (1994). Eğitim yönetiminde değerlendirme süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kelley, R. C., Thornton, B. ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kıış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.
- Krey, R. D. ve Burke, P. J. (1989). *A design for instructional supervision*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lashway, L. (2002). *Developing instructional leaders*. Eugene, OR: Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 466023).
- MacNeill, N., Cavanagh, R. ve Silcox, S. (2003). Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership. At the *2003 Annual Conference for the Australian Association for Research in Education* (ss. 1-14). Auckland.
- Marzano, R. J., Frontier, T. ve Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, Virginia: ASCD Member Book.
- McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Mertler, C. A. ve Vannaatta, R. A. (2010). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Glendale, California: Pyrczak Publishing.
- Meyer, M. J. ve Macmillan, R. B. (2001). The principal's role in transition: Instructional leadership ain't what it used to be. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(13), 1-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme esasları*. Ankara.



- Nolan, J. F. ve Hoover L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Olgun, R. (2005). *İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim müfettişlerinin yapmış olduğu denetim etkinliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özcan, Y. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin iş tatmini ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışı arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 265-282.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.
- Pankake, A. M. ve Burnett, I. E. (1996). *The effective elementary school principal*. Palm Springs, California: ETC Publications.
- Pawlas, G. E. ve Oliva, P. F. (2007). *Supervision for today's schools*. Hoboken, New Jersey: Wiley Publishing.
- Phillips, J. A. (2001). *Manager-administrator to instructional leader: Shift in the role of the school principal*. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
- Robbins, S. P ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Seifert, E. H. ve Vornberg, J.A. (2002). *The new school leader for the 21st century: The principal*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin*. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.

- Smith, W. F. ve Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Stimson, N. (1997). *Eğitici önderlik* (Çev. Ahmet Ünver). İstanbul: Rota yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Studying burnout of teachers working with exceptional children. *Journal of Turkish Psychology*, 10(36), 44-60.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Corwin Press.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1105-1126.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 133-160.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyum ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatlıoğlu, K. ve Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri. *Turkish Studies*, 7(2), 1045-1061.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2014). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tortop, N. (1993). Güçlü mahalli idare anlayışının gelişmesi. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 2(2), 3-10.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Vezne, R. (2006). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik hizmetinden yararlanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Warner, C. H. (2010). Emotional safeguarding: Exploring the nature of middle- class parents' school involvement. *Sociological Forum*, 25(4), 703-724.
- Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. *The Clearing House*, 70(3), 155-156.
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective: The English experience*. Paris: UNESCO Publication.

- Wiles J. ve Bondi J. (2004). *Supervision: A Guide to practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Zepeda, J. S. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 83-102.
- Zorlu, H. (2015). *Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

## EKLER

### EK -1: Araştırma İzni



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/5406184  
Konu:Araştırma uygulama izni

13.05.2016

Sayın Ünal DENİZ  
(Sırameşeler Mahallesi 9. Sakarya Sokak Nu:38/2 Osmangazi/BURSA)

İlgi: a) 21/05/2016 tarihli dilekçe  
b)07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) dilekçe ile Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması Bölümü yüksek lisans öğrencisi Ünal DENİZ'in "Öğretimsel Liderliğin Sınıf Denetimi Üzerine Yansıması" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmış olduğu veri toplama aracının Bursa ve Balıkesir illerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama aracının Bursa ve Balıkesir illerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması hususunda;

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Ahmet Onur AK  
Bakan a.  
Genel Müdür

Ek: Veri toplama aracı (üç sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aychdr  
13.05.2016

Konya Yolu Nu:21 /ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
atillademirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ  
Seyda KARABULUT  
Telefon:0-312-2969400-9582

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2b9f-ac6a-36ec-a5f7-30a6 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek -2: Ölçek

# OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL DENETİM DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Öğretmenim;

Elinizdeki ölçme aracı, öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürünün öğretimsel denetim davranış düzeylerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular, ikinci bölümde okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları sıklığını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Toplanan veriler, toplu bir şekilde analiz edilecek olup sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bilgileriniz herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Anket sorularına vereceğiniz içten ve samimi cevaplar, çalışma için önem arz etmektedir. Değerli katkılarınızdan ve desteğinizden ötürü teşekkür ederim.

Ünal DENİZ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER

Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması

Tez Danışmanı

Yüksek Lisans Öğrencisi

## BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

### 1) Cinsiyetiniz:

- Kadın  Erkek

### 2) Öğretim kademeniz:

- İlkokul  Ortaokul  Lise

### 3) Yaşınız:

- 21-30  31-40  41-50  51 ve üzeri

### 4) Mesleki kıdeminiz:

- 1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 yıl ve üzeri

**BÖLÜM II**  
**OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETİMSEL DENETİM**  
**DAVRANIŞLARI**

| Aşağıda yer alan ifadeleri sırayla okuduktan sonra, bu ifadelerde belirtilen davranışların okul müdürünüz tarafından ne sıklıkta yapıldığına ilişkin görüşlerinizi sağ tarafta yer alan uygun seçeneğe çarpı (x) işareti koyarak değerlendiriniz. | Sol tarafta yer alan davranışların okul müdürü tarafından yapılma sıklığı |            |       |          |              |
|---|---|------------|-------|----------|--------------|
|   | Her zaman   | Çoğu zaman | Bazen | Ara sıra | Hiçbir zaman |
| <b>Okul Müdürü;</b>   |   |            |       |          |              |
| 1. Öğretmenlerin öğretim problemlerini dinler.  |   |            |       |          |              |
| 2. Öğretimde yaratıcılığı teşvik eder.  |   |            |       |          |              |
| 3. Öğretime destek sunmak / öğretimi geliştirmek amaçlı olarak sınıf ziyaretleri yapar.   |   |            |       |          |              |
| 4. Öğretim yılının başında sınıf ziyaretlerine ilişkin prosedürleri ve sınıf ziyaretlerinin amacını bildirir.   |   |            |       |          |              |
| 5. Sınıfı ziyareti yapmadan önce dersin hedeflerine ve olası öğrenci kazanımlarına ilişkin öğretmenle görüşme yapar.  |   |            |       |          |              |
| 6. Sınıf ziyaretinin ardından yaptığı gözleme ilişkin öğretmenle görüşme yapar geri bildirim sunar.   |   |            |       |          |              |
| 7. Somut davranışlarına dayalı olarak başarılı öğretmenleri ödüllendirir.   |   |            |       |          |              |
| 8. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.   |   |            |       |          |              |
| 9. Mesleki gelişimle elde edilen bilgi ve becerilerin sınıfta kullanılmasını ve öğretmenler arasında paylaşılmasını teşvik eder.  |   |            |       |          |              |
| 10. Yaşam boyu öğrenmeyi okul sisteminin parçası haline getirir.  |   |            |       |          |              |
| 11. Açıklık ve güvene dayalı bir okul iklimi oluşturur.   |   |            |       |          |              |
| 12. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin geri bildirim verir.   |   |            |       |          |              |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 13. Öğretmenlerin birbirlerinin dersini gözlemlerini teşvik eder.   |  |  |  |  |  |
| 14. Öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemesinden sonra gözlemlerin karşılıklı olarak analiz edilmesini teşvik eder.   |  |  |  |  |  |
| 15. Öğretmenler arasında işbirliği çabalarını teşvik eder.  |  |  |  |  |  |
| 16. Eğitim öğretime ilişkin kararların alınmasında öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.  |  |  |  |  |  |
| 17. Öğrencide öğrenme eksikliği / yetersizliği olduğunda çözmek için gerekli girişimlerde bulunur.  |  |  |  |  |  |
| 18. Öğretmenin yapmış olduğu akademik etkinlikleri (eğitim öğretim faaliyetlerini) öğretmenin kendisi ile birlikte değerlendirir.   |  |  |  |  |  |
| 19. Görevlendirmeleri öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bilgi birikimlerini dikkate alarak yapar.   |  |  |  |  |  |
| 20. Öğrencilerin akademik başarılarını takip eder.  |  |  |  |  |  |
| 21. Öğretmen toplantılarında, öğretmenlerin eğitim ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmalarını sağlar.  |  |  |  |  |  |
| 22. Öğretmen toplantılarında öğretmenlerin öğretim problemleri üzerinde tartışmalarını, tecrübe ve bilgilerini aktarmalarını ve bilgi alış-verişinde bulunmalarını teşvik eder. |  |  |  |  |  |
| 23. Meslekte veya okulda yeni olan öğretmenlerin okula uyum sağlamaları konusunda gerekli desteği sağlar.   |  |  |  |  |  |

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

## Ek -3: Ölçek Kullanma İzni

3/7/2017

Gmail - Ölçek İzni



Ünal Deniz <unaldeniz23@gmail.com>

### Ölçek İzni

2 ileti

**Ünal Deniz** <unaldeniz23@gmail.com>  
Alıcı: abdurrahmanilgan@duzce.edu.tr

27 Nisan 2016 20:39

Merhabalar hocam, ben Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretimsel liderlik ve sınıf denetimi üzerine bir tez çalışması yürütüyorum. Tez çalışmam için size ait olan "Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği"ni kullanma izni istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum, saygılarımı sunuyorum.

**Abdurrahman ILGAN** <abdurrahmanilgan@duzce.edu.tr>  
Alıcı: Ünal Deniz <unaldeniz23@gmail.com>

28 Nisan 2016 13:23

Selam Ünal bey. Geliştirmiş olduğum "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışları" ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçme aracı da ektedir. Tez çalışmanızda başarılar diliyorum, kolay gelsin.

**Kimden:** "Ünal Deniz" <unaldeniz23@gmail.com>

**Kime:** abdurrahmanilgan@duzce.edu.tr

**Gönderilenler:** 27 Nisan Çarşamba 2016 20:39:17

**Konu:** Ölçek İzni

Merhabalar hocam, ben Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretimsel liderlik ve sınıf denetimi üzerine bir tez çalışması yürütüyorum. Tez çalışmam için size ait olan "Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği"ni kullanma izni istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum, saygılarımı sunuyorum.

 **Öğretimsel Denetim Ölçeği.docx**  
19K



## Ek -4: Ders Denetimi ve Öğretmeni Değerlendirme Formu

### OKUL MÜDÜRÜNÜN DERS DENETİMİ VE ÖĞRETMENİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmenin Adı :

Denetim Tarihi :

Dersin adı :

| I. SINIF İÇİ UYGULAMALAR BAKIMINDAN   |  | Çok İyi | Yeterli | Geliştirilmeli | Zayıf | Yeterli değil |
|---|--|---------|---------|----------------|-------|---------------|
| ÖĞRENME ORTAMI  | Dersliğin temizliği, tertip ve düzeni  |         |         |                |       |               |
|   | Yapılan etkinlik türüne uygun olarak dersliğin düzenlenmesi, derse hazırlanması  |         |         |                |       |               |
|   | Derse ve konuya uygun ders araç ve gereçlerinin hazır bulundurulması   |         |         |                |       |               |
|   | Dershanede zorunlu ders araçlarının bulundurulması, öğrenci etkinliklerinin dershanede sergilenmesi  |         |         |                |       |               |
|   | Öğretmenin 'sınıf yönetimi' becerisi   |         |         |                |       |               |
|   | Sınıf kitaplığının oluşturulması   |         |         |                |       |               |
|   | Sınıf kitaplığı ile ilgili kayıtların tutulması  |         |         |                |       |               |
|   | Öğrencilerin kitaplığı aktif olarak kullanmalarının sağlanması   |         |         |                |       |               |
|   | Okunan kitapların e-okul'a zamanında ve tam işlenmesi  |         |         |                |       |               |
|   | Dershanede eğitim teknolojilerini üst düzeyde kullanması   |         |         |                |       |               |
| EĞİTİM ÖĞRETİM  | Derse hazırlıklı gelmesi ve derse/konuya uygun teknolojik araçları kullanması  |         |         |                |       |               |
|   | Derse, öğrencilerin ön öğrenmelerini test etme, konuya dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri ile başlaması   |         |         |                |       |               |
|   | Dersin hedeflerini açıklaması ve öğrencileri derse/etkinliğe katma çalışması   |         |         |                |       |               |
|   | Derslerin işlenişine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde ve zamanında etkili kullanarak öğrencilerde öğrenme isteğini sağlaması                           |         |         |                |       |               |
|   | Derste zaman yönetimi konusundaki başarısı   |         |         |                |       |               |
|   | Ders içinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer vermesi  |         |         |                |       |               |
|   | Bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim planlaması yapması ve uygulaması  |         |         |                |       |               |
|   | Derste eğitim teknolojilerini kullanması ve kılavuz kitaptan yararlanması  |         |         |                |       |               |
|   | Derse ilgisiz veya dersi saboteye meyilli öğrencileri derse katma gayreti ve başarısı  |         |         |                |       |               |
|   | Derste beden dilini/ses tonunu etkili kullanması ve sınıfta ders araçlarını (tahta, projeksiyon bilgisayar vb.) etkili kullanması, sınıfta mekân etkili kullanması |         |         |                |       |               |
| FORMASYON   | Yıllık çalışma programı, yıllık ve ders plânları hazırlaması   |         |         |                |       |               |
|   | Öğrencilere sorumluluk ve grup duygusu kazandırması  |         |         |                |       |               |
|   | Öğrencilerin soru ve sorunlarını etkili dinleme ve çözümüne ilişkin tutum ve davranışları  |         |         |                |       |               |
|   | Öğrencilerin araştırma ve bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmesi   |         |         |                |       |               |
|   | Sevgiye dayalı sınıf disiplini sağlaması   |         |         |                |       |               |
|   | Olumsuz öğrenci davranışlarında süreci yönetmedeki başarısı  |         |         |                |       |               |
|   | Ölçme ve değerlendirmeyi akademik veriler ve mevzuata uygun yapması  |         |         |                |       |               |
|   | Okuttuğu dersin öğretim programını bulundurma ve programa hâkimiyeti   |         |         |                |       |               |
| Görev aldığı kurul ve komisyonlarda amaca uygun çalışmalar yapması  |  |         |         |                |       |               |
| <b>II. MESLEKİ VE KİŞİSEL NİTELİKLER BAKIMINDAN</b>   |  |         |         |                |       |               |
| MESLEKİ NİTELİKLER  | Sınıfı/dersi ile ilgili defter, kayıt ve dosyaları tutma, izleme ve değerlendirmesi  |         |         |                |       |               |
|   | Öğrencilere okuma zevki/alışkanlığı kazandırma, Türkçeyi etkili ve doğru biçimde kullanma ve kullandırması   |         |         |                |       |               |
|   | Törenler ve mesleki toplantılara katılma ve örnek davranışlar göstermesi   |         |         |                |       |               |
|   | Sosyal etkinlikler ve sınıf rehberliğindeki sorumluluklarını yerine getirmesi  |         |         |                |       |               |
|   | Velilerle olumlu ilişkiler geliştirmesi, aile eğitimine katkıda bulunması ve veliyi eğitim sürecine katması  |         |         |                |       |               |
|   | Zümre öğretmenleri ile işbirliği yapması ve zümre kararlarına uyması   |         |         |                |       |               |
| KİŞİSEL NİTELİKLER  | Öğretmenler, şube ve zümre öğretmenler kurulu vb. resmi toplantılara katılması, alınan kararlara uyması  |         |         |                |       |               |
|   | Çevreyi tanınması, çevre olanaklarından yararlanması   |         |         |                |       |               |
|   | Görevinde veli, yönetici ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapması   |         |         |                |       |               |
|   | Verilen görevleri yapmada istekli olması   |         |         |                |       |               |
|   | Güncel mesleki eserleri takip etmesi, mevzuatı izleme/uygulamadaki başarısı  |         |         |                |       |               |
|   | Mesleğine saygı duyma, öğrencilerine örnek olma, tutum, davranış ve görünüşüyle mesleği temsil etmesi  |         |         |                |       |               |
|   | Öğrencileri, okulu, eğitimi ve öğretmenliği sevmesi  |         |         |                |       |               |
|   | Kendini yetiştirme ve yenilikleri takip etmesi   |         |         |                |       |               |
| Okulun geliştirilmesinde ekibin bir parçası olarak davranması, okul geliştirme sürecinde yapılacak çalışmalara istekli katılımı |  |         |         |                |       |               |

Düşünceler:

Okul Müdürü

