

T. C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİ GELİŞTİRMEDE
BİR ÖĞRETİMSSEL DENETİM MODELİ

Süleyman Davut GÖKER

DANIŞMAN
Doç. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

T 89106

İZMİR, 1999

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM BAKANLIĞI
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Doktora tezi olarak sunduğum "İngilizce Öğretimini Geliştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden ibaret olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../ ... / 1999

Süleyman Davut Göker



1500. LORA, ILE SAUFNAI, SIREN, FULANAGI

“T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün 28.01.1999 tarih 02 sayılı toplantısında ele alınan ve alınan kararlar doğrultusunda ‘Türkiye’nin Yönetimcilik’ 21. Maddesi gereğince Enstitü’nün Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve İktisat Anabilim Dalı doktora öğrencisi Süleyman Özgüç’ün ‘Okulda “İngilizce Öğretimi”ni Geliştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli” başlıklı doktora tezi çalışmasıyla alakalı olarak’ 28.01.1999 tarih saat 14.00’ünde jüri önünde tez savunması yapıldığına dair

Amir'in en yakın arkadaşlarından olanların teklifi üzerine arkadaşlarından sonra Amir'in yakınlıkla ifade içinde jüri üyelerine gerekirse teklifi Amir'in perdesiz teziin dayanacağı gibi analizi ile dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevapları değerlendirilerek teziin.

<u>BAŞARILI</u> olduğuna	☒	<u>OY BİRLİĞİ</u>	☐
<u>DÜZELTME</u> yapılmasına	☐	<u>OY ÇOKLUĞU</u>	☒
<u>DEĞİŞİKLİK</u> için	☐	ile karar verilmiştir.	

* Bu halde adaya 6 ay süre verilir.

** Bu halde öğrencinin kaydı silinir.

R. R. R. R.

Prof.Dr. Reşide KABAĞAÇI
BAŞKAN

Prof. Dr. Recep SONGÜN
ÜYE

S. Tannözy
Doç.Dr.Abdurrahman TANRIÖĞEN
İVE

	Evet	Hayır
*** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog,(Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.	☐	☐
Tez, mutlaka basılmalıdır.	☐	☐
Tez, mevcut hali ile basılabilir.	☐	☐
Tez, gözden geçirildikten sonra basılabilir.	☒	☐
Tezin, basımı gerekliliği yoktur.	☐	☐

22 Subat 1999

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu:

Üniv. Kodu:

*Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tezin yazarının
Soyadı: GÖKER

Adı: Süleyman Davut

Tezin Türkçe Adı: İngilizce Öğretimini Geliştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli

Yabancı Dildeki Adı: An Instructional Supervision Model to Improve English Teaching.

Tezin Kabul Edildiği

Üniversite: DOKUZ EYLÜL
ÜNİVERSİTESİ

Enstitüsü: SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ

Yılı: 1998

Tezin Türü: 1- Yüksek Lisans

2- Doktora X

3- Tıpta Uzm.

4- Sanatta Yeterlilik

Dili: TÜRKÇE

Sayfa sayısı:

Referans sayısı:

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Doç.Dr.

Adı: Abdurrahman

Soyadı: Tanrıöğen

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1- Denetim

2- Öğretimsel denetim

3- İngilizce öğretimi

4- Öğretimsel lider

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1- Supervision

2- Instructional supervision

3- English teaching

4- Instructional Leader

Tarih:

İmza:

ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye sınırları içerisinde bulunan Bakanlık Müfettişleri, İlköğretim müfettişleri ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı bünyesinde bulunan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)'nda görev yapan okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenlerinin; İngilizce öğretiminin denetimini kim (ler)in yapması gerektiği, denetimin amaçları, öğretmen performansını değerlendirmede denetmen tarafından kullanılan bilgi toplama yöntemleri, denetmen tutum ve davranışları, denetimsel yaklaşımlar ve İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin algı ve beklentileri karşılaştırılarak, İngilizce öğretimini geliştirmek için yeni bir öğretimsel denetim modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 82 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda ve pilot uygulaması sonucunda geçerlilik ve güvenilirliği tespit edilen anket, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen MLO'larda görev yapan 260 İngilizce öğretmeni, 80 yönetici ile 49 İlköğretim müfettişi ve 39 Bakanlık müfettişine uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

Türkiye'deki İlköğretim Okulları, Liseler, Meslek Liseleri ile Anadolu/Anadolu Öğretmen Liselerindeki İngilizce derslerinin denetimi; İngilizce dersindeki öğretimsel hedef ve etkinlikleri ancak branşı İngilizce olan Bakanlık Müfettişinin denetlemesi hedef olmasına karşın, sadece % 29.7'lik bir oranla bakanlık müfettişleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Oysa, deneklerin hemen hemen yarısı, İngilizce öğretiminin denetiminin branşı İngilizce olan Bakanlık müfettişi tarafından yapılmasını istemektedir (% 47.0).

İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin denek algılarına göre, öğretmen hakkında soruşturma yapma, öğretmeni geliştirme, öğretimi geliştirme, öğretmen performansını kontrol etme ve öğretimi değerlendirmeye nadiren yer verilirken, öğretmeni değerlendirme amacına çoğu zaman yer

verilmektedir. Bakanlık müfettişleri, bu denetsel amaçların gerçekleştirildiği konusunda diğer meslek gruplarına göre daha yüksek algılara sahiptirler. Deneklerin beklentilerine göre, bu amaçlardan  ğretimi ve  ğretmeni geliştirme,  ğretmen performansını kontrol etme boyutları her zaman sergilenmeli,  ğretmen hakkında soruşturma yapma boyutu ise hiç zaman sergilenmemelidir. Denetim amaçlarına ilişkin olarak denek algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Deneklerin algılarına göre, denetmen, denetlenecek öğretmene çoğu zaman haber vermekle birlikte, öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim olanakları araştırma, müfredat hedefleri ile  ğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi  ğretmen ile birlikte değerlendirme,  ğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme gibi demokratik tutum ve davranışları nadiren sergilemektedir.

Denekler, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak denetmenin, denetimsel uygulamalarda işbirlikli yaklaşımı her zaman izlemesi gerektiği düşüncesindedirler.

Deneklerin  ğretmen standart becerilerine ilişkin algılarına göre, İngilizce  ğretmenleri, teknik, profesyonel, pedagojik ve insan ilişkileri becerilerini çoğu zaman sergilemektedirler. Bununla birlikte, deneklerin beklentilerine göre, öğretmenler, öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme gibi insan ilişkileri becerilerini, her zaman sergilemelidirler. Deneklerin, İngilizce  ğretmeninin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır.

ABSTRACT

This study aims to develop an instructional supervision model to improve English teaching by using the data related with the perceptions and expectations of the respondents; ministry and primary education supervisors, school administrators and English teachers who are working in the Curriculum Laboratory Schools (MLO), Ministry of Turkish National Education, on purposes of supervision, methods of collecting information to evaluate teacher performance, attitudes and approaches of supervisors, supervisory approaches and standart skills English teachers are expected to exhibit.

A questionnaire consisting of 82 items has been developed and used by the researcher .The inventory developed by the help of specialists and of which validity and accuracy were tested and confirmed after the primary implementation has been applied on 260 English teachers, 80 school administrators, 49 primary education supervisors and 39 ministry supervisors.

The findings obtained from the study are as follows:

The supervision of English lessons at the primary schools, high schools, vocational high schools and Anatolian high schools is carried out by ministry supervisors with a percentage of 29.7 even though all the English lessons should be supervised by them. However, almost half of the respondents in this study (47 %) would rather they be supervised by ministry supervisors whose branches are English.

According to respondents' perceptions for supervisory goals in English teaching; making investigations about teachers, developing teachers and teaching, controlling teacher's performance and evaluating teaching are seldom emphasized whereas evaluating teacher is often emphasized. Ministry supervisors have higher perceptions than teachers and school administrators related with carrying out

those goals. On the other hand, respondents' expectations for supervisory goals indicate that developing teacher and teaching and controlling teacher performance should always be emphasized and making investigations should never be emphasized. There is a significant difference between perceptions and expectations of the respondents related with supervisory goals.

Respondents' perceptions also indicate that supervisors often inform teachers before supervisory process but seldom exhibit the attitudes like searching for creating in-service training opportunities, discussing the relationship between curriculum objectives and student performance with teachers and forming the supervisory process in accordance with teacher needs.

In the meantime, respondents would rather supervisors always follow collaborative approach in the supervisory activities. There is a significant difference between perceptions and expectations of the respondents related with the supervisory approaches.

Finally, respondents' perceptions show that English teachers often exhibit technical, professional, pedagogical and human relations skills. However, according to their expectations, English teachers should always take individual differences, beliefs and opinions of their students. There is a significant difference between perceptions and expectations of the respondents related with standart skills English teachers are expected to exhibit.

ÖNSÖZ

Bir eğitim sistemi içerisinde etkin okullar ve öğretmenler yaratabilmek için yönetimin bir alt sistemi olan denetim sürecinin de çevrede ortaya çıkan teknolojik, ekonomik ve toplumsal değişimler doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğrencinin başarısındaki gelişmeler doğrudan öğrenme-öğretme durumunun geliştirilmesi ile ilişkili olduğundan, bu gelişmeleri sağlamak, denetim sürecinin etkin işletilmesiyle mümkün olabilir.

Son yıllarda yabancı dil öğretim yöntemleri ve materyalleri konusundaki gelişmelerin, yabancı dil öğretimi denetimindeki işleyişi etkilemesi kaçınılmazdır. Bu araştırmada, denetsel süreç içerisinde son derece önemli yerleri olan denetimin amaçları, denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemleri, denetmen tutum ve davranışları, denetimsel yaklaşımlar ve İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin beklentiler ile mevcut durum karşılaştırılarak, İngilizce öğretiminin denetiminde yeni bir öğretimsel denetim modeli ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar geçen süre içerisinde yardımlarına başvurduğum pek çok kişi ve kurum olmuştur. Bunları burada anmak ve teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Araştırmanın bütün boyutlarında bana yardımını esirgemeyen ve kendisinden çok şey öğrendiğim danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen'e, araştırmadaki anketlerin çoğaltılıp dönüşünü sağlayan M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED)'na, bilgisayardaki düzeltmelere yardımcı olan Ömer Korkmaz'a ve beni büyük bir özveri ve fedakarlıkla destekleyen eşim Sevim ve oğullarım Mustafa ile Burakcan'a sevgi ve saygılarımla teşekkür ederim.

“Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı’nın Desteği ile Yapılmıştır”.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	XI
KISALTMALAR	XVII
TABLolar LİSTESİ	XX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XXVIII

BİRİNCİ BÖLÜM (1-114)

GİRİŞ	1
I- Problem Durumu	2
A- Yönetimsel Kuramlar ve Denetim	3
B- Yönetimsel Kuram ve Yaklaşımlar	4
1- Klasik Örgütsel Düşünce ve Bilimsel ve Yönetimsel İşletme Yaklaşımları	4
a- Bilimsel işletme	4
b- Yönetimsel kuram (genel yönetim akımı)	6
c- Bürokrasi modeli	9
2- İnsan İlişkileri Yaklaşımı	11
3- Modern Yönetim Düşüncesi (Davranış Bilimi Yaklaşımı)	15
C- Eğitim Yönetimi ve Genel Yönetime Tarihsel Bakış Açıları	19
1- Formal Amaçlar	26
2- Örgütsel Veya Bireysel Amaçlar	27
3- Amaçların Belirlenmesi	27
D- Denetim ve Teftiş	31
E- Denetim ve Değerlendirme	33
F- Yabancı Dil Öğretiminde Denetim ve Değerlendirme	35
1- Sınıf Yönetimi	37
2- Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	40
3- Gruplama	44
4- Uygun Bir Yapı Oluşturma	45
5- Etkinlikler	45
6- Öğretim Kaynakları	45
a- Sınıftaki etkileşim	46
b- Konuşma olanakları	46
c- Input (girdi) kalitesi	46
d- İletişimsellik	46
e- Sorular	46
f- Dönüt	47
G- Denetim ve Denetim Modelleri	49
H- Denetimin İşleyişi ve Öğretimsel Lider	54

1- Denetimin İşleyişi	54
2- Öğretimsel Lider	55
I- Denetim Modelleri	63
1- Yönlendirmeci Denetim	63
2- Alternatif Denetim	65
3- İşbirlikli Denetim	66
a- Gelişim gereksiniminin belirlenmesi	66
b- Dönüt	67
c- İçtenlik ve uzlaşma	67
d- Eylem planı geliştirme	67
4- Yönlendirmeci Olmayan Denetim	68
5- Yaratıcı Denetim	69
6- Kendi Kendine Yardım Yoluyla Araştırmacı Denetim	70
J- Öğretimsel Denetim ve Denetmen Nitelikleri	71
1- Öğretimsel Denetim	71
2- Denetmen Nitelikleri	74
a- Bilgi	74
b- İnsan ilişkileri becerileri	76
c- Teknik beceriler	78
K- Öğretimsel Denetimin Hedefleri	80
1- Direkt Yardım	81
2- İzlenim Geliştirme	81
3- Hizmet İçi Eğitim	81
4- Grup Geliştirme	81
5- Eylem Araştırması	82
L- İngilizce Öğretmeninde Bulunması Gereken Standart Beceriler	84
M- Öğretim Stilleri	88
1- Motivasyon	90
2- Sıcaklık ve Öğrencinin Kabulü	91
3- Disiplin ve Sınıf Yönetimi	91
4- Sınıf İklimi	92
N- Çağdaş Dil Öğretim Yöntemlerinde Öğretmen	93
1- Sınıf Lideri Olarak Öğretmen	95
2- Örgütleyici, Düzenleyici Öğretmen	95
3- Uygun Bir Lider Olarak Öğretmen	96
4- Görsel Bir Araç Olarak Öğretmen	97
5- Rehber Olarak Öğretmen	97
6- Bir Sanatçı Olarak Öğretmen	97
7- Bir Model ve Örnek Olarak Öğretmen	98
8- İngilizce Öğretmeni Olarak Öğretmen	98
O- Etkililik Kriterleri	102

II- Problem Cümlesi	105
III- Alt Problemler	105
IV- Sayıtlılar	109
V- Sınırlılıklar	109
VI- Amaç	110
VII- Tanımlar	112

İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR (115-134)

I- Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	115
II- Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	121

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM (135-146)

I- Araştırma Modeli	135
II- Evren	135
III- Örneklem	136
IV- Veri Toplama Aracı	143
V- Anketin Geçerliliği ve Güvenirliği	145
VI- Anketin Uygulanması	146
VII- İstatiksel Çözümleme Teknikleri	146

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR (147-374)

I- Birinci Alt Problem	147
A- Bulgular	147
1- 1.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	147
2- 1.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	148
B- Yorumlar	149
1- 1.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	149
2- 1.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	149

II- İkinci Alt Problem	158
A- Bulgular	158
1- 2.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	158
2- 2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	159
B- Yorumlar	169
1- 2.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	169
2- 2.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	177
III- Üçüncü Alt Problem	179
A- Bulgular	179
1- 3.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	179
2- 3.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	180
3- 3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	188
B- Yorumlar	190
1- 3.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	190
2- 3.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	194
IV- Dördüncü Alt Problem	196
A- Bulgular	196
1- 4.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	196
2- 4.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	198
B- Yorumlar	206
1- 4.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	206
2- 4.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	211
V- Beşinci Alt Problem	213
A- Bulgular	213
1- 5.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	213
2- 5.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	215
3- 5.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	223
B- Yorumlar	225
1- 5.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	225
2- 5.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	245
VI- Altıncı Alt Problem	247
A- Bulgular	247
1- 6.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	247
2- 6.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	250
B- Yorumlar	259
1- 6.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	259

2- 6.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	263
VII- Yedinci Alt Problem	264
A- Bulgular	264
1- 7.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	264
2- 7.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	275
3- 7.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	282
B- Yorumlar	284
1- 7.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	284
2- 7.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	296
VIII- Sekizinci Alt Problem	298
A- Bulgular	298
1- 8.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	298
2- 8.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	299
B- Yorumlar	308
1- 8.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	308
2- 8.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	309
IX- Dokuzuncu Alt Problem	311
A- Bulgular	311
1- 9.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	311
2- 9.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	312
3- 3.3. Alt Probleme ilişkin Bulgular	319
B- Yorumlar	321
1- 9.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	321
2- 9.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	324
X- Onuncu Alt Problem	326
A- Bulgular	326
1- 10.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	326
2- 10.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	329
B- Yorumlar	338
1- 10.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	338
2- 10.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	341
XI- On birinci Alt Problem	343
A- Bulgular	343
1- 11.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular	343

2- 11.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	352
3- 11.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular	360
B- Yorumlar	362
1- 11.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	362
2- 11.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar	372

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER (375-387)

I- Sonuçlar	375
II- Öneriler	383
A- Uygulayıcılar İçin Öneriler	383
B- Araştırmacılar İçin Öneriler	386

ALTINCI BÖLÜM: GELİŞTİRİLEN ÖĞRETİMSSEL DENETİM MODELİ (388-437)

I - Standartlar	389
II - Denetimi Kim(ler) Yapacak?	393
III - Prosedürler Nasıl Gerçekleştirilecek?	402
A- Model İçerisinde Bilgi Toplama Yöntemleri	403
1- Denetmenin Tuttuğu Raporlar ve Gözlem İzlenimleri Konusunda Öğretmeni Bilgilendirmesi	403
a- Basılı Form Kullanma	403
b- Not Alma	405
1- Tam Not Alma	405
2- Diğer Not Alma Türler	406
2- Öğretmenle Yüz Yüze Görüşme	406
3- Öğretmenle Birlikte Gözlem Sonrası Toplantı Yapma	406
4- Zümre Öğretmenleri İle Toplantı Yapma	416
5- Öğretmeni Geliştirme Planına Öğretmeni Dahil Etme	417
6- Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma	417
B- Model İçerisinde Kullanılacak Denetimsel Yaklaşımlar	429
IV- Amaç Ne Olacak?	436

V- Sonuçlar 437

BİBLİYOGRAFYA 438



KISALTMALAR

AÖL	: Anadolu Öğretmen Lisesi
DYBE	: Denetsel Yaklaşımı Belirleme Envanteri
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
F	: Varyans Analizinin Değeri
f	: Frekans
G.A.	: Gruplar arası
G. İ.	: Gruplar içi
İÖSBE	: İngilizce Öğretmenlerinin Standart Becerilerini Belirleme Envanteri
K.O.	: Kareler Ortalaması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı.
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
MLO	: Müfredat Laboratur Okulları
N	: Sayı
ÖLDE	: Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Belirleme Envanteri
P	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SSPS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)
Ss	: Standart Sapma

t : t- Testi Değeri

TAS : Teacher Assessment System (Öğretmen Değerlendirme Sistemi)

TTK : Talim Terbiye Kurulu



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo. 3.1. Örnekleme Oluşturan Deneklerin Mesleklere Göre Dağılımı	136
Tablo. 3.2. Örneklemede Yer Alan Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	138
Tablo. 3.3. Örneklemede Yer Alan Deneklerin Yaşlarına Göre Dağılımı	139
Tablo. 3.4. Örnekleme Oluşturan Deneklerin Mesleklere Göre Dağılımı	139
Tablo. 3.5. Örneklemede Yer Alan Deneklerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı	139
Tablo. 3. 6. Örneklemede Yer Alan Deneklerin Bitirdikleri Okullara Göre Dağılımı	140
Tablo. 3.7. Deneklerin Katıldıkları Hizmet-içi Programlara Göre Dağılımı	140
Tablo. 3.8. Örneklemede Yer Alan Deneklerin Branş Aktiviteleriyle İlgili Olarak Yurt Dışı Deneyimleri	141
Tablo. 3.9. Deneklerin Son Bir Yılda Gördükleri Denetim Sıklığı	141
Tablo. 3.10. Deneklerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı	141
Tablo. 3.11. Deneklerin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı	142
Tablo. 3.12. Deneklerin Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Dağılımı	142
Tablo. 4.1. Deneklere Göre Halen İngilizce Dersinin Denetimini Yapanların Dağılımı	147
Tablo. 4.2. Deneklere Göre Kimlerin İngilizce Dersinin Denetimini Yapmaları Gerektiğine Göre Dağılımı	148
Tablo. 4.3. Deneklerin Algılarının Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetimin Amaçlarına İlişkin)	158
Tablo. 4.4. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	160
Tablo. 4.5. Deneklerin Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	160
Tablo. 4.6. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	161
Tablo. 4.7. Denetimin Amaçlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	162
Tablo. 4.8. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	163
Tablo. 4.9. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	164

Tablo. 4.10. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	165
Tablo. 4.11. Denetimin Amaçlarına İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	165
Tablo. 4.11.1. Deneklerin Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Kişisel Özellikleri İle Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	166
Tablo. 4.12. Deneklerin Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri	179
Tablo. 4.13. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	181
Tablo. 4.14. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	182
Tablo. 4.15. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	183
Tablo. 4.16. Denetimin Amaçlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Beklentilerindeki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	183
Tablo. 4.17. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	184
Tablo. 4.18. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	185
Tablo. 4.19. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	186
Tablo. 4.19.1. Deneklerin Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentileri ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	187
Tablo. 4.20. Deneklerin Algılarının Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin)	196
Tablo. 4.21. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	198
Tablo. 4.22. Deneklerin Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	199
Tablo. 4.23. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	200
Tablo. 4.24. Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	201

Tablo. 4.25. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	202
Tablo. 4.26. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	203
Tablo. 4.27. Deneklerin, Denetmenin Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	204
Tablo. 4.27.1. Deneklerin Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	205
Tablo. 4.28. Deneklerin Beklentilerinin Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin)	214
Tablo. 4.29. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	216
Tablo. 4.30. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	217
Tablo. 4.31. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	218
Tablo. 4.32. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	219
Tablo. 4.33. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	220
Tablo. 4.34. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	221
Tablo. 4.34.1. Deneklerin Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentileri ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	222
Tablo. 4.35. Deneklerin Denetmenin Sergilediği Tutum Ve Davranışlara İlişkin Algılarının X ve Ss Değerleri	248
Tablo. 4.36. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	250

Tablo. 4.37. Deneklerin Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	251
Tablo. 4.38. Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Deneklerin Yaş Değişkenine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	252
Tablo. 4.39. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	252
Tablo. 4.40. Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	253
Tablo. 4.41. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	253
Tablo. 4.42. Deneklerin, Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	254
Tablo. 4.43. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	255
Tablo. 4.44. Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Yere Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi ..	256
Tablo. 4.44.1. Deneklerin Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Algıları İle Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	257
Tablo. 4.45. Deneklerin Denetmenin Sergilemesi Gereken Tutum ve Davranışlara İlişkin Beklentilerinin X ve Ss Değerleri	265
Tablo. 4.46. Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Varyans Yüzdeleri	1269
Tablo. 4.46.1. İki Uçlu Test İçin $\alpha=0.01$ Değerinde Korelasyon Katsayısına Göre Kritik Değerler	269
Tablo. 4.47. Birinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	270
Tablo. 4.48. İkinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	271
Tablo. 4.49. Üçüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	272
Tablo. 4.50. Dördüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	273
Tablo. 4.51. Beşinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	274
Tablo. 4.52. Faktörlerin güvenirlik Analizi Sonuçları	274

Tablo. 4.53. Deneklerin, Denetmenin Tutum Ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	275
Tablo. 4.54. Deneklerin, Denetmenin Tutum Ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	276
Tablo. 4.55. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	277
Tablo. 4.56. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	278
Tablo. 4.57. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	279
Tablo. 4.58. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	280
Tablo. 4.58.1. Deneklerin Denetmenin Sergilemesi Gereken Tutum ve Davranışlara İlişkin Beklentileri ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	280
Tablo. 4.59. Deneklerin Algılarının Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin)	298
Tablo. 4.60. Deneklerin, Uygulanan Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	300
Tablo. 4.61. Deneklerin Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	300
Tablo. 4.62. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	301
Tablo. 4.63. Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	302
Tablo. 4.64. Deneklerin Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	302
Tablo. 4.65. Deneklerin, Denetmenin Sergilediği Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	303
Tablo. 4.66. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	304
Tablo. 4.67. Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Yere Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	305
Tablo. 4.67.1. Deneklerin Denetmenin İzlediği Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	305

Tablo. 4.68. Deneklerin Beklentilerinin Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin)	311
Tablo. 4.69. Deneklerin, Uygulanan Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	313
Tablo. 4.70. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	314
Tablo. 4.71. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	315
Tablo. 4.72. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	316
Tablo. 4. 73. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	317
Tablo. 4.74. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması	318
Tablo. 4.74.1. Deneklerin Denetmenin İzlemesi Gereken Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	319
Tablo. 4.75. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilediği Standart Becerilere İlişkin Algılarının X ve Ss Değerleri	327
Tablo. 4.76. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	330
Tablo. 4.77. Deneklerin Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	331
Tablo. 4.78. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	331
Tablo. 4.79. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	332
Tablo. 4.80. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	333
Tablo. 4.81. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	333
Tablo. 4.82. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	334
Tablo. 4.83. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Yere Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi	335
Tablo. 4.83.1. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilediği Standart Becerilere İlişkin	

Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	336
Tablo. 4.84. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilemesi Gereken Standart Becerilere İlişkin Beklentilerinin X ve Ss Değerleri	344
Tablo. 4.85 Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Varyans Yüzdeleri	347
Tablo. 4.85.1. İki Uçlu Test İçin $\alpha=0.01$ Değerinde Korelasyon Katsayısına Göre Kritik Değerler	347
Tablo. 4.86. Birinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	348
Tablo. 4.87. İkinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	349
Tablo. 4.88. Üçüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	350
Tablo. 4.89. Dördüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri	351
Tablo. 4. 90. Faktörlerin Güvenirlik Analizi Tablosu	352
Tablo. 4.91. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)	353
Tablo. 4.92. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	354
Tablo. 4.93. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	355
Tablo. 4.94. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	355
Tablo. 4.95. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	356
Tablo. 4.96. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)	357
Tablo. 4.96.1. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilemesi Gereken Standart Becerilere İlişkin Beklentileri ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)	358
Tablo. 6.1. Deneklere Göre Kimlerin İngilizce Dersinin Denetimini Yapmaları Gerektiğine Göre Dağılımı	393

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil. 1.1. Henri Fayol'un Yönetim İlkeleri	8
Şekil. 1.2. Denetim ve Değerlendirmenin Karşılaştırılması	34
Şekil. 1.3. Flint Sistemi	42
Şekil. 1.4. Denetsel Davranışlar	77
Şekil. 1.5. Başarılı Okulların Denetimi	78
Şekil. 1.6. Okulun İşleyişindeki Temel İşlevler	79
Şekil. 1.7. Öğretimsel Denetimin On Görev Alanı	84
Şekil. 1.8. Modern ve Geleneksel Öğretmen Özellikleri	89
Şekil. 4.1. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları	189
Şekil. 4.2. Denetimin Amaçlarına İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlilik Analizi Sonuçları .	190
Şekil. 4.3. Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları	224
Şekil. 4.4. Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	225
Şekil. 4.5. Denetmenin Sergilediği Tutum Ve Davranışlara İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları	282
Şekil. 4.6. Denetmen Tutum Ve Davranışlarına İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	284
Şekil. 4.7. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları	320
Şekil. 4.8. Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	321
Şekil. 4.9. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları	361
Şekil. 4.10. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	362
Şekil. 5.1. Dört Öğretmenlik Edinim Türünü İnceleme Taslağı	237
Şekil. 5.2. Teşhis Sürecinde Kullanılabilecek Teknikler	240

Şekil. 5.3. Denetim Özet Tablosu	243
Şekil. 6.0. Geliştirilen Öğretimsel Denetim Özeti	388
Şekil. 6. 1. Öğretimin Kalitesi İçerisindeki Faktörler	390
Şekil. 6.2. Örgütte Öğretim Personelinin Gelişme Aşamaları: Öğretim Dairesi	430
Şekil. 6.3. Denetsel Yaklaşımı Belirleme Envanteri	433
Şekil. 6.3.1. Envanterin Değerlendirilmesi	434

FORMLAR LİSTESİ

Form. 1 - İngilizce Öğretmeninin Standart Becerileri (Bütün Okullar İçin)	391
Form.2. Diğer Öğretmenleri Gözlemleme (Meslektaş Gözlemi) (Bütün Okullar İçin)	398
Form. 3. Öz-Denetim (Bütün Okullar ve Öğretmenler İçin)	401
Form. 4a. Sınıf İçi Etkileşim (Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi İçin)	411
Form. 4b. Sınıf İçi Etkileşim (Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi İçin)	413
Form. 5. Öğretimsel Liderlik Davranışları İçin	415
Form. 6. Gözlem Öncesi Planlama Formu	418
Form. 7. Denetim Özeti	419
Form. 8. Denetmenin Değerlendirilmesi	420
Form. 9. İngilizce Yazma Dersi İçin	421
Form. 10. İngilizce Okuma Dersi İçin	424
Form. 11. İngilizce Konuşma Dersi İçin	425
Form. 12. İngilizce Dinleme Dersi İçin	426
Form. 13. Kelime Öğretimi İçin	427
Form. 14. Öğrenci Değerlendirmesi	428

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, önemi, tanımlar, sayıtlılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Yönetim süreçlerinden olan planlama, örgütleme, eşgüdümleme, örgütleme, etkileme ve yönlendirme (liderlik ve motivasyon) gibi, "**denetleme**" süreci de yönetimin bir alt sistemidir. Her planlı etkinliğin gerek etkinlik devam ederken gerekse etkinlik sonunda bir değerlendirilmesinin yapılması zorunludur. Denetim sistemi, her karmaşık örgütte bulunmakla birlikte, formal örgütler olarak kabul edilen okullar için de hem yönetsel hem de örgütsel bir zorunluluktur.

Okul, karmaşık örgütlerden birisi olarak kabul edildiğinde, diğer formal örgütler gibi, var oluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu örgütsel olgu, öğretimin denetlenmesi bağlamında irdelendiğinde; öğretmene yapılan direkt yardım, grup geliştirme, mesleksel gelişim, program geliştirme ve eylem araştırmaları yoluyla öğretimin geliştirilmesini sağlayan temel bir işlevdir. Denetim, başarılı bir okulun ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir. Öğretim kurumları da, amaçlarına ulaşabilmek için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanmak zorundadır. Bu kurumların amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynaklarını kullanabilme derecesine bağlı olmaktadır.

Formal örgütlerin amaç, süreç, süreçte rol oynayan insan gücünün nitelikleri, sürecin ve sonucun değerlendirilmesi açılarından birbirlerinden ayrılması, okulun da, kendine özgü yanları olması nedeniyle diğer örgütlerden ayrı düşünülmesi gerektiği anlamına gelebilir. Bu durum, yönetimin bir alt sistemi olan denetimin de, okul örgütünde farklı algılanmasını gerektirir.

Son yıllarda, eğitim denetimi alanında gerçekleştirilen ve özellikle insan kaynaklarının ve öğretmenlerin geliştirilmesine yardımcı olmayı amaçlayan bir öğretimsel denetim anlayışının gelişmekte olduğu görülmektedir. MacKenzie (1983:8), son yıllarda denetim ile ilgili yapılan araştırmaların başarılı okullar ve öğretimin

etkinliği ile birlikte anıldığına işaret ederek, bu başarılı okulların da; öğretimini ve sınıf yönetimini ortak bir amaca yönelik olarak mesleksel gelişme, öğretmene direkt yardım, program geliştirme, grup geliştirme ve eylem araştırmaları ile birleştiren okullar olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler, etkin ve başarılı bir öğretimin en önünde yer alırlarken, denetim de öğretmenin bu başarı için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasında ona destek olan ve bu ortamın yaratılmasında rol alan bir süreçtir. Öğretimin denetimi alanında yaptığı araştırmalarla tanınan Glickman, geliştirilmiş ğretim ve başarılı okulun amacına ulaşamaması durumunda, öğretmenin başarılı olmasını engelleyen etken ve sorunları denetimin omuzlaması gerektiğine işaret etmektedir (Glickman, Gordon 1998:7).

I- PROBLEM DURUMU

Aydın (1989:83), Türk Eğitim Sisteminde, özellikle ortaöğretim düzeyindeki denetim alt sisteminin kapalı bir sistem özelliğini gösterdiğini belirtmektedir. Oysa, sosyal bir sistem olan eğitim sistemi açık bir sistemdir. Açık bir sistem sürekli etkileşimle çevresini etkiler ve çevreden etkilenir

Dünyadaki hızlı ve yoğun değişim ortamında, ya da toplumun değişiminde itici güç olarak değerlendirilen eğitim kurumlarında çalışanlardan etkilenecek gruplar, yöneticiler, öğretmenler ve denetmenler olduğundan, bu grupların konumları ve oynamaları gereken roller giderek daha karmaşık bir görünüme bürünmektedir. Özellikle evre sistemlerdeki teknolojik, ekonomik, siyasi değişmeler, toplumsal yapıya uyum yoluyla eğitim kurumlarının, a) rgtsel yapı, b) insan ilişkileri, c) rgtsel amaç, d) teknoloji, e) rgt evre ilişkileri boyutlarında (Alı 1990:94) değişmelerine neden olacaktır. Özellikle bu grupların bu tür değişimlerden haberdar olmaları, bunları yorumlamaları ve hatta kabul alanlarına almaları gerekmektedir. Bununla birlikte, bu gruplar zaman ve enerjilerini sadece varolan işlerin görülmesine ayırmakta, dolayısıyla en yakınlarındaki değişmeleri bile epeyce zaman sonra sezinlemektedirler.

Başarılı okullar, etkin öğretmenler ve geliştirilmiş ğretim hedeflerine ulaşmada denetimin öneminin yadsınamayacağı gerçeğinden hareketle, bu alt sistemin oluşmasını sağlayan yönetimsel kuramlar, bunların eğitim yönetimi ile olan farkları ve benzerlikleri

ile birlikte, denetim süreci, denetim modelleri, öğretimsel denetim, öğretimsel liderlik, denetmenler ve onların özellikleri ile bu süreç içerisinde yaratılması düşünülen etkin İngilizce öğretmenleri ve onların standart becerileri aşağıdaki paragraflarda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

A- YÖNETİMSEL KURAMLAR VE DENETİM

Örgütler, sosyoloji, sosyal psikoloji, psikoloji, işletme, kamu yönetimi, antropoloji, siyaset bilimi, ve sibernetik gibi çeşitli bilimlerin ortak çalışma alanı olduklarından, bunlara farklı açılardan bakılmasına ve farklı tanımlar getirilmesine neden olmuştur.

Hızlı değişme ve gelişme, gelişmekte olan ülkelere “koşullarını çağdaş uygarlık düzeyine uygun hale getirilmesi ideali” (Ertürk 1975:1) biçiminde yansımıştır. Buna ulaşabilmek ancak insanı değiştirmekle mümkün olabileceğine göre, insanı değiştirmenin ve kalkınma için gerekli nitelikte ve yeter sayıda insan gücü yetiştirmenin bilinen en etkili aracı ise eğitimidir. Bu yüzden de eğitim; sosyal, siyasal, ekonomik ve yönetsel gelişmeler için bir önkoşulu olarak düşünülmektedir.

Eğitim yönetimiyle ilgili olarak bazı bilim adamları, örgüte (okula) yönelik olarak temelde fenomenolojik öznel bir bakış açısını benimsemekte, determinist davranış bilimci yaklaşıma alternatif olarak eğitim örgütlerinin kültürel yaklaşımla çözümlenmesi gerektiğini ve böylelikle örgütsel dinamiklerin daha iyi anlaşılıp açıklanabileceğini vurgulamaktadırlar (Greenfield 1988; Bates 1984).

Bu noktadan hareketle, eğitim örgütlerinin esnek yapılı örgütler olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü, esnek yapılı örgütlerde bireyler, birbirinden bağımsız olarak iş gördüklerinden özerklik, hoşgörü gibi kavramlar öne çıkmakta; denetim ve eşgüdümde bazı sorunlar yaşanabilmektedir.

Okullar, işleyen ve işlenen girdisi ve çıktısı insan olan, insanlar aracılığıyla insanlar için hizmet üreten örgütlerdir. Hizmet üreten kurumların tipik bir örneği olarak eğitim örgütleri, mal üreten işletmelerden farklı bir takım üretim süreçlerine ve yapısal

özelliklere sahiptir. Mal üreten örgütlerde (işletmeler) örgüt yapısı, planlama, üretim, kontrol, pazarlama gibi birimler arasındaki teknik ilişkilere göre oluşturulmaktadır. Eğitim örgütlerinde de bazı alt birimler bulunmakla birlikte, bunlar arasındaki ilişkiler mal üreten işletmelerden farklı özelliklere sahiptir (Şişman 1994:29-31).

Etzioni (1964:3) örgütü, “belirli amaçlara ulaşmak için oluşturulan toplumsal bir birim” olarak tanımlamıştır. Aslında bu tanım okul, hastane, ticarethane, ordu, cezaevi, sendika gibi biçimsel örgütler için yapılmıştır. Bununla birlikte, aile, arkadaş topluluğu, cemaat gibi toplumsal örgütler de bu tanımın kapsamında değerlendirilebilirler. Bu bağlamda, formal örgütleri, toplumsal örgütlerden ayıracak nitelikte ölçütler kullanan tanımlar üzerinde durulma gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Yönetim biliminin gelişme sürecinin ilk yıllarında formal örgütü tanımlamak için kullanılan öğelerden biri “**örgütsel yapı**” olmuştur. Örgütsel yapı, 1900 yılından itibaren **klasik örgüt** kuramcılarının (Taylor, Fayol, Gulick, Urwick) önemle üzerinde durdukları iş bölümü, yetki hiyerarşisi, komuta birliği, komuta zinciri, denetim alanı, yasal yetki, kurmay ve hat gibi öğelerden oluşmaktadır (Kaya 1986:58).

B- YÖNETİMSSEL KURAM VE YAKLAŞIMLAR

1- Klasik Örgütsel Düşünce: Bilimsel ve Yönetimsel İşletme Yaklaşımları

a- Bilimsel işletme

Klasik yaklaşım, ya da klasik yönetim düşüncesini oluşturan, sistematik ve bilimsel bilgi topluluğu; “**bilimsel yönetim yaklaşımı**” veya “**bilimsel yönetim akımı**”, “**genel yönetim akımı**” ya da “**yönetimsel kuram**” ile sosyolojik yaklaşımlar olarak da ifade edilen “**bürokrasi modeli**” ya da “**bürokrasi kuramı**”ndan oluşmaktadır (Akat 1993:30).

Bu üç yaklaşım ya da akım, **klasik örgüt** kuramını oluşturmakta, kuram insan ögesini dikkate almadan, biçimsel örgüt yapısını ayrıntılı bir biçimde incelemektedir.

Bilimsel yönetim akımının öncülüğünü, gerçekleştirdiği inceleme ve araştırmalarla Frederick Taylor (1856-1915) yapmıştır.

Taylor, inceleme ve araştırmalarını esas itibariyle, çalıştığı ve diğerk işyerlerindeki gözlemlerine dayandırmış ve dikkatini israf ve kayıplar üzerinde yoğunlaştırmıştır. Bu nedenle, onun yönetim alanına getirdiğı yenilikler, kendi deyimini ile yeni yönetim felsefesidir. Bu felsefede yönetimce işgücü ve makineye yüklenen sorumlulukları, iyi bir planlama ve gözetim işlevi geliştirerek azaltma yoluna gitmiş, işletmelerde çalışan her insanın belirli bir iş, hatta daha doğru bir deyimle, yapılan üretim işlemi üzerinde uzmanlaşmasını önermiştir. Böylece, her çalışanın işletmeye olan maliyetini en küçük (minimum) düzeye indirirken, aynı kişinin işletmeye sağlamış olduğı yararı da en büyüğe (maksimum) çıkarmayı planlamıştır (Akat 1993:32).

Taylor, planlama işlevi ne önem vermekle birlikte, çalışmalarında ağırlık, zaman esasına dayalı standart iş süreleri ve işlevsel uzmanlık üzerine olmuştur. Bu noktalardan hareketle de, bir işçinin çalışma süreleri içinde ne kadar üretim gerçekleştireceğini saptamaya çalışmıştır.

Yapmış olduğı çalışma ve gözlemlerinde Taylor, çalışan kişilerde az çalışma ya da tembellik eğiliminin olduğunu, kişilerin beceri, yetenek ve kapasitelerinin göz önüne alınmadığını, yönetime ait sorumlulukların bir kısmının işçilere yüklendiğini, işler için standart süre belirlenmediğini saptamış, böylelikle yaratılan verimsiz çalışma düzeninin ulusal ekonomiyi etkileyecek ölçüde israf ve kayıplara yol açtığı kanısını taşımıştır (Baransel 1979:119). Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak düşüncesiyle yazdığı ve bilimsel işletmecilik alanında günümüzde bile tartışma konusu olan “**The Principles of Scientific Management** (Bilimsel Yönetim İlkeleri)” adlı kitabında hedeflerini şöyle sıralamıştır (Yozgat 1978:19);

"i- Ülkeye pahalıya mal olan verimsiz çalışmaları ve kayıpları basit örneklerle belirlemek,

ii- Bu verimsiz çalışmaların kaynağının, birtakım olağanüstü güç ve kişilerin olmaması değil, sistemli bir yönetim anlayışının uygulanmaması olduğunu okuyucuya kanıtlamak,

iii- En iyi yönetimin, önceden belirlenmiş yasalara, ilkelere ve kurallara dayanan gerçek bilimsellik olduğunu kanıtlamak".

Taylor, bilimsel yönetimin, gerek yöneticilerin gerekse astların düşünce sisteminde bir devrim yapmaları gerektiğini sık sık vurgulayarak, geliştirmiş olduğu yönetim ilkelerine ek olarak;

- İşin daha gelişmiş yöntemlerle yapılması (hareket etütleri),
 - İşte gerekli dinlenme süreleri (yorgunluk çalışmaları ve dinlenme süreleri),
 - Saptanan standartta çıktı sağlama (zaman etütleri),
 - Çıktıya yapılacak ödemelerde parça başı ücret sistemi (teşvik edici ücretler)
- konularında da çalışmalar yapmıştır (Can 1991:43).

Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere, Taylor'un bilimsel yönetim yaklaşımı, örgüt kuramına; iş tasarımı ve standartlaştırma, işlevsel ustabaşçılık gibi iki önemli alanda katkıda bulunmuştur. Bilimsel yönetimin öncüleri ya da Taylorist kuramı geliştirenler, Taylor'un izinden yürüyen ve bir kısmı onun yakın arkadaşı olan, Frank ve Lilian Gilberth, Henry L. Gantt, Carl Barth, Harrington Emerson ve Morris L. Cooke'tır.

b-Yönetimsel kuram (genel yönetim akımı)

Klasik yönetim düşüncesinin; ikinci yaklaşımını, yönetim ve örgüt olgusunu daha kapsamlı bir biçimde inceleme konusu yapan; yönetim ve örgütlerle ilgili bir dizi ilke ve teknikler belirlemeye yönelik, makro nitelik taşıyan ve öncülüğünü Henry Fayol'un (1841-1925) yaptığı "*yönetimsel kuram*" oluşturur. Bir başka deyişle de, bu yaklaşım bilimsel yönetim yaklaşımının eksik bıraktığı yönleri tamamlamak amacıyla ortaya atılan ve onun devamı sayılabilecek nitelikte bir yaklaşımdır.

Bu açılardan bakıldığında, ekonomik etkinlik ve rasyonellik fikrini esas alan Fayol, yönetimin tanımını, yönetim işlevlerine dayandırmış ve yönetimi; "ileriye görmek (planlama), örgütlemek, kumanda etmek, eşgüdümlemek ve kontrol etmek (denetleme)" biçiminde tanımlamıştır (Can 1991:45; Baransel 1979:135).

Bunu yapmakla Fayol, yönetim sürecinin işlevlerine ayırmakla birlikte, yönetim olgusunun analizini kolaylaştırarak, mevcut ve geliştirilecek olan yönetim bilgilerinin sistematik bir biçimde birikimini sağlamaya hizmet eden kavramsal bir çatı da oluşturmuştur.

Fayol bu kavramsal çatı altına 14 yönetim ilkesi yerleştirmiştir. Bu ilkeler; beşi yönetsel, beşi süreçsel ve dördü sonuçsal olarak gruplandırılmıştır (Baransel 1979:136; Eren 1991:18-19). Bütün bu ilkeleri açıklamadan önce, Fayol'un fikir ve görüşlerini özetleyen sekiz noktanın sunulması yararlı olacaktır.

“1- Bir işletmeye en çok uyan biçim ya da yapı, o işletmenin yaptığı işten çıkarılabilir. Bir fabrikanın örgütlenmesi, bir bankanınkinden birçok noktada ayrılır.

2- Her işletmede bölümler, birimler ve yapısal düzenler, ussal olmalıdır. Bu nedenle, aynı ya da benzer nitelikteki faaliyetleri, aynı birim, daire veya departmanda toplamak gerekir.

3- Her işletmenin bir tek sorumlusu vardır. Bu nedenle örgüte ait bir çalışanın, birden çok üstten emir almamasını sağlamak gerekir.

4- Yönetici, tek başına bir işletmenin tüm işlerini ne yapabilir, ne de kontrol edebilir. Bu nedenle, yetki, sorumluluk ve karar verme olanaklarını astlarına göçermesi gerekir. Astlara verilen kumandaya paralel olarak, bir miktar bağımsızlığın bırakılması doğaldır.

5- Hiçbir üst, belli bir sayıdan fazla astı denetleyemez, kontrol edemez. Buradan “denetim alanı” ilkesi doğar.

6- Üstler, astların ne yapacaklarını saptarlar. Yetki göçermek, hiçbir zaman 'feragat-vazgeçme' anlamına gelmez.

7- Üstler, fikir-görüş ya da politikalarını astlarına bildirmeli, aynı zamanda astlarına karar verme özgürlüğünü tanımalıdırlar.

8- Yöneticiler, bugün ve yarın için yardımcılarını seçebilmelidirler”.

Fayol, en önemli işletme faaliyeti olarak gördüğü yönetim işlevini, şekil 1.1’de görülen ve gruplanan on dört temel yönetim ilkesine dayandırmaktadır.

Şekil 1.1. Henri Fayol'un Yönetim İlkeleri

Örgüt Yapısıyla İlgili İlkeler	Süreçlerle İlgili İlkeler	Sonuçlarla İlgili İlkeler
1. İşbölümü	1. Emir birliği	1. Düzen
2. Yetki ve sorumluluk	2. Disiplin	2. Personelin devamlılığı
3. Yönetim birliği	3. Adil ve eşit davranma	3. İnisiyatif
4. Merkezcilik	4. Çalışanların ödüllendirilmesi ve ücretler	4. Birlik ve beraberlik ruhu
5. Hiyerarşi	5. Genel çıkarların kişisel çıkarlara üstünlüğü	

Fayol'dan sonra 1930'lu yıllara kadar yönetsel kuramda önemli bir gelişme olmamıştır. 1930'lu yıllarda James Mooney, Luther Gulick, Lyndail F. Urwick ve R.C. Davis'in katkıları ile kuram, oluşumunu tamamlamıştır (Akat 1993:44).

Ancak bütün kuramcılardan Gulick'in yönetim bilimine gerçek katkısı, Fayol'un kine benzer biçimde ele aldığı yönetim işlevleridir. İngilizce sözcüklerin baş harflerinden oluşan "POSDCORB" (Planning, Organizing, Directing, Coordinating, Budgeting) rumuzunu kullanmış, örgüt içindeki faaliyetlerin işlev, süreç, müşteri ve yer ölçütlerine göre sınıflandırılarak örgütlemeye gidilebileceğini öne sürmüştür.

Gulick'in yönetim işlevleri; (1) planlama, (2) örgütleme, (3) örgütü personelle donatma, kadrolama, (4) yürütme, (5) eşgüdümleme, (6) raporlama ve (7) bütçeleme'dir (Yozgat 1978: 47-48; Baransel 1979: 153; Can: 46).

Yönetsel işletmecilere göre "işbölümü" önemliydi. Bu kavrama göre, iş ne kadar fazla parçalara ayrılabilirse, işçi o kadar uzmanlaşır ve böylece daha etkili olabilir. İşbölümünü tamamlamak için yapılacak işler, meslekler halinde gruplandırılarak bölümlere ayrıldı. İşbölümü ölçütü, birbiriyle çelişen taleplerle karşılaşmasına karşın, işbölümü ve işbölümünün gerektirdiği bölümleşme işletmenin gerekli yönleriydi. "Denetim alanı", başka bir deyişle denetim altında tutulacak

işçilerin sayısı, ikinci bir ilkeydi. Yukarıdan aşağıya bölünmede, her çalışma birimi denetlenmek ve diğer bölümlerle işbirliği kurmak durumundaydı. Beş ile on arası astı içeren denetim alanı en etkili olarak düşünüldü (Bu kural yönetsel örgütlerde halen yaygın bir şekilde kullanılmaktadır).

Bu ikinci ilkedен kaynaklanan piramit-biçimli yapılar, yukarıdan aşağıya sürekli aynı biçimde aktarılan güç ve otorite aracılığı ile, tek bir yönetici tarafından yönetilir. Yönetsel işletmecinin üçüncü ilkesi, *“pozisyonların türdeşliği”* idi. Gulick’e göre, tek bir bölümdeki pozisyonlar, aşağıdaki dört yolun herhangi birisiyle oluşturulabilirdi: (1) temel amaç, (2) temel süreç, (3) müşteriler ve (4) coğrafi konum. Temel amaç, ortak bir hedefe sahip olanları birleştiriyordu. Temel süreç, benzer beceri ve teknolojiye sahip olanları birleştirdi. Müşteriler ya da malzemeler, benzer müşteri ve materyalle ilişkide bulunanları bir arada gruplandırdı. Konuma veya coğrafi bölgeye dayalı olan örgüt, işleve bakmaksızın aynı yerde çalışanları bir araya getirdi (Tanrıöğen 1995:4).

Sonuç olarak denilebilir ki, Taylor’da olduğu gibi üretimin yönetimin üzerinde durmayıp, genel yönetimle ilgilenen bu makro görüşün yani yönetsel kuramın öncüleri, işletmelerde ekonomik verimliliği artırabilmek amacıyla, yapısal ve süreçsel ilkelerle çalışanların güdülenmesi konuları üzerinde durmuşlardır.

c- Bürokrasi modeli

Klasik yönetim düşünce sistemini oluşturan yaklaşım ya da kuramlardan sonuncusu **“bürokrasi modeli”** olmuştur. Bu modelin dayandığı açık ya da kapalı varsayımlar daha önce açıklanmaya çalışılan *“Bilimsel yönetim yaklaşımı”* ve *“Yönetsel kuram”*ın varsayımlarına uymaktadır. Çünkü bu üç bilgi topluluğu ya da yaklaşım, aynı ortam ve koşullarda oluşmuş ve gelişme göstermiştir.

Bir örgüt yaklaşımı olarak 1900’lerin başlarında Alman toplum bilimcisi Karl Emil Maximilian Weber (1864-1920) tarafından geliştirilen bürokrasi, bazı bilim adamlarına göre **“Burre”** ve **“Cratos”** sözcüklerinden oluşan, Latin kökenli bir kavram olup, **“çuhaların yönetimi”** anlamını taşımaktaydı. Eski Roma’da masaların üzerine koyu yeşil renkli çuhalar örtüldüğü için, masa ile büro eşanlamı olmuştur (Can 1991:46). Günlük yaşam dilinde de işlerin geciktirilmesi, yokuşa sürülmesi, "bugün git-

yarın gel" anlamlarını simgelemiştir.

Max Weber, gittikçe hızlanan kentleşme ve sanayileşme sonucu, toplumların ne tür bir örgüt biçimine gerek duyduklarını araştırmış ve incelemiş, bürokratik modelin en uygun ve ideal bir yönetim ve örgütlenme biçimi olduğuna karar vermiştir. İnceleme ve araştırmalarında değer yargılarına yer vermemiş, ortaya koyduğu “*ideal model* ya da *tip*” deyimini ile, saf gelişmiş bürokratik yapıları kastetmiştir. Ancak ideal tip bürokrasi, uygulama alanında hiçbir zaman tam olarak gerçekleşmemiştir (Baransel 1979:167; Yozgat 1978:27).

Weber’in “ideal tip” kavramı, olanı değil, olması gerekeni ifade etmektedir. Ancak bilindiği üzere “ideal tip” kavramının kendisi bir varsayım değildir, ancak varsayımların oluşmasında ve hazırlanmasında yol göstericidir.

Buradan hareketle, Weber’in kullandığı ideal tip, her şeyden önce akılcı yöntemlerle elde edilen soyut ve zihinsel bir kavramdır. Weber’in bürokrasiyi araştırmaya girişmekteki amacı, örgütsel sorunları bürokratik yapının nasıl aşacağını göstermektir (Soysal 1970:3).

Bu modelde, örgütlerin belirlilik koşulları altında çalıştığı, yöneticilerin de bütün değişkenleri kontrol altında tutabildikleri varsayılmaktadır. Durum böyle olunca, yönetim için önemli olan tek şey, işletmenin teknik alt düzeyde girdilerin çıktılara (mal veya hizmet) dönüşme sürecinin en ekonomik biçimde yürütülmesi söz konusu olmaktadır. Bunun için örgüt içinde bir dizi düzenlemelere gereksinme duyulmaktadır. Bu düzenlemelere göre;

a- Yöneticiler ve çalışanlar arasında işlevsel bilgi, yetenek ve deneyime dayanan bir işbölümü yapılmalıdır.

b- Örgütte yukarıdan aşağıya doğru derece derece azalarak inen hiyerarşik bir yetki ve sorumluluk zinciri oluşturulmalıdır.

c- Yapılacak faaliyetler için izlenmesi gereken yol, yöntem ve politikalar, kesin ve açık kurallar biçiminde saptanmalıdır.

d- Saptanan genel kural ve düzenlemelerin dışına çıkılmamalıdır.

e- Örgüt içindeki insanlar arası ilişkilerde kişisel dostluk, arkadaşlık ve bunların

sonucu ortaya çıkan sübjektif ve duygusal ilişkilerden kaçınılmalıdır.

f- Örgüt içi yükselme (terfi) politikasında, bilgi, beceri, deneyim ve bunların sonucu elde edilen somut başarılar dikkate alınmalıdır (Eren 1991:22).

Şimdiye kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, klasik yaklaşımı veya klasik örgüt kuramını oluşturan bu üç yaklaşım ya da model, hep en iyi bir örgüt yapısının nasıl oluşturulabileceği sorunu etrafında toplanmakla birlikte, açıklayıcı ve betimleyici olmaktan çok, kural ve norm koyucu ve zorlayıcı nitelikler taşımaktadırlar. Yani sonuç olarak “bürokratik” veya daha genel bir anlatım biçimiyle “mekanik” olarak nitelendirilen örgüt yapıları ortaya çıkmıştır. İnsan ögesine özel bir önem vermemekle birlikte, insanı modelin bir parçası olarak görmemişlerdir. Yani oluşturulan yapı daha ziyade insan ögesi dışında kalan maddi ögeler, iş, görev, kavramlar vb. gibi ilkeler üzerine yoğunlaştırılmıştır.

2- İnsan İlişkileri Yaklaşımı

Örgütler içinde insan davranışlarının toplumsal yaşamın başlangıcından bu yana mevcut olmasına karşın, bu davranışların bilimsel olarak ele alınıp inceleme konusu yapılması, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları sırasında başlamış bulunmaktadır. Böylesine bir gecikmeye; ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal ortam koşulları neden olmuştur. Dolayısıyla, insan ilişkileri hareketi, klasik modellerin biçimsel geleneğine bir tepki olarak gelişmiştir.

Neoklasik yaklaşım, başlangıçta “Beşeri İlişkiler Yaklaşımı (Human Relations Approach)” olarak, daha sonra “Beşeri Kaynakların Yönetimi (Human Resources Management)” ve günümüzde de “Örgütsel Davranış (Organizational Behavior)” olarak devam eden ve temelde çalışanların davranışını esas alan davranışsal bir akımdır (Koçel 1984:77).

Formal örgütü tanımlamak için kullanılan başka bir ölçüt, artık örgütte yer alan “insan”dır. 1930’lu yıllarda başlayan bu görüşün kaynaklandığı ve öncülerinin Follett, Mayo, Roethlisberger olduğu *insan ilişkileri yaklaşımı*, örgütteki insan ögesini merkez almış ve insanın morali, örgütsel doyumu, güdülenmesi, birey ve grupların birbirlerine karşı tepkileri gibi konulara ağırlık vermiştir. Bu anlayışa göre örgüt, örgütsel yapıdaki

insanların birbiriyle, örgütün çevredeki örgütlerle ilişkisi ne kadar iyi olursa olsun örgütün o kadar verimli olacağı düşünülmüştür (Bursalıoğlu 1987:25).

Örgüt içi insan davranışlarının incelenmesi amacıyla F. Roethlisberger ve E. Mayo liderliğinde Western Elektrik Şirketi'nin Hawthorne tesislerinde 1924 yılında başlatılan araştırmalar (Hawthorne Araştırmaları), insan ilişkileri yaklaşımının doğuşu ya da başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

Bu tesislerde yapılan araştırmalar, toplum biliminde ilk sistematik ve görgül araştırmaları oluşturmaktadır. Klasik kuramın, özellikle bilimsel yönetimde öngörülen bazı varsayımların (örneğin; işyerinde fiziksel koşulların iyileştirilmesinin çalışanların verimliliğini artıracak gibi), bu tesislerde arzulan sonuca vermemesi, araştırmacıları bir dizi deneyler yapmaya yöneltmiş ve sonuçta örgütün mekanik düzenini bozan öğenin, insan ögesi olduğu ortaya konulmuştur. Bu tesislerde, klasik öğretilerde olduğu gibi, her ne kadar örgütsel çalışmalar önceden planlanıp, ussal önlemler alınmışsa da, insan öğelerinden oluşan, biçimsel olmayan gruplar, ussal ve mekanik yapıyı bozmuş, kendi grup kuralları, değerleri ve inançlarıyla hareket ederek, önceden kestirilemeyen davranışlara yol açmışlardır (Aldemir 1985:23).

İnsan ilişkileri yaklaşımının doğuşunda büyük rol oynayan Hawthorne Araştırmaları'nda, insan davranışlarında sosyal gereksinimlerin önemi ortaya çıkarılmış olmakla birlikte, klasik yönetimin varsaydığı ussal (akılcı-rasyonel) ekonomik insan modeli burada kanıtlanmamıştır.

Hawthorne araştırmalarını yapan E. Mayo, insan doğası ile ilgili olarak şu sonuçları ortaya çıkarmıştır (Baransel 1979:224):

"1- İnsan, esas itibariyle gereksinimlerle güdülenir. Ayrıca iş arkadaşlarıyla olan ilişkileri, temel özdeşim duygusunun gelişmesini sağlar.

2- Endüstriyel devrimden bu yana işlerin ileri derecede ussallaştırılmış (rasyonelleştirilmiş) olması, işlerin, işçiler için anlam kaybına neden olmuştur. Bu anlam kaybının sosyal ilişkilerle giderilmesi ve düzeltilmesi eğilimi ortaya çıkmıştır.

3- Çalışanlar, yönetimin denetimi ve ödüllendirilmesinden çok, çalışma grubu arkadaşlarından gelen etkilere karşı duyarlıdır.

4- Yönetime karşı duyarlılık, gözetimcinin, çalışanların 'sosyal' ve 'kabul edilme' gereksinimlerini doyurma derecesine bağlıdır".

Görüldüğü üzere, bu yaklaşımın dayandığı örgüt modeli, klasik yönetim düşüncesinin “ussal” ya da “amaç” modelinden farklı olup, “sosyal sistem” modeline dayanmakta ve örgütü “sosyal sistem” olarak görmektedir.

Modeli oluşturan kısımların açıklaması ise şöyledir (Baransel 1979:225-226; Akat 1984:30-31):

“Teknik Örgüt: Sosyal sistemi oluşturan, makine, araç-gereç ve mamuller gibi fiziksel elemanları içermektedir.

Beşeri Örgüt: Sosyal sistemin, tüm kişisel özellikleriyle birlikte insan ögesi ile; bireyler ve gruplar arasındaki sosyal ilişkileri anlatmaktadır.

Birey: Sosyal sistemin çekirdeğini, özünü oluşturur ve örgüte beraberinde getirdiği “duyguları” ve “değerleri” temsil etmektedir.

Sosyal Örgüt: İşçi, gözetimci ve yönetici grupları içindeki fiili karşılıklı etkileşim kalıplarını ifade etmektedir.

Biçimsel Örgüt: Kurum yöneticileri tarafından kural ve düzenlemelerle saptanan gerekli karşılıklı etkileşim kalıpları ile, beşeri örgüt içinde, beşeri örgüt ile teknik örgüt arasında politikalar aracılığı ile sağlanan ilişkileri içermektedir.

Biçimsel Olmayan (Doğal) Örgüt: Biçimsel örgütün temsil etmediği ya da yetersiz olarak temsil ettiği bireyler arasındaki gerçek ilişkileri ifade etmektedir.

İdeolojik Örgüt: Biçimsel ve biçimsel olmayan örgütte “değerlerin” anlatıldığı, inanç ve fikirler sistemi ile, bu değerleri temsil eden “simgeleri” içermektedir.

Maliyet Mantığı: Tüm örgütün ortak ekonomik amaçlarını değerleyen, inanç ve fikirler sistemidir.

Verimlilik Mantığı: Örgüt üyelerinin işbirliği yapma çabalarını değerlendiren

inanç ve fikirler sistemidir.

Duygular Mantığı: Gruplar arasındaki beşeri ilişkilere egemen olan değerleri ifade eden, inanç ve fikir sistemini ifade etmektedir”.

İnsan ilişkileri yaklaşımınca benimsenmiş olan “*sosyal sistem*”in, yani tüm örgütün; (a) ekonomik mal veya hizmet üretmek, (b) üyelerine tatminler (doyum) sağlamak biçiminde yorumlanabilen iki temel işlevi de bulunmaktadır.

Klasik yaklaşımlardan çok farklı olarak; duygular, klikler, statü, gözetim vb. gibi değişkenlerin incelendiği Hawthorne araştırmaları, altı kısımdan oluşmaktadır. Bunlar (Baransel 1979:237-255; Eren 1991:26):

- "i- Işıklandırma deneyleri,
- ii- Röle montaj odası deneyleri,
- iii- İkinci röle montaj odası deneyi,
- iv- Mika yarma test odası deneyi,
- v- Mülakat programı,
- vi- Seri bağlama odası gözlemleri"dir.

Hawthorne araştırmalarında yapılan deneyler, insan mühendislerinin ve yönetsel menajerlerin yapmış oldukları pek çok temel sayılıtların ilk kez sorgulanmasına neden olmuştur.

Aşağıdaki önermeler, Hawthorne çalışmalarının sonuçlarını özetlemektedir (Tanrıöğen 1995:6):

“1- Ekonomik güdüler, tek başlarına önemli güdüleyiciler değildir. Aslında, ekonomik olmayan sosyal yaptırımlar, ekonomik güdülerin etkililiğini sınırlandırmaktadır.

2- İşçiler yönetime bireyler olarak değil, informal grubun birer üyesi olarak tepkide bulunur.

3- Üretim düzeyi, fizyolojik kapasiteden daha çok informal örgütün sosyal normları tarafından sınırlandırılır.

4- Uzmanlaşma, zorunlu olarak, çalışma grubunun en etkili bir şekilde

örgütlendiğini ortaya çıkarmaz.

5- İşçiler informal örgütü yönetimin keyfi kararlarına karşı kendilerini korumak için kullanırlar.

6- İnfomal toplumsal örgütlerin yönetim ile etkileşimde bulunmaları kaçınılmazdır.

7- Etkili bir denetim için, dar bir kontrol alanı olması zorunlu değildir.

8- İnfomal liderler, çoğunlukla formal denetmenler kadar önemlidir.

9- Bireyler, bir makinadaki pasif dişliler değil, etkin insanlardır”.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, bu yaklaşım, klasik yönetim düşünce sisteminin göz ardı ettiği insan ögesi, insan ögesinin özellikleri, davranışlar, güdüleme, yönetime (ya da kararlara) katılma, doyum gibi kavramlar üzerinde durmuştur.

3- Modern Yönetim Düşüncesi (Davranış Bilimi Yaklaşımı)

Özellikle neoklasik yaklaşımın doğuş ve gelişme yıllarında insan ögesinin esas alınması, bu ögede görülen tutum ve davranışlar, bu yaklaşımın da dikkatli bir biçimde incelenmesi gereğinin ve değişik bir örgüt kuramının ya da yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Modern (çağdaş) örgüt kuramı olarak adlandırılan bu yaklaşım; davranış kuramları, rol yaklaşımı, füzyon (birleşme) yaklaşımı, güdüleme yaklaşımı. karar verme, yöneylem araştırması, matematik araçları, kompütüre giriş ve sibernetiğin yanında, modern yönetim kuramlarının en önemlileri olarak nitelendirilen “*Sistem Yaklaşımı*” ve “*Durumsallık Yaklaşımı*”ndan oluşmaktadır (Yozgat 1978:194-231; Can 1991:51).

Sistem, düşünürler tarafından “birbirlerine bağımlı olan iki veya daha çok parça veya alt-sistemlerden oluşan, çalışma özellikleri itibariyle belirli bir sınırı olan ve diğer sistemlerden ayırt edilen parçaların veya alt-sistemlerin dış çevre ile ilişkisi olan, örgütlenmiş ve bölünmez bir bütün” biçiminde tanımlanmaktadır (Koçel 1984:94; Eren 1991:43).

Sistemler, biri açık diğeri de kapalı olmak üzere iki biçimde ele alınabilirler.

Ancak burada şunu da vurgulamak gerekir ki, bazı bilim adamlarının görüşlerine göre bir sistemin açık veya kapalı olması görecelidir.

Sistemin açık veya kapalı olarak nitelendirilmesi, bakış açısına göre değişmektedir. Bu görüşe göre, hiçbir sistem kesinlikle ne tam kapalı, ne de tam olarak açıktır. Gerçekten de toplumsal örgütlerin ve onların alt-sistemlerinin birçoğu kısmen kapalı, kısmen açık sistemlerdir, denilmektedir (Aldemir 1985:38-39).

Bu görüşe karşın, kesin olmamakla birlikte sistemlerin açık-kapalı ayrımı, örgüt kuramında önemlidir. Çünkü her sistem belirli bir ortamda (çevrede) faaliyet göstermektedir. Örneğin; biyolojik ve sosyal sistemlerin, çevreden girdi alıp bir süreçten geçirdikten sonra çevreye çıktı sunmalarından ötürü açık sistemler oldukları söylenir.

Günümüzde ise formal örgüte bir açık sistem olarak bakılmaktadır. Öncü kuramcılarının Chester I. Barnard ve Simon olduğu “davranış bilimi yaklaşımı”, 1950’li yıllarda önem kazanmıştır. Chester I. Barnard (1938:82-95), bir örgütün ortaya çıkabilmesi için üç ögenin zorunlu olduğunu savunmuştur. Bu ögeler:

- “1- Birbiriyle iletişimde bulunabilecek bireyler,
- 2- ortak bir amaç ve
- 3- amacı gerçekleştirmeye yönelik isteklilik”tir.

Barnard’a göre örgüt, “iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri ya da güçlerinden oluşan sistem”dir. Açıkça görüldüğü üzere Barnard, örgütü fiziki, biyolojik, kişisel ve toplumsal öğelerden oluşan bir işbirliği sistemi olarak nitelendirmektedir.

Eğer sistem faaliyetlerini sürdürdüğü ortamla (çevreyle) alışverişte bulunmuyor ise, sistem, “kapalı sistem”dir. Bütün kapalı sistemlerin bir özelliği de, hepsinde statik bir denge ve entropiye (herhangi bir sistemin bozulmaya, düzensizliğe, etkinsizliğe ve dağılmaya doğru olan eğilimi) doğru doğal bir eğilimin var olmasıdır. Örneğin; mekanik sistemler kapalı veya açık olabilirler (Koçel 1984:100; Eren 1991:46).

Açık sistemler sürekli olarak çevrelerinden girdi alırlar ve dinamik bir denge

içinde faaliyetlerini sürdürürler. Kapalı sistemlerde ise, girdiler bir kez ve tam olarak belirlenir ve bu tür sistemlerin çevreyle ilişkileri yani alışverişleri olmadığı için, sistem duruncaya kadar faaliyetlerini sürdürürler.

Bilim adamları tarafından ilk kez 1950'lerde örgütsel çalışmalara konu edilen açık sistem yaklaşımı, örgütler konusunda bazı önermeler getirmiştir.

Bu önermeleri (Aldemir 1985:40-44) şöyle özetlemektedir:

“1- Çevrelerine kolaylıkla uyum sağlayabilen örgütler, uyum sağlayamayan örgütlere oranla daha çok yaşama olanağına sahiptirler.

2- Örgüt içindeki tüm alt-sistemler, bağımsızlıklarını artırmak için sürekli olarak yapılarını değiştirmeye çaba harcarlar.

3- Örgüt yapısındaki değişiklikler, çevredeki değişikliklerin işlevidir.

4- Güçlü çevresel etkenlerin tehdidine uğrayan örgütlerden, o güçlerin içindeki önemli öğeleri yapılarına alanlar, alamayanlara oranla daha çok yaşama şansına sahiptirler.

5- Örgütler, çevrenin en çok sorunu ve belirsizliği olan kesit ile uğraşmak zorunda olan bölümlerini, daha çok bölümlere ayırma ve onlar üzerinde titizlikle durma eğilimindedirler.

6- Artan farklılaşmadan (örgütsel sistemin parçalara ayrılması) doğabilecek çatışma ve anlaşmazlıkları çözümlmek, sorunların ortaya çıktığı noktaya en yakın çevreye ilişkin bilgilerin sağlanması ile olanaklıdır.

7- Görev (işlem) çevresinin açıklığı bilindiğinde, örgütler bunu bir sınırlama olarak kabul edip, standart ilkeler ve yöntemler koyma eğilimindedirler.

8- Çevrenin değişkenlik açıklığının bilinmediği durumlarda yöneticiler, kararlarında seçici olmak zorundadırlar.

9- Çevreye ilişkin sorunlarda yöneticiler genellikle ilgili gördükleri değişkenler üzerinde durma eğilimindedirler.

10- Örgütsel alt-sistemin herhangi birindeki bir değişiklik, diğer alt-sistemleri de etkiler.”

Örgütler konusunda bazı önermeler getiren açık sistem yaklaşımına yöneltilen eleştiriler de olmuştur.

Bunlar, açık sistem yaklaşımının;

- 1- Geniş bir görüş açısı getirmesine karşın, bu görüşün görgül (deneysel) olarak sınanmasının çeşitli zorluklar yarattığı,
- 2- İdeoloji ve inanç sistemlerine yer vermeyişi,
- 3- Kavramları daha kesin ve somut biçime sokmak yolunda görgül araştırmaların olmayışı,
- 4- Kimi yönlerden açık sistem kuramı bir kuram olmayıp, daha çok çevreye, bir meta-kuram, geniş anlamda bir model olma özelliğine sahiptir, biçimindedir (Aldemir 1985:45).

Bütün bu eksikliklerine veya eleştiri alan yönlerine karşın, açık sistem yaklaşımı, tüm değişkenleri kapsaması ve bunlar arasındaki etkileşim süreçlerini açıklamada kullanılacak araçlar geliştirmesi açısından örgüt bilgisine katkılarda bulunmuş, örgütlerle ilgili birçok çalışmanın da temel yaklaşımını oluşturmuştur.

Örgüt bilimciler, daha sonra örgütlerin alt-sistemlerini daha ayrıntılı ve somut biçimde inceleyebilecekleri orta düzeyde bir görüş aramaya zorlanmışlar ve bu arayışların sonunda ek bir modern yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Sistem yaklaşımı, 1970 yılından itibaren yapılan bir dizi araştırmalarla yerini durumsallık ve koşulsallık yaklaşımı adı verilen bir kurama terk etmiştir. Bu kuram ya da yaklaşım "*durumsallık (contingent) yaklaşımı*"dır. Özellikle 1965 ve 1970'lerden sonra büyük bir etki yaratan bu yaklaşım, örgütler konusunda ortaya atılmış olan en son yaklaşım olup, sistem yaklaşımı gibi şimdiye değin ortaya atılmış bilgileri bütünleştirme ve kuram ile uygulama arasında bağ kurma gibi özelliğe de sahiptir (Eren 1991:65; Aldemir 1985:45).

1970'li yılların ortalarında gelişmeye başlayan ve 1980'li yılların yönetime temel yaklaşımı durumuna düşen "*durumsal*" ya da "*koşulsal*" yaklaşım, esas itibariyle sistem yaklaşımına dayanmakta ve bu yaklaşımın uzantısı ve gelişmiş biçimini yansıtmaktadır.

Görüldüğü üzere, 1960'lardan günümüze kadar gelen dönem, “modern örgüt kuramı”nı oluşturmaktadır. Ancak, bazı yazarlar tarafından yapıldığı üzere, kendi içinde tekrar ayırt edilirse, modern ve neomodern olarak inceleme konusu yapılmaktadır. Örgüt kuramları, inceleme konusu yaptığımız yönetim düşünce sistemine dayalı olarak üçlü ayırıma tabi tutulursa;

- i- Yönetimsel açıdan “süreç ya da işlevsel” yaklaşıma dayanan “klasik örgüt kuramı”,
- ii- Yönetimsel açıdan “davranışsal” yaklaşıma dayanan “neoklasik örgüt kuramı”,
- iii- Yönetimsel açıdan “sistem yaklaşımı”na dayanan “modern örgüt kuramı” biçiminde sınıflandırılmaktadır.

C- EĞİTİM YÖNETİMİ VE GENEL YÖNETİME TARİHSEL BAKIŞ AÇILARI

Şimdiye kadar incelemeye çalışılan, yönetime ilişkin kuram ve kavramların eğitim yönetimi ile bağlantısını kurmanın zor olmadığı düşünülebilir. Çünkü eğitim yönetimindeki gelişmeler de, genelde yönetim alanındaki gelişmelerle paralellik göstermektedir. Örneğin, Taylor’un bilimsel işletmecilerine benzer şekilde, insan mühendislerinin katılıklarına göre daha esnek olmalarına karşın, ilk eğitim yönetimi öğrencileri, örgütsel davranışa iş analizi açısından baktılar (Tanrıöğen 1995:7). Yapılacak görevin parçalarını belirleyerek, her görevin gerçekleştirilmesindeki daha etkili yolları belirleyerek ve örgütün etkililiğini en üst noktaya çıkarmak için önerilerde bulunarak, yöneticileri işbaşında gözlediler.

Şimşek (1997:70)’e göre, Endüstri Devrimi ile ortaya çıkan yeni bir üretim modeli ve bunun aracı olan yeni bir üretim süreci (fabrika) kısa sürede eğitim örgütlerinin düzenlenmesinde etkili olmaya başladı. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim örgütlerinin, yani okulların, fabrikalar gibi düzenlenmesi gerektiği konusunda görüşler ortaya çıktı. Bu gelişmelerin sonucu olarak, yavaş yavaş “eğitimi okul olarak, okulu da fabrika türü üretim yapan bir kurum olarak” anlamaya başladık. Eğitim kavramının üzerine oturduğu bu yeni “davranışlar kuramı” kısa sürede birtakım davranış modelleri ve uygulamalarla hayata geçirilip kısa sürede soluk kesici

başarılar elde edildi.

Bush (1995:7)'a göre, eğitim kurumlarındaki yönetimin diğer örgütlerin yönetiminden ayrıldığı yedi ana farklılık vardır. Bunlar:

“1- Diğer birçok hizmet örgütlerinin hedeflerine ortak olarak eğitim örgütlerinin hedeflerini ticari şirketlerinkine nazaran tanımlamak güçtür. Kârı maksimum tutma, ürünü maksimum hale getirme ve ürün çeşitliliği gibi özel sektörün temel hedeflerine eş değerde kesin anlamda eğitimsel karşılıklar yoktur. Eğitim örgütlerinden bireylerin kişisel kapasitelerini geliştirmeleri, kabul gören değer ve inançları aşılmalari, günün belirli dönemlerinde çocuk yada genç insanlara bakmaları, öğrencileri bir sonraki eğitim aşamasına ve istihdama hazırlamaları beklenir. Bütün bunlar çatışma içerisinde olan hedeflerdir. Bu karışık hedef listesinde öncelikleri sıralamak gerçekten de zordur.

2- Eğitimde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek zordur. Ticari örgütlerde finansal terimlerle bunu ölçmek kolaydır; satışlar artmıştır, kâr oranı artmıştır, vs.

3- Eğitim örgütlerinde çocukların ve genç insanların odak nokta olarak var olmaları bu belirsizliğe katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler müşteriler yada örgütlerin çıktıları olarak görülürler. Çocuklar hammadde gibi işleme tabi tutulamazlar, programlanamazlar ve işletilemezler. Öğrenme süreci kişisel ilişkilere dayandırılır. Bu insan ögesi, değerlendirmeyi zorlaştırır.

4- Okullardaki öğretmen ve yöneticiler, paylaşılmış değerler, eğitim ve öğretimleriyle ortak bir mesleki altyapıdan gelirler. Profesyoneller olarak öğretmenler, sınıfta bir otonomi değeri belirlerler. Sınıf yada grupla olan ilişkinin doğası yakın bir tanıma veya denetime uygun değildir. Ayrıca, profesyoneller olarak öğretmenler, okuldaki karar verme sürecine katılabilmelidirler çünkü, onların kararların gerçekleştirilmesindeki rolleri esastır.

5- Öğretmen ve öğrenci arasındaki müşteri ilişkisi, diğer mesleklerinkine göre farklılık gösterir. Öğretmenlerin öğrencilerle sürekli ve geniş bir iletişimleri vardır. Dahası, öğrencilerin öğretmenlerini seçme şansları çok azdır.

6- Okullardaki karar verme sürecinin iklimi, dış kurumlar yada otoriteler tarafından çok etkilenir. Bu etkilenme de, okullardaki karar verme sorumluluğunu dağıtmayı ve oluşturmayı güçleştirir.

7- Okullardaki yöneticilerin işleriyle ilgili yönetsel konular için fazla zamanları

yoktur”.

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş kamu yönetiminden ayrılır, farklılıklar gösterir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgünlüğüdür. Eğitim yönetimini özgün yapan, toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür. Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak, geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur. Okulun (eğitimin) yönünü tüm toplumsal kurumlar belirler. Okulun etkili bir işleyişi gerçekleştirmesi, toplumun tüm işlevlerinin ve sorunlarının eğitimsel yönünü dikkate alması ile olanaklıdır (Aydın 1994:169).

Her ne kadar eğitimin kendine özgünlüğünden bahsedilse de, eğitim yönetimi alanında ortaya konulan örgüt ve yönetim kuramları, genel anlamda yönetim bilimi içinde geliştirilen kuramlardan uyarlanmıştır. Eğitim yönetimi; kamu yönetimi, hastane yönetimi, iş yönetimi ve diğer örgütlerin yönetimleri ile ortak yönleri de sahiptir. Bu bağlamda da, eğitim örgütlerine geçmişte uygulanan örgüt ve yönetimle ilgili kuram ve modeller, bu örgütlerin daha çok elle tutulur, gözle görülür ve ölçülebilir yönleriyle ilgilenmişlerdir (Gray 1988:155).

Diğer taraftan, 1940’lı yıllarda Hawthorne çalışmalarının okullar üzerindeki etkisi, yazılan makalelerde ve demokrasi üzerinde verilen öğütlerde kendini gösteriyordu. Dönemin kötü tanımlanmış parolası “demokratik” idi: Demokratik yönetim, demokratik denetim, demokratik karar verme, demokratik öğretim. Roald Campbell (1971)’in belirttiği gibi, “İnsan ilişkileri ve demokratik uygulamalara verilen bu önem çoğunlukla koşulların nasıl olması ve insanların bir örgüt içinde nasıl davranmaları gerektiği hakkında bir dizi reçete anlamına geldi. Bazen bu reçeteler ilke şekline dönüştü”.

Bunun ötesinde, olgucu bilim anlayışı, 1950’lerden itibaren eğitim yönetimi alanını da önemli ölçüde etkilemiş; Halphin’in eğitim yönetimi ile ilgili “Yeni Akım”ında da farklı bir biçimde yer almıştır. Eğitim yönetimi alanında Yeni Akım’la birlikte “Modern Örgüt Kuramı” adı altında bir kuram da paralel bir biçimde gelişmiştir. Bu yeni akımın temel hedefi, eğitim yönetimi alanında, okullarla ilgili bir

yönetim kuramı geliştirmek ve bu kuramı okul yöneticileri aracılığı ile uygulamaktır. Eğitim yönetiminin bilimsel bir yaklaşımla ele alınması, sonraki yıllarda önerilen çeşitle sistemci yaklaşımlarla devam etmiştir. Sistem yaklaşımı, örgütü, çevrenin taleplerini karşılamaya yönelik bir biçimde sınırlı rasyonel koşullar altında çalışan ve çevreye çıktılar sunan bir üretim birimi olarak görmektedir. Bu görüş de büyük ölçüde H. Simon'un ussal karar süreci ile örgütsel verimlilik ve etkililiği artırmayı amaçlayan deneysel yaklaşımını yansıtmaktadır (Greenfield 1988:125).

Davranışsal bilim yaklaşımıyla birlikte eğitim yönetimi alanında da önemli gelişmeler gözlenmeye başladı. Örneğin, 1947 yılında "Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansı (NCPEA)" kuruldu ve böylelikle eğitim uzmanları arasındaki iletişim eksikliği giderilerek, bu kişilerin her yıl bir araya gelip fikirlerini paylaşabilecekleri bir ortam yaratılmış oldu. Daha sonraları, W.K. Kellogg Vakfı tarafından maddi olarak desteklenen "Eğitim Yönetiminde Eşgüdüm Programı (CPEA)" geliştirildi. NCPEA'nın yaptığı eleştirisel iç gözlem ve CPEA'nın eylemleri, CPEA'nın Orta Atlantik Bölgesi'ni üniversitelerle eşgüdümde bulunarak, eğitimdeki yönetici personelin mesleki olarak yetiştirilmesini geliştirmek doğrultusunda, bir üniversiteler konseyi oluşturmak için, ekonomik yardım almak amacıyla Kellogg Vakfı'na başvurmasına neden oldu. 1955'de Kellogg Vakfı'nın Kolombiya Üniversitesi Öğretmen Yüksek Okulu'na yaptığı bağışı sayesinde "Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA)" kuruldu (Tanrıoğan 1995:10).

Eğitim yönetiminin ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkışı ve gelişimi Culbertson (1980), Bone (1982), Hughes (1985) ve Hughes ve Bush (1991) tarafından kronolojik olarak incelenmiştir (Bush 1995:3). Bu yüzyılın başlarında ABD'nde başlamıştır. Önceden de belirtildiği gibi, Taylor'un 1947'de yaptığı çalışma özellikle etkili olmuştur ve onun "bilimsel yönetim hareketi", özellikle eğitimdeki "yönetimsel" yaklaşıma karşı çıkanlar için hala tartışma konusudur.

"Time" dergisinin eski eğitim editörü Edward Fiske, 1992'de yazdığı bir kitapta, fabrika imgesinin okullara nasıl uyarlandığını aşağıdaki gibi güzel bir örnekle açıklamaktadır (Şimşek 1997:71):

“Öğrenciler fabrika bantlarında hareket eden ürünler gibi görünmeye başlanmıştır. Onları bir odaya doldur, üzerlerinde bir şeyler yap, zil çalsın, başka bir odaya doldur, üzerlerinde bir şeyler yap, zil çalsın ve böyle devam eder. Okul, tıpkı bir fabrika gibi, disiplin ve kontrol merkezinde örgütlenmiş bir kurum olarak görülmüştür. Sınıf ortamlarında düzenli aralıklarla dizilmiş, hareket ettirilemeyen sıralar, çocuğun hareket alanını belirlemektedir. Ziller, okulda geçirilen zamanı eşit aralıklarla bölünmüş zaman dilimlerine ayırmaktadır. Neredeyse bir saate yakın öğretmen sorular sorar, öğrenciler cevaplar, zil çalar, kitaplar gürültüyle kapanır, gürültüyle karışık konuşma ve gülme sesleri sınıfları ve koridoru doldurur, dakikalar geçer, başka bir zil çalar, kalabalık yavaş yavaş tekrar sıraların içine kayar, son gülme ve konuşmalar, sessizlik, ‘Hatırlarsanız, geçen dersimizde...’ Yeni bir ders başlamıştır”.

Günümüzdeki eğitim anlayışına da egemen olan “davranışlar kuramı” için dayanak oluşturan bu fabrika imgesinden birçok davranış örnek ve uygulamalarının türetildiği söylenebilir. Bütün bu davranış örnekleri ve uygulamalarını göz önüne aldığımızda örneğin Frederick Taylor’ın ortaya çıkarmış olduğu mekanik veya makina imgesinin çok iyi bir örneğinin eğitim ve okul örgütlerine uyarlandığını ve hemen hemen elli yıldan fazla bir süredir eğitimin yine her alanına yansıdığını görmek mümkündür.

Yönetim kuramına diğer önemli bir katkıda bulunan da Fayol (1916)’dur ve onun da ‘yönetimin genel ilkeleri’ hala önem taşımaktadır. Bunun dışında Weber (1947)’in “bürokrasi”si de gücünü kaybetmemiştir.

Birleşik Krallık’ta da, eğitim yönetiminin gelişimi 1960’ların sonunda başlamıştır ve o zamandan beri bu alanda önemli gelişmeler olmuştur. 1983 yılında "Eğitim ve Bilim Departmanı (Department of Education and Science-DES)", yönetim programlarını destekledi ve Bristol Üniversitesi’nde Okul Yönetimi Eğitimi için "Ulusal Geliştirme Merkezi (The National Development Centre for School Management Training)"ni kurdu. Diğer taraftan 1988 yılında Eğitim Reform Yasası çıkarılarak birçok yeni gelişmenin de kapısı aralanmış oldu.

Son yıllarda geliştirilen denetim ve izlence geliştirme sistemleri özellikle öğretim etkinliği ve okul etkinliği alanlarına öncelik vermeye başlamıştır. Sergiovanni ve Starratt (1993:3)'e göre, etkin okulları, güçlü öğretimsel liderlik sergileyen müdür ve denetmenler belirlemektedir. Öğretimsel liderlik, günümüzde yapılan araştırmalarda, profesyonel derneklerde önemli bir yere oturmuştur. Profesyonel eğitim topluluklarından akademik kanat denetimine daha çok önem verilmeye başlanmıştır. 1985 yılında ABD'de "Denetim ve İzlence Geliştirme Derneği (*The Journal of Curriculum and Supervision*)" adlı bir dergi yayınlamaya başladı. Bu dergide denetim ve değerlendirme üzerine makaleler daha sık görülmeye başladı ve bu dergiyi takiben de 1986 yılında "*The Curriculum Inquiry and Educational Evaluation and Policy Analysis*" ve "*The Journal of Personnel Evaluation in Education*" adlı dergiler yayınlanmaya başladı. Bunlardan hemen önce, ABD'de eğitim örgütleri için son derece önemli bir dernek olan American Educational Research Association, 1983 yılında öğretimsel liderlik ile ilgili özel bir ilgi grubu oluşturdu (Sergiovanni ve Starratt 1993:4).

Eğitim örgütleri, geçmişte uzunca bir süre, makina ve mekanik sistem anlayışından hareketle bilimsel yönetim kuramı ve bürokrasi görüşü açısından bürokratik örgütler ya da mekanik bürokrasiler olarak görülmüş; buna bağlı olarak okulların oluşturulmasında ve yönetiminde de temelde usallık egemen olmuştur (Bates 1984:2).

Weber'in klasik bürokrasi modelinin eğitim örgütlerine uygulanması sonucu da, bu konuda yapılan araştırmalarda okulların bir eğitim kurumu olmasının ötesinde daha çok okulun örgütsel yapısı ve yönetim süreçleri üzerinde durulmuştur (Harman 1989:31).

Bu değerlendirmelerden hareketle, okullar birer fabrika; okul müdürleri işletme yöneticisi, öğrenciler de hammadde olarak düşünülmüştür. Daha sonra yönetimle ilgili olarak geliştirilen davranışçı ve çevreci yaklaşımlar, eğitim yönetimi alanında da etkili olmuş; bu yaklaşımları, sistem yaklaşımı ve onun uzantısı ya da türevi durumunda olan diğer yaklaşımlar izlemiştir. Bugün, örgüt ve yönetimle ilgili kuramların gelişim çizgisine bağlı olarak eğitim yönetimi alanında da nesnel yaklaşımlardan özel ve

yorumcu yaklaşımlara; modern yaklaşımlardan post modern yaklaşımlara; yapısalci yaklaşımlardan post yapısalci yaklaşımlara doğru bir değişim ve gelişme çizgisi içinde çeşitli tartışmalar devam etmektedir.

Yükselen eğitim paradigmasının “davranış örnekleri” ya da uygulamalarını, yine klasik paradigmayı sonuna kadar en etkili biçimde kullanmış olan bugünün endüstrileşmiş toplumlarında görmekteyiz Örneğin, ABD’de, yerelleşme, özelleştirme, eğitimde seçim hakkı, okul-merkezli yönetim (site-based management), toplam kalite yönetimi, esnek programlar, ortak karar verme, nitelikli eğitim, bireyselleşmiş öğrenim gibi bir dizi yeni yöntem ve uygulama hayata geçirilmiştir. Edward Fiske’den birkaç örnek vermek gerekirse, Miami’de okul birimlerinde önemli kararların neredeyse tümü profesyonel yöneticiler tarafından değil, öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin katılımıyla alınmaktadır. Missouri’de okul ve ders saatleri öğrencilerin farklı ilgilerine yönelik olarak düzenlenmekte, bu düzenlemede klasik eğitimde "yavaş öğrenen" olarak nitelediğimiz öğrenciler de etkili bir okul yaşantısı geliştirmektedirler. Massachusetts’de aileler çocuklarının hangi okula gideceklerine kendileri karar vermektedir. Indiana’da öğretmenler çoktan seçmeli teste dayalı sınav türünü terk ederek, öğrencilerin farklı türdeki zekalarını ölçebilecek değişik sınav teknikleri geliştirmektedirler. Maryland’da okullar kendilerini çevreleyen mahalle ve sosyal toplulukları eğitime ortak etme konusunda girişimlerde bulunmakta, açık okul ya da çevresi ile bütünleşmiş okulun yeni modellerini üretmektedirler (Şimşek 1997:76).

Eğitim yönetimi alanında üretilen çağdaş nitelikteki çoğu örgüt ve yönetim modelleri, sosyolojik, ekonomik ve politik kavramlar kullanılmak suretiyle yapı ve mantık yönünden genelde sistemci yaklaşımlar üzerine kurulmuştur. Çünkü, toplumsal bir örgüt olan okulda, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile ve çocuk-aile ilişkileri son derece önem taşımaktadır.

Bu modeller esas itibarıyla ölçülebilir, nesnel öğeleri içeren modellerdir. Ancak son zamanlarda eğitim yönetimi alanındaki bu tutum ve yaklaşıma karşı da bir tepki gelişmeye başlamış; geçmişte eğitim örgütlerine uygulanan örgüt ve yönetimle ilgili modeller, genelde nesnel ve teknik nitelikler taşıdığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Dolayısıyla, eğitim örgütlerindeki çoğu sorunun teknik olmaktan daha çok insan

ögesiyle ilgili sorunlar olduğu belirtilmiş; bunun sonucu olarak da yönetim bilimciler ve araştırmacılar dikkatlerini okul yaşamının nitel, öznel, kültürel ve sembolik yönüne çevirmişlerdir (Gray 1988:142-143).

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin işleyişi ile ilgili olan bir araştırma ve uygulama alanıdır. Eğitim yönetiminin gelişimi, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve genel yönetimi içeren birçok kurulu disipline dayandığı için, genel olarak üzerinde anlaşmaya varılmış tek bir tanımı yoktur. Eğitim yönetimi alanında araştırma yapan birçok yazar, eğitimdeki hedef ve amaçların önemini vurgulamaktadır. Culbertson (1983:15-22), örneğin, “amacı belirlemenin yönetimin merkezi bir işlevi” olduğunu ileri sürmektedir. Cyert (1975) ise örgütün, belirli amaç ve hedefleri grup etkinliği ile gerçekleştirmek için geliştirildiğini belirtmektedir. Okulların ve eğitim örgütlerinin amaç oryantasyonunun merkeziliği de, böylelikle konuyla ilgili birçok kuramsal yaklaşım için ortaktır. Bununla birlikte, eğitimde hedef belirlemedeki üç yaklaşım konusunda bir anlaşmazlık ortaya çıkmaktadır (Bush 1995:2):

- “1- amaca ilişkin formal ifadelerin değeri;
- 2- hedeflerin örgütün mü, yoksa belirli bireylerin mi olduğu;
- 3- kurumun amaçlarının nasıl belirlendiği”.

Bu bağlamda, amaçların da özelliğinin betimlemesini yapmak yararlı olabilir. Buradan hareketle formal, örgütsel ve bireysel amaçları tanımlamak gerekmektedir.

1- Formal Amaçlar

Eğitim örgütlerinin formal amaçları yüksek düzeyde genellik arz ederler. Genellikle önemli ölçüde yardıma gereksinimleri vardır ve hedefleri yönetsel aksiyon için yeterli dayanaklar oluşturmaz (Bush 1995). Bir ilkokul yada ortaokuldaki tipik bir amaç, her bir öğrencinin fiziksel, sosyal, entelektüel ve ahlaki özellik ve becerileri üzerine odaklaşabilir. Bu önemsenebilir ancak, bunun karar verme yönünde önemli sınırları vardır. Daha spesifik amaçlar ise aynı düzeyde hem fikir olma bağlamında çoğunlukla başarısızlığa uğrarlar. Örneğin, İngilizce dersinin müfredatı içerisindeki bir performansın geliştirilmesine yönelik oluşturulan bir teklif, öğretmenler tarafından kabul edilmeyebilir. 1990’larda, plan geliştirmeye verilen önem, bu açmazları

çözümlemede ve eğitim örgütlerinin önceliklerini belirlemede bir araç olmuştur.

2-Örgütsel Veya Bireysel Amaçlar

Eğitim yönetimindeki bazı yaklaşımlar örgütsel hedeflere öncelik verirken, bazıları da bireysel amaçları ön planda tutarlar. Bu iki görüş arasında bir dizi fikirlere rastlamak mümkündür. Gray (1979:12), her iki ögeyi de vurgulamaktadır: “Yönetim süreci, örgütün değişen çevresi bünyesindeki örgütsel hedefler kadar, bireye ulaşmak için örgütün üyelerine yardım etmekle de ilgilidir”. Burada potansiyel bir sorun ortaya çıkabilir. Örneğin, bireysel yada örgütsel hedefler birbirlerine ters düşebilir yada, örgütsel amaçlar bütün bireysel istekleri karşılamayabilir. Öğretmenlerin, okullarının kendi menfaat ve tercihleriyle aynı doğrultuda politikalar izlemesini istemelerini göz önünde bulundurmak gerekir. Coulson (1985:44), bu ikilemden yola çıkarak, “okul yaşamı içerisinde yer alan bütün bireylerin amaç ve motivasyonları, örgüte resmi bir şekilde atfedilen amaçlarla iç içedir” demektedir.

3- Amaçların Belirlenmesi

Örgütün amaçlarına yönelik olarak karar verme süreci, eğitim yönetiminin kalbidir. Bir çok eğitim örgütünde kararlar, formal organlar yada informal gruplar tarafından ortaklaşa verilir. Bu amaçlar, kaçınılmaz bir şekilde eğitim çevrelerinden gelen baskılardan etkilenir. Kurumlar, amaçları belirlemeden ziyade dışarıdan empoze edilen kararları yorumlama durumuyla baş başa kalabilirler.

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran diğer önemli bir özellik de amaçlardır. Amaçlar, bilindiği üzere, örgüte yön ve anlam sağlarlar ve bir örgütün varlık nedenidirler. Eğitim örgütlerinin amacı, bir yandan toplumun, diğer yandan bireyin beklentilerini karşılamaktır. Buna göre, hem ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek hem de bireye ilgi, istidat ve yeteneklerine uygun beceriler kazandırmak gerekmektedir (1739 sayılı METK, md.3-4). Amaçlar, bu doğrultuda eğitim örgütlerini diğer örgütlerden farklılaştırabilirler. Bunu söylemekle daha derin bir sorunla karşı karşıya gelmekteyiz. Çünkü, eğitim kurumlarının amaçlarını tanımlamak, ticari örgütlerin amaçlarını tanımlamaktan çok daha zordur. Ticari örgütlerin

amaçlarından olan karlılığın artırılması, çıktının artırılması, veya ürünün çeşitliliğini sağlamak gibi kavramların eğitim örgütleri ile ilişkileri açık değildir. Şimdi ulusal eğitim sistemimizin genel amaçlarına bakacak olursak; Türk ulusal eğitiminin genel amaçları, bütün öğretim basamaklarında ve kurumlarında eğitim gören çocuklar ile gençlere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve davranışlarla ilgilidir. METK’da eğitimimizle ilgili genel amaçlar, “Türk Milli Eğitiminin Amaçları” başlığı altında yer alan bir maddede (md.2) üç ana-paragrafta toplanmıştır. Eğitimimizin genel amaçları arasında bütün yurttaşların, Türk ulusuna özgü ahlaki, insani, manevi, kültürel değerleri benimsemeleri; aile, yurt ve ulus sevgisini geliştirmeleri öngörülmektedir. Bundan başka, bireylerin beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlam, insan haklarına saygılı, özgür düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmeleri de ulusal eğitimimizin amaçları arasındadır. Bireylerin öğrenimleri sırasında ilgi, istidat ve yetenekleri ölçüsünde iş ve çalışma hayatına yatkın ve hazır duruma getirilmeleri de yine genel eğitim amaçları arasında yer almış bulunmaktadır.

Türk Milli Eğitim sisteminde, bireylerin öğrenimleri sırasında ilgi, eğilim ve yetenekleri ölçüsünde iş ve çalışma hayatına yatkın ve hazır duruma getirilme amacının yeniden sorgulanması gereğine inanılmaktadır. Bu amaç, görünürde çağdaş eğitim sistemlerinin hedefleriyle aynı doğrultuda olmasına karşın, uygulamada okullarımızda sadece dilsel beceriler ile mantıksal-matematiksel becerilerin ağırlıklı olarak bireylere kazandırıldığı, eğitim konusunda konuşabilecek ortalama her ferdin (veli, öğrenci, öğretmen, sanayici, vs.) ortak gözlemidir. Oysa, 21. yüzyılın eşiğinde bireye kazandırılacak beceriler çok çeşitli olmakla birlikte, Gardner (1983) geliştirdiği “Çoklu Zekâ Kuramı (Theory of Multiple Intelligences)”nda, yedi temel zekâdan bahsetmektedir. Bunlar:

“1- Dil/Dilsel Zekâ: Sözcüklerle düşünme yeteneği, dili karmaşık anlamları ifade etmede etkili bir şekilde kullanabilme becerisi. Yazarlar, şairler, gazeteciler, spikerler yüksek dil zekâsına sahiptirler.

2- Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Bu zekâ türü hesaplama, sayılaştırma, oranlama, hipotez geliştirme ve test etme ve karmaşık matematiksel işlemleri başarıyla yapabilme becerisini gösterir. Bilim adamları, matematikçiler, muhasebeciler,

mühendisler ve bilgisayar programcılarını güçlü bir mantıksal-matematiksel zekâyla donanmışlardır.

3- Alan/Boyut (Spatial) Zekâsı: Denizciler, pilotlar, heykeltıraşlar, ressam ve mimarlarda olduğu gibi üç boyutlu düşünebilme, olguları iç ve dış boyutlarıyla birlikte algılayabilme ve dönüştürebilme kapasitesini gösterir.

4- Fiziksel/Kinestetik Zekâ: Yüzücüler, futbolcular, dansçılar, cerrahlar ve atletler hassasiyet, güç, denge, estetik ve yüksek zamanlama becerisinden oluşan bir zekâ ve yeteneğe sahiptirler. Bu zekâ, bu bireylerin diğer alanlarda da başarılı olacakları anlamına gelmez.

5- Müzik Zekâsı: Melodi, ses, ton, ritim gibi şeylere karşı özel duyarlılığı olan bireylerde bulunur. Besteciler, orkestra yöneticileri, müzisyenler, müzik eleştirmenleri ve müzik aleti üreticileri bu tür zekâyaya sahiptir.

6- Sosyal/İletişimsel (İnterpersonal) Zekâ: Başkalarını anlama, başkalarıyla etkili iletişim ve ilişkiler kurma, birlikte çalışma gibi özel yeteneklerdir. Başarılı öğretmenler, sanatçılar ve başarılı politikacılar bu özel yeteneklerle donanmışlardır. İyi liderlerin pek çoğunda da bu tür yetenekler fazlaca vardır.

7- Öz benlik Zekâsı/İçedönük (İntrapersonal) Zekâ: Genellikle kendisi ve başkalarının duygularıyla uyum halinde ve içine kapanık bir birey olma, fakat üstün bir özel zekâ türüne sahip olmadır. Örneğin bazı din adamları, psikologlar, psikoterapistler ve felsefeciler bu türden insanlardır”.

Gardner’in ileri sürdüğü yedi zekâ türündeki eğitim ortamlarında, ne yazık ki, yalnızca ikisini, dil ve mantıksal-matematiksel zekâyı ölçme konusunda hayli ileri olmamıza rağmen, zekânın diğer beş boyutu “okul dışı” etkinliklerle geliştirilen boyutlar halini almıştır. Ülkemizde, özellikle üniversite sınav olgusu, bütün eğitim sistemimizin bu iki boyuta indirgenmesine yol açmış, okullarımız (dershanelerin de katkısıyla) bilgiyi hap yapan fabrikalar haline dönüşmüştür (Şimşek 1997:98).

Görüldüğü üzere, eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin olmamakla birlikte, bu amaçların eylem programlarına dönüştürülmeleri kolay olmamaktadır. Örneğin; “iyi yurttaş” yetiştirilip yetiştirilmediğinin değerlendirmesini yapmanın güç olacağı düşüncesindeyiz. Ancak bununla birlikte, eğitim örgütlerinde amacın sayıyla ifade edilmesi olanaksız gibidir. Bir okul, “şu tarihler arasında şu kadar öğrenci mezun

edeceğiz” şeklindeki bir amacını, nitelik boyutunda ihmallere göz yumarak, belki gerçekleştirebilir.

Daha önce ifade edildiği gibi, amaçların belirlenmesi kadar, eğitim örgütlerinde değerlendirme zorluğu kavramıyla da karşı karşıya kalmaktayız. Eğitim sistemi içinde insan davranışında oluşturulan değişikliğin ve kazandırılan davranışın ölçülmesi, amaçlara ulaşmak derecesinin belirlenerek, başarının değerlendirilmesi güçtür (Taymaz 1989:14).

Eğitim politikaları bu yüzden soyut kabul edildiği gibi, bunları başarı ölçütleri geliştirmekte kullanmak da olanaklı görünmemektedir. Daha önce verdiğimiz örnekte olduğu gibi, “iyi yurttaş” amacına ulaşılmış olduğunu gösteren ölçütlerin neler olduğunu bilememek değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Çünkü, eğitim bir davranış değiştirme sürecidir ve uzun bir zamanı gerektirmektedir. Bu durum öğretme işinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Aydın 1991:165).

Eğitim örgütlerinde, diğer örgütlerde olduğu gibi, ussallığın sağlanabilmesi, örgütün amaçlarının toplumun elde etmek istediği değerlere, mantıklı olarak, bağlı olmasını, yani bu amaçların o değerleri elde edebilecek biçimde düzenlenmesini gerektirir (Onaran 1975:50).

Okullar toplumsal örgütler olarak düşünüldüğüne göre, bu örgütlerin başarılarında rol oynayan etmenleri özellikle belirlemek gerekmektedir. Okulların etkinliğini artırmaya yönelik yapılan araştırmaların çoğunluğu, öğretmenlerin etkinliğini artırmaya yönelik yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Glickman (1985:20)’a göre, etkin ve başarılı okulları, okulun hedeflerini gerçekleştirme yolunda işbirliği içinde olan öğretmenler belirler. Öğretmenler ise öğretimsel etkinlikleri yerine getirirken sürekli yenilenme ve mesleki özelliklerini geliştirmeye gereksinim duyarlar. İşte bizim gerçekleştirmeye çalıştığımız “öğretimsel denetim modeli”nde, öğretmenin yönlendirilmesi ve ona mesleksi anlamda rehberlik edilmesi önemli bir rol oynamaktadır.

D- DENETİM VE TEFTİŞ

Yönetimin alt sistemlerinden birisi de denetimdir. Murakabe etmek, denetlemek ve kontrol kelimeleri sözlük anlamları itibariyle farklılık göstermez. Ancak teftiş kelimesi ile yukarıda saydığımız kelimeler arasında hem sözlük hem de teknik anlamları bakımından farklılıklar vardır. Şimdi, bu kelimelere verilen anlamları sırasıyla görmekte yarar vardır.

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğünde; "*denetlemek*", neler olduğunu, neler olacağını anlamak için bakmak, murakabe etmek; "*teftiş*", bkz; "*teftiş etmek*", bakımdan geçirmek; "*kontrol*", bir işin doğru ve usulüne uygun olarak yapılıp yapılmadığını inceleme, denetleme şeklinde tanımlanmışlardır.

Şemsettin Sami'nin Arap harfleriyle basılı olan Kamus-u Türki'sinde murakabe ve teftiş şu şekilde tanımlanmıştır: "*Murakabe*", bakıp, gözetme, im'anı nazar etme... istiğrak (kendini belli bir konuya zihnen gark etmek); "*teftiş*", araştırmak, bir şeyin doğrusunu bulmak için her tarafı arayıp, tahkik etmek.

Hüseyin Kazım Kadri'nin Türk Lügatı'nda, "*murakabe*", göz altında bulundurmak, nazarda tutmak, teftiş etmek, gözetmek, korumak, hıfzetmek ve "*teftiş*" ise, sorup araştırmak, tahkik ve tefehhüs etmek olarak tanımlanmıştır (Gündüz 1974:249).

Ferit Develioğlu tarafından yazılan "Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlük"te ise, "*murakabe*", bakma, gözaltında bulundurma, (tasavvuf bakımından) kendi iç alemine bakma, dalıp kendinden geçme, denetleme, kontrol (bunların yirminci yüzyılda ortaya çıkan kelimeler olduğu belirtiliyor); "*teftiş*" ise, gereği gibi sorup araştırma; bir şeyin doğrusunu bulmak için her tarafı arayıp tarama; muayene ve kontrol şeklinde tanımlanmıştır.

Türk Hukuk Lügatı'nın murakabe ve teftiş kavramlarına verdiği anlamlar da şu şekildedir: "*Murakabe*", devletin kamu işleri üzerinde sahip olduğu nezaret hakkını kullanmasıdır; "*teftiş (denetleme)*", genel anlamda teftiş ve murakabe, hem devlet daire ve teşkilatının ve hem de hususi hukuk hükümlerine göre kurulmuş kuruluşların kamu menfaati noktasından kanun, tüzük ve statüleri hükümlerine göre çalışıp

çalışmadıklarının tetkik edilmesidir.

Yukarıda denetim ile teftiş kelimelerinin sözlük anlamları açısından kesin hatlarla ayrılmadıklarını görmek mümkündür. Fakat bu iki kelime (Köksal 1974:52-53), yönetim bilimindeki teknik anlamları açısından ele alınacak olursa, aralarındaki farklılığın daha belirgin olarak ortaya çıkacağı görülür. Çünkü yönetim yapımızda “teftiş” adını alan denetim türü genel olarak soruşturmalar yoluyla faaliyetlerin mevzuata uygunluğunun denetlenmesini esas alır. Oysa denetim, yönetime önderlik ederek ve onun gelişmesine yardımcı olarak etkenliğini artırıcı yöndeki faaliyetleri kapsayan bir anlam taşır.

Denetim çeşitli şekillerde tanımlandığı gibi, yetki, nüfuz (etki) ve otorite terimleriyle de eş anlamlı kullanıldığı olmuştur. Denetim kelimesine, genellikle bugün daha geniş bir anlam verilmekte ve yetki ile nüfuz (etki) terimleriyle eş anlamda kullanılmaktadır. (Tannenbaum 1968:5)’e göre en geniş anlamıyla denetim, şahsın, şahıs gruplarının veya şahısların meydana getirdiği örgütlerin, başka şahısların, grupların veya örgütlerin davranışlarını bilerek etkilemeleridir.

Marshall E. Dimock (1959:510)’a göre yönetimin esas unsurlarından birisi olan denetim, hizmet veya mal üretiminin her aşamasında elde edilen verileri ölçmemize ve ulaşmayı planladığımız amaçlarımıza herhangi bir zamanda ne derecede yaklaştığımızı anlamamıza yarar.

Yönetim bilimciler genellikle denetimi, yönetim faaliyetlerinin, kabul edilen plana, verilen direktife ve konulan ilkelere uygun olarak etken bir şekilde yapıp yapılmadığını belirten araç olarak tanımlarlar (Tortop 1974:27-28). Bu tanımlarına ayrılacak olursa:

1- Kabul edilen planın, verilen direktiflerin veya belirli şekilde konulan ilkelerin varlığı denetim için ilk şarttır.

2- Kabul edilen plana, verilen direktife ve konulan ilkelere uygun ve etken bir yönetim faaliyeti denetim için gerekli ikinci şarttır.

3- Kabul edilen plana, verilen direktife ve konulan ilkelere uygun ve etken bir yönetim faaliyetinin bulunup bulunmadığını denetleyecek bir kimsenin ve organın varlığı denetimin üçüncü şartını meydana getirir.

E- DENETİM VE DEĞERLENDİRME

Bunlarla birlikte, araştırmanın önemi esas itibariyle öğretmen performansını geliştirmek olduğuna göre, bu aşamada özellikle birbirleriyle karıştırılan “değerlendirme” ve “denetim” terimlerini birbirinden ayırmanın son derece gerekli olduğu kanısındayız. Çünkü, bu terimler yöneticilerin, öğretmenlerin ve denetmenlerin kafasını karıştırdığı sürece, özellikle eğitim programlarını geliştirmeye yönelik çabalar kendiliğinden sona ermekle birlikte, şüphelere, karmaşıklığa ve hatta düşmanlığa neden olabilir.

Knoll (1987)’a göre, denetim ve değerlendirme birbirlerinden üç açıdan ayrılırlar (Bkz. Şekil. 1.2):

İlk farklılık gerçekleştirilecek hedeflerden kaynaklanmaktadır. Her biri radikal anlamda farklı hedeflere önem verirler. İkinci fark gerçekleştirilen etkinliklere dayanmaktadır. Denetleme ve değerlendirmenin hedefleri farklı olduğuna göre, etkinlikler de farklı olacaktır. Üçüncü farklılık ise ortaya çıkan sonuçlarda görülecektir (s:3).

Denetim bir liderlik rolü olup, bu rolü oynayan denetmen öncelikle öğretmenin performans gereksinimlerini teşhis eder ve daha sonra öğretmeni yönlendirir, ona rehberlik eder, yardım eder, onu destekler (s:4).

Değerlendirme ise yargısal bir roldür. Bu rolü oynarken denetmen, öğretmen davranışlarının niteliğini ve bu davranışların kabul edilen değerlere uygunluğunu inceler ve değerlendirir (s:5).

Değerlendirme, hem değer biçmeye, hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden bir süreçtir. Bir örgütün devam eden işleyişinin önemli bir işlevi olarak düşünülür. Değerlendirme, planlamayı ve genel politika ve hedeflerle uyumlu bir eylemi olanaklı kılar. Yeni gereksinimler açıklık kazandıkça, mevcut politikaların yeniden gözden geçirilmesini gerektirebilir. Etkili bir yöneticilik davranışı, sürekli bir araştırmacı tutumunu gerektirir. Gelişme, koruyucu bir tutumla değil, açık kafalılıkla olanaklıdır (Aydın 1994:190).

Eğitim yönetiminde, eğitimsel hedefleri açık bir şekilde belirlemenin yanı sıra, bu hedeflerin öğrenme yaşantılarına dönüştürülmesi de önem taşımaktadır. Burada çağdaş eğitim yöneticisinin rolü, istendik öğrenme etkinliklerinin seçimi ve sürekli olarak değerlendirilmesi konusunda geçerli ölçütleri bilmek ve ilgililere yol gösterebilmek olmalıdır.

Çok yönlü bir yaklaşımla yapılacak değerlendirmenin yardım ve yol göstericiliği ile programın dayandığı sayıtların sağlamlık, hedeflerin ve hedef davranışların yerindelik, öğretme durumlarının etkililik, sınama-ölçme durumlarının geçerlik-güvenirlik ve kullanılabilirlik, değerlendirme işlemlerinin doğruluk ve nesnellik, sonunda, bir bütün olarak programın sağlamlık, işe yararlık ve yeterlik dereceleri hakkında dayanakları doğru ya da az hatalı, yerindelikli (isabetli) kararlara varılabilir (Ertürk 1972:114-120).

Şekil. 1.2. Denetim ve Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Denetim	Değerlendirme
Hedef: Öğretmen performansını geliştirmek	Öğretmen performansını değerlendirmek.
Etkinlikler: Öğretmenin gereksinimlerini belirlemek	Öğretmenin performansını yargılamak.
Yardıma gereksinimi olanlar üzerinde yoğunlaşmak	Öğretim çabalarını genel olarak gözden geçirmek
Öğretmeni gelişme planına dahil etmek.	Öğretmene zayıf yanlarını bildirmek
Objektif terimler kullanmak.	Subjektif değerler kullanmak.
Sonuçlar: Gelişme doğrultusunda güdüleme.	Moral bozukluğu.
Sürekli gelişme doğrultusunda teşvik edilme.	Hayal kırıklığı.
Denetmene olan güvenin artması.	Denetmenin çıkardığı sonuçlara şüphe ile bakmak.

Kaynak: Marcia Kalb Knoll. Supervision for Better Supervision (Practical Techniques for Improving Staff Performance).Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1987, s: 4.

Çağdaş eğitimde, “hazırlama-deneme-değerlendirme-düzeltilme” evrelerinden geçirilerek yürürlüğe konulan bir program, yürürlükteyken de geliştirilmeye devam edilir. Böylelikle, bir program yürürlükte olduğu sürece yinelenen “uygulama-değerlendirme-düzeltilme” evreleri yoluyla bir önceki durumdan daha gelişmiş düzeye getirilmeye

çalışılır. Bu işlem ise, program yürürlükten kaldırılıncaya kadar devam ettirilir.

Öğretmene mesleksel yardım açısından bakıldığında da, öğretmeni ve dolayısı ile süreci geliştirmeyi amaçlayan denetimsel yaklaşım, amaçlı ve sistemli bir tanılayıcı çözümleme, çözümlemenin sonuçlarını değerlendirme ve değerlendirmenin sonuçlarına dayalı bir geliştirme planının yapılmasını gerektirir. Bu şekilde, planlı bir yaklaşımla öğretmenin, programın ve öğrencinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili çalışmalar yapılabilir.

F- YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DENETİM VE DEĞERLENDİRME

Ülkemizde yabancı dilin genel eğitimdeki yeri ile birlikte çeşitli öğretim aşamalarında uygulanması gereken izlencelerin tür ve zamanlama bakımından dağılımı, ayrıca, öğretilmesine gerek duyulan yabancı dillerin değişen toplum gereksinmelerine göre seçimi, dikkatle saptanmış bir yabancı dil öğretim siyasasını ilgilendiren konulardır. Öğrencilere, yurdumuzdaki örgün öğretimin oldukça erken bir basamağı olan ilköğretim okullarının dördüncü sınıflarında, on, on bir yaşından başlayarak yabancı dil dersleri sunulmakta ancak, çeşitli nedenlerle tamamlayıcı önerilerin özündeki “yoğunluk” ve “süreklilik” ilkelerine öğretim kurumlarımızın pek çoğunda uyulmamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde değerlendirmenin yine ana hedefi, bir yabancı dil programının amaç ve hedeflerinin elde edilip edilmediğini belirlemektir. Yani bir anlamda, o programın etkililiği söz konusudur. Esas itibarıyla, sadece yabancı dil açısından değil, eğitim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi, eğitim yönetiminin önemli işlevlerinden birisidir. Okul yöneticisi, hedefler açısından okulun gelişimini izlemek ve bilgi sahibi olmak durumundadır.

Özellikle program değerlendirme, programın denenmesiyle (uygulanmasıyla) öğrenci davranışlarında hedefler doğrultusunda oluşturulan değişimleri yansıtan ölçümleri, hedeflerde kapsanan ölçütlerle karşılaştırarak, programın sağlamlığı ve etkililiği hakkında yargıya varma evresidir. Bu evre, deneme evresinde elde edilen tanıma-yerleştirme, biçimlendirme-yetistirme ve erişilen öğrenme düzeyini belirlemeye

yönelik sınaama-ölçme, sonuçlarının çözümlenmesini, çözümleme sonuçlarının ilgili ölçütlerle karşılaştırılmasını, karşılaştırma sonuçlarından yola çıkılarak programın sağlamlık ve etkililik derecesinin saptanmasını, bu saptamalara dayalı olarak programın her bir ögesi ve tümü hakkında yargıya varılmasını içine alır (Uçan 1989:57).

Bir öğretim programının sağlamlığı ve işe yararlığı demek, bir yandan hiç bir önemli ögenin dışarıda bırakılmamış olması, öbür yandan denencel süreç-ürün (etkinlik-öğrenme) ilişkilerinin gözlenen gerçeklere uygun olması demektir. Bu nedendir ki, programın sağlamlık ve işe yararlık derecesini belirlemek için, sözü edilen iki koşulun da karşılanmış olup olmadığına bakılır. Bu iki koşulu da karşılayan bir öğretim programı sağlam ve işe yarar bir programdır. Öğretimde hedeflere, ancak böyle bir öğretim programı ile ulaşılabilir (Özçelik 1981:66).

Denetlemenin tek bir en iyi yolu olamayacağı düşünüldüğünde, bunun değerlendirme için de düşünülmesi gerekmektedir. Değerlendirmenin objektif olabilmesinde esas rol oynayan faktörler, amacı, kimin için yapıldığı, değerlendirmeyi kimin yaptığı, içeriğinin ne olduğu, nasıl bir yöntem izlendiği, ne zaman değerlendirme yapılacağıdır.

Yabancı dil öğretiminde, özellikle değerlendirmenin amacının önemli bir unsur olduğu göz önüne alındığında, bu amacın çok değişik boyutlarda yapıldığını örneklemek mümkündür. Örneğin, dil öğretiminde bugüne kadar yapılan değerlendirme çalışmalarında amaçlar şunlar olmuştur (Alderson 1992:275):

"Palmer'in yaptığı değerlendirmenin amacı, tek başına bir dil öğrenme kuramının doğru olup olmadığı;

Ross'un yaptığı değerlendirmenin amacı, hangi yabancı dil öğretim yöntemlerinin başarılı olduğu;

Mitchell'in yaptığı değerlendirmenin amacı, iki dille yapılan eğitimde belirli bir öğretim yönteminin başarılı olup olmadığı;

Coleman'ın yaptığı değerlendirmenin amacı, öğrenci gereksinimlerinin belirli bir yaklaşımla karşılanıp karşılanmadığı;

Alderson ve Scott'un yaptığı değerlendirmenin amacı, yabancı dil öğretiminde belirli bir yaklaşımın etkilerinin belirlenmesi ve o yaklaşımla ilgili olarak geleceğe ait

ne tür kararlar verileceği;

Beratta'nın yaptığı değerlendirmenin amacı, yabancı dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımların, geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırılması" idi.

Yine, çalışmalarını yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesi üzerine yapan Beretta (1992:276), değerlendirmenin amaçlarını ise şu şekilde sıralandırmaktadır:

“1- Bir yabancı dil öğretim programının istenilen etkiyi gösterip göstermediğini belirlemek,

2- Bir yabancı dil öğretim programının üzerinde ne tür etkiler olduğunu belirlemek,

3- Bir yabancı dil öğretim programının parasal değer getirip getirmediğini belirlemek,

4- Bir kararın doğruluğunu ispat etmek,

5- Geleceğe yönelik aksiyonları belirlemek,

6- Yabancı dille ilgili öğretim yöntemlerini, yaklaşımlarını ve ders kitaplarını karşılaştırmak,

7- Devam etmekte olan bir programın geliştirilmeye gereksinimi olan yerlerini belirlemek,

8- Öğretmen ve öğrencilerin gösterdiği başarıları sergilemek,

9- Öğretmenleri motive etmek,

10- Veliler arasında oluşabilecek şüpheleri hafifletmek'tir”.

Yabancı dil öğretiminde, denetleme kapsamında olan unsurlar, diğer branşlara göre fazla bir farklılık göstermese de, dil öğretim yöntemlerinin öğretimsel etkinliklere getirdiği bazı önemli etkileri vardır. Yabancı dil öğretiminin denetiminde (Richards 1995:127), şu sorulara verilecek yanıtlardan hareket etmenin önemini vurgulamaktadır.

1- Sınıf Yönetimi

-Sınıftaki davranışları hangi kurallar belirlemektedir?

-Belirlenen ve güçlendirilmeye çalışılan olumlu ve olumsuz sınıf davranışları için beklentiler nasıldır?

-Öğrenci sorunlarıyla nasıl ilgileniliyor?

-Geliştirilmekte olan öğretimsel hedeflere ne kadar ilgi gösteriliyor?

Bilindiği üzere sınıf yönetimi, bir derste öğrencinin davranışı, hareketi ve etkileşiminin, öğretmen tarafından etkin bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi amacıyla nasıl organize ve kontrol edileceği ile ilişkilidir. Öğretmenin etkin yönetsel becerileri, iyi öğretimin vazgeçilmez bir ögesidir. İyi yönetilen bir sınıfta, disiplin sorunları azdır ve öğrenciler öğrenme etkinliklerine son derece ilgi duyarlar; bu durum da başarı için yüksek motivasyona ve yüksek beklentilere katkıda bulunur. Evertson, Anderson, ve Brophy (1978) şunu ortaya çıkardılar ki, okulun ilk günlerinde öğretmenlerin yönetsel sorunları tanımlamaları mümkündür, ve bu sorunlar öğretim yılı boyunca devam ederler ve yine sınıftaki bu yönetsel beceriler öğrencinin bu sorunlara karışma düzeyleri ile ilgilidir.

Sınıf yönetimi öylesine geniş bir kavramdır ki, öğretmenlerin etkililiklerini belirlemede, çok önemli bir rol oynar. Sınıf yönetimi aynı zamanda sınıf organizasyonu içerisinde yapılması gereken düzenlemeleri de içerir. Texas Öğretmen Değerlendirme envanterinde, sınıf yönetimi ve organizasyonu içerisinde değerlendirilen noktalar şu şekilde belirlenmiştir (Barnes 1987:115-128):

Öğretmen;

- materyal ve öğrencileri organize eder,
- öğrencilerin ilgisini ve devamını sağlar,
- öğretimi kolaylaştıran idari prosedür ve kuralları uygular,
- sınıftaki bu prosedür ve kurallara ilişkin açık emirler verir,
- yapılan etkinlik için uygun oturma ve gruplama düzenlemeleri yapar,
- materyalleri, araç ve gereçleri kullanıma hazır hale getirir.

Diğer taraftan, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda etkililiklerini değerlendirmede, 1985 yılında Kentucky Eğitim Departmanı, şu soruları kullanmıştır (Pankartz, Leopold, ve Metze, 1987):

"Öğretmen;

- öğrencinin ilgisini artırır,
- performans doğrultusunda grupları değiştirir,
- sınıf yönetimi zamanını ne fazla ne de az kullanır, bir etkinlikten diğerine geçişte yardımcı olur,
- kuralları ve emirleri izler,
- öğretimi engelleyen olayların kontrolünü sağlar,
- olumlu davranışlarda öğrenciyi över ve ödüllendirir,
- olumsuz davranışlarda öğrenciyi doğru davranması konusunda yönlendirir,

Yine aynı değerlendirme kriterleri içerisinde öğretimsel organizasyonla ilgili olanlar da yer alır. Bunlar için de

Öğretmen;

- zamanı etkin kullanır,
- sınıf organizasyon kurallarını uygular,
- öğretime düzenli olarak başlar,
- öğrenme materyallerini kullanıma hazır bir şekilde organize eder,
- bir konudan diğerine geçişte işaretler kullanır,
- derse, bir önceki dersin içeriği ve kazanılacak becerileri açıklayarak başlar,
- derse, verilen ödevlerin değerlendirilmesiyle başlar,
- yeni konu ve kazanılacak becerileri hatırlatır,
- dersin hedeflerini açıklar,
- öğrencinin anlama düzeyini sürekli kontrol eder,
- gerektiğinde uygulamalarda modellik yapar,
- değişik ve özel örnekler verir,
- öğrencinin pratik yapmasına özel önem verir,
- akademik sorular sorar,
- hataları ve yanlış anlamaları düzeltir,
- bütün öğrencilerin katılımını sağlar,
- öğrencilerin kendi gelişimlerini görmelerini sağlar".

Sınıf yönetimi konusunda, yine ABD’de 1981 yılında Florida’da bir grup eğitimci “Florida Performans Değerlendirme Sistemi”ni geliştirdiler (Barnes 1987). Bu değerlendirme sisteminde, sınıf yönetimi konusunda etkin öğretmenlik prensipleri şu şekilde belirtiliyordu:

"Eğer öğretmen öğrencilere açık bir şekilde sınıf kurallarını açıklıyor,onlara uyma konusunda öğrencileri teşvik ediyorsa o zaman, sınıf kurallarını bozucu davranışlar azalacak, öğretim için kullanılan zaman artacak, ve bununla birlikte öğrenci başarısı da artmış olacaktır.

Eğer öğretmen sınıf kurallarını bozucu davranışlar için doğru olanları gösteriyor ve bunları yayılmadan engelliyorsa, o zaman bu davranışlar azalacaktır.

Eğer öğretmen kızgın ve dengesiz çıkışlarda bulunuyorsa,öğrenci bu davranışına bir süre son verecektir ancak, bunun öğrenci üzerindeki etkisi silinmeyeceği için, bir süre sonra daha bozuk öğrenci davranışları sergilenmeye başlayacaktır.

Eğer öğretmen grupları sürekli değişken tutuyor, dersin konsantrasyonu için öğrencileri yönlendiriyor, onların seviyesine uygun stratejiler kullanıyorsa, düzensiz davranışlar azalacak ve öğrenciler etkinliklere daha çok katılacaktır.

Öğrencilerin kuralları bozucu davranışları içerisinde psikolojik, ailevi, vb. sorunları olabileceği için, bu sorunlarını sınıfa taşımaları doğaldır. Bunlar sınıf atmosferi içerisinde kopya çekme, yalan söyleme, zıt gruplar oluşturma, isyan etme, başkalarını suçlama, fazlasıyla övünme gibi davranışlarla öğretmenin karşısına çıkabilir".

2- Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

- Bir ders içerisinde öğretmen-öğrenci iletişimi ne kadar gerçekleştiriliyor?
- Öğretmen-öğrenci etkileşiminin derecesi nedir?
- Ders, ne ölçüde öğrencileri etkiliyor ve öğrenci o derse ne kadar ilgi ve dikkat gösteriyor?
- Sırayla yapılan hangi örnekler gözlemleniyor?

Öğrenci-öğrenci etkileşimine benzemediği için, öğretmen-öğrenci etkileşimi üstün bir bilgi ve otoriteye dayanmaktadır. Dil uzmanı olarak öğretmen, öğrenciden daha çok biliyordur ve bu durum onun konumunun yüksek olmasını sağlar. Üstünlük, bununla birlikte, etkin bir etkileşimi engellemez. Öğrencileriyle doğal bir etkileşim içerisinde olmayı arzulayan öğretmenler, konumlarının üstünlüğüne rağmen, öğrencilere yönelik açık ve yakın davranışlarda bulunacaklarını göstermek ve bütün fikirlere açık olduklarını belirtmek durumundadırlar.

Yabancı dil öğretiminde de, diğer branşlarda olduğu gibi, öğretme-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi söz konusudur. Ancak bu etkileşim türlerine yönelik olarak, bazı araştırmacılar, etkileşim analizleri gerçekleştirmişlerdir. Bunlar (Chaudron 1995:28), İkinci Dünya Savaşından 1970’li yıllara kadar kullanılan ve Agard ve Dunkel (1948), Scherer ve Werthheimer (1964), Smith (1970) ve Smith ve Levin (1972) tarafından geliştirilen “*psikometrik yaklaşım*”, 1968, 1970 ve 1971 yıllarında Moskowitz’in geliştirdiği “*etkileşim analizi yaklaşımı*”, Dijk (1972), Grimes (1975), Dressler (1978), Hymes (1962-1964), Gumperz ve Hymes (1972) tarafından geliştirilen “*söylem analizi yaklaşımı*” ve Barnes, Britton ve Rosen (1969), Stubbs ve Delamont (1976), Tikunoff ve Ward (1977), Heltoft ve Paaby (1978), Chaudron (1980), Green ve Wallat (1981), Wilkinson (1982), Green (1983), ve Cazden (1986)’nın gerçekleştirdikleri “*etnografik yaklaşım*”dır.

Bütün bu yaklaşımlardaki temel amaç, yabancı dil öğretim yöntemlerinde önemli bir yer tutan öğrenci ve öğretmen stratejilerinin etkinliğinin nasıl kullanılacağı ve bundan hareketle daha etkin bir yabancı dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği idi. Gerek öğretmenin, gerekse öğrencinin yabancı dil öğretim sürecinde oynayacakları roller, nasıl ki her bir öğretim yönteminde değişiyorsa, bu grupların etkileşim derecesi de bu stratejilere uygun olarak değişecektir.

Çağdaş yabancı dil öğretimlerinin etkin kullanımında, etkileşim analizleri son derece önemli rol oynarlar. Bundan hareketle, günümüzde bu analizler, gözlemleme kriterleri ve denetmenlerin hazırladıkları standart becerilerde sıklıkla yer alır. Ülkemizde ise, denetmenlerin etkileşim anlamında kullandıkları kriterlerin bu analizlere göre yapıldığını söylemek zordur. Ders denetiminde, standartların yerine

getirilip getirilmediğini ve eksik noktalarda öğretmeni yönlendirmenin önemli olmasının yanı sıra, bu kriterleri, çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerinden esinlenerek belirlemenin de önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Günümüzde ise, halen yabancı dil araştırmacılarının önem verdiği analizlerden birisi Moskowitz'in geliştirdiği "*etkileşim analizi yaklaşımı*"dır. "*Flint sistemi*" olarak da anılan bu yaklaşımda, öğretmen ve öğrenci stratejilerine ilişkin etkileşime yönelik davranışlar şu şekilde belirlenmiştir (Chaudron 1995:32):

Şekil. 1.3. Flint Sistemi

ÖĞRETMEN KATILIMI

Dolaylı Etki

- 1) *Duygularla ilgilenir*: Tehdit etmeyecek bir şekilde tartışmayı kabul etme, öğrencilerin geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki duygularını anlama ve onlara başvurma.
- 2) *Över ve teşvik eder*: Övme, iltifatlarda bulunma, onların söylediklerine yada yaptıklarına niçin değer verildiğini anlatma. Öğrencileri teşvik etme ve onlara güven verme. Verdikleri yanıtların doğru olduğunu tasdik etme.
- 2a) *Şakalar yapar*: Kasıtlı olarak şakalar yapma, sözcük oyunları yapma, nükteli olmaya çalışma. Niyetsiz yapılan şakalar bu kategoriye dahil değildir.
- 3) *Öğrencilerin fikirlerini kullanır*: Öğrencilerin fikirlerini açıklığa kavuşturma, kullanma, yorumlama ve özetleme. Bu fikirler öğretmen tarafından aktarılmalı ve öğrenci katılımı olarak kabul edilmelidir.
- 3a) *Öğrencilerin verdikleri yanıtları tekrarlar*: Öğrencilerin söyledikleri kelimeleri tamı tamına tekrar etme.
- 4) *Sorular sorar*: Beklenen yanıta göre sorular sorma. Abartmalı sorular bu kategoride yoktur.

Doğrudan Etki

- 5) *Bilgi sağlar*: Enformasyon sağlama, olguları, kendi fikir veya düşüncelerini aktarma, abartmalı sorular sorma.
- 5a) *Reddetmeden düzeltir*: Hata yapan öğrencilere eleştirisel anlamda olmayan kelime veya ifadeler kullanmadan doğru yanıtı verme.
- 6) *Emirler verir*: Öğrencilerin uyması gereken emirleri verme ve istemlerde bulunma.
- 6a) *Alıştırmaları yönlendirir*: Öğrencilerin tekrarlamaları gereken cümleleri verme (yer değiştirme alıştırmaları vs.), transformasyon alıştırmaları gibi birinden diğerine geçiş yapma.
- 7) *Öğrenci davranışını eleştirir*: Öğrencilerin davranışlarını reddetme, kabul edilemez davranışı değiştirmeye çalışma, öğrencilerin yaptıklarıyla ilgili olarak kızgınlığı, hoşnutsuzluğu dile getirme.

Şekil 1.3'ün devamı

7a) *Öğrencilerin yanıtını eleştirir:* Öğrenciye yanıtının doğru ve kabul edilebilir olmadığını söyleme ve bunu kızgınlık, hoşnutsuzlukla aktarma.

ÖĞRENCİ KATILIMI

8) *Öğrenci yanıtı, belirgin:* Öğretmene belirgin ve daha önce verilmiş yanıtlardan yola çıkarak yanıt verme. Sesli okuma.

8a) *Öğrenci yanıtı, koro:* Sınıfın tümü veya bir kısmı tarafından yanıt verilmesi.

9) *Öğrenci yanıtı, açık uçlu veya öğrencinin geliştirdiği yanıt:* Öğretmene öğrencilerin kendi fikir, düşünce, tepki ve duygularıyla yanıt vermeleri. Daha önce şekillendirilmiş yanıtlar arasından birisini verme.

10) *Sessizlik:* Etkileşimi durdurur. Etkileşimin olmadığı sessizlik anları.

10a) *Sessizlik-DG:* İletişimi için, kaset çalar, film projektörü gibi cihazlar gibi duyuşsal-görsel teçhizatın kullanıldığı anda sessizlik.

11) *Karmaşıklık, sınıf içerisindeki etkinliklerle ilgili:* Aynı anda birden fazla kişinin konuştuğu anda, etkileşim kaydedilemez. Sınıf içinde yapılan çalışmayla ilgili olarak öğrencilerin heyecanlı bir şekilde bağırarak konuşmaları.

11a) *Karmaşıklık, sınıf içerisindeki etkinliklerle ilgili olmayan:* Aynı anda birden kişinin konuştuğu anda, etkileşim kaydedilemez. Sınıf içinde yapılan çalışmayla ilgili olmayarak, öğrencilerin, öğretmenin istemleri dışında davranması.

12) *Gülme, kahkaha atma:* Öğrenciler ve öğretmenin birlikte gülüşmeleri.

12a) *İngilizce'yi kullanma:* Ana dil olarak öğretmen ve ya öğrencilerin İngilizce'yi kullanması. Bu kategori, birden dokuza kadar olanlarla bağlantılıdır.

12b) *Sözsiz olmayan:* Kelimelerin kullanımında öğrenciler yada öğretmenin mimik ve yüzsel ifadeleri. Bu kategori daima öğretmen ve öğrenci davranışlarıyla bağlantılıdır.

Kaynak: G. Moskowitz "Interaction Analysis: A New Modern Language for Supervisors", Foreign Language Annuals 5:213 (1971).

Öğretmenin öğretimsel anlamda öğrenci ile etkileşiminde, dil öğretim sürecinde kullanabileceği bazı etkileşim yolları da vardır. Rivers (1987:65) bunları şu şekilde özetlemektedir:

"Fiziksel demonstrasyon:

Belirli alıştırmalar kendiliğinden fiziksel demonstrasyona izin verirler. Örneğin, nesne zamirleri konusunda öğrencilerin bilgilerini test etmenin en genel yolu, emir

cümleleri kullanarak geçiş alıştırmalarıyla yapılabilir.

'Give the check to Lulu'

'Give it to her'

haline gelir. Ya da;

'Don't throw me the ball'

'Don't throw it to me'

haline gelir.

Bu yaklaşım içerisinde öğretmen, sınıftaki birçok nesneden de yararlanarak öğrencilerin katılımını sağlayabilir. Bu teknik, işaret zamirleriyle de gerçekleştirilebilir.

Örnek;

'Which object would you like-this one or that one?'

Ya da işaret sıfatlarıyla yapıldığında;

'Which lettuce do you want-the wilted one or the fresh one?'

Fiziksel demonstrasyonun yanında, koro şeklinde yanıt verme, yaratıcı tamamlamalar, metinsel ipuçları gibi, öğretmenin kullanabileceği ve değişik dil öğretim yöntemleri içerisinde yer alan etkileşim teknikleri vardır. Öğretmen, kullandığı dil öğretim yöntemi yada yöntemleri içerisinde yer alan bu teknikleri kullanarak öğrencilerle etkileşim derecesini artırabilir.

3- Gruplama

- Hangi tür gruplama tekniklerine yer veriliyor?
- Gruplama yoluyla yapılan alıştırmalar ile öğretimsel hedefler arasında açık bir ilişki var mı?
- Gruplama teknikleri etkin oluyor mu?
- Gruplar nasıl oluşturuluyor? Öğrenciler sürekli olarak aynı eşler ve aynı gruplarla mı çalışıyorlar?

Etkin yabancı dil öğretmenliği ile ilişkili diğer bir boyut da, öğretimsel hedefleri yerine getirmede öğrencileri gruplama ve gruplama ile başarı arasındaki ilişkiyi anlayabilmektir. Burada en genel anlamda yukarıdaki soruların yanıtını bulmak gerekli olabilir.

Etkin bir dil öğretmeni, hangi tür gruplama şekillerinin (ikili çalışma, tartışma ya da okuma dairesi oluşturma, sandalyeleri ayırma) öğrenmeyi teşvik edeceğini anlar. Webb (1980:69-83), düşük yetenekli öğrenci, karışık yetenekli gruplarda başarılı olurken, orta yetenekteki bir öğrencinin başarısızlığa uğradığını ortaya çıkarmıştır.

Diğer taraftan, Good ve Marshall (1984:56), örneğin okuma derslerinde düşük düzeydeki öğrencilerin gruplama yoluyla başarılarının belirli ölçüde artırıldığını ortaya çıkarmışlardır

4- Uygun Bir Yapı Oluşturma

- Etkinliklerin amaçları ne kadar açıklıkla öğrencilere aktarılıyor?
- Bir ders içerisindeki farklı etkinlikler arasında açık bir ilişki var mı?
- Ders içerisinde öğrenme ve gelişme duygusu oluşuyor mu?
- Derse nasıl başlanıyor ve nasıl bitiriliyor?

5- Etkinlikler

- Derste ne tür etkinliklere yer veriliyor?
- Bu etkinlikler ne tür istemler yaratıyor?
- Etkinliklere verilen zaman yeterli midir? Bazılarına çok az, bazılarına da çok fazla zaman mı harcanıyor?
- Dersin ne kadarlık bir bölümünde, öğrenme etkinliklerine öğrenciler aktif olarak katılıyorlar? Dersin ne kadarlık bölümü formalitelere ve öğretimle ilgili olmayan konulara harcanıyor?
- Etkinlikleri öğrenciler ilginç ve geliştirici buluyorlar mı?
- Öğretmen etkinliklerde gerçekleştirilen performans nasıl dönüt veriyor?
- Öğretmenin dönütü ne kadar etkindir?

6- Öğretim Kaynakları

- Ne tür öğretim malzemeleri kullanılıyor?
- Projektör, tahta ya da kaset çalar ve video gibi malzemeleri kullanmada öğretmen ne kadar etkilidir?

Esas itibariyle bu tür soruları herhangi bir dersin denetiminde de sormak mümkündür. Bununla birlikte belirli bir dersin içeriğine bağlı olan ve yabancı dilin doğasına ilişkin varsayımları yansıtacak başka sorular da olabilir. Bu tür sorular, öğretmenin öğretmekte olduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma derslerine, kazandırılacak beceriye ve seviyeye göre değişkenlik gösterecektir.

Örneğin *konusma* dersinde, yapılacak değerlendirme ve gözlemde şu soruları sormak mümkündür:

a- Sınıftaki etkileşim

- Öğretmen ile sınıf, ve öğrencilerin kendi arasında ne tür bir etkileşim gerçekleşiyor?

- Ders esnasında hangi *fonksiyonlara* yer veriliyor?

b- Konuşma olanakları

- Öğrencilere konuşmaları için ne kadar fırsat veriliyor?

- Öğretmenin öğrencilere göre konuşma oranı nedir?

c- Input (girdi) kalitesi

- Öğretmenin konuşması ne tür bir girim sağlıyor? Öğretmen doğal bir konuşma tarzı mı yoksa sınıfa yabancı gelen bir tarzla mı konuşuyor?

- Öğretmen, ne ölçüde çeviriye veya ana diline başvuruyor?

d- İletişimsellik

- Sınıfta gerçek iletişim için şartlar sağlanmış mıdır? Ne ölçüde sağlanmıştır?

- Sınıfta kelimelerin anlamları için tartışmalar oluyor mu?

- Etkinliklerde ne ölçüde kesinlik ve akıcılık vardır?

e- Sorular

- Ne tür soru kalıpları kullanılıyor?

- Sorular, öğretmenler ile öğrenciler ve sınıftaki farklı öğrenciler arasında dağıtılıyor mu?

f- Dönüt

- Öğretmen hataları nasıl düzeltiyor ve açıklama için gelen istekleri nasıl yanıtlıyor?

- İletişimde çıkan sorunlarla nasıl ilgileniliyor?

Denetimsel uygulamalarda bu sorulara farklı yanıtlar vermek mümkün olmakla birlikte, bu soruların çoğu, derslere ilişkin yapılan gözlem ve kayıtların incelenmesiyle yanıtlanabilir. Sınıflarda yapılan gözlem ve tutulan kayıtların analiz edilmesiyle birçok özel sorunlar da ortaya çıkabilir.

Yabancı dil öğrenimi, her bakımdan pahalı bir iş ve büyük bir yatırımdır. Böylesine önemli bir yatırımın temelinde gerek kişi, gerek toplum açısından sağlam gerekçeler bulunmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde uygulanan bütün etkinliklerin belirleyicisi, uygulayıcısı ve değerlendiricisi yine bu süreç içerisinde anahtar rol oynayan öğretmendir. İyi yetişmiş, çalışkan ve yaratıcı güce sahip bir öğretmen, temel işlevi yerine getirirken, canlı bir “sözlük” ve “öğretici dilbilgisi” durumundadır (Corder 1973:346-347). Bununla birlikte, öğretmenin aslında oldukça güç olan görevini zorlaştırmamak amacıyla ders kitabı, sözlük, öğretici dilbilgisi, alıştırma ve okuma kitapları, kasetler ve benzeri gereçlerin öğretime destek olarak kullanılmasında yarar vardır.

Yabancı dil öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerine göre sürekli değişen öğretim yöntemlerinden daha çok etkilenmektedirler. Çünkü, özellikle değişen dünyada kültürler arası iletişimin öneminin giderek artması yabancı dil öğrenmek isteminde olan insanların sayısını da artırmakla birlikte, aranan öğretmenin özellik ve niteliklerini de çoğu zaman bu talepler belirlemektedir. Öğretim yöntemlerinin bu denli renkli, çok boyutlu olmasının, öğretmenin öğretimsel performansını olumlu yönde etkilemesi kaçınılmaz bir sonuçtur. Yeni bir yabancı dil öğretmeni de, göreve ilk başladığında bu yöntemlerden hangisini tek başına kullanacağını tercih etme konusunda zor durumda kalabilir. Gouin, De Sauze, Berlitz, Gest, Kaulfers, Ogden, Fries gibi dil öğretimi yöntemlerinde fikir babası olan yöntembilimciler bile belirli bir doktrin oluşturamamışlardır. Bu yöntembilimcilerin bilimsel yaklaşımlarındaki ortak ilgileri,

bir şekilde üzerinde uzlaşmaya varılan yöntemler geliştirmede başarısızlığa uğramıştır. Bütün öğretim durumlarındaki temel öğeler; öğretmen, konu, öğrenci, ve öğretim amaçlarıdır. Bunu dil öğretimine indirgediğimizde, Celce (1989:6), yabancı dil öğretim yöntemlerinin en az üç öge üzerine dayalı olması gerektiğine işaret etmektedir. Bunlar:

- "a- O dilin doğasına ilişkin bilinen şeyler.
- b- Öğrencinin doğası konusunda bilinen şeyler.
- c- Öğretimin amaçları"dır.

Belirli dillerle birlikte genelde dilin doğasını analiz eden bilim dilbilimdir. İnsanın öğrenme süreçlerini derinlemesine inceleyen bilim dalı da psikolojidir. Öğretim amaçları ise bilimsel olarak belirlenmemekle birlikte, belirli bir dönemdeki toplum yada bireylerce hissedilen gereksinimlere bağlıdır. Bununla birlikte tek başına bir öğretim yöntemini dil öğretim sürecinde tamamen etkili olarak kabul etmemek gerekmektedir. Bu şartlar doğrultusunda yeni öğretim yöntemlerini öğrenmeye sürekli açık olmak durumundayız.

Ülkemizde orta dereceli okullardaki yabancı dil öğretimine yönelik getirilen eleştirilerin büyük çoğunluğu, yabancı dil öğretmenleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenlerinin daha etkin anlamda görevlerini yerine getirebilmeleri için etkin bir denetim sistemi gerekmektedir.

Öğretmen, yabancı dili örnekleyen bir sunucu, öğrencilerin yaptığı yanlışları düzelten bir bilirkişi, ortak ve bireysel etkinlikleri düzenleyip yürüten bir yönetici, zaman ve gücünü esirgemeyen bir yardımcı, yönlendirme ve değerlendirmede tüm öğrencilerin güvenini kazanmış bir yargıç durumundadır (Sebüktekin 1981:48).

Günümüze değin denetim anlamında ülkemizde yapılan araştırmaların büyük bir bölümünde öğretmenin yeterince yönlendirilemediği, ona etkin anlamda rehberlik yapılamadığı görüşü ağırlık kazanmaktadır.

İşte bu bilgiler çerçevesinde, MEB'na bağlı okullarda mevcut kaynaklar ve öğretmen sayısı bünyesinde İngilizce öğretimini etkin hale getirmede özellikle Bakanlık Müfettişlerine önemli görevler düşmektedir. Oysa denetim uygulamalarında özellikle MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nin 41. maddesindeki değerlendirmelerin uygulamada etkili olarak yerine getirildiğini kabul etmek çok zordur. Öte yandan aynı yönetmeliğin 43. maddesinde, “Ders teftişleri, genel teftişler sırasında veya bunlardan ayrı olarak yapılır. Bu teftişlerde öğretmenin kendi alanındaki yetkinliği, işine bağlılığı ve çalışması, kullandığı metodu ve bunu uygulamadaki yeterliği, öğrencilerin yetiştirme seviyeleri ve derslerde elde edilen sonuçların okulların genel seviyesindeki tesirleri araştırılır” denilmektedir.

G- DENETİM VE DENETİM MODELLERİ

Her modern toplumun eğitim sisteminde toplumlar, doğal olarak eğitim sistemlerinin ürünlerini davranışlardaki gözlenebilir değişiklikler açısından ölçmek ve değerlendirmek isterler. İşte denetimin işlevi de, öğrenme-öğretme durumunun geliştirilmesi ve öğrencinin gelişimine yansımada belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Hüseyin Başar (1993), eğitimde denetimi, sistemden dönütler alma ve bunları sistemin iyileştirilmesinde, geliştirilmesinde kullanma çabaları olarak değerlendirmektedir. Sosyal bir sistem olan eğitim sistemi açık bir sistemdir. Açık bir sistem ise çevresi ile sürekli etkileşim içinde olmasıyla birlikte hem çevresini etkiler hem de çevreden etkilenir. Genelde eğitim sisteminin ve özelde denetim alt sisteminin çevresel değişimleri dikkate alarak, yapı ve işleyişini sürekli izlemesi ve gerekli düzenlemeleri yapması, eğitimde denetim anlayışında da yeni yaklaşımları irdeleme ve yeni düzenlemeler yapma zorunluluğunu doğurmuştur.

Okulun alt sisteminin başlıca temel parçaları yöneticiler, öğretmenler, fiziksel çevre ve öğrenciler gibi öğeler olmakla birlikte; sistemin varoluş nedeni olarak kabul edileni, sistemin hammaddesi (girdi) sayılan öğrencilerdir. Böylesi bir anlayışa bağlı olarak öğrencilerin yetiştirilmesi, daha üst düzeyde yer alan toplumsal sisteme kazandırılmasında, okul sisteminden beklenen etkililiğin ve verimliliğin ortaya

konulması, genel bir “değerlendirme” süreci ile bu sürecin işleyişine bağlı olmaktadır.

Yönetim sürecinin bir ögesi olan “değerlendirme” ve “denetim” eylemleri, yönetsel gözetim yollarından birisi olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, eğitim sisteminin bir alt sistemi okul, okul sisteminin bir alt sistemi olarak alınan denetim etkinliklerinin temel amacı ise, eğitim ve öğrenme sürecinin verimliliğine katkı sağlamak biçiminde düşünülmektedir. Bu yönüyle, önceden kararlaştırılmış eğitsel amaçların eğitim kurumlarında, başta eğitim ve okul yöneticileri olmak üzere tüm görevliler tarafından gerçekleştirilme derecesi denetim ve değerlendirme yoluyla ortaya konulabilmektedir.

Denetim alanında hem literatür, hem de uygulamanın günümüzde henüz gelişim aşaması içinde olduğu unutulmamalıdır. Son yıllarda öğretmene yardım sağlama konusunda belirginleşen ilgi, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının mesleki yeterliklerini artırmak için sorumluluk almaları yönünde denetim süreciyle bütünleşerek bir gelişme eğiliminde olduğu gözlenmektedir.

Yönetimsel yaklaşımların gelişmesiyle birlikte, yönetimin bir alt sistemi olan denetimin de tanımı ve işlevleri değişmiştir. Özellikle eğitim yönetiminde, denetim, sadece bir kontrol mekanizması olarak değerlendirilirken, çağdaş denetimsel yaklaşımlarda da, bir anlamda insan ilişkileri, grup yaklaşımı, etkileşim, liderlik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır.

İşte bütün bu öğelerin özellikle üzerinde duran Hanne J. Hicks (1960:3-25), öğrenmenin geliştirilmesini, denetimin temel amacı olarak almakta ve denetimi, istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilecek bir mesleksel rehberlik ve yardım olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, Hicks, denetimin düzenlenme amacı olarak, eğitim kaynaklarının kolektif olarak etkili bir şekilde kullanılması, öğrenmenin kalitesine etki eden durum ve etkenlerin eleştirici bir yaklaşımla analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesini göstererek, denetimi, eğitim programlarının birçok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreç olarak tanımlamıştır.

Denetim, son yıllarda öğretimsel bir davranış sistemi olarak tanımlanarak, öğretimsel denetim davranışı, öğretme davranış sistemi ile etkileşimde bulunmak amacıyla örgüt tarafından formal olarak sağlanan ek bir davranış sistemi olarak görülmeye başlanmıştır.

Bu yaklaşımlara birlikte, denetimde ağırlık öğretimi boyutuna indirilerek, denetleme işlevinde öncelikler yer değiştirmeye başlamıştır. Alfonso ve arkadaşları (1975:35-36), denetimi okulun danışma, öğretme, yönetim ve öğrenci davranış sistemi ile etkileşim içinde olan öğretimsel davranış sistemi olarak kabul etmektedirler. Bu araştırmacılara göre, “**öğretimsel denetim**”, örgüt tarafından formal olarak düzenlenen ve öğretmen davranışını öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı ve örgüt amaçlarını gerçekleştirici biçimde etkileyen bir davranıştır.

Bu tanım ve algılamalarla birlikte denetim anlayışındaki yeni düşünceler özellikle öğretmen davranışı üzerinde yoğunlaşmış ve denetimsel davranışın odak noktası, öğretmenin davranışı ve yine bu davranışın etkilenmesi üzerine olmuştur.

İşte bu gelişmeler doğrultusunda, denetim ve denetçilerin rolleri anlayışında değişiklikler söz konusu olmuştur. Günümüzde denetimin asıl işlevinin “*öğretimi geliştirmek*” olduğu açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Gebhard (1984:501-514), denetmenin beş görevinin olduğunu ileri sürmektedir:

- 1- Öğretmenlerin eğitimini yönlendirmek ve ona rehberlik yapmak.
- 2- En iyi öğretim biçimine yönelik önerilerde bulunmak.
- 3- Öğretmene modellik yapmak.
- 4- Öğretmenlere tavsiyelerde bulunmak.
- 5- Öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretimi değerlendirmek”tir.

Su (1974:36) ise, genel anlamıyla denetimi şu şekilde tanımlamaktadır: “Teftiş, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmeleri yolunda rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır. Ayrıca meydana gelen disiplin ve yasa dışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucu üst ve ilgili kademelere bildirilmesini de kapsar”.

Bu tanımdan hareketle denetim, eğitim kapsamına alındığında tanımların içeriği de değişmektedir.

Aydın (1993:6), denetimi, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemek olarak tanımlayıp, denetimin büyük ölçüde öğretimle ilgili olduğunu belirtiyor ve öğretimin denetiminin, okulun öğretme-öğretme süreçlerini sürdürmeyi ve geliştirmeyi amaçladığını ileri sürüyor.

Çağdaş denetim anlayışında öğretmenin ön plana çıkarıldığını ve öğretimsel etkinliklerde öğretmenin, öğrenme sürecinde daha etkin roller üstlendiğini söylemek mümkündür. Eğitim denetiminde son derece önemli boyutlar olarak insan ilişkilerini, grup yaklaşımını, etkileşimi ve liderliği vurgulayan Hanne J. Hicks (1960:3-25), öğrenmenin geliştirilmesini, denetimin temel amacı olarak değerlendirmekte ve denetimi, istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilecek bir mesleksel rehberlik ve yardım olarak tanımlamaktadır.

Diğer taraftan, yaklaşımlarını “İnsan Kaynakları Denetimi” olarak betimleyen ve öğretimin geliştirilmesini esas alan Sergiovanni ve Starrat (1979: 305), özellikle örgüt, liderlik, eğitim programı ve öğretim gibi değişkenler arasındaki karşılıklı bağımlılığın önemine değinmektedirler.

Günümüze değin yapılan araştırmalarda, denetimdeki geleneksel rollerin çok yavaş bir biçimde değiştiği gözlenmektedir. Okullara yaptığımız informal ziyaretlerde, öğretmenler, denetmenlerin hala geleneksel rolleri oynayarak biçimsel özellikleri ön plana aldığını vurgulamaktadırlar. Bu ziyaretlerimizde, özellikle yabancı dil öğretmenleri, yabancı dil öğretiminde gerçekleşen çok hızlı yeniliklere rağmen, denetmenlerin bu rolleri oynamadaki olumsuz ve ısrarcı tutumlarından yakınmaktadırlar. Onlar, denetmenleri çok iyi yabancı dil bilen, eğitim bilimleri uzmanı, bir üst öğretmen, yönlendirici olarak görmek istediklerini vurgulamaktadırlar.

Son yıllarda program yönetiminin önemli özelliklerinden birisi olarak ‘öğretmen denetimi’ gözümüze çarpmaktadır. Aslında, çoğu öğretmen gözlemlerimizde, denetimin programların standart bir parçası olduğunu kabul etmekle birlikte, denetim olgusuna

karşı savunma konumunda ve düşmanca yaklaşmaktadırlar. Bu yüzden de, denetimi çoğunlukla tehdit aracı, ve endişe kaynağı olarak görmektedirler.

Denetimin belirli ilkelerinin olması ve bunların gerek denetlenen, gerekse denetmen tarafından açık bir şekilde bilinmesinde yarar vardır. Marks (1985: 5), denetimin temel prensiplerini şu şekilde değerlendirmektedir:

1- Sertifikalı personel kadar, sınıflandırılmış diğer personelin de denetime gereksinimi vardır ve denetim hizmetinden yararlanmalıdırlar.

2- Denetim, eğitimsel hedef ve amaçların açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olmakla birlikte, bu hedef ve amaçların neler olduğunu aydınlatmak durumundadır.

3- Denetim, okuldaki bütün görevlilerin olduğu kadar, toplumla olan yaklaşım ve ilişkilerinin de gelişmesine yardımcı olmalıdır.

4- Denetim, öğrencilerin izlencedeki etkinliklerinin organizasyonu ve uygun bir şekilde yönetilmesine destek olmalıdır.

5- Okul denetimi için program geliştirme sorumluluğu öğretmene düşer. Bu sorumluluk, aynı zamanda okul müdürü ve okul sisteminden esas sorumlu kişilere de aittir.

6- Yıllık bütçe içerisinde denetim için yeterince düzenleme yapılmalıdır.

7- Denetim için hem uzun hem de kısa dönemli planlama gereklidir. Bu planlama çalışmaları sırasında ve denetim programı hazırlanırken, denetimden etkilenen bütün görevliler (öğrenciler, mesleksi örgütler, okul çevresi de dahil), değişen ölçü ve şekillerde katılmalı ve temsil edilmelidirler.

8- Denetim programı, okul çevresiyle birlikte, devlet organları, üniversiteler, diğer yerel ya da ulusal dernekler ile sürekli yardımlaşma içerisinde olmalıdır.

9- Denetim, eğitimsel araştırmalardan çıkarılan en son bulgu ve önerileri yorumlamalı ve uygulamaya alabilmelidir.

10- Denetim programının etkinliği, gerek katılanlar, gerekse dışarıdan destek verenlerce değerlendirilmelidir”.

Çağdaş eğitim denetiminin temel amacı, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek ve özellikle bu anlamda öğretmene mesleksi rehberlik yapmaktır. Bugünkü uygulamada denetmenlere dört temel görev verilmiş bulunmaktadır. Bunlar; (1) teftiş ve

denetleme, (2) mesleksel yardım ve hizmet içi yetiştirme, (3) soruşturma, ve (4) incelemedir.

Bunlardan özellikle mesleksel yardımın rastgele yapılması beklenmemelidir. Öğretmen ve dolayısıyla süreci geliştirmeyi amaçlayan denetimsel davranış, amaçlı ve sistemli bir çözümleme, çözümlemenin sonuçlarını değerlendirme ve değerlendirmenin sonuçlarına dayalı bir geliştirme planının yapılmasını ve öğretimsel denetimin ağırlık kazanmasını gerektirmektedir. Yine çağdaş denetimde gelişme için gerekli liderliğin, önemli ölçüde gruptan doğması gereğine inanılmaktadır. Söz konusu liderliğin doğması ve gelişmesini kolaylaştırıcı ve özendirici koşulların hazırlanması, denetimin görevidir.

Ortaöğretim düzeyindeki denetim uygulamalarına ilişkin yapılan gözlem, araştırmaların (Galip Karagöz oğlu 1970, 1977; Feyzi Öz 1977; Nezahat Seçkin 1978; Mustafa Aydın 1982 ve Şaduman Kapusuzoğlu 1988) sonuçlarında saptanan öğretmen ve müfettiş algılamalarına göre sistemin yapısı, işleyişi ve elemanın niteliği, bu amacın gerçekleştirilmesini sağlayıcı nitelikte görülmemektedir.

H- DENETİMİN İŞLEYİŞİ VE ÖĞRETİMSSEL LİDER

1- Denetimin İşleyişi

Denetimin temel özelliği, okulun işleyişinde önemli bir işlev olmasıdır. Ancak, denetimin tanımından ziyade, denetim sistemini harekete geçirebilmek için onun *hedeflerini, süreçlerini (etkinliklerini), ve önceliklerini (yeterliklerini)* belirlemek gerekmektedir. Bütün bu tanımlardan öğretimsel denetime geçileceğinden hareketle, eğer öğretimsel denetim hizmetlerinin öğretimi etkileyeceği düşünülürse, o zaman öğretimle ilişkili belirli hedeflerin yine belirli denetimsel etkinliklerin sonucu olarak gerçekleştirilmesi zorunluluğunu ve bu etkinliklerin bu alanda yeterliliği olan kişilerce, diğer bir deyişle, **öğretimsel liderler** tarafından yerine getirilmesi zorunluluğunu dikkate almak gerekir (Harris 1985: 10).

2- Öğretimsel Lider

Genel anlamda günümüze değin araştırmacıların ve kuramcılarının liderliği tanımlamalarının zor olmadığını söylemek mümkündür, ancak bu liderlerin nasıl yaratılacağını ortaya çıkarmak zor olmuştur. Bununla birlikte, liderlik tanımlamaları ve geliştirilen modeller geleneksel olarak çoğunlukla iş dünyası için geliştirilmiş ve denenmiştir. Oysa eğitim alanında da, liderlerde aranan beceri ve özellikleri taşıyan lider kişilere gereksinim olduğu açıktır.

Öncelikle öğretimsel liderliğin, diğer lider tiplerinden yine de ayrılması gerekmektedir. 70'li yıllarda ve özellikle 80'li yılların başlarında, geleneksel anlamda eğitim yöneticisinin yönetsel görevleri, dört klasik yönetim işlevi olan (planlama, organize etme, liderlik etme ve kontrol etme) ile ilgili olduğundan, yedi alana yayılmıştı. Bunlar;

- a- idari personel,
- b- öğrenci işleri,
- c- okul çevresi,
- d- öğretimin ve izlencenin geliştirilmesi,
- e- işletme ve mali yönetim,
- f- imkan ve araç gereç yönetimi,
- g- yönetsel bölümler arasındaki ilişkiler idi.

Oysa günümüzün eğitim yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerinde büyük değişiklikler kaydedilmiştir. Amerika'nın Illinois bölgesinde 500 okul müdürün katıldığı bir araştırmada, aşağıdaki davranışlar, görevler ya da beceriler müdürlerin başarılarında en önemlileri olarak belirlenmiştir (McEwan 1994:5. Illinois Matematik ve Fen Akademisi (Aurora) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmadan. Mathematics Science Allience, Motorola Corporation, and the Illinois Principals' Association, 1992):

- "a- personelin performansını değerlendirme,
- b- öğrenci ve personel için yüksek beklentiler sağlama,
- c- yüksek mesleki standartlar belirleme,
- d- vizyon, misyon ve hedefleri belirleme ve onlara yönelik çaba harcama,
- e- kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirme,
- f- görünebilir bir kişilik sergileme,

- g- güvenilir ve düzenli bir ortam yaratma,
- h- bir okul geliştirme planı geliştirme,
- ı- okul içi bir iletişim sistemi yaratma,
- i- öğretim pozisyonlarına başvuran adaylarla görüşme yapma,
- j- öngörülen eğitim programlarına uyum sağlama'dır".

Thomas Segiovanni (1984: 4), öğretimsel liderliğin ilk modellerinden birini önermiş olmakla birlikte, liderliğin beş özelliği olduğunu belirtmiştir. Bunlar: "(1) teknik, (2) insani, (3) eğitimsel, (4) sembolik ve (5) kültürel"dir.

Öğretimsel liderliğin teknik yönü yönetime ilişkin geleneksel uygulamalar ile ilgilidir. Planlama, zaman yönetimi, liderlik kuramları, ve örgütsel gelişim gibi genellikle yönetim kuramlarında yer alan başlıklar bunlar içerisinde yer alır İnsani özellikler ise, iletişimsel, motive edici, ve kolaylaştırıcı rollerle ilişkili olarak öğretimsel liderliğin insani boyutlarını içermektedir. Diğer taraftan, eğitimsel özellikler ise, öğretme, öğrenme ve izlenceleri uygulama gibi öğretimsel rolleri içermektedir. Sembolik ve kültürel özellikler de, belki de tanımlama ve anlama açısından en zor terimleri içermektedir. McEwans (1994: 6)'a göre, sembolik olanlar öğretimsel liderin okul için neyin önemli ve neyin amaçsal olduğu konusunda gösterdiği yeteneklerinden; kültürel olanlar da, zaman içerisinde örgütün değer ve inançlarını anlaşılır hale getirmedeki yeteneklerinden ortaya çıkmaktadır.

Yine Sergiovanni (1984: 4)'nin eğitimsel, sembolik ve kültürel liderlik özellikleri okul içerisindeki kişilerle ilgilidir. Öğretimsel liderler olan okul müdürlerinin, öğrenme kuramları, etkili öğretim ve izlenice konularında bilgi sahibi olmaları gerekir ve dolayısıyla bu, onların eğitimsel özellikleri içerisinde yer alır. Diğer taraftan, öğretimsel liderin, okul için önem ve değer taşıyan konularda öğretmen, öğrenci ve velilerle iletişim içerisinde olması ve onları temsil edebilmesi de, onun sembolik özelliklerini gösterir. Sonuç olarak da, öğretimsel liderin okulun bulunduğu yerdeki kültürün oluşumuyla direkt olarak ilgili olması ve bu konuda becerilere sahip olması, kültürel özellikler arasındadır.

Illinois müdürleriyle yapılan, yukarıda bahsedilen araştırmalarda, Matteson Okulu müdürü Frances Starks, öğretimsel lideri şöyle tanımlamaktadır:

“Öğretimsel lider, amaçlara duyarlı olup, eğitim süreci ve öğrenme kuramları konusunda geniş bilgilere sahiptir. O, risk alır ve insani becerilere ve sınırsız enerjiye sahiptir”.

Batı Chicago Lisesi müdürü Alan Jones ise öğretimsel lideri şu şekilde tanımlamaktadır:

“Öğretimsel lider, okulların çocuklar için neler yapması gerektiği konusunda bir vizyona ve yüksek öğretmenlik şevkine sahiptir. Onun, şu temel sorulara yanıtlar verebilmesi gerekmektedir: 'Çocuklar nasıl öğrenirler?', 'Biz çocuklara nasıl öğretemeliyiz?' ve 'Eğitim-öğretim olayına nasıl yaklaşmalıyız?'”.

Bütün bu okullardaki öğretim ve öğrenmeye ilişkin sorumluluklar, çoğunlukla müdürlerin omuzuna yüklenmektedir. Persell ve Cookson (1982: 22), öğretimsel liderlikle ilgili yetmiş beş ayrı araştırmayı tarayıp sentezleyerek, başarılı müdürlerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini saptamışlardır:

- a- akademik amaçlara bağlılıklarını gösterirler,
- b- yüksek beklentilerin olduğu bir iklim yaratırlar,
- c- öğretimsel liderler olarak görev yaparlar,
- d- lider olarak güçlü ve dinamikler,
- e- diğerlerine sürekli danışır,
- f- düzen ve disiplin yaratırlar,
- g- kaynakları dağıtırlar,
- h- zamanı iyi kullanırlar,
- ı- alınan sonuçları değerlendirirler”.

1985 yılında, Rutherford (1985: 32), en çok başarılı müdürleri daha az başarılı olanlardan ayırmak için yaptığı araştırmada, dört özelliğin önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bunlar:

"1- Etkin müdürlerin okullarının geleceği ve öğrenci gereksinmelerinin neler olacağı hakkında açık ve belirli vizyonları vardır.

2- Etkin müdürler bu vizyonları, okulları, öğretmenlerden beklentileri, öğrenciler ve yöneticiler için hedeflere yönlendirirler.

3- Etkin müdürler, olayların gerçekleşmesini beklemeden sürekli olarak gelişmeleri izlerler.

4- Etkin müdürler, gerektiğinde destek veren ve düzelten bir konumda görev üstlenirler".

Bütün bu araştırmaların dışında, günümüze değin öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmaların en önemlilerinden birisi de Andrews ve Soder'in 1987 yılında yaptıkları araştırmadır. Andrews ve Soder, öğretimsel liderliğe ilişkin davranışları tanımlamaktan ziyade, bu davranışların özellikle düşük düzeydeki öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Onlar bu araştırmayı, Seattle ve Washington'da bulunan 67 ilkokul ve 290 ortaokulda görev yapan öğretmenlere anketler uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. Müdürler ve öğretmenler arasında ortaya çıkan 80 farklı etkileşimi, dört anahtar alanda ölçmüşlerdir: kaynak sağlayan kişi olarak müdür, öğretimsel kaynak olarak müdür, iletişimi gerçekleştiren kişi olarak müdür ve görülebilir kişiliğe sahip müdür. Bu araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar göstermiştir ki; saygın okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarına göre, etkin öğretimsel liderlerin görev yaptığı okullardaki öğrencilerin denk artış değerleri ortalama veya zayıf öğretimsel liderlerin yönettiği okulların öğrencilerinden hem toplam okuma derslerinde hem de matematik dersinde belirgin ölçüde yüksek çıkmıştır (Andrews ve Soder 1987: 9-11).

Yine Andrews ve Soder'in yaptıkları araştırmada, dokuz yıldır bir ilkokulun müdürlüğünü yapan Chris Gaylord'un, öğretimsel liderliğe ilişkin şu tanımına yer verilmektedir:

"Eğitimle ilgili temel becerilere sahip olmak isteyen her eğitimci bir öğretimsel lider olabilir. Benim de hiç bir zaman müdür olma niyetim yoktu. Ancak bu göreve davet edildim ve desteklendim. Gerek yönetim, gerekse çalışan personel, kendi kendime bu sorumlulukları yüklenip yerine getirebilmem için çaba harcadılar".

Yine aynı araştırma içerisinde, bir lise müdürü olarak görev yapan Gary Catalani ise, pratik deneyimin çok önemli olduğunu vurgulayarak, öğretimsel liderliği şu şekilde tanımlamaktadır:

“Öğretimsel liderlik, bir gelişme sürecidir. Kişinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesi beklenemez. Çeşitli çalışmalar ve öğrenme deneyimleriyle kişi öğretimsel lider olabilir”.

Sekiz yıldır bir lisenin müdürlüğünü yapmakta olan Alan Jones ise, öğretimsel liderliğin felsefesine içenlikle inanmaktadır. Ve öğretimsel liderliğe ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğretimsel lider olmak için, öğretim ve öğrenmeyle birlikte yiyor, içiyor olmanız gerekir. Öğretimsel liderlerin sürekli olarak okulu ve çocukların yararlanacağı öğretimi nasıl organize edeceğinizi düşünmeniz gerekir”.

Bu araştırma içerisinde son olarak da, yirmi yedi yıllık müdürlük deneyimleri olan Nick ve Maryanne Friend’in ortak tanımları ise şöyledir:

“Kişi başkalarının yeteneklerine inanmalı ve bu inancı onlara taşıyabilmelidir. Öğretimsel lider, gereksinimleri iyi teşhis edebilmeli ve onları en iyi bir şekilde karşılayabilmelidir. Güvenilir bir ortam yaratmakla birlikte, diğerlerine vizyonunu ve hedeflerini açıklayarak onları da bu hedefleri gerçekleştirmede desteklemelidir. Diğer taraftan öğretimsel lider, bu vizyonun gerçekleştirilmesinde plan yapmada, öncelikleri belirlemede ve gerekli zamanı harcayabilmede istekli olmalıdır”.

Öğretimsel liderliğe ilişkin yapılan araştırmalardan şu izlenim ortaya çıkarılabilir ki, öğretimsel liderlik için gerekli becerileri, eğitim ve öğretim sürecinin içinde bulunan herkesin istekli ve kararlı olmaları şartıyla elde etmeleri mümkündür. Öğretimsel liderlik bir gelişme süreci olduğuna göre, deneyimlerin gerekli becerileri elde etmede önemli rol oynayacağını belirtmek gerekir.

McEwans (1994: 13), bu gelişme sürecinde, etkin öğretimsel liderliğin yedi aşaması olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu yedi aşama ne yenidir ne de devrimsel özellikleri vardır. Bu yedi aşama şunlardır:

- "1- Açık öğretimsel hedefler oluşturma.
- 2- Personelinizin yanında olma.
- 3- Öğrenme için ideal bir okul kültürü ve iklimi yaratma.
- 4- Okulunuzun vizyonu ve misyonunu tartışma.
- 5- Personelinizin yüksek beklentiler içerisinde olmasını sağlama.
- 6- Öğretmen liderler geliştirme.
- 7- Öğrencilere, personele ve velilere yönelik olumlu yaklaşımlar içerisinde olma".

Yapılan bu araştırmalarda, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe ait becerileri ve yetenekleri tartışılmıştır. Oysa, öğretimsel liderlik çalışan personel, okul ve çevre ile de doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğretimsel hedeflere ulaşmada, bu faktörlerin başarıya etkisi de önemlidir. Bu görüşten hareketle, MetriTech, Illinois 1988 yılında, içerisinde personelin, okulun, okul çevresinin ve bireysel olarak öğretimsel lider olan kişinin standart becerilerinin olduğu bir **"Öğretimsel Liderlik Envanteri"** hazırlamıştır. Bu envanterde, söz konusu kesimlerin standart özellikleri şu şekilde belirtilmiştir (MetriTech, Inc. 1988):

"ÇALIŞAN PERSONEL. . .

- 1- uyumludur.
- 2- mesleksel olarak görevleri yerine getirir.
- 3- motive edilmiştir.
- 4- bulunduğu bölge ve ortamda saygın bir konuma sahiptir.
- 5- girişimci ve yaratıcıdır.
- 6- yetenekli ve beceriklidir.
- 7- üreticidir.
- 8- kendi disiplin mekanizması vardır.
- 9- sabırlıdır.
- 10- şevklidir.
- 11- güçlü ve iddialıdır.
- 12- işbirliğine açıktır.

OKUL...

- 1- misyonunun farkındadır.
- 2- pürüzsüz bir şekilde işlevlerini yerine getirir.
- 3- yeterli eğitimsel kaynaklara sahiptir.
- 4- hedeflere ulaşmada etkindir.
- 5- bulunduğu yerde saygın bir yere sahiptir.
- 6- öğrencileri orada okumaktan gurur duyar.
- 7- temiz, düzenli ve güvenilirdir.
- 8- öğrencilerin başarıları için yüksek beklentilere sahiptir.

ÇEVRE...

- 1- eğitimle yüksek düzeyde ilgilidirler.
- 2- eğitimsel çalışmaları desteklerler.
- 3- Öğrencilerin başarıları için yüksek beklentilere sahiptir.
- 4- gelişmelere açıktır.
- 5- eğitim olayında kendisini taraf kabul eder.
- 6- okul politikalarının geliştirilmesi ve gerçekleşmesine yardımcı olur.
- 7- okul için gönüllü hizmet birimleri oluşturur.

ÖĞRETİMSEL LİDER...

- 1- Okul hedeflerini, amaçlarını, ve misyonunu personelle tartışır.
- 2- öğretmenlerin işlerini etkin olarak planlamalarında gereksinim duyacakları bilgileri onlara sağlar.
- 3- öğretmenle birlikte öğretim becerileri konusunda çalışmaya zaman ayırır.
- 4- öğrenci performansını öğretmenle birlikte değerlendirir.
- 5- yapılan iyi bir iş için takdir mektubu yazar.
- 6- izlenecek politika ve usullerde ısrarcıdır.
- 7- sınıfları gözlemler.
- 8- yüksek test sonuçları almanın önemini öğretmenlere anlatır.
- 9- yaptıkları iyi işlerden ötürü, velilerden, öğretmeni övmelerini ister ve bunu sağlar.
- 10- okul binası içerisinde her zaman görülebilecek bir yerdedir.
- 11- personele kaynak sağlar.

- 12- öğretmenin yeni fikirleri denemesini teşvik eder.
- 13- ayrıntılı personel gelişim planları hazırlar.
- 14- değerlendirme sonuçlarını, zayıf ve güçlü yönleri belirleyebilmek amacıyla personelle birlikte değerlendirir.
- 15- öğretmenin mesleki yarışmalara girmesini teşvik eder.
- 16- izlenim hedefleri ile başarı testleri arasındaki farkı gözden geçirir.
- 17- etkin öğretim tekniklerini personele aktarmada modellik yapar.
- 18- öğretmenlere, öğrencilere ve çevreye haber mektupları, toplantılar ve diğer haberleşme araçlarıyla değerlendirme sonuçlarını bildirir.
- 19- izlenimi koordine eder.
- 20- öğretmenlere girişimci öğretim yöntemlerini gösterir.
- 21- öğrencilerin çalışma ve projelerini öğretimsel değerlendirmenin bir parçası olarak kullanır.
- 22- çalışanların ihtisas yapmalarını ve daha sonra yapacakları eğitimi destekler.
- 23- izlenim gelişimi içerisindeki okulun hedeflerine önem verir.
- 24- öğrenci başarısını artırmada öğretmenin özel bir strateji geliştirmesine yardım eder.
- 25- öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için öğretmenlerle düzenli bir temas içerisinde.
- 26- yaptıkları iyi işlerden ötürü çalışanları över ve takdir eder.
- 27- öğrencilerle okul hedeflerini tartışır.
- 28- ders planlarının belirtilen öğretimsel hedeflerle birlikte gidip gitmediğini takip eder.
- 29- öğrenim sorunlarını çözmede yeni yaklaşımlar keşfetmek amacıyla öğretmenlerle birlikte çalışır.
- 30- kararları almada çalışanlardan görüş alır.
- 31- çalışan personelin kapasitesini kullanıp kullanmadığını izler.
- 32- öğrenciler ve veliler arasında öğretmene duyulan saygıyı artırmaya çalışır.
- 33- yeni göreve başlayanlara özel çaba ve destek verir”.

Liderlik terimi, bir programın başarılı olmasında rol oynayan kritik bir değişkendir. Aslında bu terim insanlar için çok şeyler ifade etmektedir. Öğretimsel liderliğin diğer liderlik tipleri ile olan en önemli benzerliği, yapılacak herhangi bir değişiklik için insanları etkilemedeki amaçlılık, aktiflik ve becerikliliğidir.

I- DENETİM MODELLERİ

Freeman (1982) ve Gebhard (1984), dil öğretimi denetimine yönelik birkaç yaklaşımın altını çizmektedirler; bazıları daha geleneksel modellerin kalıntısı olarak görülürken, diğerleri de otoriter oryantasyondan uzak modeller olarak kabul edilmektedir. Freeman, öğretmen gözlem/denetimine yönelik üç yaklaşımın altını çizmektedir:

- "1- Denetimsel yaklaşım (otorite simgesi olarak denetmen),
- 2- Alternatifler yaklaşımı (alternatif perspektiflerin sunucusu olarak denetmen),
- 3- Yönlendirmeci olmayan yaklaşım ('anlayan' rolünde denetmen)".

Gebhard (1990) ise, Freeman'ın fikirlerini genişleterek altı ayrı model sunmaktadır:

"1- Yönlendirmeci Denetim

Yönlendirmeci denetimde denetmenin rolü, öğretmeni yönlendirmek ve bilgilendirmek, öğretmenlik davranışlarına modellik yapmak ve öğretmenin belirlenen davranışlara hakimiyetini değerlendirmektir. Ancak yine Gebhard (1984: 106)'a göre, bu denetim modeli içerisinde üç ayrı sorunla karşılaşmak olasıdır. Birincisi, denetmenin 'iyi' öğretmenliği nasıl tanımlayacağı sorunudur. İkinci sorun ise, bu model öğretmende savunma duygularında artışa neden olabileceği gibi, kendisini düşük rolde hissetmesine neden olacaktır. Üçüncü bir sorun ise, sınıfta olup bitenler için esas sorumluluğun kimde olduğunu belirleme sorunudur. Gebhard (1984: 106), bu modele ilişkin bir deneyimini şöyle aktarmaktadır:

"Tanınmış bir dil okulunda part-time görev yapıyordum ve bu görevin bir parçası olarak da denetlenmeyi bekliyordum. Bir gün, daha önce hiç görmediğim bir kişi bir 'okuma' dersi verirken içeri girdi ve oturdu. Yeni birkaç fikri ortaya çıkarmaya çalışıyor ve öğrencilere okutma çalışması yaptırmadan önce kelimeleri çıkarmadan neler anlayabileceklerinin sonuçlarını görmek istiyordum. Kelimeleri vermek yerine, öğrencilere hikayeyi birkaç kez okutuyor, ve her bir seferinde de bilmedikleri kelimeleri çıkarmaları veya hikayedeki kişileri betimleyen

kelimelerin altlarını çizmek gibi değişik görevler veriyordum. Denetmen, sınıfın arkasında bir yere oturmuş notlar alıyordu ve bu da benim gerilimimi artırıyor. Yaklaşık on beş dakikalık bir sessizlikten sonra, denetçi bana yaklaştı. Gülümseyerek dersten sonra ofisinde benimle görüşmek istediğini söyledi. Beni eğilerek karşıladı ve omuzuma dokunup gülümseyerek oturmama izin verdi. Zor olan kelimeleri sürekli tahtaya yazmam gerektiğini, öğrenciler hikayeyi okumadan kelimeleri vermem gerektiğini, öğrencilerin birbirlerine telaffuz konusunda yardımcı olabilmeleri için sesli bir şekilde okumaları gerektiğini ve her derste öğrencilerin yeni kelimeleri pratik etme şansına sahip olabilmeleri için tartışma olması gerektiğini söyledi ”.

Gebhard (1984), önceleri bu tavsiyelerin önemli olduğunu belirtse de, artık bunun geçerliliğini kaybettiğini belirtmektedir. Öğretmenler de dahil, denetçilerin, okul yöneticilerinin, sokaktaki insanın gördükleri kadarıyla iyi öğretimi tanımlayabileceklerini ancak, iyi öğretimin onların gördüğü değil, nasıl olması gerektiği konusundaki düşüncelerinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Çoğu insan, öğrenmenin olduğu yerde, iyi öğretimin olduğu konusunda hem fikirdir. Ancak ne tür belirgin öğretim davranışlarının, öğrencilerin öğrenmesini sağladığını nasıl belirlenecektir? Yıllarca yapılan '*süreç-ürün*' konusundaki araştırmalar, belirgin bir biçimde öğrenme sonuçlarıyla bağlantılı "belirli öğretim davranışları"nı açıklamakta başarılı olamamışlardır. Buna karşın, etkin öğretime yönelik araştırmalar halen devam etmektedir. Belki de, bu gözlemlerin sonucu olarak şunu ileri sürmek mümkün olabilir ki, öğretmenlerin sınıfta neler yapması gerektiğini kanıtlamak oldukça zor görünmektedir.

Yine Gebhard (1984), yönlendirmeci denetimdeki ikinci bir sorunun, öğretmenlerin kendilerini denetmenler karşısında düşük konumda hissettiklerini, bunun da kendilerine güveni azalttığına işaret etmektedir. Bu durumda öğretmenler, denetmenin sınıflarına gelmelerini istememekte ve 'bunu bir tehdit unsuru olarak değerlendirmektedirler. Kendiliğinden oluşan bu tehdit, öğretmenlerin daha çok savunma konumunda olmalarına neden olmaktadır. Rowe (1973: 308), "yargılandığımızı hissettiğimizde, hata yapma hakkımızı kaybettiğimize" işaret etmektedir.

2- Alternatif Denetim

Bu denetim modelinde, denetmen öğretmenin sınıfta yaptıklarına değişik alternatifler önermektedir. Bu modelde, deneyimli öğretmenin duyabileceği kaygının azalması söz konusu olabilir. Bu modelde, önemli olan denetçinin, alternatiflerden herhangi birisine taraf olmaması ve böylelikle de öğretmenin karar vermede özgür olmasıdır. Alternatiflerin sunmanın amacı da, öğretmenin yapması gerekenlerle ilgili hareket serbestliğini genişletmektir.

Fanselow (1987:158), bütün bu alternatiflerin nasıl kullanılacağı konusunda önerilerde bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmenlere genellikle yaptıklarının tersini denettirmektir. Örneğin, öğrenciler genellikle sessiz okurlarsa, öğretmen öğrencilerin sesli veya çiftli olarak okuyacakları bir dersi deneyebilir. Önerilerden diğeri de, sınıf düzeni dışında olan şeyleri sınıfa aktarmaktır. Örneğin, öğretmen, öğrencileri konuşurken ayağa kaldırabilir. Yine, Fanselow (1987), öğretmenlere belirli davranışsal sorunların çözülebilmesi için alternatif davranışlar da önermektedir. Örneğin, eğer öğrenciler sürekli olarak derse geç geliyorlarsa, öğretmenin zamanında gelenlere kahve ısmarlamak veya başka bir ödül vermek, ya da onlarla konuşmak, derse zamanında gelmenin önemi konusunda notlar yazmak gibi değişik davranışlarda bulunabilir.

Aslında, Fanselow'un da belirttiği gibi, amaç öğretmenlerin alternatif davranışlar denemesi ve sonuçlarına bakmasıdır. Eğer öğretmenlere, yaptıklarının sonuçlarını anlamalarına yardımcı olacak stratejiler verilirse, onlar bu kez öğretimsel kararları verme konusunda kendilerine daha çok güveneceklerdir.

Denetmenin bu model içerisinde öğretmene şunları söylediğini görür gibi oluyoruz. "Bir okuma dersi için en iyi öğretim yolunun ne olduğunu bilmiyorum, kararları kendin vermek zorunda kalacaksın. Bununla birlikte ben seninle deneyimimi paylaşabilirim. Sana okuma dersine ilişkin üç ayrı yol göstereyim. Bunlardan istediğin birisini ya da farklı şekillerde üçünü de kullanabilirsin".

3- İşbirlikli Denetim

Öğretmenler, ancak denetim işbirlikli yaklaşımla gerçekleştirilirse mesleki açıdan gelişebilirler. İşbirlikli denetim modeli içerisinde denetmenin rolü, öğretmenlere talimat vermek değil, onlarla birlikte çalışmaktır. Denetmen, verilebilecek kararlarda öğretmenle birlikte aktif olarak çalışır ve bu ilişkiyi oluşturmada gerekli girişimlerde bulunur. Burke (1983: 57), öğretim denetiminin hedefinin mesleki performans ile geliştirilebileceğini belirtmektedir. Mesleki gelişiminin olabilmesi için de, Burke, dört bileşenin bir arada olması gerektiğini savunmaktadır. Bunlar:

- "a- Gelişim gereksiniminin belirlenmesi;
- b- Dönüt;
- c- İçtenlik ve hem fikir olma;
- d- Eylem planı geliştirme'dir."

İşte bu dört bileşene ait geliştirilen varsayımlar, işbirlikli yaklaşımın gelişmesini sağlayacaktır. Burke, ayrıca denetimin öğretmen ve denetmen ile sınırlı kalamayacağını, bu süreçte meslek temsilcileri, yönetim, öğrenciler, velilerin de katılımı gerektiğini savunmaktadır.

Bu bağlamda, denetimde işbirlikli yaklaşım, mesleki gelişme ve denetim sürecini değerlendirmekte alternatif bir yol olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar da göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıftaki dönütü tartışmak ve gelişim için bir eylem planı üzerinde çalışabilmeleri için bir "kolaylaştırıcı" seçerek bu sorumluluğu yüklenebileceğini görmekteyiz.

a- Gelişim gereksiniminin belirlenmesi

Burke (1983), gelişim gereksiniminin belirlenmesinin, planlanmış gözlem-dönütü dizisi içerisinde olduğu kadar dışında da işleyen sürekli bir süreç olması gerektiğini belirtmektedir. Bu gereksinimlerin belirlenmesi bir çok kaynaktan sağlanabilir. Öğrencilere ilişkin veriler, velilerle kontak kurma, diğer öğretmenlerle etkileşimler, bu belirleme için uygun bir ortam yaratabilirler.

Öğretmenlerin mesleksel açıdan sürekli gelişmeye gereksinimleri olduğu varsayılır.

b- Dönüt

Bireye yönelik uygun dönüt sağlanamadan gelişim gereksinimini ortaya çıkarmak güçleşebilir. Burke, yapılandırılmış denetim modellerinde, dönütün genellikle gözlem sonrası olmak üzere formal olarak konferanslarda yer aldığını ileri sürmektedir. Bu formal yapı, sadece periyodik olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak yaptıkları görevlere ilişkin dönüte gereksinim duydukları varsayılır. Buna ilişkin olarak da, sınıftaki öğrencilerin bu anlamda bir dönüt için en iyi veri kaynağı oldukları varsayılarak, bazen de bu enformasyonun velileri aracılığıyla öğrencilerden gelebileceği düşünülmektedir. Bu varsayımlardan hareketle de, öğretmenlerin profesyonel gelişme gereksinimlerini tanımlamak için başka birisiyle bu dönütü tartışması gerekebilir.

c- İçtenlik ve uzlaşma

Dönütlerle belirlenecek yardım gereksinimi içtenliğe dönüştükten sonra, öğretmen gerçekten yardıma gereksinim duyduğunu kabul edecektir. Öğretmen sadece dönütü duymakla kalmayacak, aynı zamanda da bunu kabul edecektir. Öğretmenlerin kendilerini eleştirme konusunda yetenekli ve istekli oldukları varsayılmaktadır. Yine ikinci bir varsayım da, öğretmenlerin insan olarak, gereksinimlerin gerçekten var olduğunu doğrulayacak diğer insanların yardımını isteyecekleridir.

d- Eylem planı geliştirme

Mesleksel gelişim için son aşama bir eylem planının hazırlanması ve uygulanmasıdır. Daha önceki aşamalarda, gelişim gereksinmesi tespit edilmiş, öğretmen gereksinmelerin varlığına yönelik dönütü almış ve bu dönüt kabul edilmişti. Şimdi yapılması gereken, üzerinde hem fikir olunan hedeflerin gerçekleştirilmesi için bir eylem planı geliştirmektir.

Eylem planının öğretmenin bireysel gereksinimlerine uygun olması ve ulaşabileceği gerçek olasılıkları temsil etmesi varsayılmaktadır. Planın gerçek anlamda geliştirilmesi öğretmenden gelecek bilgileri içermeli ve yine onun tarafından kabul edilmelidir. Bu gelişme içerisinde rolleri olan diğer insanlar da, diğer bileşenler gibi

rehber olarak görev yapacaklardır.

Cogan (1973), işbirlikli denetimin "*linik denetim*" olarak da anılabileceğini ileri sürmektedir. Cogan, öğretmenliğin büyük ölçüde öğretmen ile denetmen arasında fikirlerin paylaşımını gerektiren bir sorun çözme süreci olduğuna inanmaktadır. Öğretmen ile denetmen, öğretmenin sınıftaki öğretmenliği içerisindeki sorunları çözmede birlikte çalışırlar. Soruna mantıklı bir çözüm getirebilmek için bir hipotez ve deney yaparak stratejiler uygularlar.

4- Yönlendirmeci Olmayan Denetim

Dinleyen ve öğretmenin söylediklerine anlayış gösteren denetmenler, Curran (1978: 160)'ın, Carl Rogers'ın çalışmalarından yola çıkarak geliştirdiği '*anlamaya mukabele etme*' ilkesini savunmaktadırlar. Bunun anlamı, konuşmacının söylediklerinin yeniden tanınma versiyonudur. Denetimde, denetmen, öğretmenin söylediklerini kelime kelime tekrar etmektense, öğretmenin yorumlarını anladığını belki başka bir ifade ile teyit eder.

Bu denetim modelinde denetmen, öğretmenin yaptıkları konusunda şunları söyleyebilir: "Sınıfta yaptıklarınızın ne olduğunu ve gerekçelerini bana açıkladınız. Şimdi, şunları mı demek istediniz. ? Okuma dersinde, öğrenciler öyküdeki ana karakteri betimleyen kelimelerin altını çizerlerken, sessiz okumalarının sonuçlarını görmek istediniz. Aynı zamanda öğrencilerden 'A' etkinliğini yapmalarını istediniz. . . .".

Yönlendirmeci olmayan denetim modelini tartışan yabancı dil öğretmeni eğitimcileri Dowling-Sheppard (1976), Early-Bolitho (1981) ve Freeman (1982)'e göre, "eğer denetmen beni denetlerken yönlendirmeci olmadıysa, o zaman ben de fikirlerimi özgürce ifade edebildim ve denetmenle ve benim aramda bir güven duygusu tesis edilmiş olabilir. Yeni fikirleri deneme özgürlüğüne sahip olmakla birlikte, yaptığım mesleğe kendimi tam anlamıyla verebilirdim. Öğretmen olarak kendi kendime öğretmenliğimle ilgili sorular sorma şansı elde edebilirdim. Kendi başıma kararlar vermede deneyim kazanır ve öğretmenlik davranışlarımın bilincine daha iyi varırdım".

Yönlendirmeci olmayan denetimin değişik bir sonucu da olabilir. Bazı öğretmenler, bu denetim modelinin kendilerini kaygılı hissetmelerine neden olduğunu

belirtmektedirler. Öğretmenlerin, gereksinim duyduklarını düşündükleri şeylerden yararlanabilecekleri varsayımından hareket edilirse (Copeland 1982), o zaman bu model uygun olmayabilir.

Denetmenin bu modeli anlama şekli, öğretmenin endişe duymasına da neden olabilir. Belki de denetmen, daha derin filozofik esasları göz ardı ederken, basit anlamda yüzeysel teknikleri kullanıyor olabilir. “Bir yaklaşımın belirli özelliklerini onun gerçek gücünün ne olduğunu anlamadan ödünç almak, bir otomobili uçak gibi ya da çok karışık bir bilgisayarı daktilo gibi kullanmaya benzer” (Blair 1982: 103-104).

Daha geniş felsefik bir düzeyde değerlendirmek gerekirse, öğrenciyle bütün bir kişi olarak çalışabilmenin önemini anlamamız gerekmektedir (Curran 1976, 1978; Rardin 1977; Taylor 1979; Stevick 1980).

5- Yaratıcı Denetim

De Bono (1970: 63)'nın olaylara belirli bir bakış şekli, diğer birçok olası şekiller arasından sadece birisidir' ifadesi yaratıcı denetimin temelini oluşturmaktadır.

Şimdiye kadar verilmeye çalışılan her bir denetim modeli, bizim denetime bakış açımızı bir şekilde sınırlandırmaktadır. Yaratıcı model, özgürlük ve yaratıcılığı en azından üç açıdan desteklemektedir: (1) modellerin bir bileşimine veya farklı modellerden denetimsel davranışların bir bileşimine izin vermektedir, (2) denetsel sorumlulukların denetmenden diğer kaynaklara göre değiştirilmesine izin vermektedir ve (3) hiç bir modelde bulunmayan diğer alanlardan yararlanmayı mümkün kılmaktadır.

Bu avantajlarıyla değerlendirdiğimizde, tek bir modelle çalışmak uygun olmakla birlikte, sınırlayıcı da olabilir. Bazen farklı model ve denetimsel davranışlardan oluşan bir bileşmeye gereksinim duyulabilir. Örneğin, Freeman (1982), öğretmenin aradığı enformasyon türüne göre belirli denetimsel yaklaşımı seçmektedir. Eğer yeni öğretmenler öğretilcek şeyin ne olduğunu bulmaya çalışıyorlarsa, yönlendirmeci modeli kullanmaktadır. Eğer bir şeyin nasıl öğretilceği üzerinde durmaları halinde, alternatifler yaklaşımını kullanmaktadır. Öğretecekleri şeyin gerekçesini arıyorlarsa, bu kez yönlendirmeci olmayan yaklaşımı kullanmaktadır. Bu durumda şunu görebiliriz ki, İngilizce öğretmeni, kullanacağı öğretim yöntemlerinde durum ve şartlara göre nasıl

esnek olabiliyor ise, denetmen de aynı şekilde bu bileşimlerde tercih şansına sahiptir.

Bu modelin kullanılabileceği ikinci bir yol ise, denetsel sorumluluğu denetmenden başka bir kaynağa aktarmaktır. Örneğin, öğretmenler öğretmen merkezlerini kullanarak, kendi denetimlerini yapmaktan sorumlu olabilirler (Zigarmi 1979). Öğretmen merkezleri, öğretmenlerin sorularına yanıt bulabilecekleri, kaynak kullanabilecekleri, diğer öğretmen yada danışmanlarla ve denetim uzmanları ile sorunlarını tartışabilecekleri yerlerdir. Denetmenin öğretmene gitmesinin yerine, öğretmenler denetmene gidebilirler.

Yine bu model içerisinde, bu modellerin hiçbirinde bulunmayan diğer alanlardan görüşlere başvurmak da mümkündür. Örneğin, bazı öğretmen eğitimcileri, öğretmenlerin gözlem yapmalarına yardım etmek ve stajyer öğretmenleri denetlemek için Moskowitz (1971) ve Jarvis (1968)'in Flanders (1960)'dan esinlenerek gerçekleştirdikleri “*etkileşim analizi*” gibi araştırmalar için orjinal olarak geliştirilen gözlem sistemlerini benimsemişlerdir. Diğer öğretmenler ise, Fanselow (1977a, 1987b)'ın FOCUS (*Foci on Communication Used in Settings*)'ini tercih etmektedirler; çünkü, FOCUS bünyesinde beş ana kategori ve birçok alt kategori kullanılabilmektedir.

Bütün bunlardan şu sonuca varmak mümkündür ki, gözlemlene sistemlerine başvurmak denetmenlere yeterince kolaylık sağlamıştır.

6- Kendi Kendine Yardım Yoluyla Araştırmacı Denetim

Bu modele, yaratıcı denetim modelinin genişletilmiş şekli de denilebilir. Bu modelde deneyim sahibi olan bir '*misafir öğretmen*' kavramı gündeme gelmektedir. Misafir öğretmen yardımcı konumunda olmamakla birlikte, öğretmenle birlikte, hem kendilerinin hem de başkalarının öğretme tarzlarını gözlemleyerek yeni öğretimsel davranışları keşfetmeye çalışmaktadır (Gebhard 1984: 501-514).

Yine bu model içerisinde öğretmenler, birbirlerinin sınıflarına girerek gözlem yapmaktadırlar. Doğal olarak böyle bir denetim modelini benimseyen öğretmenlerin, kendi gruplarından ziyade başka öğretmenlerle iletişim içerisinde olmaları gerekir.

J- ÖĞRETİMSSEL DENETİM VE DENETMEN NİTELİKLERİ

1- Öğretimsel Denetim

Bu araştırmanın da konusu olan öğretimsel denetim, belki çağdaş denetim modellerden birisi olarak kabul edilse bile, aslında çağdaş eğitim denetiminin bütün işlevlerini içermektedir. Ancak öğretimsel denetimi, bugünkü denetim sistemimizden ayıran en önemli özellik, bu modelde “soruşturma” işlevinin tamamen denetim sürecinden ayrıştırılmasıdır. Bir anlamda, sınıf içindeki etkinliklerin denetimi ve değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Eğitimin çağdaş anlamı, insanların davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturulmasını içerir (Fidan 1986: 3). Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve özellikle program geliştirme çalışmalarında ağırlığın, öğretme-öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Sınıfta yürütülen öğretme etkinliklerinin incelenmesi ve sürekli olarak değerlendirilmesi, eğitim sistemini ve programlarını geliştirme çalışmalarında da daha gerçekçi yaklaşımların doğmasına neden olur. Eğitim sistemindeki tüm harcamaların, program geliştirme, organizasyon ve yönetimle ilgili tüm faaliyetlerin öğrenmenin olduğu etkileşim ortamının etkililik derecesini artırması için yapılması beklenir. Bu durum, sayısal ve yapısal değişimleri odak noktası yapma yerine, yenilikçi yaklaşımların sınıftaki öğretme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştırılması zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde eğitim denetimi üzerine yapılan araştırmalarda, sınıf içi etkinliklerin denetimi ve gözlemi, üzerinde çok durulan bir konudur. Araştırmacılar, konuyu farklı farklı kavramlar kullanarak incelemektedirler. Bazıları “**öğretimsel denetim** (instructional supervision)” olarak isimlendirirken, bazıları da “**klinikselsel denetim** (clinical supervision)” olarak nitelendirmektedirler. Bunun yanı sıra, klinikselsel denetimi, öğretimsel denetimin bir boyutu olarak algılayan yazarlar da bulunmaktadır. Sonuçta bu araştırmada geliştirilmeye çalışılacak “**öğretimsel denetim modeli**”, klinik denetimdeki işlevleri de içermektedir.

Bu modeldeki temel amaç, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmektir. Aydın (1989: 80)’a göre, yarının denetim sistemindeki en önemli hedef, “her okulu, kendi

kendini değerlendirebilen, kendi işleyişini çözümleyebilen, değerlendirebilen ve bu değerlendirme sonuçlarına dayalı geliştirme girişimlerinde bulunabilen bir niteliğe kavuşturmak" olmalıdır.

Çağdaş eğitim denetiminde, öğrenme-öğretme etkinliklerini geliştirmede öğretmene mesleksel yardım, olumlu insan ilişkileri yaklaşımları, dikte ettirme yerine, gelişmeyi özendirme, hiyerarşik ve otoriter bir denetim ve değerlendirme yerine, kendi kendisini değerlendirme vurgulandığına göre, öğretimsel denetim süreci içerisinde bütün bu işlevler yer almaktadır.

Öğretmenlik gibi öğretimsel denetimin de üzerinde uzlaşmış bir tanımı yoktur. Bu denetim tipinin en genel ve en az tartışma götüren tanımı "öğretimin geliştirilmesi (Weller 1971: 5)"dir.

Bu tanımın öğretimsel denetimi yeterince açıklayamaması düşüncesinden hareketle Weller (1971: 11), denetmenin üç işlevi olduğunu belirtmiştir:

- "a- danışmanlık işlevi,
- b- öğretmenlik işlevi,
- c- eğitime işlevi".

Ben M. Harris (1975: 10-11)'e göre, öğretimsel denetim, "öğrencinin öğrenmesini desteklemek ve geliştirmek için kullanılan öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde okulun işleyişini korumak ya da değiştirmek amacıyla okul personeli tarafından insanlarla ve diğer şeylerle yapılanların tümüdür".

Glickman (1985: 21), öğretimsel denetimin beş işlevi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar ;

"1- Denetim, öğretmenin öğretme inancını artırabilir. Öğretmenler bu şekilde kendilerini sadece duvarlarla ayrılmış bireyler olarak değil, birbirlerini tamamlayan ve gelişmelerine yardımcı olan tek bir vücut olarak görürler.

2- Denetim, öğretmenin etkililik duygusunu geliştirebilir. Öğretmenler kendilerini, okul dışındaki etkilere bakılmaksızın, öğrencilere başarılı öğretmenlik yapabilen öğretmenler olarak görürler. Okul içerisinde, yönetim ve öğretim konusunda

kontrol gücüne sahip olduklarına inandıklarının farkına varırlar.

3- Denetim, öğretmenlerin ortak hedefleri gerçekleştirme yolunda birbirlerini nasıl tamamladıklarından onların haberdar olmalarını sağlar. Öğretmenler, işbaşında birbirlerini gözlemleyip, materyal alışverişinde bulunabilir ve birbirlerinden değişik teknikler alabilirler ve birbirlerini nasıl destekleyeceklerini öğrenirler.

4- Denetim, öğretmenlere ortak amaç ve eylemlerin nasıl planlanacağını gösterir. Öğretmenlere, diğer meslektaşlarına rehberlik etme ve yardımda bulunmada, okuldaki öğretimsel konularda karar vermede, hizmet içi eğitimi planlamada, izleni geliştirmede ve eylem araştırmalarına katılmada sorumluluklar verilebilir.

5- Denetim, öğretmenlerin yaptıkları iş konusunda somut olarak düşünmelerini sağlar. Öğretmenlere, geleceğe yönelik öğretimsel etkinlikleri için dönütler sağlanabilir ve onların daha değişken ve somut düşünceleri sağlanabilir. "

Diğer taraftan, Eye, Netzer ve Krey (1971: 30)' ise, öğretimsel denetimi, "okul yönetiminin, özellikle eğitim sisteminin öğretimsel beklentilerinin gerçekleştirilmesi noktasında yoğunlaşan boyutu" olarak algılamaktadırlar.

Bütün bu tanımların ışığında, her okul sisteminde farklı düzeyde ve nitelikte de olsa öğretimsel denetime gereksinim olduğu açıktır. Bu tanımlara göre, öğretimsel denetim, amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünü olarak tanımlanabilir.

Görüldüğü üzere, öğretimsel denetimdeki bütün hedefler daha çok öğretmen-merkezli olup, okulların etkili hale getirilmesinde anahtar rol oynayan faktör olan öğretimin ve öğretmenin geliştirilmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu iki önemli değer, öğretimsel denetimin en önemli özelliklerindendir.

Her başarılı eğitim örgütünün arkasında etkin bir denetim programı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Genellikle tipik denetmenler, okul müdürleri, bakanlık ya da ilköğretim müfettişleridir. Ancak denetim, belirli bir mevki ya da kişi olarak değil, bir süreç veya işlev olarak algılanmalıdır. Başarılı okullar üzerinde araştırma yapanlar, bu tür okullarda, öğretimin geliştirilmesi işlevine okuldaki herkesin yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir (Schneider 1982-1983: 7-11; Purkey ve Smith 1982: 64-69).

Harris (1975) ise, denetmenin rolünü daha da öteye götürerek, denetimin sadece öğretmene öğretimde yardım etmekle direkt ilgili olmadığını, aynı zamanda dolaylı olarak da öğrencilere öğretmekle ilgili olduğunu belirtmektedir. Yani buradan şunu anlıyoruz ki, denetim sadece öğretmek eylemi değil aynı zamanda, öğrenciler için öğretimi geliştirmelerinde öğretmenlere bazı aksiyonlar kazandırmaktır.

Glickman (1985: 7), öğretimsel denetimin ortak bir çaba olduğunu vurgulayarak, böylesine kolektif bir öğretimsel gelişmeyi harekete geçirmede, denetimsel rolleri oynayanların belirli özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunlar;

- "1- Bilgi,
- 2- İnsani özellikler,
- 3- Teknik beceriler" dir.

2- Denetmen Nitelikleri

a- Bilgi

Denetmenlerin öğretmenleri geliştirme yolunda bilgi sahibi olmaları, ve alternatif denetimsel uygulamaların tipik okullarda görülen vasat özellikleri değiştirebileceğine inanmaları gerekmektedir. Öğretmenin geliştirilmesi ve okulun etkililiğini artırmak için nelerin yapılması gerektiği bilmek, denetim eylemi üçgeninin dayanak noktasıdır (Glickman 1985: 95).

Bu noktadan hareketle, “başarılı okul” kavramından ne anlaşıldığını biraz daha somutlaştırmak gerekmektedir. 1960’lı yılların ortalarında ve 1970’li yılların başlarında yapılan araştırmalar, daha çok okulları tek parça kurumlar olarak ele aldılar. Yani herhangi bir okulla ilgili yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar, diğer okullar için de geçerliydi. 1970’lerin ortalarında ve 1980’li yıllarda yapılan araştırmalar, okulları tek tek ele aldılar ve sonuçlarla ilgili genellemelere gitmediler.

Rutter (1979: 112) tarafından yapılan "*Fifteen Thousand Hours*" adlı araştırma, Londra’daki on iki liseyi kapsıyordu. Bu araştırmada etkili okullar, öğrencilerin üstün başarıları, yaklaşımları ve devam durumları ile düşük suç oranları ile belirlenmişti. Bu araştırmadan çıkan diğer bazı sonuçlar da şöyle idi:

“okullarda daha başarılı olan öğretmenler ... ders planları yapmada kesin bir özgürlüğe sahip olduklarını rapor eden öğretmenlerdi (1979:112).

... üzerinde uzlaşmış bir disiplin yaklaşımı olduğunda ve çok fazla ceza kullanılmadığında, okuldaki öğrencilerin davranışları iyidir (1979:122)”.

Ancak bununla birlikte, daha az başarılı okullarda öğretmenler, plan yapma konusunda çoğunlukla yalnız bırakılmışlardı, deneyimli öğretmenlerden rehberlik ve denetim anlamında az yardım aldılar ve diğer öğretmenlerle gerçek bir işbirliğine giremediler (1979:136)

Goodlad (1982:465-470) tarafından yapılan “A Study of Schooling” adlı araştırmadan da şu sonuçlar ortaya çıkarılmıştır:

“Okul başarısının en büyük göstergesi, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasındaki amaç uyumluluğu idi.

Etkin okullardaki personelin şiddet, disiplin ve yönetime karşı az ilgisi vardı; bunun yerine, onların ilgi alanları daha çok okulun eğitimsel öncelikleriydi.

Etkin okullar, eğitimsel kararlara katılım ile birlikte otonomi sağlayan çalışma yerleri olarak algılandılar.

Etkin okullardaki öğretmenler öğretime, öğrenciler de öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırdılar.

Etkili olan ve olmayan okullar arasında kullanılan öğretme teknik ve yöntemleri arasında az farklılık vardı”.

Okulların etkililiği konusunda yapılan araştırmaların sonuçları, birbirlerinden farklılıklar göstermesine karşın, belirli ortak sonuçları da gözlemlemek mümkündür. Örneğin, Glickman (1985: 19), sınıf içerisindeki öğretim açısından etkin okulların şu ortak özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

- “1- Öğretim konusunda belirli bir hedef.
- 2- Bu hedefe yönelik çalışmalarda öğrencinin harcadığı zaman.
- 3- Öğretmenler tarafından öğrenci ürünlerinin sürekli izlenmesi ve kontrol edilmesi.
- 4- Öğretmenin diğer görevlerinden daha çok öğretime harcadığı zaman.

- 5- Sınıfın sürekli olan kuralları.
- 6- Doğru davranışın öğretmence teşvik edilmesi ve cezadan kaçınması.
- 7- Öğretmenlerin öğrencilerinden ulaşmalarını istediği beklentiler.
- 8- Öğretmenler tarafından günlük olarak verilen ve düzeltilen ev ödevleri”.

b- İnsan ilişkileri becerileri

Denetimsel eylemlerde bulunanların sahip olması gereken bilginin yanı sıra, denetimsel eylemlerde rol alanların, öğretmenlerle iletişim boyutunda kişisel becerilere de sahip olmaları gerekmektedir.

Denetmenler, kendi davranışlarının öğretmenler kadar bireyleri etkilediğini anlamak ve sonra da, daha olumlu anlamda değiştirilebilecek ilişkilere yönelik alanlarda araştırma yapmak durumundadırlar.

Glickman (1985:96)'e göre, kişisel becerileri tanımlamada, üç ayrı denetsel davranış vardır. Bunlar;

- "a- Yönlendirmeci olmayan davranışlar,
- b- İşbirlikli davranışlar,
- c- Yönlendirmeci davranışlar"dır.

Bu davranış kümelerini ise, bazı davranış kategorileri belirler. Yine Glickman(1985)'a göre bu kategoriler şunlardır; "dinleme, açıklığa kavuşturma, teşvik etme, yansıtma, sunma, problem çözme, görüşmeler yapma, yönlendirme, standardize etme ve pekiştirme".

İşte burada geliştirilmeye çalışılacak öğretimsel denetim modelinde de, öğretmenlere, yöneticilere ve denetmenlere anketler aracılığı ile bu davranış kümeleri hakkında sorulan sorulardan alınacak yanıtlar, geliştirilecek modeldeki davranış boyutunu oluşturmada önemli bir rol oynayacaktır.

Bu davranışlardan bazıları, öğretmenlere ve denetmenlere karar verme sürecinde daha fazla sorumluluklar yüklerken, diğerleride, bu süreçte her iki gruba da ortak sorumluluklar yüklemektedir. Bu davranış kategorileri Şekil.1.4.'de gösterilmiştir.

Şekil. 1. 4. Denetisel Davranışlar

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dinleme	Açıklama	Teşvik	Yansıtma	Sunma	Sorun çöz	Görüşme	Yönlendirme	Standartlaştırma	Pekiştirme
Ö.									ö
D.									d
Davranış kümeleri:				Yönlendirmeci Olmayan		İşbirlikli		Yönlendirmeci	

Anahtar: Ö= Maksimum öğretmen sorumluluğu,
D= Maksimum denetmen sorumluluğu,
ö=Minimum öğretmen sorumluluğu,
d= Minimum denetmen sorumluluğu.

Kaynak: Carl D. Glickman. "Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction" (1981).

Denetmen öğretmeni *dinlediğinde*, öğretmenin söylediklerini *açıklığa kavuşturur*. Konu hakkında öğretmenin daha çok konuşmasını *teşvik eder*, ve öğretmenin algılarını doğrulayarak *yansıtır*, ve bu durumda açık bir şekilde kontrol içinde olan öğretmen olur. Dolayısıyla, alınan karar üzerinde öğretmenin yüksek, denetmenin de düşük kontrolü vardır. Bu "**yönlendirmeci olmayan kişisel yaklaşım**"dır.

Denetmen, öğretmenin görüş açısını anlamaya yönelik yönlendirmeci olmayan davranışlarda bulunduğu ancak bu kez tartışmaya kendi fikirlerini *sunarak* ve bütün taraflardan olası eylemleri önermeleri için fikir alarak *problemi çözerse* ve sonra hem denetme hem de öğretmenin uzlaşabileceği ortak bir nokta üzerinde *görüşmeler yaparsa*, bu halde alınan karar üzerindeki kontrol de paylaşılmış olur. Bu da "**işbirlikli kişisel yaklaşım**"dır.

Sonuç olarak, denetmen yapılacak şeyler konusunda öğretmeni *yönlendirirse*, zamanı ve beklenen sonuçlar üzerindeki kriterleri *standardize ederse*, ve eylemin veya eylemsizliğin sonuçlarını *pekiştirirse*, o zaman denetmen karardaki sorumluluğu üstlenmiş olur. Yani denetmen, öğretmenin takip etmesi gereken eylemleri açık bir şekilde belirliyor demektir ki, bu da "**yönlendirmeci kişisel yaklaşım**"dır. Bu davranışların, geliştirilecek denetim modeli ile yakın bir ilgisi olmakla birlikte, başarılı okulların denetimi için de ayrı bir önemi vardır (Bkz. Şekil 1.5).

c- Teknik beceriler

Denetmenlerin, gözlem yapma, planlama, ölçme ve öğretimsel gelişimi değerlendirme konularında teknik becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Şekil. 1. 5. Başarılı Okulların Denetimi

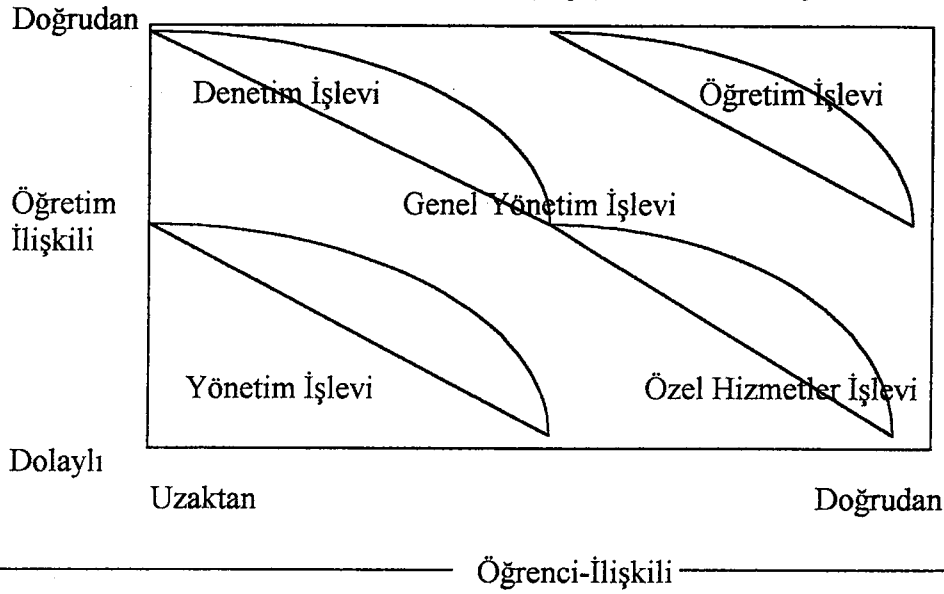
Öncelikler	İşlev	Görevler	Birleştirme	Ürün
Bilgi	Gelişme için denetim	A. Direkt yardım B. İzence geliştirme C. Hizmet-içi eğitim D. Grup gelişimi E. Eylem araştırmaları	Örgütsel hedefler Öğretmen gereksinimleri	Öğrencinin öğrenmedeki gelişimi
Kişisel özellikler				
Teknik beceriler				

Kaynak: B. M HARRIS, Supervisory Behavior in Education, 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1985.

Denetim, iyi okulların işleyişi için gerekli işlevlerden birisidir. Bu okulların işleyişinde öğretmenliğin etkililiğini geliştirmek ise, hemen hemen bütün denetsel çabaların da merkezinde yer alır. Denetimi çeşitli açılardan değerlendirmek mümkündür. Denetimin tanımına ilişkin bu farklı algılamaların çeşitliliği, sadece örgütsel karışıklıktan değil, aynı zamanda enformasyon ve bakış açısı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bir görüş açısı sağlayabilmek için, en azından, okulun işleyişinin, öğretimsel denetimi esas işlev olarak analiz etmede hareket noktası olarak alınması gerekir (Harris 1975:2). Bu yüzden de öğretimsel denetim, belirli sonuçlar almak için yapılacak bütün işlemlerin bir parçası olarak görülebilir. Diğer bir deyişle, eğitim sistemini, üretim tekniklerinin temel dayanağı olan öğretimle gerçekleştirilen öğrenme-üretim girişimi olarak düşünebiliriz. Öğrenmeye ürün ve öğretim anlamında bakılırsa, öğrenci “hammadde” olarak değerlendirilir. Eğitimin işleyişini değerlendirirken, bu değerlendirmenin ortasında iki kritik boyutu görmek mümkündür. Bunlar “öğrenci ve öğretim”dir. Bu nedenle, okulun işleyişini analiz etmede ve öğretimsel denetimi diğer çabalardan ayırt etmede öğrenci ve öğretimi iki ana boyut olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Şekil. 1.6.’da bu iki boyutu bir ızgara olarak görmek mümkündür. Böyle bir ızgaranın kullanılmasıyla eğitimin işleyişinin beş işlevsel alanı tanımlanmakta ve birbirlerinden ayrılmaktadır. Her bir ana işlevsel alan da, hangi çabaların öğrenciye hangilerinin de öğretime ait olduğu gösterilerek belirlenmektedir.

Şekil. 1. 6. Okulun İşleyişindeki Temel İşlevler



Kaynak: B. M HARRIS, Supervisory Behavior in Education, 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1985:4.

Yukarıdaki şekildeki çizgiler, okulun işleyişindeki işlevsel alanların sınırlarını göstermektedir. Kişinin öğretimsel bir alan olarak, öğretimsel denetimin tam olarak nerede sona erdiğini ve genel yönetimin nerede başladığını belirlemesi mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında, bu çerçeve gerçekçidir. Bununla birlikte, gösterilen bu beş alandan her birisi için oldukça farklı çabalar da belirlenebilir.

Harris (1975: 5), bu beş alanı şu şekilde tanımlamaktadır:

"1- Öğretmenlik: Bu işlev okulun bütün işleyişinin ana amacını oluşturmaktadır. Öğretmeye yönelik çabalar, direkt olarak öğretim-ilişkili olduğu gibi aynı zamanda öğrenci-ilişkilidir. Böylelikle de, öğretmeye yönelik çabalar açık bir şekilde tanımlanmakla birlikte, öğretme eylemini kimin yaptığına bakılmaksızın bu çabalar işlevsel olarak gerçekçi olarak gösterilmektedir. Yani, kütüphane görevlileri, danışmanlar, müdürler, idareciler ve diğerleri öğretmenle birlikte öğretim eyleminde rol alırlar. Öğretmenlik, basit olarak "öğrencilerle birlikte öğretimsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik çalışma" olarak tanımlanır.

2- Özel Öğrenci Hizmetleri: Bu işlev, büyük ölçüde öğrenci-ilişkili olup, sadece dolaylı olarak öğretim-ilişkili çabaları içerir. Hemşireler, memurlar, danışmanlar, psikologlar, servis şoförleri, doktorlar tarafından sağlanan hizmetler, bu alanın

içerisindedir. Bu çabaların direkt olarak öğretim-ilişkili olmaması, onların açık bir şekilde destek hizmetleri olduğunu gösterir.

3- Yönetim: Bu işlevsel alanı da, dolaylı olarak öğretime, uzaktan da öğrenciye ilişkin çabalar belirler. Bu çabalar, öğretmenler kadar müdürlerin, diğer idarecilerin, memurların harcadığı zamanı içerir. Yönetim bu anlamıyla, diğer destek hizmetlerinin işlevi haline gelir.

4- Denetim: Bu işlevsel alan da, yüksek düzeyde öğretim-ilişkili olmakla birlikte, uzaktan öğrenci-ilişkili çabaları içerir. Öğretimi etkiledikleri sürece, denetmenlerin, koordinatörlerin, danışmanların, program uzmanlarının, müdürlerin ve öğretmenlerin yaptıkları işleri içerir. Bu çabalar, öğrencinin öğrenmesi üzerindeki dolaylı etkilerinden ötürü, öğretme eyleminden ayrı tutulurlar. Denetim, yüksek ölçüde öğretim-ilişkili çabaların yer aldığı öğretim işlevine destek hizmetleri sağlar.

5- Yönetim: Okulun işleyiş izgarası üzerindeki genel yönetim alanı çok farklıdır. Bu alanda yer alan çabalar, eşgüdümleme, kolaylaştırma ve kontrol etme ile ilgili yapılan işlerden oluşur".

Aslında bu çabalar okulun işleyişindeki bütünlüğü sağlasalar bile, yine de yüksek ölçüde öğretim ve öğrenci-ilişkili olmayabilirler.

Görüldüğü gibi, denetim bir hedef, belirli bir meslek ya da bir dizi teknikler değil, okulun işleyişinin esas işlevidir. Öğretimin denetimi ise, okulda gerçekleştirilen öğretme-öğrenme süreçlerini devam ettirme ve geliştirmeye yönelik çalışmaları içerir.

K- ÖĞRETİMSSEL DENETİMİN HEDEFLERİ

Denetmenlerin, öğretimsel denetim modelinde, öğretmenlerin kendi öğretimlerini değerlendirip değiştirebilmelerini sağlayabilmelerinde belirli eğitimsel görevleri vardır.

Bu denetimsel görevler, Glickman (1985: 7)'a göre, öğretmenin gelişmesini sağlayacak; (aa) direkt yardım, (bb) izlenim geliştirme, (cc) hizmet içi eğitim, (dd) grup gelişimi ve (ee) eylem araştırması'dır.

1- Direkt Yardım

Sınıftaki öğretimi gözlemleyip değerlendirmede, öğretmenle kişisel ve sürekli bir iletişimi içerir.

2- İzlenice Geliştirme

Öğretimle ilgili içerik, planlar, ve materyallerin gözden geçirilip, değiştirilmesini içerir.

3- Hizmet İçi Eğitim

Okul veya okul sistemi tarafından sunulan yasal olarak sağlanan ve desteklenen öğrenme fırsatlarını içerir.

4- Grup Geliştirme

Ortak öğretimsel ilgi alanlarında kararlar verebilmeleri için öğretmenlerin bir araya getirilmesini içerir.

5- Eylem Araştırması

Öğrenmeyi geliştirmek amacıyla okul ve sınıflarda olup bitenlerin okul tarafından sistematik olarak araştırılmasını içerir".

Öğretmenlerin değişen şartlara, göre gerçek anlamda gelişmesini anladıktan sonra denetmen, hem örgütsel hedefleri hem de öğretmen gereksinimlerini tek bir bütün haline getirmek için denetim amaçlarını planlayabilir.

Okul örgütü içerisinde her tür mesleki görevin öğretime ilişkin bir boyutu olmakla birlikte, bu görevlerin denetimle ilişkisi de vardır. İşte bu denetime ilişkin görevlerdeki hedeflerin, ya öğretimle ağırlıklı olarak ilişkisinin olduğunun ya da belirli kritik açılardan öğretimle ilişkili olduğunun belirlenmesi gerekir. Harris (1975: 10)'e göre, aşağıdaki on hedef alanının denetimle ilgili olduğu ve denetimi nitelediği görülmektedir.

"Hedef 1: İzlenice geliştirme: Öğretilecek konuların kimler tarafından, ne zaman, nerede, ve hangi şekillerde öğretileceğinin tasarlanmasını veya gözden geçirilmesini ifade etmektedir. İzleniceyi geliştirmede izlenecek yollar, standartlar oluşturma,

öğretimsel birimleri planlama ve yeni dersler oluşturma bu hedef alanının içerisinde yer alır (Rubin 1977; Lewey 1977).

Hedef 2: Öğretimi organize etme: Öğrencilerin, personelin ve materyallerin koordineli ve etkin biçimlerde zaman ve öğretimsel hedeflerle ilişkili olduğu hallerde yeni düzenlemeler yapma durumudur. Öğrencilerin gruplandırılması, sınıf programlarının planlanması, öğretime ayrılan zamanın belirlenmesi, yapılacak etkinliklerin planlanması ve eğitim takımlarının oluşturulması bu hedef alanının içinde yer alan çabalar (Trump ve Vars 1976).

Hedef 3: Personel sağlama: Öğretimi gerçekleştirecek uygun kapasite ve sayıda öğretim ile ilgili personeli temin etmeyi içerir. Bu hedef alanı içerisinde, aynı zamanda personeli işe alma, seçme, atama, transfer etme çabaları da yer alır.

Hedef 4: Olanaklar sağlama: Öğretimle ilgili imkanları ve kolaylıkları tasarlama ve sağlama bu hedef alanının içerisinde yer alır.

Hedef 5: Materyal sağlama: İzlenide yer alan hedefleri gerçekleştirmede kullanılacak uygun materyalleri seçme ve sağlamakla birlikte, bu materyalleri önceden tespit etme, değerlendirme ve tasarlama çabaları da bu hedef içerisinde yer alır.

Hedef 6: Hizmet-içi eğitim düzenleme: Öğretimle ilgili olarak personelin performansını geliştirecek öğrenme deneyimlerini planlama ve uygulama çabalarıdır. Bunlar içerisinde, takım çalışmaları, danışmanlık hizmetleri, alan gezileri, ve eğitim toplantıları yer alır.

Hedef 7: Çalışan personeli yönlendirme: Personelin verilen sorumlulukları yerine getirebilmesi için gerekli temel bilgileri onlara sağlama çabalarını içerir. Bunlar arasında, yeni personeli çalışanlarla, çalışma ortamıyla ve orada gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili olarak bilgilendirmek, ve bütün çalışanları örgütsel gelişmeler konusunda bilgilendirmek yer alır.

Hedef 8: Özel öğrenci hizmetleri düzenleme: Öğrenciler için, öğretim sürecine en yüksek düzeyde katkıda bulunacak hizmetlerin koordinasyonunu sağlama çabalarını içerir ve bunlar arasında, sunulan hizmetler ile okulun öğretimsel hedefleri arasındaki uyumu maksimum düzeye çıkaracak politikaları geliştirmek, öncelikleri belirlemek ve çalışan personel arasındaki ilişkileri belirlemek yer alır.

Hedef 9: Halkla ilişkileri geliştirme: Daha iyi eğitimin desteklenmesinde en yüksek derecelerde katılımı sağlarken, öğretimle ilgili konularda gerek halktan gelen ve

gerekse halka ulaşacak bilgilerin serbest bir şekilde akışını sağlamak.

Hedef 10: Öğretimi değerlendirme: Öğretimin geliştirilmesi için, planlama, organize etme, veri toplama süreçlerini kullanma, analiz etme, yorumlama ve karar verme çabalarını içerir".

İşte bu belirlenmiş olan hedef alanlarının denetim hizmetlerini planlamada, yönlendirmede, ve değerlendirmede belirle bir çerçeve sağladığını açık bir şekilde anlamak büyük önem taşımaktadır. Esas itibarıyla belirlenmiş olan bu 10 hedef alan, okulun bütün işleyişinde üstlenilen bir çok hedeften sadece denetim işleviyle ilgili olanlarıdır.

Yukarıda belirlenmiş olan hedeflerden bazıları o kadar geniş boyutludur ki, bunların tamamen denetimle ilgili olmadığı da düşünülebilir. Çünkü bu hedefler, okulun işleyişindeki diğer hedef alanları içerisinde de yer alabilir. Bununla birlikte, bazıları çok önemli olarak değerlendirilirken, bazıları da denetim işleviyle ilgili görünmeyebilir. Örneğin, halkla ilişkileri geliştirmenin yer aldığı hedef alan, velilere ilişkin eğitim programlarının planlanması söz konusu olduğunda yüksek derecede öğretimle ilişkili olurken, okulda alınan yeni bir karar için istenen destek, öğretimle ilgili olmayabilir.

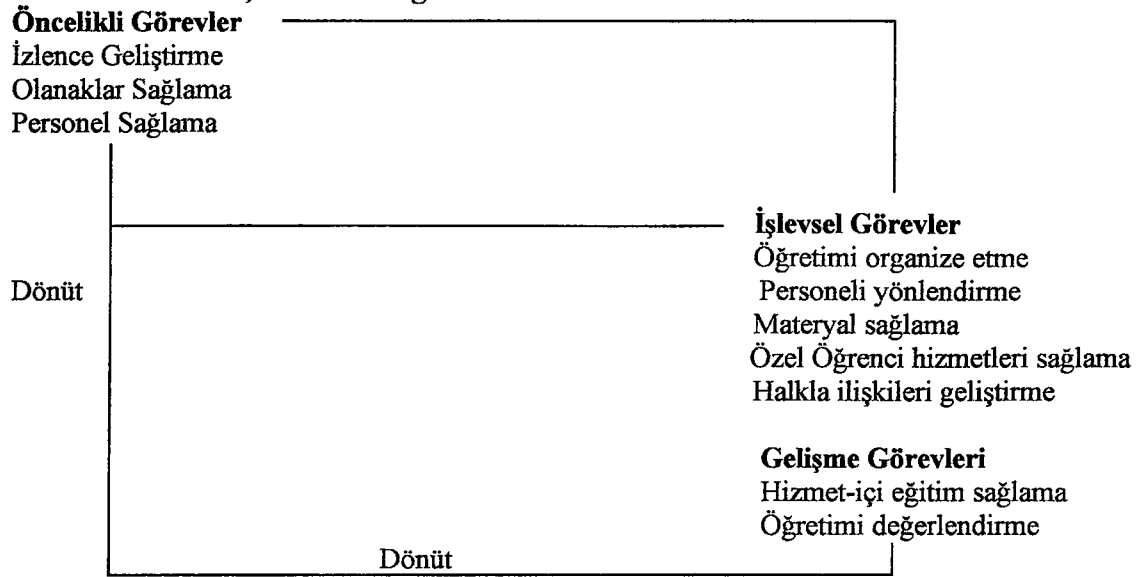
Denetim hizmetlerine ilişkin hazırlanan bir programın içeriğinde genellikle beş hedef alan bulunur (Harris 1975: 12). Bunlar;

- "1- Değerlendirme.
- 2- İzlenim geliştirme.
- 3- Hizmet içi eğitim.
- 4- Materyal geliştirme.
- 5- Personel alma'dır".

Bu hedefler, özellikle öğretimsel uygulamalara önem verildiğinde, iyi dengelenmiş bir denetim programının işlevsel dokusunu oluşturur.

Şekil. 1. 7., işte bu belirlenen hedef alanlarının içerisinde yer aldığı kategorileri göstermektedir

Şekil. 1. 7. Öğretimsel Denetimin On Görev Alanı



Kaynak: B. . M HARRIS, Supervisory Behavior in Education, 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1985.

L- İNGİLİZCE ÖĞRETMENİNDE BULUNMASI GEREKEN STANDART BECERİLER

Çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerini uygulama konusunda belirli ölçülerde uzmanlaşan yabancı dil öğretmenleri, ülkemiz şartlarında bunları uygulamakta çok çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Yabancı dil öğretmenin öncelikle bu yöntemleri kullanabilmesi için belirli standart özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Bu standart özelliklere ilişkin gerek günümüzde gerekse geçmiş dönemlerde oldukça kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. *The NCTE* (The National Interest and the Teaching of English)'nin 1961 yılında hazırladığı raporda şu özelliklerin önemine değinilmiştir (s.707):

"I- İngilizce öğretmeni, kendi disiplindeki etkinlikleri uzmanlıkla gerçekleştirmesini sağlayacak belirli yetenek ve becerilerle birlikte, İngiliz Dili ve Edebiyatı konusunda belirli bir temel ve ihtisasa sahip olmalıdır.

A- Dil ile ilgili olarak sahip olması gereken özellikler:

1- İngiliz dilinin tarihsel gelişimi ve mevcut karakteri konusunda temel bilgiler:

Ses bilgisi (sesbilim), morfoloji (şekilbilim), sözdizimi, sözcük bilgisi (kelime bilimi ve anlambilim), dil ile toplumun ilişkileri.

2- Öğretmenin özel ilgi ve sorumluluk alanına uygun bir düzeyde İngiliz dili hakkında bilgisi.

3- Dil sanatlarına hakimiyet, retorik ve mantık; sadece birleştirilmiş, uyumlu ve doğru değil, aynı zamanda duruma uygun ve tarz olarak da etkili olarak dili konuşabilme ve yazabilme yeteneği.

B- Edebiyat ile ilgili sahip olması gereken bilgiler:

1- Birey olarak insanın esas değerini vurgulayan temel edebi eserlerden oluşan bir okuma altyapısı. Bu altyapı:

a- İngilizce konuşan insanların edebiyat alanındaki önemli eserleri, yazarları, konuları, ve önemli olayları kapsayan bilgileri kapsar.

b- Birçok edebi parçalara ilişkin kapsamlı bir çalışmayı içerir.

c- İngilizce'ye çevrilen yada orijinal dili Yunanca, Latince, Eski İskandinav Dili, İtalyanca, Fransızca, İspanyolca, Almanca, Slavca olan önemli edebi eserlere yatkınlığı içerir.

2- Öğretmenin özel ilgi ve sorumluluk alanına uygun her türlü yazar, edebi eser, konu, araç ve önemli olaylara ilişkin kapsamlı bir bilgi.

3- Yarar güden her türlü sözlü ifadeler kadar değişik edebi türleri bağımsız olarak analiz etme ve değerlendirme yeteneği, ve onların edebi ve insani değerlerini ortaya çıkarabilmek için gerekli uygun eleştirisel yaklaşımları kullanabilme gücü.

II- İngilizce öğretmeni dil ve edebiyat bilim ve sanatına dair belirli yeteneklere sahip olmalıdır.

A- Bu yetenekler:

1- Öğrencilerinin dil ve edebiyat çalışmaları vasıtasıyla potansiyellerini nasıl geliştirebileceğini hayal etme yeteneği.

2- Öğrencilerinin ilgilerini uyandırma ve öğrenmelerini yönlendirme yeteneği.

3- Onların İngilizce'yi pratik ve yaratıcı olarak anlayıp kullanabilmelerine yardımcı olma yeteneği.

4- Onların hoşnutluk ve eleştiri güçlerini yükseltme yeteneği.

5- Onlara insanların sorunlarını anlama ve insani değerlere değer vermede liderlik edebilme yeteneği.

6- Onların gelişimini ve kullandıkları yöntemlerin etkililiğini değerlendirme yeteneği.

B- Bu yetenekler, öğretmenin mesleksel sorumluluğunu yerine getirmede gereksinim duyacağı İngiliz Dili ve Edebiyatı'na ilişkin sadece temel değil, aynı zamanda uzmanlaşmış bilgi ve becerileri gerektirmektedir.

C- Bu yetenekler, İngiliz Dili ve Edebiyatı'nın öğrenilmesi ve öğretilmesine ilişkin olduğundan, eğitim felsefeleri ve öğrenme psikolojisine dair bilgiler gerektirmektedir. Bu tür bilgiler;

1- Bireyin, dil ve edebiyatı kullanıp anlayarak nasıl geliştiğini göstermektedir.

2- Öğretmene, öğrencilerin İngilizce'de başarı düzeylerine uygun olan beceri ve sanatları öğretmede kullanması için değişik teknikler sağlamaktadır.

3- Öğretmeni, her bir düzey ve aşamanın bütün okul veya üniversite programıyla ilişkisi konusunda bilgilendirmektedir.

4- İngilizce öğretimi konusundaki önemli bilgileri içermektedir. "

Herhangi bir başarılı öğrenme programının kalbi bilgili bir öğretmendir. Bu nedenle öğretmenler çok yönlü hedefler ve stilleri kabul etmeyi öğrenmelidirler. Bu açıdan bakıldığında da, Mary Finocchiaro (Forum, Volume XXVI, No: 3, Temmuz 1988), süper öğretmenlerin özelliklerine yönelik şu kriterleri getirmektedir:

"1- Öğretmenler bütün normal insanların öğrenebileceğini, ancak bunun farklı oran ve şekillerde gerçekleşebileceği nosyonunu kabul ederler.

2- Bu öğretmenler bilirler ki, öğrenciler sevmeye, saygı duyulmaya ve güvenilmeye gereksinim duyarlar.

3- Öğrencilerin motivasyonunu yüksek bir düzeyde tutarlar. Bunu yaparken öğretmen, özellikle dilbilgisi alıştırmalarını verirken değişik dinleme ve okuma materyalleri kullanabilir.

4- Öğrencilerine her duydukları yada okuduklarının otomatik olarak beyinlerine girmeyeceğini, bunun dili geliştirmenin bir parçası olduğunu temin ederler.

5- Öğrenciden kesinlikle hatasını düzeltmesini istemezler. Bunun yerine, öğrencinin hatalı kullandığı kural ile ilgili doğru bir cümle verirler.

6- Her bir öğrenim deneyimini dikkatli bir şekilde organize ederler. Basitten karmaşığa doğru giderek, öğrencilerin sistematik ve açık bir şekilde anlayabileceği, dile

ilişkin ayrıntıları seçer, değerlendirir ve sunarlar.

7- İçerisinde bütün dinleme ve okuma materyallerinin açık olacağı iletişimsel amaçlara yönelik olarak, iletişimsel parçaları ve anlamlı metinleri seçmeye öncelik verirler.

8- Her bir derste, sadece alışkanlık oluşturma yönünde telaffuz çalışması yapmaz aynı zamanda bunun dilin gerçek anlamda konuşulduğu dünyaya taşınmasına yardımcı olurlar.

9- Sınıfta öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yaparlar.

10- Öğrencilerin özellikle daha fazla konuşma etkinliklerine katılmaları için gerekli güven duygularını geliştirmelerine yardımcı olurlar. Bu etkinlikleri yönlendirme konusunda, özellikle çiftli ve küçük gruplarla yapılan etkinlikleri planlarına dahil ederler.

11- Gerektiğinde diyaloglar hazırlayarak veya okuma parçalarını basitleştirerek iletişime yönelik etkinlikleri güçlendirirler.

12- Sınıf içerisindeki etkinliklerle birlikte götürülmesi planlanan laboratuvar, video, ve bilgisayar kullanımı ve dinleme etkinlikleri için kasetler hazırlayıp onları seslendirmede yeterince becerilidirler.

13- Pasif hiçbir dil becerisinin olmadığını farkındadırlar. Özellikle dinleme ve okuma, son derece karmaşık ve öğrencilerin aktif katılımını gerektiren etkinliklerdir. Bu nedenle, sınıfta dinleme-anlamanın geliştirilmesine fazla zaman ayırırlar.

14- Düşük düzeyde bulunan öğrencilerin dilbilgisini geliştirmekle birlikte tartışma ve düşünme yeteneklerini geliştirecek öyküler için, yüksek düzeyde bulunanlar için de içerisinde dilbilimsel ayrıntıların ve kültürel kavramların yoğun olduğu okuma dersi planları yaparlar.

15- Daha çok yaratıcı ve özgür kompozisyon yazabilmeleri için ders planlarında kılavuz yazma etkinliklerine yer verirler. Resimler, filmler veya videolar konusunda okuma, dinleme ve tartışma gibi deneyimleri kullanarak, öğrencilerin fikirler ileri sürmelerini, onları yine mantıklı bağlaçlar (ancak, ve, bununla birlikte, böylelikle vs.) kullanarak düzgün ifadelerde bulunabilmelerini sağlarlar.

16- Öğrencilerin belirli bir iletişimsel ifadeyi, dilbilgisi yapısını, nosyonu etkin olarak anlamalarını sağlayacak görsel-işitsel malzemeleri özenle seçer ve kullanırlar.

17- Öğrencilere sınıfta, okulda, veya yaşadıkları çevrede yaşamış oldukları bireysel deneyimlerini aktarma fırsatı verirler.

18- Öğretimsel materyalleri hazırlamada, ev ödevi yada sınav kağıtlarını değerlendirmede, grup liderlerini de göz önünde bulundurarak öğrenciyle karşılıklı yardım içerisindedirler.

19- Çok yönlü amaçlar için aynı tür materyalleri -diyalog, resimler, kartlar, okuma parçası- kullanırlar. Örneğin, kelime hazinesini geliştirmede, anlama becerilerini öğretmede, dilbilgisel bir yapı veya iletişimsel bir fonksiyonu öğretmede bir okuma parçası yada diyalog kullanılmasının yanında, becerikli öğretmen aynı malzemeyi okuma anlama veya dinlemede, dikte ve paragraf çalışması için de kaynak olarak kullanabilir.

20- Uygun olduğu ölçü ve zamanda, öğrencilerin toplumun değişik kesimlerinden insanlar tanıyabilmeleri için okul dışı ziyaretler planlarlar.

21- Öğrencinin başarısı ve yeterliliğini tespit etmek, bireysel öğrenme sorunlarını çözmek ve en önemlisi kendi öğretme tekniklerinin etkinliğini yargılamak için sık sık sınav (quiz) yaparlar.

22- Kısacası, bunlar eğitimci, danışman, rehber, arkadaş ve öğrencinin saygı duyup özendikleri bir modeldirler”.

M- ÖĞRETİM STİLLERİ

Bütün bu özelliklerin dışında, son zamanlarda öğretmenle birlikte öğretmen ve öğrenici stratejileri geliştirilerek yabancı dil öğrenme sürecini daha da kolaylaştırma yoluna gidilmiştir. Diğer bir deyişle, iyi bir öğretmenin özellikleri, onun kullandığı *stratejiler* ile değerlendirilmeye başlamıştır. Yani bir anlamda, öğretmenlerin öğretim stilleri için kullanılan '*geleneksel*' ve '*modern*' özellikleri alt başlıklarla sınıflandırılmıştır.

Şekil 1. 8.'de, öğretmenlerin bu modern ve geleneksel özellikleri verilmektedir.

Şekil. 1. 8. Modern ve Geleneksel Öğretmen Özellikleri

Modern	Geleneksel
1 Birleştirilmiş konular	1 Ayrı konular
2 Eğitimsel deneyimlere rehber olan öğretmen	2 Bilgi dağıtıcısı olan öğretmen
3 Aktif öğrenci rolü	3 Pasif öğrenci rolü
4 Öğrenciler izlencenin planlanmasına katılırlar	4 Katılım yoktur
5 Öğrenme ağırlıklı olarak keşifsel yöntemlerle gerçekleştirilir	5 Hafızaya, pratiğe, ve ezbere önem verir
6 Dışarıdan ödül ve cezalar kullanılması gerekli iç motivasyon	6 Dışarıdan ödüller kullanılır, örnek, dış motivasyon
7 Klasik akademik standartlara çok ilgili değildir	7 Akademik standartlara ilgilidir
8 Az test yapar	8 Düzenli olarak test yapar
9 Ortak grup çalışmasına önem verir	9 Rekabete önem verir
10 Öğretim sınıf ile sınırlandırılmamıştır	10 Öğretim sınıf ile sınırlıdır
11 Yaratıcı ifadeye önem verir	11 Yaratıcı ifadeye az önem verir

Kaynak: N. BENNETT. Teaching Styles and Pupil Progress. London: Open Books, 1976:38.

Bennett N (1976:37-54), bu başlıklarda yer alan öğeleri önce altı başlık altında sınıflandırmıştır:

"1- *Sınıf Yönetimi ve Organizasyon*: Sınıf içerisindeki hareket ve konuşma özgürlüğü ölçüsü, oturma düzeni.

2- *Öğretmen Kontrolü ve Yaptırımları*: Fiziksel kontrolden ziyade disiplin derecesi.

3- *İzlencenin İçeriği ve Planlama*: Öğretim zamanının dağılımı, zaman çizelgesi ve ev ödevinin önemi, öğrenci tercihinin derecesi.

4- *Öğretimsel Stratejiler*: Öğretim yaklaşımının tipi.

5- *Motivasyonel Teknikler*: İçeride yada dışı yönelik motivasyonun vurgulanması.

6- *Değerlendirme Şekilleri*: Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilme şekli veya niceliği".

Bir öğretmenin stili, öğrenmenin gerçekleşebileceği en uygun şartları yaratmada yer vereceği bir çok yaklaşım ve davranışın bir araya gelmiş şeklidir. Öğrenim etkinliklerini yerine getirmede öğretmenin birincil rolü yönetseldir. Bu yönetsel rolün bünyesinde bazı önemli olgulardan söz etmek gerekmektedir. Bunlar; "*motivasyon, sıcaklık ve öğrencinin kabulü, disiplin ve sınıf yönetimi*"dir.

1- Motivasyon

Öğretmenlerin yönetsel rollerinin en önemli fonksiyonu, motive edilememiş öğrencileri motive etmek ve yabancı dil öğrenme görevine iyi motive edilmiş öğrencileri de yönlendirebilmektir. Bunları gerçekleştirebilmek için birçok farklı yollar vardır.

Wright (1987:52-53), sınıf atmosferi içerisinde en önemli faktörlerden biri olması gereken motivasyon konusunda şu görüşleri önermektedir:

"1- Öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımı benimsemek. Örneğin. yabancı dile ait anlaşılamayan belirli bir nokta öğrencilerin fazlaca zamanını alabilir. Öğrencilerin olumlu çabalarını övmek ve cesaretlendirmek motivasyonun artırılmasına neden olacaktır.

2- Öğrencilere yapmaları için anlamlı, ilgili, ve ilginç görevler verme.

3- Makul bir çalışma atmosferinin oluşturulmasına yönelik disiplin sağlama. Bu, hiçbir zaman tamamen sessizlik anlamına gelmemelidir.

4- Öğrenciler arası iletişim ve ortaklaşa çabalar gerektiren etkinliklerde öğrencilerin daha aktif katılımını sağlamak.

5- Raporlar, tartışmalar yoluyla öğrencilerin kendi kendilerini övme ve değerlendirmelerine olanak sağlamak.

6- Yazılı ödevlerde olumlu dönüt vermek.

7- Öğrencilerin eserlerini sınıf duvarlarına veya duyuru tahtalarına asarak, onların başarılarından gurur duymalarını sağlamak".

Öğretmenleri, benimsedikleri motivasyonel stillere göre sınıflandırmak için sayısız çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte, genel stillerin en çok bilinen karşılaştırmalı olanı da, *otokratik* ve *demokratik* öğretmen sınıflandırılmasıyla yapılmıştır.

Morrison ve Mc Intyre (1971:133), otokritik ve demokratik öğretmen özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

"*Otoriter:*

Öğretmen hakimiyetinde öğretmen-merkezli sınıf, formal öğretim, belli bir noktaya yönelik düşünme, rekabetçilik, nispeten yüksek düzeyde ceza, öğrenci rolünün

az olduğu sözsel ve fiziksel etkinlik, ve öğretmen-güdümlü iletişim.

Demokratik:

Öğrenci-merkezli, daha az öğretmen hakimiyeti, sınıf kararlarına öğrencinin katılımı, Öğrencilerin fikirlerine ve farklı düşünmeye verilen önem, öğretim için bireysel gereksinimlere daha çok ilgi, sözsel ve fiziksel etkinliklerde öğrencinin rolünün daha fazla olması, işbirliği, ekip çalışması, ve daha açık öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimi".

2- Sıcaklık ve Öğrencinin Kabulü

Öğretmen başarısına yönelik araştırmalarda sıcaklık, en önemli özelliklerden birisi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu tür araştırmalarda, çoğunlukla iki ayrı tür öğretmen ortaya çıkmaktadır. Bunların birisinde öğretmen, öğrencileriyle ilişkilerinde arkadaşça ve içten, diğesinde de bir tür iş ilişkisi içerisinde.

Farklı araştırmacılar, öğretmenlerin sıcaklığı konusunda farklı şeyler söylemektedirler. Cronbach (1963:520-521), bu konuda şu özelliklerden bahsetmektedir:

"1- *Duyguların doğal ifadesi:* Öğretmen, kendi yarattığı şevkle sınıftaki ilişkileri renklendirir. .

2- *Destek ve teşvik:* Öğretmen öğrenciyi birey olarak görür ve hedefine ulaşmada ve engelleri aşmasında ona yardımcı olur.

3- *Sosyal destek:* Öğrencinin başarıya ulaşması durumunda över.

4- *Davranış inceliği ve ilgi:* Eleştirilerini öğrenciyi suçlamayacak ve aşağılamayacak bir şekilde yapar.

5- *Öğrenci duygularının kabulü:* Öğretmen, öğrencinin ilgilerini, korkularını vs. ifade etmesi konusunda onu cesaretlendirir ve ciddiye alır".

3- Disiplin ve Sınıf Yönetimi

Yabancı dil öğretiminde, diğers derslerdeki, öğrenci etkinlikleri ile karşılaştırıldığında özellikle iletişimsel yöntemlerin kullanılmasıyla birlikte öğrencinin daha rahat tavır ve davranışlar içerisinde olduğunu gözlemlemek mümkündür. Öğrenci-merkezli etkinliklerde, öğrenci çoğunlukla aktif olarak katılımcı rolündedir. Bu da öğrencinin enerjisinin üst düzeye çıktığı anlara sahne olur.

Öğretmen, sınıfta gerçek anlamda disiplini sağlayabilmesi açısından öğrencilerinin isimlerini bilmek durumundadır. Özellikle öğrencinin hatalarını anında düzeltmektense, o hatanın gerçek anlamda düzeltileceği yeni bir örnek vererek, hata yapan öğrenciye tekrar aynı soruyu sormalıdır.

Sorunlu öğrencilerle ilgilenirken öğretmen, öğrenciye karşı tehdit içeren bir davranışa girmemelidir. Bu, diğer öğrencilerin de ilgisini azaltacağı gibi, sınıf iklimini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Sınıfı aynı tür etkinlik ile uzun süre meşgul etmek de öğrencilerin ilgisinin kaybolmasına neden olabilir. Grup etkinliklerinde, yazılı bir ifadeden bireysel yapılan sözlü alıştırmalara dönülebileceği gibi, sözlü yapılan alıştırmalar grup etkinliklerine yansıtılarak öğrencinin tekrar ilgi duyması sağlanabilir.

Diğer taraftan, öğretimsel etkinlikleri ürüne dönüştürmede şüphesiz ki sınıf ikliminin rolü büyüktür.

4- Sınıf İklimi

Öğretmenin etkin olmasında, öğrencilerden beklediği performansın gerçekleşmesinde, sınıf iklimi kullanılan öğretim yöntemi açısından da önem taşımaktadır.

Öğrenci, öğretmeni ve öğrenci arkadaşlarıyla kendisini rahat bir ortamda hissedemez ise kendisine yabancı gelecek sesleri çıkarmayı öğrenmede başarılı hissedemeyecektir. Wallace (1963:62), özellikle bu tür bir sorunun oluşmaması için şu görüşlere yer vermiştir:

"Bu özgür ve sağlıklı atmosferi elde edebilmek için, öğretmenin her bir öğrenciye aynı hedefe ulaşmada bir doyum duygusu verebilmesi, öğrencinin herhangi bir şekilde çekinmemesini sağlayabilmesi, mümkün olduğunca sabırlı olabilmesi, öğrencinin kültürel veya dilbilimsel problemlerinden ortaya çıkabilecek subjektif görüşler gerektiren ihtilaflı tartışmalardan kaçınması, ve sınıf içerisinde neşeli ve mutlu bir hava yaratabilmesi gerekmektedir".

N- ÇAĞDAŞ DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNDE ÖĞRETMEN

Yabancı dil öğretimindeki dört önemli beceri olan *dinleme, konuşma, okuma* ve *yazma* için ayrı ayrı öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Bu süreçlerin öğretilmesinde öğretmenin rolleri de farklılık göstermektedir. Bu teknikler konusundaki gelişmeler ve bazen de ortaya çıkan zıtlıklar, öğretmeni zor duruma da sokabilir. Öğretmenlerin bu durumda yapmaları gereken şey, herhangi belirli bir durumda kendi deneyimlerine göre öğrendikleri teknikler arasından seçmeler yapmaktır. Öğretmenlerin bu süreçleri öğretmede temel hedefleri iletişime yönelik olmalıdır.

Günümüzde dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılan "*iletişimsel yöntem*" kendine özgü bir öğretmen de yaratmıştır. "*İletişimci öğretmen*", çok boyutlu ve olağanüstü özelliklere sahip olmalıdır. Peter Medgyes (1990:104), bu özelliklerin en önemlisi olarak öğretmenin öğrenci-merkezli olması gerektiğini belirtmektedir. "*Öğrenci merkezli*" terimi, günümüzün bir buluşudur. Bu slogan, her bir dil öğretim tekniği, yaklaşımı, metodolojisi, prosedürüne göre değişkenlik göstermektedir. İşte bu iletişimsel yaklaşımda, "*gereksinim analizi*" önemli bir rol oynamaktadır.

Bu yaklaşıma göre, öğretmenlerin aşağıdaki konularda etkin bir şekilde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunlar;

- öğrencilerin kimler olduğu,
- sınıfa neler getirdikleri,
- derse niçin katıldıkları ve
- dersten neler bekledikleri'dir.

Bunların belirlenmesinden sonra, öğretmeni iki yönlü bir görev beklemektedir. Öncelikle grupların bütün olarak özel gereksinimlerini belirlemelidirler. Bundan sonra da bireysel istekler dikkate alınmalıdır. Yaş, motivasyon, zekilik derecesi, dilbilimsel düzeyi, eğilim düzeyi gibi kişisel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Kısacası iletişimsel yöntemler içerisindeki öğretmen, gruptaki uyum ve farklılık arasındaki diyalektik ilişkilerden kaynaklanan sorunlarla ilgilenmek durumundadır. İletişimsel öğretmenlerin diğer yapmak durumunda oldukları ödev de "*içeriğe önem vermek*"tir.

Yani öğretmenler gerek '*anlam*'a, gerekse '*şekil*'e eşzamanlı olarak önem vermelidirler. Öğretmenler öğrencilerin söyledikleri ve ifade ettikleri anlam ile yapıyı birlikte değerlendirirler.

Karşılıklı gerçek etkileşim ise, bu öğretim tarzındaki diğer önemli bir kavramdır. İletişimsel yöntem öncesinde İngilizce öğretmenleri matematik, tarih öğretmenleri gibi öğretmenler olarak algılanıyordu. Görevleri İngilizce dilbilgisini etkin bir şekilde geliştirmenin yanı sıra, İngilizce konusunda bildiklerini aktarmak idi. İletişimsel yöntem içinde öğretmenlerin radikal anlamda karşı karşıya geldikleri zor bir görev vardı. Bu da, bu yöntemin ancak, gerçek mesajların verilip alındığı gerçek iletişimsel durumlarda bir yabancı dilin öğrenilebileceğini öngörmesiydi. Öğretmenler, bu yöntem içerisinde gerçeğe yakın iletişimsel durumlar ortaya çıkarmak zorundadırlar. Bütün insan bilgi ve deneyimini içeren gerçek yaşama ait konuşmalar oluşturmada, iletişimsel öğretmenler engin bilgili ve çok yönlü olmak zorundadırlar.

Bütün öğretmenler, günümüze kadar şu veya bu şekilde değişik sorunlar karşısında psikolog olmaya çalışmış yada en azından denemişlerdir. Ama öğrencilere karşı yaklaşımlarında hep "*insani yaklaşım*"ın önemini, gerekliliğini hissetmişlerdir. İşte iletişimsel yöntemdeki diğer bir unsur da "*insani yaklaşım*"dır. Bu yöntem içerisinde, öğrencilerin kişisel onur, farklılık, fikir, düşünce gereksinim karmaşıklığı saygı duyulması gereken önemli özelliklerdir. Bu yöntem içerisindeki öğretmenler açık olmalıdırlar. Görevleri yabancı dil öğretmenliğinin yanı sıra gerçek anlamda psikologluk ve pedagoğluktur.

Öğrencinin girişimciliği ile öğretmenin kontrolü öğrenci merkezli bu yöntem içerisinde zıt yönlerde olmamakla birlikte birbirlerini tamamlayıcı olmalıdırlar. Stevick (1980:17), öğretmenin, kontrolün yüzde yüzünü elinde tuttuğu ve aynı zamanda da öğrencinin girişimciliğin yaklaşık yüzde yüzlük bir bölümünü yerine getirmesinin gerektiği bir yol olmasına işaret etmektedir.

İngilizce öğretmenin bütün bunların dışında öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken oynadığı roller vardır. Bunlar Scarcella (1992:4)'e göre, enformasyon toplama, karar verme, motive etme, grup dinamiklerini kolaylaştırma, çok sayıda otantik İngilizce materyal sağlama ve bunları kullanma olanakları yaratma, danışman ve

arkadaş olma, dönüt sağlama ve kültürler arası perspektifleri teşvik etmedir. Bunun dışında İngilizce öğretmenin diğer rolleri de şunlardır.

1- Sınıf Lideri Olarak Öğretmen

Öğretmenin bir *sınıf lideri* olarak konumu bağlamında, Cronbach (1963:498), aşağıdaki soruların altını çizmektedir:

“Öğretmen istekli ve amaçlı bir çalışma atmosferi nasıl oluşturabilir? Sınıf nasıl düzene sokabilir? Nasıl ilgi uyandırabilir? Öğrencileri nasıl cesaretlendirebilir onların kendilerine güvenini nasıl sağlayabilir? Öğrenciler nasıl kendilerini kontrol etmeyi ve kararlarda sorumluluk almayı öğrenebilirler? Öğretmen, öğrencilerinin bir şeyi yapmaya değer bulmalarını sağlamak amacıyla bu şartları sağlayan bir liderdir: ”

2- Örgütleyici, Düzenleyici Öğretmen

Eğer öğretme, öğrenmenin organizasyonu ise, öğretmeni düzenleyici olarak düşünmemiz gerekmektedir. Düzenleyicinin görevi de genel bir amacın gerçekleştirilmesi için etkin bir şekilde işlevi sağlayacak grup veya kişileri tedarik etmektir. Bu da tam anlamıyla öğretmenin esas görevidir. Mursell (1954:21-22)'e göre, bunlar sadece bir öğretmenin etkinliğinin bağlı olduğu özelliklerdir:

“İyi bir örgütleyici otokrat değildir. Bütün kararları tek başına almaz ve neyin ne zaman nasıl yapılacağını ayrıntılı olarak herkese anlatmaya çalışmaz. ...

Diğer taraftan:

- İyi bir örgütleyicidir ve herhangi bir özel hak, imtiyaz ve gücü olmadan grubun herhangi bir üyesi gibi davranmaz. Örneğin, çoğunluğun kararı vereceği varsayımından hareketle grubun her gün ne yapılacağı konusunda oylama yapmasına izin vermez.

- İyi bir örgütleyici, grup ve bireylere kendi amaçlarını keşfetme, formüle etme ve açıklığa kavuşturmada yardımcı olur.

- İyi bir örgütleyici, sorumluluğu mümkün olduğunca geniş ölçüde dağıtır.

- İyi bir örgütleyici, teşvik eder ve girişimciliğe değer verir.

- İyi bir örgütleyici, zayıflığı vurgulamaktan ziyade güçlü olmayı teşvik eder.

- İyi bir örgütleyici, grup içerisinde kendi kendini eleştirme ve değerlendirmeyi

güçlendirmeye çalışır. Lider, yönlendirici ve rehber olarak grubun nerede başarılı nerede başarısız olduğunu göstermede sorumluluk üstlenir.

- İyi bir örgütleyici, kontrolü devam ettirir çünkü kontrol ve düzen olmaksızın hiç bir grup işlevini etkin olarak yerine getiremez".

3- Uygun Bir Lider Olarak Öğretmen

Leese, Frasure ve Johnson (1961:420-421), öğretimin geliştirilmesinde 'workshop'larda tartışma gruplarına önderlik etmek için seçilenlere şunları önermişlerdir. Onlara göre ideal bir öğretmen:

“İçerisinde insanların serbestçe katılabileceği informal ve rahat bir atmosfer oluşturur.

Gruba, tartışılan konunun geniş alanları içerisine kendi sorunlarını yerleştirmede yardımcı olur.

Grubun ilgilendiği alanlardaki kaynak materyaller ile tanışmasına yardım eder".

Bunun dışında liderin aşağıdaki sorumlulukları da vardır:

- "Grup için optimum fiziksel yerleşimi sağlar.
- Grubun bilgilendirilmesine yardımcı olur.
- Tartışmanın amacını ve çalışılacak alanı belirler.
- Tartışılan konu çerçevesinde grubun ana ilgi noktasını bulmasına yardım eder.
- Tartışmayı başlatır.
- Bütün grup üyelerinin çözümlere yönelik olarak fikir ve deneyimleri paylaşmasını mümkün hale getirir.
- Grubun kaynaklarını serbest bırakır.
- Bütün üyelerin katılımını teşvik eder.
- Grubun belirli sonuçlara ulaşmasına yardımcı olur.
- Tartışma başlamadan önce özet için belirli planlar yapar böylelikle ekip kimin sorumlu olacağını anlar".

4- Görsel Bir Araç Olarak Öğretmen

Hamp-Lyons (1981:276-277), öğretmenlerin bu boyut içerisindeki önemli özelliklerinden bazılarını şöyle özetlemektedir:

"- *Fiziksel durum*: Bu çerçeve içerisinde genel bir kural mümkün olduğunca öğrencilere yakın durmaktır. Oturmamak veya sürekli üzerinde ayakta durmamak gerekir. Sıranın arkasına oturmamak ve sırayı gerektiğinde ders için kullanmak gerekir. Fiziksel durumla birlikte,

- *Göz ile iletişim*
- *Duruş*
- *Kol ve eller*
- *Yüz ve yüzsel ifade*" bunlar arasında en önemli olanlarıdır.

5- Rehber Olarak Öğretmen

Öğretimsel etkinliklerde öğretmenin özellikle rehberlik rolünün yadsınamayacağı bir gerçektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Pullias ve Young (1968:277), dört önemli özellik üzerinde durmaktadırlar. Bunlar:

- "1- Öğretmen, öğrenim çabasına ilişkin hedefleri planlar.
- 2- Öğretmen, öğrencilerin çıktıkları öğrenme yolculuğunda onlara bir rehber olarak davranır.
- 3- İşte bu yolculukta öğretmenin rehber olarak en önemli ve zor görevlerinden birisi bu yolculuğa yaşam ve anlam vermektir.
- 4- Değerlendirmenin önemli bir yeri vardır. Etkili İngilizce öğretmeni, değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak görür".

6- Bir Sanatçı Olarak Öğretmen

Öğretmenler, uyguladıkları öğretim yöntemlerini öğrencileriyle, bir sanatçı ruhu ile paylaşırlar. Özellikle bir yabancı dil öğretim yöntemi, sağlam ilkelere dayandığı ve öğretmenin bu esasları somutlaştırabildiği ve bireysel olarak öğrencilere uyarlayabildiği ölçüde bilimsel kabul edilebilir. David Kolf (Forum, Volume XXVIII, No:I, Ocak 1990, s:40) bu sağlam ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- "1- Zamanı etkin bir şekilde kullanın.
- 2- Öğrencilere birey olarak davranın.
- 3- Sınıfınızı diğer sınıf ve alanlarla koordine edin.
- 4- Velilerin isteklerine mümkün olduğunca saygı gösterin".

Pratik deneyim, pedagoji açısından bir altın madeni sayılabilir. Sınıf içerisinde sevilerek gerçekleştirilen bazı etkinlikler şüphesiz belirli ilkelere dayanmaktadır. Ancak bunun dışında yapılanlara bakarak yanlış alışkanlıklar oluşturulduğu veya yanılgıya düşüldüğü de kabul edilebilmelidir.

7- Bir Model ve Örnek Olarak Öğretmen

Öğretmenin sahip olduğu güç ve nitelikler, onu öğretme-öğrenme süreci içerisinde becerikli kılar. İşte bu özellikler, kişiler arasındaki duygu ve düşünce akışını, etkileşimi ve dönütü sağlamada önemli rol oynarlar.

8- İngilizce Öğretmeni Olarak Öğretmen

Görüldüğü üzere, araştırmacılar genelde öğretmen, özelde de yabancı dil öğretmenin özelliklerini belirli açılardan sınıflandırmışlardır. Ancak, bununla birlikte yabancı dil öğretmenini diğer öğretmenlerden ayıran bazı görevsel etkinliklerle birlikte, belirli standart özelliklerle sınırlandırmak gerekmektedir.

Bu geçiş aşamasında Patricia Miller (Forum, Volume XXV, No:1, Ocak 1991, s:40), öğrenci rolünde özlemine duyduğu öğretmene ilişkin on farklı özellikten bahsetmiştir. Bunlar:

- "1- Öğretim süreci içerisinde sürekli şevkli bir öğretmen istiyorum.
- 2- Yaratıcı öğretmen istiyorum.
- 3- Sınıfa neşe ve hız getiren öğretmen istiyorum.
- 4- Beni aşan öğretmen istiyorum.
- 5- Destekleyici, sabırlı ve benden vazgeçmeyecek öğretmen istiyorum.
- 6- Bana birey olarak ilgi duyacak öğretmen istiyorum.
- 7- Dilbilgisini iyi bilen ve gerektiğinde yeterli açıklamaları yapacak öğretmen istiyorum.

8- Ders çıkışında benim sorduğum soruya zaman ayırabilecek öğretmen istiyorum.

9- Sınıfın diğer üyeleriyle birlikte eşit şartlarda bana davranacak öğretmen istiyorum.

10- Hissiyatını sınıfın dışında bırakacak öğretmen istiyorum".

Bütün bu istenilen özellikleri dört ayrı grupta toplamak mümkündür:

Grup 1: *Duygusal Özellikler*: Coşku, teşvik, neşe, öğrenciye ilgi duyma, işe yararlık, ruhsal sağlık.

Grup 2: *Beceriler*: Yaratıcılık, üstün bilgi.

Grup 3: *Sınıf Yönetimi*: Hız, tarafsızlık.

Grup 4: *Akademik Bilgi*: Dilbilgisi ve öğretmenin gelişimi.

Görüldüğü üzere, bir öğretmenin etkinliği bu özelliklerinin yansımalarına bağlıdır. Bunun doğal sonucu da etkinliğini hissettirmeyen yabancı dil öğretmeni, mesleki gelişim açısından şu kriterleri gözden geçirmek durumundadır. Yabancı dil öğretmenin mesleki bilgisini artırmakla birlikte kendine duyduğu güveni artırması açısından şu önlemleri alması gerekebilir (Forum, Volume XXIX, No:2, Nisan 1991, s.3):

“1- Yabancı dil öğretimi konusunda çıkarılan dergilerine abone olmak.

2- Mümkün olduğu ölçü ve zamanlarda IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language), TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), The British Council-CILT (Centres for Information on Language Teaching and Research), The Council of Europe (Modern Language Section) gibi meslek derneklerine katılarak bu çerçevede düzenlenen konferans, seminer vs.'lere katılmak.

3- Lokal öğretmen grupları oluşturarak, genel sorunları tartışmak için düzenli toplantılar yapmak.

4- Derslere ve 'workshoplar'a katılmaları için meslektaşlarını ve öğretmen yetiştirme konusunda uzman kişileri davet etmek.

5- Yerel veya ulusal çapta yabancı dil öğretimi üzerine haber mektubu yayınlamak.

6- British Council veya benzeri dernekleri devreye sokarak, yabancı dil

yayınevlerinin yardımıyla kitap sergileri düzenlemek.

7- Öğretmen gelişimi gibi konularda IATEFL'daki ilgi gruplarına katılmak.

8- Birçok yabancı dil yayınevleri tarafından basılan öğretmen el kitaplarını okumak".

İyi öğretmenliğin formülü yoktur. Çok farklı insanlar yine çok farklı nedenlerle iyi öğretmenleri yaratırlar. Bu bağlamda, iyi bir yabancı dil öğretmenini belirleyen sadece öğretmenin kendisi olmayabilir. Öğrenciler, çevre, görevin yerine getirildiği okul ve sosyal çevresi, veliler vs. önemli rol oynarlar.

Mesleksel gelişim sürecinde ne bir 'sınır', ne de bir 'son' olabilir. Bu, sürekli değişim içerisinde olan bir disiplindir. 1970 ve 1980'li yıllarda kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri artık çağdaş ülkelerde kullanılmamaktadır. Mary Finocchiaro (Forum, Volume XXVI, No:3, Temmuz 1988, s:2) öğretmenlerin yaşamları boyunca şu dört farklı doğrultuda kendilerini yenilemek durumunda olduklarını belirtmektedir:

"a- güçlü veya zayıf yönlerinin farkında olma;

b- kendilerine, öğrencilerine, meslektaşlarına, denetmenlerine, içinde bulundukları topluluklara, ülkesinin ve diğer ülkelerin gereksinimlerine yönelik olumlu davranışları;

c- o yabancı dili konuşan ülkelerin kültür ve edebiyatı konusunda olduğu kadar, kendi disiplinlerinin içeriği ve birlikte öğrenmeyi etkileyebilecek öğrencilerin sosyal ve kişisel özellikleri konusunda sahip oldukları derin bilgiler;

d- öğrencilerine sosyal, ahlaki, kültürel değerleri aşılarken aynı zamanda öğretilen dilin dil sistemini, kültür ve edebiyatını coşku ile sunmak, pratiğini yapmak ve değerlendirmek için gerekli becerileri geliştirmek".

Sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda öğrencilerin de başarısı için, yapılan gözlemlerde ortaya çıkan ve en önemli görünen alışkanlıklar ise şunlardır:

1- Birkaç günlük planların hemen yapılması.

2- Her hafta sunulan materyale ilişkin bir liste tutulması.

3- Bir sonraki ders için öğrencilerin yapması gereken ödevin yazılması.

4- Tatillerde kesinlikle ev ödevi verilmemesi.

- 5- Sınıfın her zaman güler yüzle selamlanması.
- 6- Öğrencilerin yeni saç şekli, giysisi, vb gibi bireysel özelliklerine yer vermek için, selamlamadan sonra birkaç dakika ayrılması.
- 7- Her gün kısa süreli yazılı quiz verilmesi.
- 8- Kağıtları dağıtmak ve toplamak için belirli bir rutinin oluşturulması.
- 9- Yetenekli bir öğrencinin soruları sorması için tahtaya kaldırılması.
- 10- Sınav kağıtlarının öğrencilere geri gönderilmesi.
- 11- Okul dışı zamanlarda ders planlarının masaya yada müdür odasına bırakılması.

Öğretmenlerin geliştirmek durumunda oldukları yüzlerce beceriden söz edilebilir. Ancak, burada sıralanacak olup öğretmenin okuyarak, konferanslara katılarak ve meslektaşlarıyla tartışarak elde edebileceği bazı özellikler de şöyle sıralanabilir:

Öğretmen:

1- Öğretmenliğinin ilk yıllarında dilbilim, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, ve eğitimin özellikle pedagoji ve yöntembilim konuları gibi alanların ilgili ve önemli teorik kavramlarına ilişkin bir altyapı geliştirebilmelidir. Bilindiği üzere iyi öğretmenlik sağlam kuramlardan öğrenilebilir.

2- İngilizce'nin sesbilim, dilbilgisi, sözcükbilim, ve kültürünün temel özelliklerine yönelik bilinçli bir yatkınlık kazanmalıdır.

3- Öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi sağlayabilmek için gruplama ve pratik yaptırma dinamik ve tekniklerini anlamalı ve geliştirmelidir.

4- Anlamı açıklığa kavuşturmak, derse renklilik kazandırmak için şekil ve şemalar gibi basit öğretimsel materyalleri geliştirmeli ve kullanmalıdır. Bunun dışında şiirler, reklamlar, yemek listeleri veya şarkılar gibi o kültür içerisinde iletişim gereksinimlerini karşılayabilmek için gerekli otantik materyallerden de söz edilebilir.

5- Öğrencileri gelişmeleri doğrultusunda bilgilendirmek için onların başarı ve etkililiklerinin nasıl değerlendirileceğini bilmelidir. Her dersin sonunda gerçekleşen öğrenmenin dönüt ve değerlendirilmesine birkaç dakika ayrılmalıdır.

6- Dil materyalini sunup uygularken, tercihleri konusunda kararlar verebilmesi için yeni hipotezler, yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmalıdır.

7- Öğrencilerin öğrenim deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla, hem insan

hem de yaşanan yer gibi toplum kaynaklarından yararlanabilmelidir.

8- Disiplinler arası bir yaklaşıma yönelik çalışabilmesi amacıyla, okul izlencesi içerisindeki diğer konuların içeriği konusunda bilgi sahibi olabilmelidir.

O- ETKİLİLİK KRİTERLERİ

Çoğu insan için klasik anlamda öğretmen, sınıfın önünde duran ve bildiklerini öğrencilere aktaran kişidir. Sınıf içerisinde en çok konuşan kişi olmakla birlikte en aktif olan kişidir. Oysa öğretmeni bu tanımlar içerisinde bıraktığımızda, bu kez öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğinin belirlenmesi yeterince açık olmayacaktır. Bununla birlikte, öğrenme ve öğretmenin kesinlikle ayrılması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, belki de öğretirken öğrenmeyi engelliyor olmak olasıdır. Öğretmek, öğrenilen şeyler içerisinde sadece bir faktördür. Öğretmenin yapabileceği, öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için ancak şartların oluşmasına yardımcı olmaktır. Öğretmenin, öğrenmeyi gerçekleştirmek için var olduğu gerçeğinden hareketle, farklı öğretim stillerinin de farklı öğretmenler yaratabileceği gerçeğini görmek gerekmektedir. Scrivener (1994:6), öğretmenlerin üç farklı kategoriye ayrılabilceğini savunmaktadır:

"a- Açıklayan öğretmen:

Birçok öğretmen, kendi branşlarında çok şey bilirler, ancak öğretim yöntemleri konusunda sınırlı bilgileri vardır. Bu tür öğretmenler esas itibariyle, öğrencilere bilgi aktarma yolu olarak 'açıklama yapma' yoluna giderler. Öğrenciler dersi dinlerler, ara sıra sorulara yanıtlar verirler, not alırlar ancak çoğunlukla kişisel olarak derse katılmazlar. Yine öğrenciler, bireysel alıştırmalar yaparak pratik yaparlar.

b- Katılımcı öğretmen:

Bu öğretmenler kendi branşlarına hakim olmakla birlikte, öğretim yöntemlerini de iyi tanırırlar. Öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı olabilmek için uygun öğretimsel ve düzenleyici teknikleri kullanırlar. Öğretmenin yaptığı açıklamalar, bu tekniklerden birisi olabilir. Yine bu öğretmenler, öğrencilerin etkinliklere katılmasını sağlamaya çalışmakla birlikte bunu gerçekleştirebilmek için uygun ve ilginç etkinliklere yer verirler.

c- Kolaylaştıran öğretmen:

Öğretmenlik, esasında diğer insanlarla çalışmak demektir. Bu öğretmenler de branşlarında ve yöntembilim konusunda yeterli bilgi sahibidirler. Ancak bunları diğerlerinden ayıran en önemli özellik, onların sınıf içerisindeki birey ve grupların neler düşünüp hissettiklerinin farkında olmalarıdır. Bu grup içerisindeki öğretmenler buna planlarında yeterince yer vererek iyi bir sınıf atmosferinin oluşmasına yardımcı olurlar. Kendi kişilik ve yaklaşımları da öğrenme süreci içerisinde aktif olarak rol oynar. Sınıfta alınan kararlarda katılımcılığı yüksek düzeyde tutarak güven verirler ve gerektiğinde bir 'rehber', 'danışman' ve 'bilgi kaynağı' rollerini üstlenirler".

Yüzyıllardan beri öğretmenlerin en genel anlamıyla üç özellik açısından etkili olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunlar karizma, konu bilgisi (dilbilgisi, noktalama işaretleri, heceleme ve yöntembilim bilgisi) ve pedagojik durumudur.

Öğretmenlerin etkililiklerini değerlendirmede daha çok iki ayrı değerlendirme biçimi çatışma içerisinde. Bunlar **biçimlendirici** ve **sonuca yönelik** değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme, sürecin değerlendirilmesi olarak tanımlanırken, sonuca yönelik değerlendirme de ürünün değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Andrews (1987:569), "sürecin değerlendirilmesinin öğretmenleri bilgilendirerek onların bir eğitim programı içerisinde yıl boyunca uygun değişiklikler yapabilmelerini sağlayacağını" belirtmektedir. Ancak, bu değerlendirme biçimi içerisinde süreç içerisinde öğretmen performansı değerlendirilmemektedir. Oysa, sonuca yönelik değerlendirmede öğretmen performansı ön plana çıkarılmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirmenin, öğretmen ile değerlendiren arasındaki etkileşim, öğretmene dönütün sağlanması, öğretmenin mesleki gelişimine önem verilmesi bakımlarından **klirik denetim** ile oldukça fazla ortak yönünün olduğu söylenebilir. Sonuca yönelik değerlendirme ise, karar oluşturma süreci içerisinde bulunanlara, öğretmenler arasındaki farklılık ve sorumluluk adına bilgi vermektedir.

Diğer değerlendirmeye ilişkin görüşler de, değerlendirmenin iki temel fonksiyonu olan sorumluluk ve mesleki gelişimin birbirine zıt olduğunu ve bir sistemin her iki fonksiyonu aynı anda ve etkin olarak değerlendiremeyeceğini

belirtmektedirler. Stiggings (1986), bu fonksiyonların dört açıdan farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bunlar:

- "a- sistemlerin amaçları,
- b- öğretmen üzerine etkileri,
- c- kullanılan değerlendirme mekanizmaları,
- d- potansiyel sınırlamalar ve faydalar'dır".

Öğretmenlerin mesleksen gelişimlerinin üzerinde duran değerlendirme sistemleri, çeşitli varsayımlara dayanmaktadır. Barber ve Klein (1983:247-251), öğretmenlerin, kendi etkinliklerini değerlendirebilecek profesyoneller olduklarını ve sadece kendi yaptıkları değerlendirmelere değil, aynı zamanda meslektaşlarının yaptıkları değerlendirmelere de katılabileceklerini varsaymaktadır.

Hangi değerlendirme sistemi olursa olsun, o değerlendirme sisteminin başarısını haklı çıkarabilmek için belirli kriterler geliştirilmek durumundadır. Medley (1977:146)'e göre, her bir sistem objektif, güvenilir, geçerli ve uygulanabilir olmalıdır.

Medley (1977), içinde öğretmenin değerlendirilebileceği kavramsal noktalar için bir şema sunarak, değerlendirme sonuçlarını yorumlamada göz önünde bulundurulması gereken genel şartları belirlemektedir. Öğretmenin değerlendirilebilecek özellikleri şunlardır:

- "a- kişisel özellikleri,
- b- yeteneği,
- c- performansı,
- d- öğrencilere sunduğu öğrenme deneyimleri,
- e- öğrenci öğrenme sonuçları".

Son yıllarda kullanılan öğretmeni değerlendirme sistemleri öğretmen performansına yöneliktir. Yine Medley (1963:133)'e göre, öğretmen davranışına yönelik direkt gözlem, öğretmenin yeteneğine ilişkin en iyi tahmini verir. Bu gözlemde ayrıca şu özelliklerde değerlendirilir:

"1- Kişisel özellikler

2- Öğretmenin davranışı

3- Öğretmenin bilgisi, özel beceri ve davranışları".

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin katılımını yüksek düzeyde tutabilmek, etkin dil öğretmenin özelliklerinin başında gelmektedir. Hemen hemen bütün çağdaş dil öğretim yöntemleri iletişimsel hedeflere ulaşmada bunu zorunlu görmektedir. Bu kriter öğretmenin etkililiğinde önemli bir kriter olduğuna göre, öğretimsel etkinliklerde öğrenci merkezli hedefler belirlemek son derece önem taşımaktadır.

II- PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problemi, “Bakanlık Müfettişleri, İlköğretim Müfettişleri, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretiminin denetimini kim(ler)in yapması gerektiği; denetimin amaçları; bilgi toplama yöntemleri; denetmen tutum ve davranışları; denetimsel yaklaşımlar ve İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin algı ve beklentileri nasıldır ve Bakanlık müfettişleri ve İngilizce öğretmenleri öğretimsel denetim yönteminden yararlanılarak nasıl daha etkin hale getirilebilir ve bu doğrultuda nasıl bir öğretimsel denetim modeli oluşturulabilir?” şeklinde oluşturulmuştur.

III- ALT PROBLEMLER

Deneklerin (Bakanlık Müfettişleri, İlköğretim Müfettişleri, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenleri) algılarına göre, mevcut sistemde İngilizce dersinin denetimi;

1. 1- kim(ler) tarafından yapılmaktadır ve aynı deneklerin beklentilerine göre

1. 2- kim(ler) tarafından yapılmalıdır?

2. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin olarak; algı düzeyleri nasıldır?

2. 2- Bu algıları deneklerin;

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yapmakta oldukları okula göre değişmekte midir?

3. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?

3. 2- Bu beklentileri, deneklerin;

- a- cinsiyetlerine,
- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?

3. 3- Deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?

4. 2- Bu algıları, deneklerin,
- a- cinsiyetlerine,
 - b- yaşlarına,
 - c- mesleklerine,
 - d- kıdemlerine,
 - e- mezun oldukları okula,
 - f- görev yaptıkları okula göre değişmekte midir?

5. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?

5. 2- Bu beklentileri, deneklerin,
- a- cinsiyetlerine,

- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yaptıkları okula göre değişmekte midir?

5. 3- Deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?

- 6. 2- Bu algıları deneklerin,
- a- cinsiyetlerine,
- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yapmakta oldukları okula göre değişmekte midir?

7. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?

- 7. 2- Bu beklentileri deneklerin,
- a- cinsiyetlerine,
- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yapmakta oldukları okula göre değişmekte midir?

7. 3- Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin uyguladığı “denetimsel yaklaşımlar” a ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?

- 8. 2- Bu algıları, deneklerin;

- a- cinsiyetlerine,
- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yapmakta oldukları okula göre değişmekte midir?

9. 1- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin uygulaması gereken “denetimsel yaklaşımlar”a ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?

9. 2- Bu beklentileri, deneklerin;

- a- cinsiyetlerine,
- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yapmakta oldukları okula göre değişmekte midir?

9. 3- Deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

10. 1- Deneklerin, İngilizce öğretmeninin sergilediği standart becerilere ilişkin algı düzeyleri nasıldır?

10. 2- Bu algıları, deneklerin;

- a- cinsiyetlerine,
- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yapmakta oldukları okula göre değişmekte midir?

11. 1- Deneklerin İngilizce öğretmeninde bulunması gereken standart becerilere ilişkin beklenti düzeyleri nasıldır?

11. 2- Bu beklentileri deneklerin;

- a- cinsiyetlerine,

- b- yaşlarına,
- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yapmakta oldukları okula göre değişmekte midir?

11. 3- Deneklerin öğretmen niteliklerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

IV- SAYILTILAR

- 1- Örneklem grubu evreni temsil edecek sayıdadır.
- 2- Ankete verilen yanıtların içten olduğu ve deneklerin görüşlerini tam olarak yansıttığı kabul edilmektedir.

V- SINIRLILIKLAR

Türkiye’de gerek denetim alanında yapılan araştırmaların çok az olması, gerekse İngilizce öğretiminin öğretimsel denetimi alanında hiçbir araştırmanın yapılmamış olması, bu araştırma için bir sınır teşkil edebilir. Oluşturulmaya çalışılan öğretimsel denetim modeli, yine Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) bünyesinde Türkiye’nin yedi ayrı coğrafik bölgesinde bulunan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)’nda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, Bakanlık Müfettişlerinin, ve İlköğretim Müfettişlerinin hazırlanan ankete verdikleri yanıtlardan hareket edilerek gerçekleştirilecektir.

Geliştirilecek olan bu öğretimsel denetim modelinde, İngilizce öğretiminde kullanılan eski yöntemler (Direct method, grammar-translation method vb.) değil, iletişimsel ve insan ilişkileri becerilerini içeren öğretim yöntemlerinden Silent Way, Total Physical Response, Natural Approach, Suggestopedia, Communicative Language Learning’den hareketle, etkin öğretimsel hedef ve etkinlikler esas alınacaktır. Bu modelde, yine tek bir en iyi dil öğretim yöntemi kabul edilmemekle birlikte, daha etkin öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirildiği durum ve şartlara bağlı, öğretmenin öğretimsel liderliği doğrultusunda kullanacağı yöntemler göz önünde bulundurulacaktır.

Elde edilecek bulgulardan yola çıkılarak elde edilecek genellemeler ve oluşturulacak öğretimsel denetim modeli, araştırmanın kapsadığı alan için geçerlidir.

VI- AMAÇ

Çağdaş denetim boyutunda özellikle öğretmenin yönlendirilmesi denetimin yeterliği ile ilgili olup, değerlendirme sürecinde öğretmen ve yöneticilerin beklenti ve algılamaları son derece önem taşımaktadır.

Bütün bu bilgiler ışığında, gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde başarıyı artırabilmek için, ana ilkeleri mesleksel yardım, gözlemleme ve diyalog olan “**öğretimsel denetim**”i, özellikle “**öğretimsel liderlik**” boyutu başta olmak üzere tüm boyutlarıyla irdeleyerek, denetimin öğretimsel gelişim boyutundan hareketle, ilköğretim okulları, liseler, Anadolu/Anadolu öğretmen liseleri ve meslek liselerindeki İngilizce öğretiminin, başta öğretmenin rolleri ve görevlerini belirleyerek, geliştirilmesine yönelik bir öğretimsel denetim modeli ortaya çıkarmaktır.

Özellikle İngilizce öğretimi uygulamalarında dünyada baş döndürücü bir hızla gelişen dil öğretim teknikleri, yeni sınıf etkinlikleri, öğrenme ve öğrenci stratejileri, eğitim teknolojisi, öğretimsel hedefler, bunların değerlendirilip etkinliklerinin artırılmasını da sürekli gündemde tutmaktadır. Bütün bunların ülkemizde de denetim yoluyla sistemin işleyişine kazandırılması mümkün kılınabilir. Ülkemizdeki İngilizce öğretimi uygulamalarının, yapılan gözlemler doğrultusunda bu gelişmelere ayak uydurduğunu söylemek oldukça zordur. Bu uygulamaların yönlendirilmesinde anahtar rol oynayan öğretmen, yönetici, ve müfettişlerin hizmet içi-eğitim eksikleri bu sorunun boyutunu daha da genişletmektedir. Bakanlık müfettişlerinin, bu gelişmeleri öğretmen ve okul yöneticilerine mesleksel rehberlik, ekip çalışması ve diyalog yoluyla aktarmaları zorunlu hale gelmiştir. Bu ise, öğretimin denetlenmesinin etkin hale getirilmesi ile mümkün olabilir. Bu çerçevede yeni bir denetim sistemi anlayışının geliştirilmesi ile birlikte, Bakanlık müfettişlerinin gösterecekleri öğretimsel liderlik davranışları yoluyla mevcut denetim sistemi daha çağdaş hale getirilebilir.

Bu araştırma ile, Bakanlık Müfettişlerinin İngilizce öğretimini geliştirmede ve

öğretimsel hedef ve etkinlikleri değerlendirmelerinde ve yine İngilizce öğretimini çağdaş kriter ve boyutlarda irdelemelerini sağlayacak bir kaynak oluşturabilme çabasıyla birlikte, bu sürece yönetici ve öğretmenlerin katılımının nasıl bir sistemle sağlanacağı incelenecektir. İşte bütün bu kavramlara ilişkin gelişmelerin gelişen dünya ile aynı anda kazanılıp değerlendirilmesi ve İngilizce öğretmenlerinin bu anlamda yönlendirilmeleri için denetim sisteminin de çağdaşlaştırılması gerekmektedir

Araştırmanın ilk bölümünde, yönetsel kuramlar, denetim ve teftiş ve değerlendirme arasındaki farklar, öğretimsel denetim, öğretimsel lider ve etkin İngilizce öğretmeni kuramsal boyutta çalışılacaktır. Bu çerçevede içerisinde; öğretimsel denetim ve liderlik uygulamalarına yönelik son araştırmalar incelenecek, öğretimsel hedefler oluşturma, mesleki yardım ve önemi, İngilizce öğretimindeki sorunlar ve çağdaş dil öğretim yöntemleri, öğretmenin profesyonelliği, başarıyı etkileyen faktörler, motivasyon, öğrencilerin kişisel özellikleri, öğretmenin kişisel gelişimi, yaratıcılığı, dilbilimsel yeterliliği, değerlendirme kapasitesi, iletişim, işbirliği, materyallerin etkinliği, işbölümü, öğretmen liderler geliştirme vb. kavramlar, İngilizce öğretiminin geliştirilmesi doğrultusunda değerlendirilecektir. Çünkü, bu denetim sistemiyle getirilen etkin öğretimsel davranışlar denetim uygulamalarına rehberlik edeceği gibi, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişmesine yardımcı olup, öğrenci başarısını da artıracaktır (Joseph Murphy-Philip Hallinger 1986:240).

Söz konusu öğretimsel denetimde, özellikle öğretimsel liderliği; organize etmek ve eşgüdümlemek kadar, planlama ve yönetim vasıflar, iletişim etkinliği gibi özelliklerin yer aldığı eğitimsel, sembolik ve kültürel boyutlarla tanımlamak önem taşımaktadır. Thomas Sergiovanni (1994:7) ise öğretimsel liderlikle ilgili ilk modellerden birisini geliştirerek, beş liderlik özelliği tanımlamıştır. Bunlar ; "(1) teknik, (2) insanla ilgili, (3) eğitimsel, (4) sembolik, ve (5) kültürel" özelliklerdir. Bunun dışında, güçlü bir öğretimsel liderliğe ilişkin en önemli araştırmalardan biri de Andrews ve Soder tarafından gerçekleştirilmiştir (McEvan 1994:11).

Bu araştırmacılar, öğretimsel liderlik davranışını tanımlamaktan ziyade, bu davranışların özellikle başarıları düşük öğrencilerin performansını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Keith Acheson ve Stewart C. Smith (1986:19) ise, "öğretimsel

liderliğin, öğretmen, öğrenci ve izlencelerin birbirlerini etkilediği öğretim süreci ile doğrudan ilişkili olduğunu" belirtmektedirler. Öğretmenin mesleki yeterliğini ve öğretimin etkinliğini artırmada denetim uygulamalarına yönelik olarak, öğretimsel denetime yakın anlamlarda işbirlikli denetim ve klinik denetim uygulamaları da bu bölüm içerisinde irdelenecektir.

İkinci bölümde, konu ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalar irdelenecektir.

Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi sunulacaktır.

Dördüncü bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulgu ve yorumlar değerlendirilecektir.

Beşinci bölümde sonuç ve öneriler, geliştirilecek olan denetimsel model doğrultusunda tartışılacaktır.

Altıncı ve son bölümde ise, Bakanlık Müfettişlerinin İngilizce öğretimi denetleme uygulamalarına yardımcı olacak yeni bir "*Öğretimsel Denetim Modeli*" geliştirilecektir.

VII- TANIMLAR

Algı: Denetimsel amaçlara, bilgi toplama yöntemlerine, denetmen tutum ve davranışlarına, denetimsel yaklaşımlara, İngilizce öğretmeninin standart becerilerine ilişkin olarak deneklerin görüşleri.

Anadolu/Anadolu Öğretmen Lisesi: İlköğretime dayalı, hazırlık sınıfıyla birlikte en az dört yıl öğretim veren liselerdir.

Beklenti: Deneklerin; denetmenlerin ve İngilizce öğretmenlerinin göstermeleri gerektiğine inandıkları denetimsel davranışlar ve standart becerilere ilişkin görüşleri.

Dönüt: Kişiyi indirgenmiş bir denetim anlayışında dönüt, öğretimi kolaylaştırma doğrultusunda yer verilen görevlerin karşılıklı etkileşimle başarıya ulaştırılması için gerçekleştirilir. Daha önce kuramsal boyutta verilen denetimin;

başlangıç, operasyonel ve geliştirme görevleri boyutlarında, öğretmeni neyi ne kadar ve nasıl yaptığı ve yapması gerektiği konusunda sürekli bilgilendiren bir olgudur.

Föy: Denetim grubu veya alt gruplarca denetlenen bölümlerle ilgili olarak yapılan tespitlerin tüm grup tarafından değerlendirilerek yazılı hale getirilmesi suretiyle denetim raporunun düzenlenmesine esas teşkil eder nitelikte hazırlanan açıklamadır.

İngilizce Öğretmeni: İlköğretim, Lise, Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenler.

İzlençe: Şu anda eğitim sistemi içerisinde kullanılan, müfredat kelimesinin karşılığıdır.

Lise: İlköğretime dayalı en az üç yıllık öğretim veren, mesleksel ve teknik liselerin dışındaki akademik liselerdir.

Meslek Lisesi: İlköğretime dayalı en az üç yıllık öğretim veren normal liseler dışındaki mesleksel ve teknik liselerdir.

Mucip-Onay-Olur: Bir konunun incelenmesi veya soruşturulması için Bakanlık makamınca verilen yazılı emirdir.

Mucipli Denetim: Makam onayı ile bir eğitim kurumunun veya personelin çalışmalarının incelenip değerlendirilmesidir.

Öğretimsel Denetim: Öncelikli amacı, öğretmene yardımcı olmak ve onu ve öğretimi izleyip yönlendirme olan bir denetim biçimi.

Öğretimsel Liderlik: Okuldaki eğitim-öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmasını sağlayarak, okuldaki öğretimi geliştirme süreci (Tanrıöğen 1988:118).

Öğretmen Denetim Föyü: Branş müfettişince, ders denetimin müteakip düzenlenen öğretim düzelinin belirtildiği, tespit edilen olumlu hususlar ve aksaklıkların, görüş ve önerilerin yer aldığı açıklamadır.

Raportör: Kurum veya okul denetiminde görevli müfettişlerce verilen föyleri esas alarak denetim raporunun yazımı hazırlıklarını yapan müfettiştir.

Turne: Periyodik olarak belirli sürelerle ve bir programa göre yapılan bir grup müfettişin katılımıyla gerçekleştirilen denetim ve rehberlik çalışmalarıdır.

Turne Emri: İllerde yapılacak denetimle ilgili olmak üzere, Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın Bakanlık onayına dayalı olarak yayımladığı denetim ve görevlendirme genelgesidir.

Turne Başkanı: Turne emri ile bir ilde görevlendirilen müfettişlerin çalışmalarını ve görevlerini planlayan; ildeki genel eğitim-öğretim hususlarıyla ilgili tespitleri yapan, turne emrindeki diğer hususların yerine getirilmesini sağlayan ve müfettişler grubunu temsil eden kıdemli müfettiştir.

Turne Sonu Raporu: Turne emrindeki esaslara göre yapılan çalışmalar hakkında bilgi sunmak, karşılaşılan sorun ve aksaklıkları açıklamak, müteakip turnelerin daha sağlıklı ve verimli yürütülebilmesi için öneriler getirmek amacıyla iki nüsha olarak Turne Grup Başkanı tarafından Teftiş Kurulu Başkanlığı'na hitaben düzenlenen rapordur.

Yönetici: Bu okullarda görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmektedir.

I-TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmalara ışık tutması gerçeğinden hareketle, denetimin Türkiye'deki tarihsel gelişimindeki belirli dönüm noktalarını irdelemekte yarar olduğu kanısındayız. Türk Eğitim Sistemi'nde, ortaöğretimde ilk kez 1838'de yer alan “denetim” alt sisteminin öğretmenlerin mesleksel yeteneklerinin saptanmasını amaçladığı görülmektedir (Su 1974:2-3). Öte yandan 1847'de yayımlanan “Sıbyan Mekâtibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat” adlı yönetmelikte denetimin amacı belirtilmektedir. Daha sonra 1846'da kurulan Mekâtib-i Umumiye Nezareti'nde, iki tür müfettişlik yer almıştır. Bunlar, “Rüştiye Okulları Muinliği” ve “Sıbyan Okulları Muinliği”dir. Yine 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi kabul edilerek, Türk Eğitim Sistemi'nde yeni bir adım atılmıştır. 1879'da, eğitim sisteminin merkez örgütüne bakıldığında, “Genel Eğitim Kurulu”, “Yükseköğretim”, “Ortaöğretim”, “İlköğretim”, “Eser Yazma, Çeviri” ve “Yayın” gibi birimlerle, İstanbul, Ankara ve Rumeli bölgelerinin denetiminde sorumlu üç “İlköğretim Genel Müfettişi”nin bulunduğu görülmektedir. 1889 yılında da, “Teftiş Görevlileri” adında bir birimin kurulduğu ve müfettişlerin bu birimde toplandığı görülmektedir. 1908'de, eğitim örgütünün “Teftiş Birimleri”, “Azınlık ve Yabancı Okullar Müfettişliği” ve “Sağlık Müfettişliği” birimlerine sahip olduğunu görmekteyiz (Aydın 1993:150).

1911 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yönetmeliği” yürürlüğe konularak, yönetim ve denetim merkez örgütünün görevleri olmuştur. Bu yönetmelikte, bütün okullar ile görevlilerin doğrudan bağlı olduğu on iki “Genel Müfettiş” bulunduğu belirtilmiştir. 1912 Yönetmeliği'nde ise, “Genel Müfettişlik Dairesi” kurularak, “sürekli bir denetim”den söz edildiği görülmektedir. 1914 yılında da, İl Eğitim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik” yürürlüğe konularak, müfettişlere yeni görevler verilmiştir. 1920 yılında merkez örgütünde “Bakan adına” görev yapan bir “Teftiş

Dairesi” kurulmuş ve bu daire 1922 yılında “Teftiş Kurulu”na dönüştürülmüştür. Bundan bir yıl sonra 1923’de, “Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği” yürürlüğe konduğunda, bir müdür ve on müfettiş görev yapmaktaydı. 1925 yılında teftiş hizmetleri “Teftiş Kurulu”na verilmiş olup o tarihten sonra da kurul üye sayısı artırılmıştır. 1926 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Hak, Yetki ve Görevlerine İlişkin Yönetmelik” yürürlüğe konularak, ilk kez Bakanlık müfettişleri merkez ve bölge müfettişleri olarak iki grupta toplanmıştır (Su 1974:14-20).

1949 yılında, yurt düzeyinde “Teftiş Bölgeleri” oluşturulmuş ve 1950 yılında bu uygulamaya son verilerek; müfettişlerin Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplandığı görülmektedir. 1949’da oluşturulan ve 1950 yılında son verilen “Teftiş Bölgeleri” uygulamasına 1983 yılında yeniden başlanmıştır (Aydın 1993:154).

Bugünkü denetim uygulamaları 1967 yılında kabul edilen “Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurul Yönetmeliği” tarafından yönlendirilmektedir.

Bakanlık Müfettişleri ve ortaöğretim kurumlarındaki denetime yönelik yapılan araştırmalar hemen hemen yok denecek kadar az ise de, ilköğretim müfettişleri konusunda yapılan araştırmaların nispeten daha fazla olduğunu söylememiz mümkündür. Dahası, Türkiye’de herhangi bir dersin denetimi konusunda hiç bir araştırmanın yapılmaması bu araştırmamızın önemini bir kez daha artırmaktadır.

Türk eğitim sisteminde, denetim konusunda yapılan ilk araştırma, “Türk Eğitim Sisteminde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü” adıyla Galip Karagözoğlu (1972) tarafından yapılmıştır. 1196 öğretmen ve 104 müfettişi kapsayan araştırmada elde edilen sonuçlar özet olarak aşağıdadır:

"1- Öğretmenler, teftiş sisteminin eğitim ve öğretim etkinliklerinin gelişmesine yardım ettiğine inanmamaktadırlar. Buna karşılık, müfettişler yararlı oldukları kanısındadırlar.

2- Müfettişlerin teftiş sırasında, öğretmenlere eğitim-öğretim alanında rehberlik ettiklerini belirtmelerine karşın, öğretmenler bu tür rehberliklerin arada sırada yapıldığını ve yararsız olduğunu belirtmektedirler.

3- Öğretmenler, ders teftiş raporlarının hiçbir nesnel ölçüye dayanmadığı

kanısındadırlar.

4- Öğretmenler, müfettişlerin branş bilgilerinin ve eğitim formasyonlarının yeterli olmadığı görüşündedirler. Müfettişler ise, yeterli oldukları kanısındadırlar.

5- Müfettiş rolüne ilişkin öğretmen ve müfettiş beklentilerinin uyum göstermesine karşın, müfettiş rol davranışına (uygulama) ilişkin algı, öğretmenler ve müfettişler grubuna göre değişmektedir. Müfettişin rol davranışını taraflar farklı algılamaktadır.

6- Öğretmenlerin, müfettişlerin daha çok insan ilişkilerine önem vermelerini istemelerine karşın, müfettişlerin teknik yardımlara önem verilmesini istedikleri görülmektedir.

7- Müfettiş ve öğretmenler, müfettişlerin esas görevinin öğretmene rehberlik etme olması ve soruşturma görevinin müfettişlerden alınması konusunda görüş birliği içindedirler.

8- Gerek öğretmenlerin gerekse müfettişlerin çoğunluğu (% 80), bugünkü teftiş sisteminin değişmesini istemektedirler.

9- Bakanlığın müfettişler tarafından yapılan önerileri dikkate almaması, öğretmenlerin değerlendirilmesinde müfettişler arasında görüş birliğinin bulunmaması, müfettişlerin kendilerini meslek içinde yetiştirmesi olanaklarının az olması, müfettişleri daha çok rahatsız eden durumlar olarak ileri sürülmektedir".

Yine ilköğretimde, denetim konusunda Karagözoğlu ve Feyzi Öz tarafından ayrı yapılan iki araştırma aynı yılda (1977) tamamlanmıştır. Galip Karagözoğlu tarafından yapılan araştırma kapsamına 1095 ilköğretim müfettişi, 591 ilköğretim müdürü ve 2343 ilkokul öğretmeni alınmıştır.

Aynı yıl Feyzi Öz tarafından yapılan araştırmada "İlköğretim Müfettişlerinin görevleri gereği olan uygulamadaki mesleki faaliyetlerinin, mevzuatın gerektirdiği ve modern teftiş anlayışının öngördüğü faaliyetlere kıyasla yeterlik durumlarının saptanması" amaçlanmıştır. 912 ilköğretim müfettişi ve 1065 ilkokul öğretmeni kapsayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdadır:

"1- Mevzuat gereği, ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması gerekenlerle uygulamada yapılanlar farklıdır. Mevzuat gereği yapılması gerekenler tam olarak

yapılamamaktadır.

2- Söz konusu fark, kurs çıkışlı müfettişlerde daha az, eğitim enstitüsü çıkışlarda daha fazladır.

3- Mevzuat gereği, yapılması gerekenlerle uygulamada yapılanlar arasında gözlenen fark, müfettişlik mesleğinde yeni olanlarda deneyimli olanlara kıyasla daha fazladır.

4- Mevzuat gereği yapılması gerekenler, modern teftiş anlayışına uymamaktadır.

5- Türk eğitim sisteminde ilköğretim müfettişlerinin uygulamadaki faaliyetleri, modern teftiş anlayışına uymamaktadır."

1978 yılında Nezahat Seçkin tarafından yapılan "Müfettiş Yeterlikleri" adlı araştırma da, 158 Bakanlık müfettişi, 67 milli eğitim müdürü, 138 ortaöğretim okul müdürü ve 3227 öğretmeni kapsamıştır. Elde edilen bulgular aşağıdadır:

"1- Denetmenlerin göstermeleri gereken yeterlikler konusunda gruplar görüş birliği sergilerken, denetmenlerin göstermekte olduğu yeterlikler konusunda denetmenlerle diğer gruplar birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

2- Gruplar, denetmenlerin göstermesi gereken yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarında en yüksek önem derecesini "değerlendirme" alanına vermektedirler.

3- Denetmenlerin göstermekte oldukları yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarına verilen en yüksek önem derecesi konusunda denetmenlerle diğer gruplar arasında fark gözlenmektedir. Denetmenler en yüksek önem derecesini "değerlendirme" görev alanına, diğer gruplar ise, "işletmecilik" alanına vermektedirler.

4- Denetmenlerin göstermesi gereken yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarına ilişkin en yüksek görüş birliği, milli eğitim müdürleri arasında "değerlendirme" konusunda görülürken, diğer gruplarda "mesleki rehberlik" konusunda görülmektedir.

5- Denetmenlerin göstermekte oldukları yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarına ilişkin görüş birliği açısından grupların tümünün "program-öğretim" alanında en yüksek görüş birliği içinde bulundukları görülmektedir.

6- Yeterlikler ve görev alanları arası karşılaştırmalarda, denetmenlerin göstermeleri gereken yeterliklere ve bu yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarına verilen önem derecesi, göstermekte oldukları yeterlikler ve bu yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarına verilen önem derecesinden daha yüksek görünmektedir.

7- Denetmenlerin yüksek derecede göstermeleri gereken, böyle gösterdikleri ve hizmet öncesi eğitim yolu ile kazanmaları zorunlu olan tek görev alanı olarak “değerlendirme” gösterilmektedir. Gruplar bu noktada birleşmektedirler" (Seçkin 1978).

Yine Seçkin tarafından, Temmuz 1982’de İzmir’de MEB Hizmet-İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen kursa katılan doksan ilköğretim müfettişine uygulanan anket sonuçları da, yukarıda belirtilen araştırma bulguları ile koşutluk göstermektedir.

1986 yılında Kapusuzoğlu tarafından doktora tez araştırması olarak yapılan ve 2559 ilköğretim öğretmeni, 600 ilköğretim müfettişi, 538 ilçe milli eğitim müdürü ve 54 il milli eğitim müdürünü kapsayan “On Yıl Öncesine Kıyasla Yakın İlgili ve Görevlilerin İlköğretimde Müfettişlerin Rollerine ve Teftiş Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Değişmiş midir?” adlı araştırmanın sonuçları aşağıdadır:

"1- Aynı amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışması ve işbirliği yapması gereken öğretmen ve denetmen, denetmenin rolü konusunda farklı düşünmektedir. Denetmenin rolü konusunda farklı düşünene kimselerin işbirliği ve yardımlaşmalarının kolay olmayacağı açıktır.

2- Öğretmenler, denetmenlerin mesleksel yeterliğe sahip olmadıkları kanısındadırlar. Bu kanı doğru olabilir ya da olmayabilir. Doğru olsa bile, bunun için denetmenlik görevini yürütenlerin suçlanmaması gerekir.

3- Rol beklentilerinde taraflar uyum içinde görülmektedir. Aynı uyum uygulama konusunda görülmemektedir.

4- Denetmenler ve denetmenlerle çok yakın ilişki içinde olan öğretmenler, denetmenlerin sadece mesleksel rehberlik görevini yürütmeleri, soruşturma görevinin kendilerinden alınması konusunda görüş birliği içindedirler.

5- Denetmene düşen öğretmen sayısı da rolünü etkili biçimde oynamasını engelleyici niteliktedir.

6- Öğretmen başarısının değerlendirilmesinde temizlik, kılık kıyafet ve denetmene gösterilen ilgi gibi konuların etkili olduğu ileri sürülmektedir.

7- Çağdaş eğitim denetiminin temel amacı, öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmektir."

Yine öğretimsel gözlem konusunda bir araştırma da, yüksek öğretimde denetim konusunda 1993 yılında Erdem tarafından Bilkent Üniversitesi'nde "An Exploratory Study of Instruction, Observation at Bilkent University, School of English" yapılmıştır. İngilizce Hazırlık Okulu'nda görevli yerli ve yabancı 205 öğretim elemanının dahil edildiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar alınmıştır:

- "1- Mevcut programlarda bir denetim ve değerlendirme standardı yoktur.
- 2- Bilkent Üniversitesi'nin denetim yöntemi yenidir ve bu yüzden eğitimin geliştirilmesinde denetim ve değerlendirme sonuçları henüz belli değildir.
- 3- ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi'nin yoğun ve geniş hizmet-öncesi eğitim programları olduğundan, denetim ve değerlendirme gerekliliği şimdilik yoktur.
- 4- Marmara Üniversitesi, müdür kanalıyla son zamanlarda hem denetim hem de değerlendirme programı gerçekleştirmiştir.
- 5- Denetim ve değerlendirmeyi aynı otorite yaparken, bu iki kavram arasındaki fark netleştirilmemiştir."

Öğretimsel liderlik ve okul müdürlerinin etkililikleri konusunda da değişik araştırmalar yapılmıştır. Ancak araştırmamız temel olarak denetim boyutuyla ilgili olduğundan bu araştırmalara yer verilmemiştir. Ancak Tanrıöğen'in 1988 yılında yaptığı araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin etkililiklerinin denetim standartlarını iyileştirme doğrultusunda önem taşımaktadır. "Okul Müdürlerinin Etkililikleri İle Öğretmenin Moral Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" in analiz edildiği ve Elazığ liselerinde görev yapan 110 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş olan bu çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

"1- Okul müdürünün etkililiği ile öğretmen morali arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

2- Okul müdürünün "teknik" becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (b) öğretmenin mesleğinden elde ettiği doyum, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenin iş yükü, (f) eğitim-öğretim programına ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdan gördüğü destek ve (ı) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki vardır.

3- Okul müdürünün “teknik”, “insana ilişkin”, “kavramsal” becerileri ile öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuştur.

4- Okul müdürünün “insana ilişkin” becerileri ile öğretmen moralinin (a) öğretmenin mesleğinden elde ettiği doyum, (b) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (c) öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, (d) öğretmen maaşları, (e) öğretmenin iş yükü, (f) eğitim-öğretim programına ilişkin sorunlar, (g) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, (h) eğitimin toplumdaki gördüğü destek ve (ı) okulun olanakları ve hizmetleri boyutları arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

5- Okul müdürünün “kavramsal” becerileri ile öğretmen moralinin yine bu değişkenler arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.”

II- YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öğretimsel denetiminin tanımının belirlenmesi düşüncesinden hareketle Weller, 1971 yılında New York’da “Verbal Communication in Instructional Supervision” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, denetmenin üç işlevi olduğunu belirtmiştir (1971:11). Bunlar:

- "1- danışmanlık işlevi,
- 2- öğretmenlik işlevi,
- 3- eğitme işlevi’dir”.

Rutter (1979:112) tarafından yapılan "Fifteen Thousand Hours" adlı araştırma, Londra’daki on iki liseyi kapsıyordu. Bu çalışmada etkili okullar, öğrencilerin üstün başarıları, yaklaşımları ve devam durumları ile düşük suç oranları ile belirlenmişti. Bu çalışmadan çıkan diğer bazı sonuçlar da şöyle idi:

“Okullarda daha başarılı olan öğretmenler... ders planları yapmada kesin bir özgürlüğe sahip olduklarını rapor eden öğretmenlerdi (1979:112).

... üzerinde uzlaşmış bir disiplin yaklaşımı olduğunda ve çok fazla ceza kullanılmadığında, okuldaki öğrencilerin davranışları iyidir (1979:122)”.

Ancak bununla birlikte, daha az başarılı okullarda görev yapan öğretmenler, plan yapma konusunda çoğunlukla yalnız bırakılmışlardı, deneyimli öğretmenlerden rehberlik ve denetim anlamında az yardım aldılar ve diğer öğretmenlerle gerçek bir işbirliğine giremediler (1979:136).

Sharon Sue Vinson'un 1970 yılında yaptığı "Problems of Beginning Secondary School Teachers of Foreign Languages with Implications for Supervision and In-service Education" adlı araştırmasında, yabancı dil öğretim yöntemlerinin sürekli değişken olmasına rağmen, öğretmenin öğretme rolünün ve stilinin değişmeyeceğini, öğretmenin ancak etkinliklerle ilgili olarak, sürekli hizmet-içi eğitim yoluyla öğretim yöntemlerini zenginleştireceğini ifade etmekle birlikte, hizmet-içi eğitimin, öğretimsel denetimde kullanılacak en etkin yol olduğuna işaret etmektedir (Vinson 1970:46).

Avustralya'nın Victoria şehrinin Geelong bölgesinde, 1981 yılında yaptığı "Instructional Supervision and Teacher Development" adlı bir araştırmada Strachan, "öğretmenlerin kendilerine uygulanan geleneksel denetimin değerinin olmadığını ve sınıfta yapılması gereken gözleme yer verilmediğini belirttikleri" sonucuna varmıştır.

Goodlad (1982:465-470) tarafından yapılan "A Study of Schooling" adlı araştırmadan da şu sonuçlar ortaya çıkarılmıştır:

"- Okul başarısının en büyük göstergesi, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasındaki amaç uyumluluğu idi.

- Etkin okullardaki personelin şiddet, disiplin ve yönetime karşı az ilgisi vardı; bunun yerine, onların ilgi alanları daha çok okulun eğitimsel öncelikleriydi.

- Etkin okullar, eğitimsel kararlara katılım ile birlikte otonomi sağlayan çalışma yerleri olarak algılandılar.

- Etkin okullardaki öğretmenler öğretime, öğrenciler de öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırdılar.

- Etkili olan ve olmayan okullar arasında kullanılan öğretme teknik ve yöntemleri arasında az farklılık vardı".

Yabancı dil öğretiminde de, diğer branşlarda olduğu gibi, öğretme-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi söz konusudur. Ancak bu etkileşim türlerine yönelik olarak,

bazı araştırmacılar, etkileşim analizleri gerçekleştirmişlerdir. Bunlar (Chaudron 1995:28), İkinci Dünya Savaşından 1970’li yıllara kadar kullanılan ve Agard ve Dunkel (1948), Scherer ve Werthheimer (1964), Smith (1970) ve Smith ve Levin (1972) tarafından geliştirilen “psikometrik yaklaşım”, 1968, 1970 ve 1971 yıllarında Moskowitz’in geliştirdiği “etkileşim analizi yaklaşımı”, Dijk (1972), Grimes (1975), Dressler (1978), Hymes (1962-1964), Gumperz ve Hymes (1972) tarafından geliştirilen “söylem analizi yaklaşımı” ve Barnes, Britton ve Rosen (1969), Stubbs ve Delamont (1976), Tikunoff ve Ward (1977), Heltoft ve Paaby (1978), Chaudron (1980), Green ve Wallat (1981), Wilkinson (1982), Green (1983), ve Cazden (1986)’nın gerçekleştirdikleri “etnografik yaklaşım”dır.

Öğretimsel etkinliklerde öğretmenin özellikle rehberlik rolü ile ilgili 1968 yılında yaptıkları "A Teacher is Many Things" adlı araştırmasında, Pullias ve Young (1968:277), dört önemli özellik üzerinde durmaktadırlar. Bunlar:

- “1- Öğretmen, öğrenim çabasına ilişkin hedefleri planlar.
- 2- Öğretmen, öğrencilerin çıktıkları öğrenme yolculuğunda onlara bir rehber olarak davranır.
- 3- İşte bu yolculukta öğretmenin rehber olarak en önemli ve zor görevlerinden birisi bu yolculuğa hayat ve anlam vermektir.
- 4- Değerlendirmenin önemli bir yeri vardır. Etkili İngilizce öğretmeni, değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak görür”.

Blumberg ve Amidon’un “Supervisors and Teachers” adlı 1981 yılında yaptıkları araştırmada da, denetmenlerin, öğretmenlerin gereksiz buldukları işlerle zaman geçirdiklerini belirttiklerini ortaya çıkarmışlardır. Blumberg, denetmen ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin”özel soğuk savaş”özellikleri taşıdığını belirtmektedir.

Schneider 1982 yılında yaptığı ve “Educational R and D Report-5” adlı araştırmasında öğretimsel denetimle ilgili olarak şunları ortaya çıkarmıştır:”Her başarılı eğitim örgütünün arkasında etkin bir denetim programı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak denetim, belirli bir mevki ya da kişi olarak değil, bir süreç veya işlev olarak algılanmalıdır. Başarılı okullar üzerinde araştırma yapanlar, bu tür okullarda, öğretimin geliştirilmesi işlevine okuldaki herkesin yardımcı olduğunu tespit

etmişlerdir" (Schneider 1982-1983:7-11; Purkey ve Smith 1982:64-69).

1983 yılında Blackbourn tarafından 338 ilkokul ve ortaokul öğretmeninin katıldığı "The Relationship Between Teachers' Perceptions of Supervisory Behaviors and Their Attitudes Toward A Post-Evaluative Conference" adlı araştırmasında, "denetimle ilgili konferanslara olumlu yaklaşımları olan öğretmenlerin denetmenlerden daha çok işbirliği elde ettiklerini ve fazla yönlendirilmediklerini" ortaya çıkarmıştır.

Ben M. Harris ise, 1985'de yine aynı konuda yaptığı "Supervisory Behavior in Education" adlı araştırmasında ise, öğretimsel denetimin şu şekilde tanımlanması gerektiği sonucuna varmıştır:

"Öğrencinin öğrenmesini desteklemek ve geliştirmek için kullanılan öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde okulun işleyişini korumak ya da değiştirmek amacıyla okul personeli tarafından insanlarla ve şeylerle yapılanların tümüdür".

Glickman ise 1985 yılında Boston'da yaptığı "Supervision of Instruction" adlı çalışmasında, öğretimsel denetimin beş işlevi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar ;

"1- Denetim, öğretmenin öğretme inancını artırabilir. Öğretmenler bu şekilde kendilerini sadece duvarlarla ayrılmış bireyler olarak değil, birbirlerini tamamlayan ve gelişmelerine yardımcı olan tek bir vücut olarak görürler.

2- Denetim, öğretmenin etkililik duygusunu geliştirebilir. Öğretmenler kendilerini, okul dışındaki etkilere bakılmaksızın, öğrencilere başarılı öğretmenlik yapabilen öğretmenler olarak görürler. Okul içerisinde, yönetim ve öğretim konusunda kontrol gücüne sahip olduklarına inandıklarının farkına varırlar.

3- Denetim, öğretmenlerin ortak hedefleri gerçekleştirme yolunda birbirlerini nasıl tamamladıklarından onların haberdar olmalarını sağlar. Öğretmenler, işbaşında birbirlerini gözlemleyip, materyal alışverişinde bulunabilir ve birbirlerinden değişik teknikler alabilirler ve birbirlerini nasıl destekleyeceklerini öğrenirler.

4- Denetim, öğretmenlere ortak amaç ve eylemlerin nasıl planlanacağını gösterir. Öğretmenlere, diğer meslektaşlarına rehberlik etme ve yardımda bulunmada, okuldaki öğretimsel konularda karar vermede, hizmet içi eğitimi planlamada, izleni geliştirme ve aksiyon araştırmalarına katılmada sorumluluklar verilebilir.

5- Denetim, öğretmenlerin yaptıkları iş konusunda somut olarak düşünmelerini sağlar. Öğretmenlere, geleceğe yönelik öğretimsel etkinlikler için dönütler sağlanabilir ve onların daha değişken ve somut düşünceleri sağlanabilir."

Okulların etkililiği ve denetimin özellikleri konusunda yapılan araştırmaların sonuçları, birbirlerinden farklılıklar göstermesine karşın, belirli ortak sonuçları da gözlemlemek mümkündür. Örneğin, Glickman (1985:19), sınıf içerisindeki öğretim açısından etkin okulların şu ortak özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

- “1- Öğretim konusunda belirli bir hedef,
- 2- Bu hedefe yönelik çalışmalarda öğrencinin harcadığı zaman,
- 3- Öğretmenler tarafından öğrenci ürünlerinin sürekli izlenmesi ve kontrolü,
- 4- Öğretmenin diğer görevlerinden daha çok öğretime harcadığı zaman,
- 5- Sınıfın sürekli olan kuralları,
- 6- Doğru davranışın öğretime teşvik edilmesi ve cezadan kaçınması,
- 7- Öğretmenlerin öğrencilerinden ulaşmalarını istediği beklentiler,
- 8- Öğretmenler tarafından günlük olarak verilen ve düzeltilen ev ödevleri".

1986 yılında Berg, Harders, Malian, ve Nagel'in "Partners in Supervision: A Clinical Supervision Program" adlı San Diego State Üniversitesi'nde yaptıkları araştırmada, "genelde klinik olarak denetlenen stajyer öğretmenlerin, klinik olarak denetlenmeyenlere göre daha olumlu ve etkin işbirlikli davranışlar sergilediklerini" belirtmişlerdir.

Değerlendirmeye ilişkin yaptığı araştırmalarla dikkat çeken Stiggins, 1986 yılında yaptığı "Teacher Evaluation: Accountability and Growth System" adlı araştırmasında, değerlendirmenin iki temel fonksiyonu olan sorumluluk ve mesleki gelişimin birbirine zıt olduğunu ve bir sistemin her iki fonksiyonu aynı anda ve etkin olarak değerlendiremeyeceğini belirtmektedir. Stiggins (1986), bu fonksiyonların dört açıdan farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bunlar:

- "a- sistemlerin amaçları,
- b- öğretmen üzerine etkileri,
- c- kullanılan değerlendirme mekanizmaları,

d- potansiyel sınırlamalar ve faydalar'dır".

Diğer taraftan, öğretmenlerin mesleksen gelişimlerinin üzerinde duran değerlendirme sistemleri ile ilgili yapılan araştırmalarda da, çeşitli varsayımlara dayanmaktadırlar. Örneğin, Barber ve Klein'in 1983 yılında yaptıkları "Merit Pay and Teacher Evaluation" adlı araştırmaya göre, öğretmenlerin kendi etkinliklerini değerlendirebilecek profesyoneller olduklarını ve sadece kendi yaptıkları değerlendirmelere değil, aynı zamanda meslektaşlarının yaptıkları değerlendirmelere de katılabileceklerini varsaymaktadır.

Hangi değerlendirme sistemi olursa olsun, o değerlendirme sisteminin başarısını haklı çıkarabilmek için belirli kriterler geliştirilmek durumundadır. Medley'in 1977 yılında yaptığı 'Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation adlı araştırmasına göre, her bir sistem objektif, güvenilir, geçerli ve uygulanabilir olmalıdır.

Medley (1977:146), içinde öğretmenin değerlendirilebileceği kavramsal noktalar için bir şema sunarak, değerlendirme sonuçlarını yorumlamada göz önünde bulundurulması gereken genel şartları belirlemektedir. Öğretmenin değerlendirilebilecek özellikleri şunlardır:

- "a- kişisel özellikleri,
- b- yeteneği,
- c- performansı,
- d- öğrencilere sunduğu öğrenme deneyimleri,
- e- öğrenci öğrenme sonuçları".

Son yıllarda kullanılan öğretmeni değerlendirme sistemleri öğretmen performansına yöneliktir. Yine Medley ve Mitzel (1963:133)'e göre, öğretmen davranışına yönelik direkt gözlem, öğretmenin yeteneğine ilişkin en iyi tahmini verir. Bu gözlemde ayrıca şu özelliklerde değerlendirilir:

- "1- Kişisel özellikler
- 2- Öğretmenin davranışı
- 3- Öğretmenin bilgisi, özel beceri ve davranışları".

Bütün bu araştırmaların dışında, günümüze değin öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmaların en önemlilerinden birisi de Andrews ve Soder'in 1987 yılında yaptıkları araştırmadır. Andrews ve Soder, öğretimsel liderliğe ilişkin davranışları tanımlamaktan ziyade, bu davranışların özellikle düşük düzeydeki öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Onlar bu araştırmayı, Seattle ve Washington'da bulunan 67 ilkokul ve 290 ortaokulda görev yapan öğretmenlere anketler uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. Müdürler ve öğretmenler arasında ortaya çıkan 80 farklı etkileşimi, dört anahtar alanda ölçmüşlerdir: kaynak sağlayan kişi olarak müdür, öğretimsel kaynak olarak müdür, iletişimi gerçekleştiren kişi olarak müdür, ve görülebilir kişiliğe sahip müdür. Bu araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar göstermiştir ki; saygın okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarına göre, etkin öğretimsel liderlerin görev yaptığı okullardaki öğrencilerin denk artış değerleri ortalama veya zayıf öğretimsel liderlerin yönettiği okulların öğrencilerinden hem toplam okuma derslerinde ve hem de matematik dersinde belirgin ölçüde yüksek çıkmıştır (Andrews ve Soder 1987:9-11).

Andrews ve Soder'in yaptıkları araştırmada, dokuz yıldır bir ilkokulun müdürlüğünü yapan Chris Gaylord'un, öğretimsel liderliğe ilişkin şu tanımına yer verilmektedir:

“Eğitimle ilgili temel becerilere sahip olmak isteyen her eğitimci bir öğretimsel lider olabilir. Benim de hiç bir zaman müdür olma niyetim yoktu. Ancak bu göreve davet edildim ve desteklendim. Gerek yönetim, gerekse çalışan personel, kendi kendime bu sorumlulukları yüklenip yerine getirebilmem için çaba harcadılar”.

Yine aynı araştırma içerisinde, bir lise müdürü olarak görev yapan Gary Catalani ise, pratik deneyimin çok önemli olduğunu vurgulayarak, öğretimsel liderliği şu şekilde tanımlamaktadır:

“Öğretimsel liderlik, bir gelişme sürecidir. Kişinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesi beklenemez. Çeşitli çalışmalar ve öğrenme deneyimleriyle kişi öğretimsel lider olabilir”.

Sekiz yıldır bir lisenin müdürlüğünü yapmakta olan Alan Jones ise, öğretimsel

liderliğin felsefesine içenlikle inanmaktadır. Ve öğretimsel liderliğe ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğretimsel lider olmak için, öğretim ve öğrenmeyle birlikte yiyor, içiyor olmanız gerekir. Öğretimsel liderlerin sürekli olarak okulu ve çocukların yararlanacağı öğretimi nasıl organize edeceğinizi düşünmeniz gerekir”.

Bu araştırma içerisinde son olarak da, yirmi yedi yıllık müdürlük deneyimleri olan Nick ve Maryanne Friend’in ortak tanımları ise şöyledir:

“Kişi başkalarının yeteneklerine inanmalı ve bu inancı onlara taşıyabilmelidir. Öğretimsel lider, gereksinimleri iyi teşhis edebilmeli ve onları en iyi bir şekilde karşılayabilmelidir. Güvenilir bir ortam yaratmakla birlikte, diğerlerine vizyonunu ve hedeflerini açıklayarak onları da bu hedefleri gerçekleştirmede desteklemelidir. Diğer taraftan öğretimsel lider, bu vizyonun gerçekleştirilmesinde plan yapmada, öncelikleri belirlemede ve gerekli zamanı harcayabilmede istekli olmalıdır”.

Öğretimsel liderliğe ilişkin yapılan araştırmalardan şu fikri çıkarıyoruz ki, öğretimsel liderlik için gerekli becerileri, eğitim ve öğretim sürecinin içinde bulunan herkesin istekli ve kararlı olmaları şartıyla elde etmeleri mümkündür. Öğretimsel liderlik bir gelişme süreci olduğuna göre, deneyimlerin gerekli becerileri elde etmede önemli rol oynayacağını belirtmek gerekir.

Fleak ve Hansen (1989)’ın “New Approach Toward Foreign Language TA Supervision” adlı araştırmalarında, yabancı dilde öğretimsel denetimin program koordinatörleri veya dil öğretiminde uzman kişilerce yapılması gereğine işaret etmektedirler.

1990 yılında Gebhard tarafından yabancı dil öğretmenlerinin denetimi doğrultusunda yapılan “The Supervision of Second and Foreign Language Teachers” adlı araştırmada, “yabancı dil öğretimi denetiminin, öğretimsel boyutunun çok önemli olduğu ve bunun ayrı bir denetim modeli gerektirdiği belirtilmiştir. Hatta denetim modellerinin dil öğretim yöntemlerine göre oluşturulması gereğine” dikkat çekilmiştir.

Günümüzün eğitim yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerinde gerçekleşen değişikliklerle ilgili olarak Amerika'nın Illinois bölgesinde 500 okul müdürün katıldığı bir araştırmada, aşağıdaki davranışlar, görevler ya da beceriler müdürlerin başarılarında en önemlileri olarak belirlenmiştir (McEwan 1994:5. Illinois Matematik ve Fen Akademisi (Aurora) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmadan. Mathematics Science Allience, Motorola Corporation, and the Illinois Principals' Association, 1992):

- "a- personelin performansını değerlendirme,
- b- öğrenci ve personel için yüksek beklentiler sağlama,
- c- yüksek mesleksi standartlar belirleme,
- d- vizyon, misyon ve hedefleri belirleme ve onlara yönelik çaba harcama,
- e- kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirme,
- f- görünebilir bir kişilik sergileme,
- g- güvenilir ve düzenli bir ortam yaratma,
- h- bir okul geliştirme planı geliştirme,
- ı- okul içi bir iletişim sistemi yaratma,
- i- öğretim pozisyonlarına başvuran adaylarla görüşme yapma,
- j- öngörülen eğitim programlarına uyum sağlama'dır".

Illinois müdürleriyle yapılan, yukarıda bahsedilen araştırmalarda, Matteson Okulu müdürü Frances Starks, öğretimsel lideri şöyle tanımlamaktadır:

"Öğretimsel lider, amaçlara duyarlı olup, eğitim süreci ve öğrenme kuramları konusunda geniş bilgilere sahiptir. O, risk alır ve insani becerilere ve sınırsız enerjiye sahiptir".

Batı Chicago Lisesi müdürü Alan Jones ise öğretimsel lideri şu şekilde tanımlamaktadır:

"Öğretimsel lider, okulların çocuklar için neler yapması gerektiği konusunda bir vizyona ve yüksek öğretmenlik şevkine sahiptir. Onun, şu temel sorulara yanıtlar verebilmesi gerekmektedir: 'Çocuklar nasıl öğrenirler?', 'Biz çocuklara nasıl öğretmeliyiz?' ve 'Eğitim-öğretim olayına nasıl yaklaşmalıyız?'".

Bütün bu okullardaki öğretim ve öğrenmeye ilişkin sorumluluklar, çoğunlukla müdürlerin omuzuna yüklenmektedir. Persell ve Cookson (1982:22), öğretimsel liderlikle ilgili yetmiş beş ayrı araştırmayı tarayıp sentezleyerek, başarılı müdürlerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini saptamışlardır:

- “a- akademik amaçlara bağlılıklarını gösterirler,
- b- yüksek beklentilerin olduğu bir iklim yaratırlar,
- c- öğretimsel liderler olarak görev yaparlar,
- d- lider olarak güçlü ve dinamikler,
- e- diğerlerine sürekli danışır,
- f- düzen ve disiplin yaratırlar,
- g- kaynakları dağıtırlar,
- h- zamanı iyi kullanırlar,
- 1- alınan sonuçları değerlendirirler”.

1985 yılında, Rutherford (1985:32), en çok başarılı müdürleri daha az başarılı olanlardan ayırmak için yaptığı araştırmada, dört özelliğin önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bunlar:

"1- Etkin müdürlerin okullarının geleceği ve öğrenci gereksinmelerinin neler olacağı hakkında açık ve belirli vizyonları vardır.

2- Etkin müdürler bu vizyonları, okulları, öğretmenlerden beklentileri, öğrenciler ve yöneticiler için hedeflere yönlendirirler.

3- Etkin müdürler, olayların gerçekleşmesini beklemeden sürekli olarak gelişmeleri izlerler.

4- Etkin müdürler, gerektiğinde destek veren ve düzelter bir konumda görev üstlenirler”.

Yabancı dil öğretiminde, özellikle değerlendirmenin amacının önemli bir unsur olduğu göz önüne alındığında, bu amacın çok değişik boyutlarda yapıldığını örneklemek mümkündür. Örneğin, dil öğretiminde bugüne kadar yapılan değerlendirme çalışmalarında amaçlar şunlar olmuştur (Alderson 1992:275):

"Palmer'in yaptığı değerlendirmenin amacı, tek başına bir dil öğrenme kuramının doğru olup olmadığı;

Ross'un yaptığı değerlendirmenin amacı, hangi yabancı dil öğretim yöntemlerinin başarılı olduğu;

Mitchell'in yaptığı değerlendirmenin amacı, iki dille yapılan eğitimde belirli bir öğretim yönteminin başarılı olup olmadığı;

Coleman'ın yaptığı değerlendirmenin amacı, öğrenci gereksinimlerinin belirli bir yaklaşımla karşılanıp karşılanmadığı;

Alderson ve Scott'un yaptığı değerlendirmenin amacı, yabancı dil öğretiminde belirli bir yaklaşımın etkilerinin belirlenmesi ve o yaklaşımla ilgili olarak geleceğe ait ne tür kararlar verileceği;

Beretta'nın yaptığı değerlendirmenin amacı, yabancı dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımların, geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırılması" idi.

Yine, çalışmalarını yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesi üzerine yapan Beretta (1992:276), değerlendirmenin amaçlarını ise şu şekilde sıralandırmaktadır:

"1- Bir yabancı dil öğretim programının istenilen etkiyi gösterip göstermediğini belirlemek,

2- Bir yabancı dil öğretim programının üzerinde ne tür etkiler olduğunu belirlemek,

3- Bir yabancı dil öğretim programının parasal değer getirip getirmediğini belirlemek,

4- Bir kararın doğruluğunu ispat etmek,

5- Geleceğe yönelik aksiyonları belirlemek,

6- Yabancı dille ilgili öğretim yöntemlerini, yaklaşımlarını ve ders kitaplarını karşılaştırmak,

7- Devam etmekte olan bir programın geliştirilmeye gereksinimi olan yerlerini belirlemek,

8- Öğretmen ve öğrencilerin gösterdiği başarıları sergilemek,

9- Öğretmenleri motive etmek,

10- Veliler arasında oluşabilecek şüpheleri hafifletmek'tir".

Yabancı dil öğretiminde, denetim kapsamında olan unsurlar, diğer branşlara göre fazla bir farklılık göstermese de, dil öğretim yöntemlerinin öğretimsel etkinliklere getirdiği bazı önemli etkileri vardır. Yabancı dil öğretiminin denetiminde (Richards 1995:127), şu sorulara verilecek yanıtlardan hareket etmenin önemini vurgulamaktadır.

Brown (1993), denetmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin Georgia Eyaleti'nde çalışan 184 denetmen üzerinde yaptığı araştırmasında, 12 öğretimsel liderlik davranışı bulmuştur. Bunlar;

- "1- amaçları ortaklaşa gerçekleştirme,
- 2- öğretimsel etkililiği değerlendirme,
- 3- bütçe aracılığı ile öğretimi kolaylaştırma,
- 4- öğretimi planlama,
- 5- öğretimi denetleme,
- 6- öğretimsel programları izleme,
- 7- okul müdürlerini öğretimsel liderler olarak geliştirme,
- 8- öğretimsel politikalar geliştirme,
- 9- araştırmaları gözden geçirme,
- 10- personel seçme,
- 11- personelin geliştirilmesinin kolaylaştırılması,
- 12- sistemin beklentilerini iletme".

Yukarıdaki değişkenler ile (a) denetmenin cinsiyeti, (b) deneyimi, (c) kıdemi gibi bağımsız değişkenler arasında ilişkiler aranmıştır.

Sonuç olarak bayan ve erkek denetmenler arasında öğretimsel liderlik bakımından bir fark bulunamamıştır. Deneyim ile öğretimsel liderlik davranışları arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Bunun dışında, deneyim ile personel gelişmesini kolaylaştırma boyutu arasında, deneyim ile ortaklaşa amaç geliştirme ve sistemin beklentilerini iletme boyutları arasında negatif korelasyonlar elde edilmiştir.

Crabtree (1993), denetmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına verdikleri önemi ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmasında, 303 denetmene 41 maddelik bir anket vererek, aşağıdaki sonuçları elde etmiştir:

"1- İlk ve lise düzeyinde görev yapan denetmenler, okul müdürlerinin hem öğretimsel liderlik hem de yönetsel davranışlarına yüksek derecede önem vermişlerdir,

2- Lise ve ilkokul düzeyinde görev yapan denetmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına verdikleri önem istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur,

3- İlköğretim denetmenleri ortaöğretim denetmenlerine oranla okul müdürlerini ilgilendiren kararlarda daha fazla katılıma önem vermektedirler".

1994 yılında Tessa Woodward'ın yaptığı "The Teacher Trainer" adlı araştırmada, öğretmen yetiştiren kurumlarda, dil öğrenimi motivasyonunu artırmaya yönelik nasıl dönüt verileceği ve hizmet-içi eğitimin nasıl planlanıp uygulanacağı konularını içeren yöntembilim dersleri verilmesi gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir. Öğretimsel denetimin, bireysel gelişme ile direkt ilgili olmasını belirten Woodward, öğretmen yetiştiren kurumların bu eğitimsel stratejilerin tartışılacağı en iyi ortam olduğunu savunmaktadır.

1994'de Woodward tarafından yapılan "Teacher Trainer" adlı araştırmada, "yabancı dil izlencelerinin denetiminin riskli olduğu ve bunu önlemede denetme dönütü ile sınıf içi uygulamaların yoğunluğunun önemi anlatılmaktadır. Denetmenlerin, bu programlarda insani özelliklerini ön plana çıkarması gerektiğine" işaret edilmektedir.

Diğer taraftan, McEwans (1994:13), bu gelişme sürecinde, etkin öğretimsel liderliğin yedi aşaması olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu yedi aşama ne yenidir ne de devrimsel özellikleri vardır. Bu yedi aşama şunlardır:

- "1- Açık öğretimsel hedefler oluşturma.
- 2- Personelinizin yanında olma.
- 3- Öğrenme için ideal bir okul kültürü ve iklimi yaratma.
- 4- Okulunuzun vizyonu ve misyonunu tartışma.
- 5- Personelinizin yüksek beklentiler içerisinde olmasını sağlama.
- 6- Öğretmen liderler geliştirme.
- 7- Öğrenci, personel ve velilere yönelik olumlu yaklaşımlar içerisinde olma".

Yapılan bu araştırmalarda, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe ait becerileri ve yetenekleri tartışılmıştır.

Faulkenberry (1996) ise, öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen etkililiği üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, Smith ve Andrews tarafından geliştirilen 4 öğretimsel liderlik boyutunu ölçüt olarak kullanmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan 174 ilkokul öğretmenine, 55 maddelik Likert tipi bir ölçek uygulanmış ve öğretmenlerden maddeleri önem sırasına göre koymaları istenmiştir. Araştırma sonuçları Smith ve Andrews'ın bulgularıyla tutarlı çıkmıştır. Öğretmenler ankette bulunan öğretimsel liderlik davranışlarının hepsini de önemli bulmakla birlikte, seçilen dört boyutu aşağıdaki gibi önem sırasına sokmuşlardır:

- "1- kaynak sağlayıcı olarak okul müdürü,
- 2- görünürü bir varlık olarak okul müdürü,
- 3- iletişimci olarak okul müdürü,
- 4- öğretimsel kaynak olarak okul müdürü".

Nathan B. Jones tarafından 1995 yılında yapılan "Professional Development through Democratic Supervision" adlı araştırmada, demokratik denetim kavramı, mesleksi gelişim için uygun stratejileri belirlemede öğretmen ve denetmenlerin birlikte çalışabileceği ve içerisinde hizmet-içi eğitimin son derece önemli olduğu bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşım içerisinde, denetmen, öğretmen için kaynak kişi kabul edilmekle birlikte, klinik denetimin sekiz aşamalı denetsel çemberi kullanılarak demokratik denetim, öğretmene kendisine güvenmesini sağlayan bir mesleksi gelişim biçimini desteklemektedir (Jones 1995:18-26).

Yine 1996 yılında Lengeling tarafından yapılan "The Use of Portfolios for Teacher Evaluation" adlı araştırmada da, "öğretmenleri değerlendirmeden önce, onlarla ağırlıklı olarak workshop'lar yapılması gereği ve öğretmen ve okul yöneticilerinin bunlara katılmaları ve bu iki grubun birlikte değerlendirilmesi gerektiğine" işaret edilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalar üzerinde durulmaktadır.

I- ARAŞTIRMA MODELİ

Deneklerin (Bakanlık Müfettişleri, İlköğretim Müfettişleri, okul yöneticileri, İngilizce öğretmenleri), denetimin kim(ler) tarafından yapılmasına, denetimsel amaçlara, denetmenin tutum ve davranışlarına, denetimsel yaklaşımlara, İngilizce öğretmeninde bulunması gereken standart becerilerine ilişkin algı ve beklentilerine dayalı olarak analiz edilen bu araştırma için tarama modeli seçilmiştir. Deneklerin, algı ve beklentilerinin saptanması belli bir “an”da yapıldığından, “ansal tarama”, değişkenler arası ilişkilerin aranması nedeniyle de “ilişkisel tarama” modelinde bir araştırma olduğu söylenebilir. “İngilizce Öğretimini Geliştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli”nin oluşturulacağı bu çalışmada betimsel-survey yöntemi uygulanacaktır.

II- EVREN

Bu araştırma, Türkiye sınırları içerisinde görev yapan Bakanlık Müfettişleri, İlköğretim Müfettişleri ile M.E.B. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) bünyesinde bulunan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)'nda görev yapan okul yöneticileri ile İngilizce öğretmenlerinin katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki MLO'ların toplam sayısı 208 olup, bu okullarda toplam 507 İngilizce öğretmeni, 200 müdür ve 840 müdür yardımcısı görev yapmaktadır.

Müfettişler boyutunda ise, Türkiye'de toplam 336 bakanlık müfettişi görev yapmakla birlikte, branşı İngilizce olan müfettiş sayısı sadece 9'dur. Yine Türkiye'de görev yapan toplam ilköğretim müfettişi sayısı 3042, MLO'larda görev yapan ilköğretim müfettişi sayısı da 727'dir.

III- ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın örneklemini tüm Türkiye genelinde, 1996-97 öğretim yılında MEB EARGED bünyesindeki MLO'nda çalışan 260 İngilizce öğretmeni, 80 yönetici ile 49 İlköğretim ve 39 Bakanlık müfettişinden oluşan toplam 428 denekten oluşmaktadır.

Tablo 3.1'de, örneklem içerisinde yer alan deneklerin mesleklerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.1. Örneklemini Oluşturan Deneklerin Mesleklerine Göre Dağılımı

Meslek	Sayı
Bakanlık müfettişi	39
İlköğretim müfettişi	49
İngilizce öğretmeni	260
Yönetici	80
Toplam	428

Örnekleme giren öğretmenlerin ve müdürlerin 117'si temel eğitim düzeyindeki, 128'i lise ve meslek lisesi düzeyindeki, 95'i ise Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi düzeyindeki Müfredat Laboratuar Okulları'nda görev yapmaktadır. Bu okulların belirlenmesi tabakalı örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Okulların seçilmesinde il merkezi, ve taşra okulları eşit sayıda tutulmakla birlikte, Ankara, İstanbul, İzmir ve Adana illerinden, nüfus yoğunluğunun çok olması nedeniyle beşer okul seçilmiştir. Bu okulların seçilmesinde İlköğretim okulları, ortaokullar, Lise ve Meslek Liseleri, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin eşit sayıda seçilmesine özen gösterilerek, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri'nden, İngilizce öğretiminin ağırlıklı olması nedeniyle, oluşturulacak modele daha fazla katkıda bulunacakları görüşünden hareket edilerek fazla sayıda öğretmen seçilmiştir.

Tüm Türkiye'deki Müfredat Laboratuar Okulları önce, yedi coğrafi bölgeye ayrılmış, şans yöntemiyle çekilen okullarda görev yapan tüm İngilizce öğretmenleri ile İngilizce kökenli yöneticiler örnekleme dahil edilmişlerdir.

Örnekleme dahil edilen deneklerin, Müfredat Laboratuar Okulları'ndan seçilmiş olmasının nedenlerinden birisi, hazırlanan veri toplama araçlarının sağlıklı bir şekilde yerine ulaşması ve aynı şekilde dönüşünün sağlanmasıdır. Diğer taraftan, bu okullar,

yedi ayrı coğrafik bölgeye dağıtılarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu okulları seçmedeki gerekçeleri bu araştırma için de geçerlidir.

Bu okullarda görev yapan deneklerin, görev yaptıkları kuruma gelen araştırma sayısı, normal bir okula göre daha fazla olduğundan, verilecek yanıtlar konusunda daha hassas oldukları söylenebilir. Deneklerin, bu okullara atanmasında daha seçici olunması da, örneklemin bu okullardan alınmasına diğer bir dayanak noktasını oluşturmaktadır.

Örnekleme Dahil Edilen Okullar Listesi

1- Marmara Bölgesi

a) İstanbul

- 1- Şair Nedim İlköğretim Okulu
- 2- Göztepe Lisesi
- 3- Fatih Vatan Lisesi
- 4- Üsküdar Anadolu lisesi
- 5- Çapa Ortaokulu
- 6- Erenköy Lisesi

b) Balıkesir

- 1- Sakarya İlköğretim Okulu
- 2- Ayvalık lisesi
- 3- Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi

c) Çanakkale

- 1- Biga Gümüşçay İlköğretim Okulu
- 2- Çan Şehit Eker Ortaokulu

2- Ege Bölgesi

a) İzmir

- 1- Özkanlar İlköğretim Okulu
- 2- Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu
- 3- Buca Lisesi
- 4- Suphi Koyuncuoğlu Lisesi
- 5- Narlıdere 60. Yıl Anadolu Lisesi
- 6- Güzelyalı Ortaokulu

b) Denizli

- 1- Acıpayam Yeşilyuva İlköğretim Okulu
- 2- Denizli Lisesi
- 3- Denizli Anadolu lisesi

c) Aydın

- 1- Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesi

3- İç Anadolu Bölgesi

a) Ankara

- 1- Mamak 60. Yıl İlköğretim Okulu
- 2- Sincan Ahmet Andıçen Ortaokulu
- 3- Cumhuriyet Lisesi
- 4- Ayrancı Lisesi
- 5- Milli Piyango Anadolu Lisesi
- 6- Aydınlıkevler Lisesi

b) Eskişehir

- 1- Tunalı Ortaokulu
- 2- Mustafa Kemal Lisesi
- 3- Eskişehir Anadolu Lisesi

4- Karadeniz Bölgesi

- | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| a) Samsun | b) Zonguldak | c) Bartın | d) Trabzon |
| 1- Atatürk İlköğretim Okulu | 1- Bahçelievler İlköğretim Okulu | 1- Hendekyani Ortaokulu | 1- Cumhuriyet Ortaokulu |
| 2- Karşıyaka Lisesi | | | 2- Akçaabat Lisesi |
| 3- Samsun Anadolu Lisesi | | | 3- Trabzon Anadolu Lisesi |

5- Doğu Anadolu Bölgesi

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| a) Erzurum | b) Malatya |
| 1- 50. Yıl İlköğretim Okulu | 1- Hasan Varol İlköğretim Okulu |
| 2- Atatürk Lisesi | 2- Kubilay lisesi |
| | 3- Malatya Anadolu Lisesi |

6- Güneydoğu Anadolu Bölgesi

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| a) Diyarbakır | b) Siirt |
| 1- Ali Emiri Ortaokulu | 1- Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu |
| 2- Atatürk Lisesi | 2- Siirt lisesi |
| | 3- Siirt Anadolu Lisesi |

7- Akdeniz Bölgesi

- | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|---------------------------------|
| a) Adana | b) Burdur | c) Isparta | d) Antalya |
| 1- Gazi Ortaokulu | 1- Çavdar Kozagaç Ortaokulu | 1- Binbirevler İlköğretim Okulu | 1- Antalya Aksu Öğretmen Lisesi |
| 2- Anafartalar lisesi | 2- Cumhuriyet Lisesi | 2- Eğridir Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu | |
| 3- Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi | | | |
| 4- Adana Erkek Lisesi | | | |
| 5- Yavuzlar Ortaokulu | | | |
| 6- Ziyapaşa Ortaokulu | | | |

Tablo 3.2’de, bu örneklem içerisinde yer alan deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.2. Örneklemde Yer Alan Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	185	43.2
Erkek	243	56,8
Toplam	428	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, örnekleme dahil edilen deneklerin % 43.2’sini kadınlar, % 56.8’ini de erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 3.3.'de, deneklerin yaşlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.3. Örnekleme Yer Alan Deneklerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Sayı	%
30'dan az	49	11.4
30-39	151	35.3
40-49	183	42.8
50 ve üstü	45	10.5
Toplam	428	100

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan denekler, yaşlarına göre 4 gruba ayrılmışlardır. Anketi yanıtlayan deneklerin % 42.8'i 40-49 yaş arasında olan grubu oluşturmaktadır. İkinci büyük grupta ise 30-39 yaş arasında bulunanlar vardır (% 35.3). Diğer yaş grupları ise % 11.4 ile 30'dan az, % 10.5 ile de 50 ve üstüdür.

Tablo 3.4.'de örnekleme yer alan deneklerin mesleklere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3.4. Örnekleme Yer Alan Deneklerin Mesleklerine Göre Dağılımı

Meslek	Sayı	%
İngilizce Öğretmeni	260	60.7
Yönetici	80	18.7
Bakanlık Müfettişi	39	9.2
İlköğretim Müfettişi	49	11.4
Toplam	428	100

Tablo 3.4.'de görüldüğü gibi, katılımcıların en büyük bölümünü İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır (% 60.7). Bu oran anketi yanıtlayan deneklerin yarısından fazlasıdır. Bunun yanı sıra yöneticiler %18.7, Bakanlık Müfettişleri % 9.2, ve İlköğretim Müfettişleri de % 11.4'lük bir katılım payına sahiptirler.

Tablo 3.5'de deneklerin meslekteki kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.5. Örnekleme Yer Alan Deneklerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	Sayı	%
0-5 Yıl	52	12.1
6-10 Yıl	60	14.1
11-15 Yıl	68	15.9
15 ve üstü	248	57.9
Toplam	428	100

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi, örneklemdaki denekler, meslekteki kıdemlerine göre 4 gruba ayrılmıştır. 15 yıl ve üstünde mesleki kıdemleri olanlar ankete yanıt verenlerin en büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır %57.9. Bunu sırasıyla 11-15 yıllık kıdemi olanlar %15.9, 6-10 yıllık kıdemi olanlar % 14.1, ve 0-5 yıllık kıdemi olanlar % 12.1’le izlemektedir.

Tablo 3.6’da deneklerin bitirdikleri okula göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. 6. Örnekleimde Yer Alan Deneklerin Bitirdikleri Okullara Göre Dağılımı

Bitirilen Okul	Sayı	%
Eğitim Enstitüsü	156	36.4
Yüksek Öğretmen Okulu	11	2.6
Fen-Edebiyat Fakültesi	7	8.6
Eğitim Fakültesi	166	38.8
Lisansüstü	18	4.2
Diğer	40	9.4
Toplam	428	100

Tablo 3.6.’dan da anlaşıldığı gibi, katılımcıların büyük çoğunluğunun Eğitim Fakültesi’ni bitirdikleri görülmektedir (% 38.8). Denetmenlerin sadece % 4.2’sinin lisansüstü eğitim olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’de deneklerin hizmet-içi programlarına katılma sayıları verilmiştir.

Tablo 3.7. Deneklerin Katıldıkları Hizmet-içi Programlara Göre Dağılımı

Hizmet-içi Program	Sayı	%
Hiç katılmayanlar	239	55.8
Bir kez katılanlar	90	21.1
İki kez katılanlar	54	12.6
Üç ve daha fazla katılanlar	45	10.5
Toplam	428	100

Tablo 3.7.’de de görüldüğü üzere, deneklerin % 55.8’i hizmet-içi programlara hiç katılmamıştır. Bu programlara 3 ve daha fazla sayıda katılanların sayısı ise sadece 45’tir (% 10.5).

Tablo 3.8.’de deneklerin branş etkinlikleri ile ilgili olarak yurt dışına gidip gitmedikleri gösterilmektedir.

Tablo 3.8. Örneklemede Yer Alan Deneklerin Branş Etkinlikleriyle İlgili Olarak Yurt Dışı Deneyimleri

Yurt Dışı Deneyimi	Sayı	%
Yurt Dışına Gidenler	34	7.9
Yurt Dışına Gitmeyenler	394	92.1
Toplam	428	100

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi deneklerin çok büyük bir çoğunluğu, dil öğretimiyle ilgili etkinlikleri yönlendirmelerine rağmen yurt dışına gitmemiştir (% 92.1). Gidenlerin sayısı ise sadece 34’tür (% 7.9).

Tablo 3.9.’da deneklerin son bir yıl içinde gördükleri denetim sıklığı verilmiştir.

Tablo 3.9. Deneklerin Son Bir Yılda Gördükleri Denetim Sıklığı

Denetim Sıklığı	Sayı	%
Bir Kez Gördüm	175	40.9
İki Kez Gördüm	132	30.8
İki Kez Gördüm	29	6.8
İkiden Fazla	5	1.2
Müfettişler	87	21.3
Toplam	428	100

Tablo 3.9.’da görüldüğü gibi, deneklerin 175’i son bir yıl içerisinde hiç denetim görmemiştir (% 40.9). Bu sayı neredeyse deneklerin yarısını oluşturmaktadır. Son bir yıl içerisinde 2’den fazla denetim görenlerin sayısı ise sadece 5’dir (% 1.2). Denetim görevinde oldukları için müfettişler bu tabloda ayrı yer almışlardır.

Tablo 3.10’da deneklerin görev yaptıkları okulların dağılımı verilmektedir.

Tablo 3.10. Deneklerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Sayı	%
İlköğretim Okulu	117	27.3
Lise Veya Meslek Lisesi	128	29.9
Anadolu Veya Anadolu Öğretmen Lisesi	95	22.2
Müfettişler	88	20.6
Toplam	428	100

Tablo 3.10.’da görüldüğü gibi, katılımcıların büyük çoğunluğunu Lise veya Meslek Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır (% 29.9). İkinci büyük grupta ise, İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri yer almaktadır (% 27.3).

Tablo 3.11.'de deneklerin görev yaptıkları yerlerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.11. Deneklerin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı

Görev Yapılan Yer	Sayı	%
İl Merkezi	258	60.3
İlçe/Taşra	82	19.2
Müfettişler	88	20.5
Toplam	428	100

Tablo 3.11.'de katılımcıların yarısından fazlasının il merkezinde görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 3.12.'de deneklerin görev yaptıkları bölgelerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.12. Deneklerin Görev Yaptıkları Bölgelere Göre Dağılımı

Bölge	Sayı	%
Marmara Bölgesi	72	16.8
Ege Bölgesi	66	15.4
İç Anadolu Bölgesi	56	13.1
Karadeniz Bölgesi	73	17.1
Doğu Anadolu Bölgesi	25	5.8
G. Doğu Anadolu Bölgesi	27	6.3
Akdeniz Bölgesi	70	16.4
Bakanlık Müfettişleri	39	9.1
Toplam	428	100

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi, örneklemdaki deneklerin görev yaptıkları bölgeler 7'ye ayrılmıştır. Deneklerin % 17.1'i Karadeniz Bölgesi'nde görev yapmaktadır. Bu bölgeyi sırayla Marmara Bölgesi % 16.8, Akdeniz Bölgesi % 16.4, Ege Bölgesi % 15.4, İç Anadolu Bölgesi % 13.1, G. Doğu Anadolu Bölgesi % 6.3, ve Doğu Anadolu Bölgesi % 5.8 ile izlemektedir. Bu tabloda müfettişlerin görev yaptıkları bölgelere yer verilmemiştir.

IV- VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Türkiye genelinde MEB MLO'nda görev yapan İngilizce öğretmenleri, yöneticiler ve bu okulları denetleyen İlköğretim müfettişleri ve Bakanlık müfettişlerinin, İngilizce öğretiminin denetimindeki amaçlara, bilgi toplama yöntemlerine, denetmen tutum ve davranışlarına, ve İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarını ve beklentilerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bu aracı geliştirmek amacı ile, araştırmacı tarafından önce İzmir ilinde, farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip okullarda görev yapan 95 İngilizce öğretmenine ve 62 okul yöneticisine, İzmir bölgesinde görev yapan 16 İlköğretim Müfettişine sorulan açık uçlu bir soruyla, İngilizce öğretiminin denetiminin kim(ler) tarafından yapılması, denetimin amaçları, denetmenin öğretmen performansını değerlendirirken kullandığı bilgi toplama yöntemleri, denetmen tutum ve davranışları, denetimsel yaklaşımlar ve İngilizce öğretmeninde bulunması gereken standart becerileri maddeler halinde listelemeleri istenmiştir. Ayrıca gerek öğretimsel denetim uygulamalarında denetim standartları, denetmen özellikleri, denetimsel yaklaşım, öğretimsel liderlik ve İngilizce öğretmeninde bulunması gereken standart beceriler konusunda geçerliliği kanıtlanmış bazı uluslararası anketlerden de yararlanılmış ve ilk etapta gerek denetmenler, ve gerekse İngilizce öğretmenleri için 200 maddelik bir önerme oluşturulmuştur.

Bu anketler, Elaine K. McEwan (1994) "The Instructional Leadership Behavioral Checklist", ve MetriTech, Inc. (Champaign, Illinois, 1988) tarafından hazırlanan "Instructional Leadership Inventory", Georgia State Education Agency'nin 1980'de geliştirdiği "Teacher Performance Assessment Instrument"; 1984 yılında Florida Department of Education'ın geliştirdiği "Florida Coalition for the Development of a Performance Measurement System"; yine 1987 yılında Kentucky Department of Education'ın geliştirdiği "Florida Performans Measurement System"; 1984 yılında geliştirilen "Texas Teacher Appraisal Instrument", 1986 yılında University of Washington'un genişlettiği "Teacher Assessment System"; 1988 yılında yine aynı üniversite tarafından geliştirilen "Stanford Teacher Assessment Project", Will Schutz tarafından 1977'de hazırlanan "FIRO Awareness Scale ve Educational Values VAL-ED Awareness

Scale”, Jack C. Richards tarafından 1995 yılında geliştirilen “Classroom Observation for Good Language Teaching Characteristics” gibi denetim, gözlem ve değerlendirme açısından standartlığı kabul edilmiş anketlerden önermelere yer verilmiştir.

Deneklerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar tek tek incelenerek çetelenmiş ve deneklerin verdikleri yanıtlara göre 6 bölümlük bir araç ortaya çıkarılmıştır. Birinci bölümde, katılımcıların kişisel durumlarına ilişkin 10 soru yer almıştır. İkinci bölümde, halen İngilizce dersinin denetiminin kim(ler) tarafından yapıldığını belirlemeye yönelik 8 maddeye yer verilmiştir.

Yine aynı bölüm içerisinde, deneklerin, denetimi kim(ler) in yapması gerektiğine ilişkin beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla 11 madde verilmiştir. İkinci bölümde ise, denetimin amaçlarına ilişkin 6 önermeden oluşan derecelendirmeli değerlendirmeyi gerektiren ölçekler bulunmaktadır. Katılımcıların bu önermelere ilişkin algı ve beklenti düzeylerini ortaya çıkarmak için yanıt bölümü ikiye ayrılmıştır. (Algı-Beklenti). Birinci kısımda katılımcıların algılamalarını ölçmek için önerilen durum “uygulamada ne kadar sıklıkla sergilenmektedir?” (uygulamadaki sıklığı), ikinci kısımda ise beklentileri ölçmek amacı ile önerilen durum “uygulamada ne derece sergilenmelidir?” (beklenti derecesi) soruları yöneltilmiştir.

Üçüncü bölümde, denetmenin bilgi toplama yöntemleri, dördüncü bölümde denetmen tutum ve davranışları, beşinci bölümde denetimsel yaklaşımlar, ve altıncı bölümde de İngilizce öğretmeninin standart becerilerine ilişkin algı ve beklentileri belirlemek amacı ile aynı yöntemle toplam 82 maddelik bir araç ortaya çıkarılmıştır.

Envanterdeki dereceler (1) *Hiçbir zaman*, (2) *Nadiren*, (3) *Çoğu zaman* ve (4) *Her zaman* şeklinde sıralanmıştır. Deneklerin algı ve puanları, bireyin envanterde sıralanan maddelere verdikleri puanların toplanmasıyla elde edilmektedir. Envanterden alınan en fazla algı veya beklenti puanı 120, en düşük ise 30’dur. Deneklerin envanter maddelerine verdikleri yanıtların sınıflandırılması için önce dağılım aralığı/hesaplanmıştır. Dağılım aralığının hesaplanması amacıyla, “Dağılım aralığı=En büyük değer-En küçük değer/Derece sayısı” formülü kullanılmıştır. Dört dereceli bir envanter kullanıldığından Dağılım aralığı=4-1/4 formülünden 0.75 olarak hesaplanmış ve bu değer derece katsayılarına eklenerek aşağıdaki algı ve beklenti düzey aralıkları belirlenmiştir:

1.00 - 1.74 = Hiçbir zaman

1.75 - 2.49 = Nadiren

2.50 - 3.24 = Çoğu zaman

3.25 - 4.00 = Her zaman

V- ANKETİN GEÇERLİLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ

Anketin güvenirlik ve geçerliğini sağlamak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır. Anketin güvenirlik hesaplamaları, ön uygulamadan ve gerçek uygulamadan sonra olmak üzere iki kere yapılmıştır.

Anketin geliştirilme ve çoğaltılma işlemleri bitirildikten sonra geçerlik ve güvenirlik belirlemesi için ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama için 95 öğretmene, 13 İlköğretim Müfettişi ve 36 okul yöneticisine anket verilmiş olup, bu anketlerden 113'ü geri dönmüştür. Envanter üzerinde yapılan güvenirlik analizinde iç tutarlığa bakılmış ve Cronbach Alpha katsayısı .9474 olarak bulunmuştur. Sadece altıncı bölümde maddelerden biri (23. madde: “Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma”) ile ilgili olarak öğretmen standart becerisi, envanterin diğer maddeleri ile olan korelasyonu (.29) düşük bulunduğu için envanterden çıkartılmış ve böylece envanterin son bölümündeki maddelerin sayısı 30'a düşürülmüştür.

Çalışmadığı varsayılan 23. maddenin çıkartılmasından sonra tekrar güvenirlik analizi yapılmış ve Alpha katsayısı bu kez .9499 olarak bulunmuştur. Her bir bölüm için toplanan verilerin Alpha katsayısı, Guttman Split-half, eşit ve eşit olmayan uzunluk değerleri ve algı ve beklentiler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, o bölümle ilgili bulguların altında verilmiştir.

VI- ANKETİN UYGULANMASI

Anketin ön uygulaması yapıp geçerlik ve güvenirlik ölçümleri alındıktan sonra örneklem grubundaki okullara uygulanmaya başlanmıştır. Anketin geliştirilmesi 1996 yılının Mart ayından, 1997 yılı Mayıs ayına kadar sürdürülmüştür. Bu süre içerisinde son şekli verilen anket formları 1997 Haziran ayında uygulanmak üzere çoğaltılmıştır. Anketler M.E.B. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı kanalıyla Müfredat Laboratuvar okullarına gönderilmiş ve dönüşleri yine aynı kurum tarafından araştırmacıya sağlanmıştır. Anketlerin hepsi geri dönmekle birlikte, hatalı ve eksik doldurulan 15 anket değerlendirmeden çıkarılmıştır.

VII- İSTATİKSEL ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Bu araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır: Betimsel istatistik 'frekans dağılımları, her türlü yüzdelere, ortalamalar, standart sapmalar, gruplar arasındaki ortalama farklarının anlamlı olup olmadığını tespit etmek için "t" test ve "varyans analizi"dir. Aynı zamanda, 428 denekten toplanan veriler Macintosh için yazılmış SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 6.0.1. versiyonu yardımıyla, oluşturulacak model için son derece önemli olan "İngilizce Öğretmeninin Standart Becerileri" ile "Denetmenin Tutum ve Davranışları" bölümlerine ilişkin denek beklentileri faktör analizine tâbi tutulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama ve istatistiksel çözümleme teknikleriyle elde edilmiş olan bulgular verilmekte ve yorumlanmaktadır. Her alt probleme ilişkin bulgular, sırası ile ele alınmakta ve daha sonra bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmektedir.

I- BİRİNCİ ALT PROBLEM

Araştırmanın bu alt problemi, “Deneklerin (Bakanlık müfettişleri, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenleri), mevcut sistemde İngilizce dersinin denetiminin;

1.1- kim(ler) tarafından yapılmakta olduğuna ilişkin algıları ve,

1.2- kim(ler) tarafından yapılması gerektiğine ilişkin beklentileri nelerdir?” şeklinde biçimlendirilmişti.

A- BULGULAR

1- 1.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, Tablo 4.1.’de deneklere göre, İngilizce öğretiminin denetimini mevcut sistemde kim(ler)in yaptığına ilişkin algıları verilmiştir.

Tablo 4.1. Deneklere Göre Halen İngilizce Dersinin Denetimini Yapanların Dağılımı

Denetimi Yapanlar	Sayı	%
Bakanlık Müfettişi	127	29.7
İlköğretim Müfettişi	82	19.2
B. Müfettişi Ve Müdür Birlikte	51	11.9
B. Müfettişe Veya İ. Müfettişi	36	8.4
İ. Müfettişi Ve Müdür Birlikte	32	7.5
Müdür	22	5.1
Diğer	78	17.2
Toplam	428	100

Tablo 4.1’den de anlaşılabacağı gibi, İngilizce dersindeki öğretimsel hedef ve etkinlikleri ancak branşı İngilizce olan Bakanlık Müfettişinin denetlemesi hedef olmasına karşın, deneklere göre bu sayı sadece 127’dir (% 29.7).

2- 1.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, Tablo 4.2.’de deneklere göre, İngilizce öğretiminin denetimini kim(ler)in yapması gerektiğine ilişkin veriler verilmiştir.

Tablo 4.2. Deneklere Göre Kimlerin İngilizce Dersinin Denetimini Yapmaları Gerektiğine Göre Dağılımı

Denetimi Kim(ler) Yapmalı	Sayı	%
Branşı İngilizce Olan Bakanlık Müfettişi	201	47.0
Branşı İng. Olan B. Müfettişi ve Eğitim Uzmanı	55	12.9
Okuldan Deneyimli Bir İngilizce Öğretmeni	40	9.3
Bakanlık Müfettişi	33	7.7
Öğrenci	20	2.6
Branşı İng. Olan B. Müfettişi ve Müdür Birlikte	16	3.7
İlköğretim Müfettişi	13	2.9
Diğer	50	11.9
Toplam	428	100

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi, mevcut uygulamanın aksine, deneklerin hemen hemen yarısı, İngilizce öğretiminin denetimini branşı İngilizce olan Bakanlık müfettişi tarafından yapılmasını istemektedir (% 47.0). Mevcut uygulamada, bunun aksine denetimin, branşı İngilizce olmayan Bakanlık Müfettişleri ve İlköğretim Müfettişleri tarafından çoğunlukla yapılmakta olduğu görülmektedir. Deneklerin % 2.6’lık bir bölümü ise, en iyi denetmenin öğrenci olduğunu ileri sürmüşlerdir.

B- YORUMLAR

1- 1.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, deneklere göre (Bakanlık müfettişleri, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenleri), mevcut sistemde İngilizce dersinin denetiminin kim(ler) tarafından yapılmakta olduğunun tespiti amaçlanmıştır. Tablo 4.1.'de de görüldüğü üzere, deneklere göre İngilizce öğretiminin denetimi en çok % 29.7 ile Bakanlık müfettişleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu alt probleme ilişkin yorumlar, (b) bölümü ile birlikte değerlendirilecektir.

2- 1.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, İngilizce dersinin denetiminin kim(ler) tarafından yapılması gerektiğinin tespiti amaçlanmıştır. Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, mevcut uygulamanın aksine, deneklerin hemen hemen yarısı, İngilizce öğretiminin denetiminin branşı İngilizce olan Bakanlık müfettişi tarafından yapılmasını istemektedir (% 47.0). Mevcut uygulamada, bunun aksine denetimin çoğunlukla, branşı İngilizce olmayan Bakanlık Müfettişleri ve İlköğretim Müfettişleri tarafından yapılmakta olduğu görülmektedir. Deneklerin % 2.6'lık bir bölümü ise en iyi denetmenin öğrenci olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bilindiği üzere denetim, kim tarafından gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, sonuçta öğretme ve öğrenme etkinliklerini bütün yönleriyle görmeye yönelik bir çabadır. Esas itibarıyla, denetimi gerçekleştirecek kişi veya kurumların, profesyonel açıdan denetsel liderlik özelliklerini taşımaları gerekir. Öğrencilerin de denetim sürecine katılımını sağlamak mümkün ve arzu edilir olmakla birlikte, denetimin formal olarak gerçekleştirilmesi sorumluluğu öğretmen, yönetici, profesyonel destek hizmeti veren eğitimciler gibi eğitim personeli içerisinde olan personelin profesyonel sorumluluğudur. Bu profesyonel sorumluluğu yerine getirmek için, denetim süreci içinde olanların denetimin özüne ilişkin bazı özelliklere sahip olmaları gereklidir. Denetim sürecinde olan bu kişilerin, okulun amaçları konusunda geniş bir anlayışa sahip olmaları beklenir.

Huberman (1990:73)'a göre, denetmenlerin, denetim süreci içerisinde öğretmen ve öğrencilerin, okulun bu amaçlarını nasıl bir araya getirecekleri, okulun o toplumdaki sosyo-ekonomik gerçekleri, ailelerin kültürel oluşum şekilleri ve böyle bir toplumun temsil ettiği insan potansiyeli ve sosyal kapital konularında geniş bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, denetmenler, hangi öğretim stratejilerinin hangi durumlarda etkili olacağını öğrenme konusunda istekli olmalıdırlar. Bir yaklaşım çalışmadığında, gerek öğretmen gerekse denetmen birlikte “Buna katılmıyorum. Bunu başka bir şekilde deneyelim” şeklinde açık bir ifade ve eleştiri yoluna gitmelidirler.

Sergiovanni ve Starratt (1993:6), denetimin, unvanı “denetmen” olan kişilerin çok yönlü becerilerini de kapsayan, daha demokratik ve profesyonel bir süreç olarak değerlendirmektedirler. Artık yeni denetim süreçlerinde, meslektaşların birbirlerini klinik olarak denetlemeleri, akıl hocalığı yapma, eylem araştırması, öğretim platformlarında birlikte çalışma, program değerlendirme, okulun hedeflerine yönelik grup tartışmalarını organize etme, ve denetim uygulamalarının etkinliğini artırmak için meslektaşlarla birlikte çalışma gibi etkinlikler önemli roller oynamaktadır.

Başka bir ifadeyle, personel geliştirme ve denetim, artık ayrılamaz bir şekilde bütünleştirilmektedir. Bu da, öğretmenlerin ne yapmaları gerektiği ve denetim sürecinin bunu nasıl açıklaması gerektiğinin arkasına destekleyici güç olarak profesyonel ve demokratik otoriteyi yerleştirmektedir. Öğretmenler ve denetmenler bu süreçte, kendi aksiyonlarının maliyet ve yararlarını bireysel olarak hesaplayan bağımsız karar vericiler olarak değil, paylaşılan norm ve değerlere karşılık veren eğitim topluluğunun üyeleri olarak değerlendirilmektedirler. Diğer bir deyişle, hem öğretmenler, hem de denetmenler paylaşılan idealler için kendi menfaatlerinden ödün verme konusunda hem yeterli hem de istekli olma durumundadırlar; bu idealler, bir meslek olarak öğretmenliğin gerçek tanımı olarak değerlendirilmek durumundadır.

Yine Sergiovanni ve Starratt (1993:6)'a göre, denetim, öğrenciyi gözetme ve öğretilen şeyin önemine duyulan saygıyı desteklemek ve geliştirmek sürecine başkalarını dahil eden bir etkinliktir. Örgütten ziyade öğrenme toplulukları olarak

görülen okullarda, denetim etkinlikleri de, etkin bir örgütün teknik bileşenlerinden daha fazla önem taşımaktadır.

Denetim ve öğretmenliğe ilişkin farklı kuramlar, profesyonellerin dikkatini çekmek için adeta birbirleriyle yarışıyor durumdadırlar. Sergiovanni ve Starratt (1993:6)'a göre, okullardaki mevcut denetim uygulamaları, ya tamamen bir görüşe ya da bu dört görüşten oluşan bir kombinasyona dayanmaktadır. Sergiovanni ve Starratt, bu aşamada, hangi tür denetmen rolüne bürünüleceği konusunda ilginç ve çarpıcı bir örnek vermektedir. Bu dört kuramdan hangisi, bir denetmen olarak sizin öğretmenlik ve denetim konusundaki davranışınıza temel teşkil edebilecek önsezi ve ilkelerinize en iyi uymaktadır? Bu kuramlar, ülkemizdeki denetmenlerin, denetim sürecinde oynadıkları rolleri ve sahip oldukları özellikleri irdelemeleri açısından yararlı olacağı görüşünden hareketle aşağıda özetle verilmektedir.

“Bu kapalı kuramları açıklamanın bir yolu, verdiğiniz kararları, ya da içinde denetsel durumları değerlendireceğiniz teknikleri irdelemektir. Örneğin, kendinizi büyük bir kentteki bir denetmenin yerine koyunuz. Bu şehirde, başka bir okulda bir yıl önce, merkez örgütü ve üst denetmen tarafından bir okul ‘model okul’ olarak seçildi. Bu okul, açık amaçlar ve her seviyeye göre öğretim hedefleri ve bu amaçlarla bağlantılı iyi yapılandırılmış ve sıkı bir şekilde düzenlenmiş bir izlenim planı özellikleriyle yeni bir eğitim sistemini şekillendirecekti. İzlenim, öğrencilere gereksinim duydukları pratikleri sağlayacak, özenle seçilmiş ödev ve etkinlikler kadar, bütün ana konular için ders ve alıştırmalar kitaplarını içeriyordu. Öğretmenler için kolaylık sağlaması ve öğrencilerin aynı öğretim ve ödevleri alabilmelerini sağlayacak günlük ve haftalık ders planları hazırlandı. Bu paket içerisinde haftalık, 6 haftalık ve dönemler için testlere yer verildi. Sistem, öğrencilerin gelişmesini izleyebilmek amacıyla, her seviye ve her sınıfın değerlendirileceği test sonuçlarını da içeriyordu. Öğretmenler, sonuçları tartışmak ve düşük not alan öğrenciler için sistemin nasıl daha iyi uygulanacağını tartışmak için kalite kontrol komitelerine ayrıldılar. Yönetim, öğretmen katılımı gerektirdiği için, bu kalite grupları anlayışından gurur duyuyordu.

Yönetim, öğretmenlerin sadece materyalleri tanıma gereksinimi duyacaklarını ve talimatları dikkatli bir şekilde uygulayarak ve kendilerine güvenerek başarılı bir şekilde öğreteceklerini düşünüyordu. Teşvik edici bir sistem de getirildi. Öğretmenler, öğretim etkililiği araştırmasını yansıtan öğretim yöntemleri konusunda eğitildi. Sonra, bu araştırmaya dayalı kendi performanslarını değerlendirmeleri için bir değerlendirme sistemi oluşturuldu. En yüksek skoru alan öğretmenler para ödülleri aldılar.

Bunlarla birlikte, müdür yeni izlence, personel denetimi ve değerlendirmesi konusunda yoğun bir eğitim aldı. Dahası, yeni izlenceyi, test yöntemlerini, günlük ve haftalık ders planlarını ve değerlendirme sistemini iyi bilen bir denetmen okulda görevlendirildi. Hem müdür hem de denetmen, yeni sisteme uyum sağlamak için öğretimi dikkatli bir şekilde gözleyerek, ve uyum zorluğu çeken öğretmenlere yardım sağlayarak öğretimsel liderlik örneği sergilediler.

Ders yılı başlamadan önce, öğretmenlere özenle planlanmış ve uygulanmış bir haftalık eğitim programı sağlandı ve öğretmenler, katılımlarından ötürü bir haftalık ücretlerini aldılar. Okullar, ek eğitime olanak sağlaması için ilk hafta yarım gün esasına göre hizmet verdi. Öğretmenler, Eylül ayının sonuna kadar, sistemi kullanmada mâkul düzeyde başarı seviyesine ulaştıklarından, eğitim başarılı görünüyordu. Merkez örgütün, bu yeni girişimlerin başarısı için ümidi arttı ve bölgedeki diğer okullara da bunun bir model olabileceğini anladı.

Yeni eğitim sisteminin getirilmesinden önce, öğretmenler ve okul müdürü, yüksek moralle sıkı sıkıya birleşmiş bir okul olarak tanınmalarından çok memnunnardı. Bu durum, yeni sistemin getirilmesinden hemen sonra değişmeye başladı. Öğretmenler şikayet etmeye başladı. Çoğunlukla önemli gördükleri konulara uymadığından yeni izlenceyi onaylamadılar. Testlerden gelen baskı konusunda şikayetçi oldular. Kendilerini hoşlanmadıkları dersleri öğreten ve öğretim stratejileri uygulayan kişiler olarak görmeye başladılar. Okuldaki iklimi, öğrencileri kişisel olmaktan uzaklaştırdığı ve meslektaşlarıyla rekabeti artırdığından ötürü eleştirdiler ve hoşnutsuzluklarını dile getirdiler. Dönem devam ettikçe, öğretmenler arasında hoşnutsuzluk arttı. Öğrenci performansının yönetimin yüksek beklentilerine ulaşamadığı belirginleştikçe, olaylar

olumsuz yönde gelişmeye başladı. Yönetim, böylesine iyi planlanmış ve dikkatli bir şekilde uygulanmış eğitim sisteminin neden bu okulda işlemediğine şaşırды. Dönem tatilinden hemen sonra, müdür tayin isteyecek kadar kararlıydı. Denetmenin de aynı şekilde cesareti kırılmıştı.

Müdürün ayrılması ile birlikte, teftiş kurulu başkanı sizden ve diğer üç denetmenden denetim sorunlarının kaynağını belirlemek ve bu sorunları çözmek için okuldaki materyalleri gözden geçirmenizi istedi. Denetmenlerin her birinden çözümleri geliştirmek ve kısa süre sonra yapılacak toplantıya fikirlerini getirmek üzere bağımsız bir şekilde çalışmaları istendi. Bu dört denetmenin de sorunlara nasıl yaklaştığı ve önerdikleri çözümlere yönelik dört ayrı çalışma şekli aşağıda verilmiştir. Sorunun nasıl çözülmesi gerektiği konusunda, aşağıdaki çözüm yollarından hangisi sizin fikirlerinize en yakındır?

Denetmen A

Yeniden dizayn edilmiş bu okuldaki mevcut sorunlar size göre açıkça orada çalışan insanlara aittir. Eğer öğretmenler yeni izlenceyi ve prosedürlerini benimsememişlerse, okulun gelişmesine göre düşünülmüş işlevleri muhtemelen yerine getiremezler. Müdür ve yeni denetmenin, düşünüldüğü gibi uzman olmaması ve bu yüzden sistemi yeterince izleyememeleri ve öğretmenlere uygun yardım ve denetimi sağlayamadıklarından ötürü suçlanmaları da olasıdır.

Eğer size başlangıçta bir şans verilse idi, okula yeni öğretmenler alırdınız. Böyle bir sisteme en iyi uyum sağlayabilecek, sistemin gerektirdiği işi ve öğretmenliği en iyi şekilde yapan öğretmenleri bulmak için bir sistem araştırması yapılardı. Okula yeni sistemi getirirken, size göre, yeni prosedürlerin kavramsal yönünü anlamalarını geliştirmeleri için mevcut öğretmenlere yardım konusuna çok fazla önem verildi. Bu da çok fazla soruna, karmaşıklığa ve şüpheye neden oldu. Bütün öğretmenlerin sisteme nasıl uyum sağladıklarını, işlerinin ne olduğunu, ve ne tür sonuçlar beklendiğini bilmeleri gerekiyordu. Yakın gözlem ile ilgili daha açık talimatlar ve beklentiler, sistemi çalıştırmada gerekli kontrolleri sağlayacaktı.

Okul için getirilen izlencenin, ders planlarının, materyallerin, testlerin, öğretim tasarımının ve değerlendirme sisteminin en uygun olduğuna inanıyorsunuz. Hiç bir eğitim sisteminin mükemmel bir şekilde tasarlanamayacağına ve sorunların ortaya çıkabileceğine inanmanıza karşın, başarısızlığı öğretmenlerin kendilerinden beklenen görevleri yerine getiremediğine ve onların isteksizliğine bağlıyorsunuz. Bu nedenle, bir sonraki toplantıda, sorunun yeni eğitim sistemi olmadığını, onu kullanan öğretmenler olduğunu açıklamayı düşünüyorsunuz. Yanıt, sistemi değiştirmek değil, öğretmenleri daha iyi eğitmek, bu öğretmenleri daha yakından denetlemek veya sistemde istenilenleri kullanmaya istekli öğretmenler bulmaktır.

Denetmen B

Bu yeni dizayn edilen okuldaki problemlerin kaynağının insan ilişkilerine verilmesi gereken önem eksikliği olduğuna eminsiniz. Yıl boyunca, öğretmenler ve diğer çalışanlar şikayet etmeye devam ediyorlar. Başlangıçta da şüphelendiğiniz gibi, öğretmenlere izlence türü ve kullanılması gereken prosedürler konusunda danışılmadı ve böylelikle, bu geleceğin okulu modelinin gelişmesine öncülük yapacak karar verme sürecinden mahrum edildiler. Öğretmenlerin kendilerini etkileyecek meseleler üzerinde söz hakları olduğuna inanıyorsunuz. Onlar da hatırlanmak, fark edilmek ve önemsenmek isterler. Başarının formülü basit ve açıktır. Bu şartlar varolmadıkça, moral kaybolur. öğretmenler tatminkâr ve moralleri yüksek olursa, daha işbirlikçi ve uyumlu olurlar ve performansları artar.

Öğretmenler, yeni izlencenin ve öğretim prosedürlerinin çok sıkıcı ve anlaşılmaz olduğunu ve böylelikle kendileri için rahat çalışmanın mümkün olmadığını belirtmektedirler. Her zaman söylediğiniz gibi, okul öğretmenlerin gereksinimlerine göre sorumluluğunu yerine getirirse, her şey yoluna girer ve okul amaçları otomatik olarak gerçekleştirilir. Dahası, öğretmenler yeni tasarlanan süreç öncesi mutluydular ve öğrenci performansı şimdikinden daha yüksek idi. Yeni sisteme göre onlar, sadece daha önceden moral ve doyum teşvik eden ekip çalışması oranındaki azalmayla değil, aynı zamanda insan ilişkileri becerilerinden dolayı değil, teknik becerilerinden dolayı istihdam edilen veya eğitilen denetmenlerle uğraşmak zorundadırlar. Gelecek

toplantıda, üst yönetimin kara vermedeki hatasını tartışmayı ve eleştiriler getirmeyi düşünüyorsunuz.

Öğretmenlerin fark edilmek ve takdir edilmek durumunda olduklarını, değerlendirme sisteminin rekabetçi ve bu yüzden grup dengesini bozucu olduğunu, biraz önemsemenin ve güler yüzlülüğün işlerin yolunda gitmesini sağlayacağını belirtmeyi planlıyorsunuz. İnsan ilişkilerine çeki düzen verildiğinde, öğretmenler yeni sistemi uygulamada memnuniyetle yönetimle işbirliği yapacaklardır.

Denetmen C

Size göre, bu yeni tasarlanan okuldaki sorunların tek bir kaynağı vardır: öğretmenlere, kendi özerklikleri için bireysel gereksinimlerini yerine getirme ve işi yapmalarında doğal istemlerini karşılama fırsatlarını verememe. Bu okuldaki öğretmenler, sizin kendi okulunuzdakiler gibi yetiştirirler ve doğru motive edici şartlar altında okulları için her şeyin en iyisini yapmak istemektedirler; işlerinden zevk almak ve kendilerini denetleyebilmek istemektedirler. Formül açık ve kesindir. İnsanlara sorumluluk ve nasıl çalışmalar gerektiği ve artırılmış motivasyona karşılık vermeleri için kararlar vermede yetki veriniz. Onlara amaçlara ulaşmada başarılı olmaları için fırsatlar veriniz ve göreceksiniz ki performansları artacaktır. En iyi strateji, onlara kapsamlı bir taslak sağlamak ve onu nasıl uygulayacakları konusunda çalışmalarına izin vermektir. Yaratılacak doğru iklim ve atmosfer ile, öğretmenler genel beklentileri karşılarlar, geniş amaçlara gereksinimleri vardır, ve güvenildikleri takdirde sorumlu tutulmak isterler. Bu okulda, bu iklimi yaratmaya yeterince önem verilmedi.

Okulu yeniden tasarlama yolunda hazırlanan planlarda, üst yönetim bu gerçekleri göz ardı etti ve iş görenlere çocuk gibi davranmayı tercih etti. Öğretmenlerin işlerini gözlemlemesi için yeni bir denetmen getirildi ve onların geliş gidişlerini takip etmek için yeni bir eğitim sistemi programlandı. Öğretmenlerden, kendi başarı gereksinimleri, özerklikleri, kendi kendilerini yönlendirmeleri konuları göz ardı edilirken, yüksek öğrenci performansı için yeni örgütsel amaçları gerçekleştirmeleri istendi. Bu şartlar altında, performanstaki bir düşüş kaçınılmazdı. Mevcut durumda, öğretmenlere karşı gösterilen yaklaşımın üretimi engelleyici olduğuna kesin

inaniyorsunuz ve toplantıda duygularınızı bu çerçevede açıklamayı düşünüyorsunuz. Yeni tasarlanan okuldaki öğretimsel sistemin mevcut haliyle kurtarılamayacağına ve tasarımı ve uygulaması ile öğretmenlerin tam katılımının sağlanacağı yeni bir sisteme gereksinim vardır.

Denetmen D

Yeni tasarlanan okulun başlangıçtan itibaren başarısız olduğuna inaniyorsunuz. Getirilen değişiklikler gerçekçi değildi. Okulun gerçekte işleme şeklini ve öğretmenlerin düşünme ve davranma şeklini yansıtmadıklarını düşünüyorsunuz. Getirilen izlenim, öğretimsel sistem ile öğretim ve değerlendirme şekli; yapılandırılmış görevler, kolay ölçülen ürünler, açık yetki hatları, ve organize etmesi öğretmesi, değerlendirmesi en iyi yöntemleri içeriyordu. Sorun, gördüğünüz gibi, bu özelliklerin istikrarlı ve önceden tahmin edilebilir öğretme ve öğrenme çevreleri için ve içerisinde öğretmen ve öğrenci gereksinimlerinin ve stillerinin tekbiçimli olduğu örnekler için uygun olmasıdır. Ancak okulların çok yönlü ve rekabetçi amaçları, yapılandırılmamış görevleri, ölçülmesi zor ürünleri, ve açık olmayan yetki hatları vardır. Dahası, öğretmen ve öğrencilerin farklı gereksinim ve stilleri vardır. Bunların, dinamik çevrelerin özellikleri olduğunu açıklamayı düşünüyorsunuz.

Bir yerde okulların yönetsel ve kültürel açıdan "sıkı" olduğunu okuduğunuzu hatırlıyorsunuz ve tartışmalarınızı bu yönde oluşturmak istiyorsunuz. Öğretmenler için önemli olan yönetim sisteminden ziyade, onların inandıkları şeyler, paylaştıkları değerler ve savundukları varsayımlardır. Değerler kolektif olarak tutulduğunda, okul kültürünü tanımlayıcı özellikler haline gelirler. Değişen okullar, değişen okul kültürleri anlamına gelir.

Mevcut sistemin terk edilmesini önermeyi planlıyorsunuz. Ve önümüzdeki yıl okul ve yönetimin, öğretme ve öğrenme konusundaki değerlerin paylaşılması, okulların varolma nedeni, nasıl en iyi değerlendirme yapılacağı, nasıl bir yıl geçirilmesi gerektiği konusunda tavsiyeler vermeyi düşünüyorsunuz. Bu tür bir yansımanın, okulun baştan aşağıya yeniden keşfedilmesini sağlayacağına inaniyorsunuz. Bu yeniden yaratılan okulda, neyin yapılması gerektiğine ilişkin reçeteler ve direkt denetime daha az önem

öğretmenlerinden oluşan öğretimsel denetim komitesi, soruşturma dışında, öğretimsel etkinlikleri yönlendirmede önemli roller oynayabilirler.

II- İKİNCİ ALT PROBLEM

A- BULGULAR

1- 2.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıdaki 4.3. nolu tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3. Deneklerin Algılarının Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetimin Amaçlarına İlişkin)

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Öğretmeni değerlendirme	2.68	.87	Çoğu zaman
Öğretimi değerlendirme	2.44	.95	Nadiren
Öğretmen performansını kontrol etme	2.38	.94	Nadiren
Öğretimi geliştirme	2.28	.95	Nadiren
Öğretmeni geliştirme	2.16	.95	Nadiren
Öğretmen hakkında soruşturma yapma	1.96	.81	Nadiren

Tablo 4.3.’te görüldüğü gibi, denekler denetimin amaçlarına ilişkin algılarında en düşük puanı 6 (1.96) nolu maddeye, en yüksek puanı da 2 (2.68) nolu maddeye vermişlerdir (deneklerin genel algı ortalaması 2.31’dir).

Deneklerin algılarından, ortalamadan daha düşük puan alan ilk üç madde aşağıda sıralanmıştır:

“Öğretmen hakkında soruşturma yapma”yı içeren 6. maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.96 düzeyindedir.

“Öğretmeni geliştirme”yi içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.16 düzeyindedir.

“Öğretimi geliştirme”yi içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.28 düzeyindedir.

Deneklerin algılarından, ortalamadan daha büyük puan alan ilk üç madde aşağıda sıralanmıştır:

“Öğretmeni değerlendirme”yi içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.68 düzeyindedir.

“Öğretimi değerlendirme”yi içeren 4. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.44 düzeyindedir.

“Öğretmen performansını kontrol etme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.38 düzeyindedir.

2- 2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi;

“İngilizce öğretimin denetimindeki sergilenen amaçlara ilişkin algıları deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi, “t” testi, Scheffe anlamlılık testi ve Chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11 ve 4.11.1 nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri ‘t’ testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (“t” Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem Denetimi
Erkek	243	14.30058	3.489	2.89	.828	
Kadın	185	13.3027	3.633			*Fark önemsiz

* $p < 0.05$

Tablo 4.4.’den görüleceği gibi, kadın ve erkek deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=2.89$, $p < 0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

b- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları, yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Tablo 4.5.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Deneklerin Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	92.8580	30.9527	2.435	.0642
Gruplarıçi	423	5375.0577	12.7070		
Toplam	427	5467.9157			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo.4.5.'in Devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30'dan az	49	14.1224	2.94
30 - 39 yaş	151	13.3510	3.88
40 - 49 yaş	183	13.9835	3.43
50 ve yukarısı yaş	428	14.8889	3.57

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algılarının yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=2.435$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.6.’da gösterilmiştir. Tablo 4.6.’da, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin algılarının mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.6. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	435.4255	145.1418	12.1997	.0000
Gruplarıçi	424	5032.4902	11.8971		
Toplam	427	5467.9157			*Fark önemli

* $p<0.05$

Tablo.4.6.'nın Devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 1) Öğretmen	260	13.2769	3.6147
(Grup 2) Yönetici	80	14.1875	3.4277
(Grup 3) Bakanlık Müfettişi	38	16.8158	3.1610
(Grup 4) İlköğretim Müfettişi	49	14.2245	2.7024

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algılarının meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=12.1997$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilediği ileri sürülebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, Tablo 4.7'de denetimin amaçlarına ilişkin deneklerin mesleklerine göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.7. Denetimin Amaçlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G	G	G	G
		r	r	r	r
		p	p	p	p
		1	2	4	3
13.2769	Grp 1				
14.1875	Grp 2				
14.2245	Grp 4				
16.8158	Grp 3	*	*	*	

Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişi meslek grubu ile Bakanlık müfettişleri arasında farklılık bulunmaktadır.

d- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt

vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniğı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.8.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.’de, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğı belirtilmektedir.

Tablo. 4.8. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	3.7120	1.2373	.1246	.9455
Gruplarıçi	424	4209.8768	9.9290		
Toplam	427	4213.5888			*Fark önemsiz

* $p>0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	19.0192	2.9538
6 - 10 Yıl	60	19.3167	2.9429
11 - 15 Yıl	68	19.2353	2.9530
15 ve yukarısı	248	19.0968	3.2876

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algılarının kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediğı, tek yönlü varyans analizi tekniğıyle ölçölmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.1246$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilemediğı söylenebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları, mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniğı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.'da, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.9. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	6.3958	1.2792	.0985	.9924
Gruplariçi	420	5456.9774	12.9928		
Toplam	425	5463.3732			*Fark önemsiz

*p>0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	155	13.9355	3.7324
Yüksek Öğretmen Ok.	11	14.0000	2.8983
Fen - Ed. Fakültesi	37	13.8108	3.5889
Eğitim Fakültesi	166	13.7410	3.3682
Lisans üstü	18	14.2222	4.0809
Diğer	39	13.9744	4.0032

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algılarının mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.0985$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları, görev yaptıkları okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10.'da, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.10. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	249.8135	83.2712	6.7503	.0002
Gruplariçi	423	5218.1022	12.3359		
Toplam	426	5467.9157			*Fark önemli

*p<0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 0) Müfettişler	87	15.3563	3.1695
(Grup 1) İlköğretim Ok/ O.Okul	117	13.2735	3.3104
(Grup 2) Lise/Meslek Lisesi	128	13.6406	3.9955
(Grup 3) Anadolu/A.Öğrt.Lisesi	95	13.5579	3.3508

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F= 6.7503, p<0.05). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilediği ileri sürülebilir.

Tablo 4.11.'de denetimin amaçlarına ilişkin, deneklerin görev yaptıkları okullara göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.11. Denetimin Amaçlarına İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G	G	G	G
		r	r	r	r
		p	p	p	p
		1	3	2	0
13.2735	Grp 1				
13.5579	Grp 3				
13.6406	Grp 2				
15.3563	Grp 0	*	*	*	

Tablo 4.11. incelendiğinde, müfettişler ile diğer meslek grupları arasında farklılık bulunmakta olduğu görülmektedir.

Bütün bu bulgulara ek olarak, İngilizce öğretimi denetiminin amaçlarına ilişkin deneklerin algılarının, onların kişisel özelliklerine göre değişip değişmediği ya da ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi uygulanmıştır. Sumbülöğlu (1990:125)'na göre, Ki-kare testi, gözlenen frekanslarla beklenen frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı temeline dayanır ve bu testte, niteliksel olarak belirtilen veriler kullanılır.

Tablo 4.11.1'de, denetim amaçlarına ilişkin olarak, denek algılarının kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo 4.11.1. Deneklerin Denetim Amaçlarına İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)

Amaç	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	Mezuniyet Durumu X^2
2. Öğretmeni değerlendirme	2.68	8.61*	22.61*	52.36*	17.0*	19.67
4. Öğretimi değerlendirme	2.44	6.41*	14.36	32.13*	6.85	16.75
5. Öğretmen performansını kontrol etme	2.38	10.61*	5.65	31.34*	13.24	16.78
3. Öğretimi geliştirme	2.28	17.1*	24.13*	47.70*	6.96	13.91
1. Öğretmeni geliştirme	2.16	24.59*	24.75*	59.12*	9.48	23.88
6. Öğretmen hakkında soruşturma yapma	1.96	2.06	6.61	24.69*	4.06	17.47

*Tablo 4.11.1'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetimin bütün amaçlarına ilişkin deneklerin algıları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, denetimin amaçlarından, öğretmen hakkında soruşturma yapmaya (6.madde) ilişkin olarak denek algıları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Diğer bir deyişle, bütün denekler, denetmenlerin, İngilizce öğretimini denetleme sürecinde, 'öğretmen hakkında soruşturma yapma' boyutunu nadiren sergilediği konusunda görüş birliği içerisindeyler.

Kadın deneklerin algılarının (% 35.1) erkek denekler (%16.9)'e göre, denetimin en önemli amaçlarından "öğretmeni geliştirme" boyutunun denetmenler tarafından hiç bir zaman sergilenmediği konusunda daha yüksek olması; kadınların, denetmenlerden bu amaçları gerçekleştirmeleri ile ilgili olarak daha yüksek beklentiler içerisinde olmaları anlamına gelebilir. Yine kadınların, toplam denekler içerisindeki payının (% 43.2), erkeklere (% 56.8) göre daha düşük olması, onların yine sayıca üstün olan erkek denetmenler ile yeterince öğretimsel etkinlikler ve denetsel amaçları tartışma ve değerlendirme anlamında bir araya gelemedikleri anlamına gelebilir.

Bununla birlikte, denetimin en önemli amaçlarından, "öğretmeni geliştirme ve öğretimi geliştirme" boyutlarında, yaşı 30'dan az olan deneklerin ve meslekte 0-5 yıl kıdemi olanların, diğer yaş gruplarına ve kıdeme göre düşük algılara sahip olmaları; denetmenlerin, denetimin bu amaçlarına daha fazla önem vermeleri gerektiği anlamına gelebilir. Bu genç deneklerin meslekte yeni olmaları ve yüksek beklentiler ile mesleğe başlamaları, onların mevcut denetim sistemindeki öncelikler konusunda, diğer yaş grupları ile aynı fikirde olmadıklarının da bir göstergesi olabilir.

Bu denetimsel amaçlara ilişkin denek algıları, onların mesleklerine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Örneğin, Bakanlık ve İlköğretim müfettişleri, bu amaçların yeterince sergilendiğini belirtirlerken, özellikle İngilizce öğretmenleri, denetimin en önemli amacı olan "öğretmeni geliştirme" boyutunun, hiç bir zaman sergilenmediğini (% 30.8) veya nadiren sergilendiğini (% 47.3) belirtmektedirler. Bu görüşten hareketle, öğretmenlerin, mesleksi rehberlik kanalıyla geliştirilmeleri doğrultusunda denetmenlerden yeterince yardım alamadıkları belirtilebilir.

Diğer taraftan, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları, onların mezun oldukları okul değişkenine göre, envanterdeki bütün amaçlar için anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bütün bu bulgulardan hareketle, deneklerin hem fikir oldukları görüş, öğretmenlerin öğretimsel etkinlikler sürecinde daha etkin hale getirilmesinin denetimin en önemli amaçlarından birisi olmasıdır. 1970'li yıllardan beri, gerek okulların etkinliği

gerekse öğrenci başarısının artırılması yönünde yapılan araştırmalar, genellikle etkin öğretimle ilgili araştırmalar başlığı altında gerçekleştirilmiştir (Glickman, Gordon ve Gordon 1998:91). Bu araştırmalar, etkin ve başarılı okullar yaratmak amacıyla gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, bunların çoğunluğu, öğretmenlerin yaklaşımları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik araştırmalardan oluşmaktadır.

Brophy ve Evertson (1976:45), bu doğrultuda yapılan araştırmaların sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir:

"1- Etkin öğretmenler sorumluluk bilincine sahiptirler. Bu öğretmenler, etkin olmayan öğretmenler gibi benzer sorunlarla karşılaşsalar bile bunları doğal karşılarlar ve çözüm önerileri getirirler.

2- Etkin öğretmenler, zaman ve enerjilerinin tamamını öğrencilerin öğrenebilmeleri doğrultusunda harcarlar. Yavaş öğrenen öğrencilere özel ilgi gösterir ve ekstra uygulamalar yaptırırlar.

3- Etkin öğrencilerin öğrencilere karşı gerçekçi ve profesyonel yaklaşımları vardır. Öğrencileriyle ilgili olarak ne romantik ne de acımasız görüşleri vardır. Kendilerini onların ebeveynleri gibi düşünmek yerine, problem çözücü olarak görürler.

4- Etkin öğretmenler, öğrencilerinin başarabileceklerine inanırlar. Bütün öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanabileceklerine inanırlar."

Denetim etkinlikleri süreci içerisinde, öğretmenlik ve okul başarısı ile ilgili sorunlar tartışılırken, sorulabilecek olası soruların kesin ve net bir yanıtı olmayabilir. Örneğin, "iyi" yada "etkin" bir okulun ne olduğunu tanımlamak yada kriterlerini koymak güç olabilir. Glickman, Gordon ve Gordon (1998:94)'e göre, eğitimcilerin özellikle kaçındığı soru da budur. Etkin okullarda, öğrencilerin devam durumu, ÖYS gibi merkezi sınavlarda başarıları, bireysel farklılıkları gibi birçok etkenin bu başarıda rol oynadığı söylenebilir. Diğer taraftan, bu başarı, izlencenin akademik hedefinin daraltılması, öğrencileri daha sık sınav yapma, başarı standartlarını yükseltme gibi uygulamalar, öğretmenlerin belirli ve ölçülebilir hedefler koymalarını; tekrar etme, açıklama, gösterme, rehberlik etme, kontrol etme ve özetlemeyi içeren bir öğretimsel yaklaşımı izlemelerini sağlama gibi faktörlerin etkinliği artırılabilir ancak bütün

bunlarla birlikte, Glickman (1987a:622-624)'a göre, insani değerlerin, etkin okulların karar ve aksiyonlarında son derece önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen moral ve motivasyonu, başarılı bir yönetim ve denetim sonucunda öğretmene kazandırılacak unsurlar olarak kabul edildiğinde, bunun öğrenci başarısına yansması kaçınılmazdır. Bu araştırmada da, deneklerin mevcut sistemde, denetim amaçlarından "öğretmeni geliştirme" boyutunun denetmenler tarafından yeterince üzerinde durulmadığına işaret etmeleri ve bu amacın beklenti boyutunda birinci sırada yer alması, çağdaş denetimin de birinci ilkesi olan bu amacın denetim sistemimizdeki yerinin yeniden gözden geçirilmesi anlamına gelebilir.

Çoğu denetmenler, önceden öğretmenlik yaptıkları için onların öğrenme, öğrencinin doğası, öğretmenin bilgi ve rolü hakkındaki bilgileri kendi denetim anlayışlarını da etkilemektedir. Bütün bu yönleriyle denetmenlik, öğretmenliğe benzemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını, başarı ve yaklaşımlarını geliştirmeye çalışırken denetmenler de, benzer bir şekilde öğretmenlerin davranış, başarı ve yaklaşımlarını geliştirmeye çalışırlar. Burada önemli olan denetimin amacına ulaşp ulaşmadığıdır. Diğer bir deyişle, denetimin amacı, öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretimin etkin öğretim öğelerini içerip içermediğini gözlemlemektir. Eğer bu öğeler gözlemleniyorsa, denetmenin görevi burada öğretmene olumlu yönde destek vermektir. Öğretmen, eğer etkin öğretimle ilgili öğeleri kullanamıyor yada yanlış kullanıyorsa, denetmenin, doğru öğretimsel davranışları açıklayarak ve göstererek, gelişme standartlarını ortaya koyarak, öğretmenin gelişme çabalarını gözlemleyip destekleyerek acil olarak ona yardımda bulunma sorumluluğu ortaya çıkmaktadır. Böylelikle, denetmenin öğretimsel gelişmeye ilişkin kararlarda öncelikli olarak sorumluluğu olduğu söylenebilir.

B- Yorumlar

1- 2.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin olarak algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin algı puanlarının ortalaması 2.31 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük olan puanların ilk üçü 6, 1 ve 3 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Öğretmen hakkında soruşturma yapma”ya ilişkin deneklerin algılarını ölçen 6. madde ortalaması 1, 96 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.31’den küçük olan bu değer, deneklerin algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan “öğretmen hakkında soruşturma yapma” boyutunun nadiren sergilendiğinin göstergesi olabilir.

“Öğretmeni geliştirme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 1. madde ortalaması 2.16 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.31’den küçük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçların, “öğretmeni geliştirme” boyutunda nadiren sergilendiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretimi geliştirme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 3. madde ortalaması 2.28 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.31’den küçük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan, “öğretimi geliştirme” boyutunun yeteri kadar sergilenmediğinin, veya nadiren sergilendiğinin bir göstergesi olabilir.

Denekler, denetmenlerin yukarıda sıralanan ve ortalamaları genel ortalamadan düşük olan maddelerdeki denetim amaçlarını yeterince sergilemediklerini düşünmektedirler.

Denetmenlerin, denetimsel amaçlara ait bu maddelerdeki boyutları deneklerin algılarına göre yeteri kadar sergileyememeleri şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. /

Karagözoğlu (1972)’nin, Bakanlık Müfettişliği kurumunun Türk eğitim sistemindeki genel görünüşü ve denetim konusunda öğretmen ve müfettişlerin görüşlerini saptamayı amacıyla yaptığı araştırmadan elde ettiği sonuçlara göre, müfettiş

ve öğretmenler, müfettişlerin esas görevinin öğretmene rehberlik etme olması ve soruşturma görevinin müfettişlerden alınması konusunda görüş birliği içerisindeyler. Yapılan bu araştırmada da, denekler, denetmenlerin denetimsel amaçlardan öğretmen hakkında soruşturma yapma boyutunu pek sergilemediklerine işaret etmektedirler. Öğretimsel etkinliklerde elde edilecek ürünü maksimum düzeye çıkarabilmek için öğretmen moralinin de yüksek düzeyde olması beklenir. Denetmenlerin soruşturma rolleriyle de öğretmen karşısına çıkmaları öğretmenlerden beklenen ürünün gerçekleştirilmesinin önünü kesebilir. Soruşturma boyutuna ayrılan zaman ve soruşturma sonuçlarının taraflar açısından taşıdığı önem gözler önüne serildiğinde, böylesine duyarlı bir görevin, kendilerini yeterli görmeyen kişiler tarafından yapılan soruşturmaların, sağlıklı olması beklenemez. Sorunda, müfettişlik eğitiminin de payı olduğu söylenebilir, ama bu konuda gereken önlemin alındığı söylenemez (Aydın 1993:165). Biz de bu sebeplerden ötürü, soruşturma görevinin işlevine karşı çıkmamakla birlikte, bunun tamamıyla ayrı bir kanalla Teftiş Kurulu Başkanlığı'na devredilmesi gereğine inanmaktayız.

Diğer taraftan, öğretimsel etkinliklerde anahtar rol oynayan öğretmenlerin geliştirilmesi çağdaş denetim yöntemlerinde öncelikli amaç durumundadır. Ama bizim denetim sistemimizde, İngilizce öğretiminin denetiminin İngilizce'yi bilmeyen denetmenlerle gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, öğretmeni geliştirme boyutunda denetmenlerin son derece yetersiz kaldıkları düşünülebilir. İngilizce öğretimi ve öğretmeni geliştirme doğrultusunda yapılan denetimsel etkinliklerde, denetmenin o yabancı dili bilmesinin dışında, yabancı dil öğretimi ile ilgili öğretim yöntemleri, yeni materyaller ve son gelişmeler konusunda yeterli donanıma sahip olması beklenmelidir.

Mevcut uygulamada, çağdaş denetimin temel hedefi olan öğretimi ve öğretmeni geliştirme işlevinin "nadiren" uygulanıyor olması ve "öğretmeni değerlendirme" gibi klinik denetimde yeri olmayan bir işlevin "çoğu zaman" uygulanması, denetim sistemimizde öğretimin ve öğretmenin geliştirilmesi amacının ihmal edildiği anlamına gelebilir.

Öğretimsel denetimin birinci hedefinin öğretimi, dolayısıyla öğretmeni geliştirmek olduğuna göre, denekler, denetmenlerin kendilerine denetim süreci içerisinde mesleksi anlamda yeterince rehberlik yapmadıklarını belirtmektedirler. Öğretimin geliştirilmesi, öğretmenlere, öğretim stratejileri kazanmalarında yardım edebilmek anlamına gelmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin daha akılcı kararlar vermelerini sağlamadaki becerilerinin artırılmasını hedefleyen genel öğretim stilleri ile uyumlu olmak durumundadır. Öğretmen, öğrencilere bu becerileri kazandırmada kullanacağı uygun öğretim stratejilerine, etkin bir mesleksi yardım ile ulaşabilir. Bu öğretim stratejileri ve stilleri denetim sürecinin etkin olarak işletilmesiyle, okulun ve öğretmenin öğretimsel hedeflerinin uyumluluğu ve etkin öğretim sağlanabilir. Denetmen ve öğretmenin işbirliği, öğretimin geliştirilmesinin önemli bir koşuludur.

Böylesine işbirlikli bir öğretimsel gelişmeyi kolaylaştırmada, denetmenin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Glickman (1998:9)'a göre bunlar; bilgi, kişisel özellikler ve teknik becerilerdir. Bilgi boyutunda, denetmenlerin, okul ve öğretmenlerin neler olduğundan çok neler olabileceğine yönelik olarak, tipik okullardaki klasik denetim anlayışını ortadan kaldırabilecek alternatif denetim uygulamaları ve öğretmenin geliştirilmesi konusunda yeterli bilgilere sahip olması gerekmektedir. İkinci olarak, denetmen, kendi kişisel davranışlarının öğretmen grupları kadar bireyleri de nasıl etkileyeceğini bilmek ve daha olumlu ve değişim yanlısı davranışlar kazandıran kişisel davranışların neler olabileceğini araştırmak durumundadır. Son olarak da, denetmenin öğretimin geliştirilmesini gözlemleme, planlama, değerlendirme ve yorumlamada belirli teknik becerilerinin olması gerekmektedir.

Denetmenlerin, öğretmene mesleksi anlamda yapacağı rehberliğin kendi sahip olduğu özelliklerle ilişkisi olduğu kadar, nasıl yapacağı ile de ilgilidir. Yine Glickman (1998:9)'a göre, "öğretmenin geliştirilmesini etkilemedeki bu denetsel görevler; direkt yardım, grup geliştirme, mesleksi gelişme, program geliştirme ve eylem araştırmaları yapma"dır. Direkt yardım, öğretmenin sınıftaki öğretim şeklini gözlemleme, değerlendirme amacı ile öğretmenle kurulan kişisel iletişim anlamına gelmektedir. Grup geliştirme, ortak öğretimsel konularda öğretmenlerin bir araya gelmesini sağlamaktır. Mesleksi gelişme, okul yada okul sistemi tarafından sağlanan öğrenme

olanaklarını içerir. Program geliştirme; ders içeriğinin, planların, öğretim malzemesinin gözden geçirilmesi ve değiştirilmesini ifade ederken, eylem araştırmaları yapmak da, öğrenimi geliştirme amacıyla sınıf ve okul içerisinde neler olup bittiğine yönelik olarak yapılan sistematik araştırmaları içerir.

Öğretmenlerin desteklenen ve değişen bir çevrede nasıl geliştiğini görmek suretiyle denetmen, örgütsel hedefleri ve öğretmen gereksinimlerini bir araya getirebilecek denetsel görevleri planlayabilir. Bu araştırmadaki deneklerin algılarının, özellikle öğretimin ve öğretmenin geliştirilmesi boyutunda düşük olması, Türk Milli Eğitim sistemindeki denetim alt sisteminde, denetmenlerin öğretmenleri mesleksel anlamda yeterince desteklemedikleri anlamına gelmekle birlikte, okulun hedefleri ile öğretmen gereksinimlerinin tam olarak belirlenemediği ve böylelikle de öğretiminin etkin olarak desteklenemediği ve güçlendirilemediği söylenebilir.

Yine deneklerin algılarına göre, denetmenlerin gerek sayıca çok az olması ve gerekse öğretmenle geçirdikleri zamanın çok kısıtlı olmasından dolayı öğretimi geliştirme boyutuyla fazla ilgilenemedikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, mevcut denetim sisteminde hedef yoğunlukla durum saptamayla ilgili olduğundan, denetmenlerin, örneğin, eğitim öğretim faaliyetlerinin değerlendirildiği ve okulun siyasasını belirlemeye yönelik ve öğretmenlerin son derece önem verdiği “zümre toplantıları”nda elde edilen sonuçlardan yeterince yararlanmadıkları düşünülebilir.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların ilk üçü 2, 4 ve 5 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Öğretmeni değerlendirme”ye ilişkin deneklerin algılarını ölçen 2. madde ortalaması 2.68 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.31’den büyük olan bu değer, deneklerin algısına dayalı olarak İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan “öğretmeni değerlendirme” boyutunun çoğu zaman sergilendiğinin bir göstergesi olabilir. Araştırmanın önemi esas itibarıyla öğretmen performansını geliştirmek olduğuna göre, bu aşamada özellikle birbirleriyle karıştırılan “değerlendirme” ve “denetim” terimlerini birbirinden ayırmanın son derece gerekli olduğu kanısındayız.

Çünkü, bu terimler yöneticilerin, öğretmenlerin ve denetmenlerin kafasını karıştırdığı sürece, özellikle eğitim programlarını geliştirmeye yönelik çabalar kendiliğinden sona ermekle birlikte, şüphelere, karmaşıklığa ve hatta düşmanlığa neden olabilir.

Knoll (1987:3-4)'a göre, denetim ve değerlendirme birbirlerinden üç açıdan ayrılırlar. İlk farklılık gerçekleştirilecek hedeflerden kaynaklanmaktadır. Her biri radikal anlamda farklı hedeflere önem verirler. İkinci fark gerçekleştirilen etkinliklere dayanmaktadır. Denetleme ve değerlendirmenin hedefleri farklı olduğuna göre, etkinlikler de farklı olacaktır. Üçüncü farklılık ise ortaya çıkan sonuçlarda görülecektir. Bununla birlikte, denetim bir liderlik rolü olup, bu rolü oynayan denetmen öncelikle öğretmenin performans gereksinimlerini teşhis eder ve daha sonra öğretmeni yönlendirir, ona rehberlik eder, yardım eder, onu destekler. Daha önce kuramsal botta tartışıldığı üzere, değerlendirme ise yargısal bir roldür. Bu rolü oynarken denetmen, öğretmen davranışlarının niteliğini ve bu davranışların kabul edilen değerlere uygunluğunu inceler ve değerlendirir.

Aydın (1994:190)'a göre, değerlendirme, hem değer biçmeye, hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden bir süreçtir. Bir örgütün devam eden işleyişinin önemli bir işlevi olarak düşünülür. Değerlendirme, planlamayı ve genel politika ve hedeflerle uyumlu bir eylemi olanaklı kılar. Yeni gereksinimler açıklık kazandıkça, mevcut politikaların yeniden gözden geçirilmesini gerektirebilir. Etkili bir yöneticilik davranışı, sürekli bir araştırmacı tutumunu gerektirir. Gelişme, koruyucu bir tutumla değil, açık kafalılıkla olanaklıdır

Ertürk (1972:114-120)'e göre, çok yönlü bir yaklaşımla yapılacak değerlendirmenin yardım ve yol göstericiliği ile programın dayandığı sayıltıların sağlamlık, hedeflerin ve hedef davranışların yerindelik, öğretme durumlarının etkililik, sınama-ölçme durumlarının geçerlik-güvenirlik ve kullanılabilirlik, değerlendirme işlemlerinin doğruluk ve nesnellik, sonunda, bir bütün olarak programın sağlamlık, işe yararlık ve yeterlik dereceleri hakkında dayanakları doğru ya da az hatalı, yerindelikli (isabetli) kararlara varılabilir

Öğretmene mesleksel yardım açısından bakıldığında da, öğretmeni ve dolayısıyla süreci geliştirmeyi amaçlayan denetimsel yaklaşım, amaçlı ve sistemli bir tanılayıcı çözümleme, çözümlemenin sonuçlarını değerlendirme ve değerlendirmenin sonuçlarına dayalı bir geliştirme planının yapılmasını gerektirir. Bu şekilde, planlı bir yaklaşımla öğretmenin, programın ve öğrencinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili çalışmalar yapılabilir.

“Öğretimi değerlendirme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 4. madde ortalaması 2.44 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.31’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçların, “öğretimi değerlendirme” boyutunda nadiren sergilendiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmen performansını kontrol etme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 5. madde ortalaması 2.38 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.31’den büyük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan, “öğretmen performansını kontrol etme” boyutunun nadiren sergilendiğinin bir göstergesi olabilir.

Denekler, denetmenlerin yukarıda sıralanan ve ortalamaları genel ortalamadan büyük olan maddelerdeki denetim amaçlarını yeterince sergilediklerini düşünmektedirler.

Denetmenlerin, denetimsel amaçlara ait bu maddelerdeki boyutları deneklerin algılarına göre, nadiren sergilemeleri şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir.

1978 yılında Nezahat Seçkin tarafından yapılan ve 158 bakanlık müfettişi, 67 milli eğitim müdürü, 138 ortaöğretim okul müdürü ve 3227 öğretmenin dahil edildiği “Müfettiş Yeterlikleri” adlı araştırmanın sonuçlarına göre de, gruplar, denetmenlerin göstermeleri gereken yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarında en yüksek önem derecesinin “değerlendirme” alanına verdikleri görülmektedir (Seçkin 1978).

Deneklerin algılarına göre, çoğu zaman sergilendiği varsayılan denetimin amaçlarından öğretmeni değerlendirme boyutu, çağdaş denetim yöntemleri ile paralellik göstermemektedir.

Ülkemizdeki denetim uygulamalarında ise, öğretmen denetimi ile ilgili esaslar, amaçlar doğrultusunda şu şekilde uygulanmaktadır.

Öğretim kurumlarında; eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde, öğrencilerin iyi insan, iyi vatandaş ve iyi meslek sahibi olarak yetiştirilmelerinde en etkin rol öğretmene düşmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun hazırladığı “Öğretmen Denetimlerinde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar (1994:29)”a göre, öğretmenlerin yakından izlenmesi, karşılaştıkları sorunlarda kendilerine yardımcı olunması ve rehberlikte bulunulması, bu arada, okul ve kurumlardaki öğretim düzeyinin tespiti amacıyla; eğitim öğretim hizmetlerini yürütülmesinden sorumlu bulunan öğretmenlerin denetimi esastır.

Bu itibarla; öğretmen denetiminde aşağıda belirtilen hususlara uyulacaktır:

"a- Mucipli öğretmenlerin dersleri en az üç saat izlenecek ve haklarında rapor düzenlenecektir.

b- Gerek resmi gerekse özel öğretim kurumlarında, müstakil ders okutan stajyer öğretmenlerin derslerine en az iki saat girilecektir. Bunlardan altı ayını dolduranlar için rapor düzenlenecektir. Altı ayını doldurmayanlara rapor düzenlenmeyecek, kendilerine rehberlikte bulunulacak ve yapılan her türlü toplantıya katılmaları sağlanacaktır.

c- Özel okullar (Yabancı Azınlık Okulları dahil) ile özel dershanelerde görevli öğretmenlerin tamamının derslerine en az birer saat girilecek, bunlardan “Asıl Görevli Aylık Ücretli (kadrolu)” olanlar için rapor düzenlenecektir. Denetlenen ders ücretli öğretmenlerden özellik arz edenler için de rapor düzenlenebilecektir.

d- Resmi okullardaki öğretmenlerin (yabancı uyruklu öğretmenler) derslerine en az birer saat girilecek ve haklarında rapor düzenlenecektir.

e- Resmi okullardaki öğretmenler; bu okullarda görevli denetim gruplarındaki müfettişlerin branş ve yardımcı branşları dikkate alınarak, derslerine birer saat girilmek suretiyle denetlenecek ve haklarında rapor düzenlenmeyecektir.

Yukarıda (b), (c), (d) ve (e) bentlerinde yer alan ve dersleri izlenen öğretmenlerden; ödüllendirilmeleri uygun bulunanlar ile yetersiz görülenlerin derslerine, normalden bir saat fazla girilecek, gerektiğinde bu sayı arttırılabilecektir".

Görüldüğü üzere, öğretmenin denetimi ile ilgili esaslar süre olarak belirtilmesine karşın, eksik becerileri bulunan öğretmenlerin nasıl yönlendirileceği tam olarak açıklanmamıştır. Yine (d) bendindeki, uygulama ile, resmi okullardaki yabancı öğretmenlerin derslerine bir saat girileceği belirtilmekle birlikte, branşı İngilizce olmayan bir denetmenin, bu öğretmen hakkında rapor tutmasının, bu bürokratik prosedürü uygulamadan öte bir anlamı olmayabilir.

Bununla birlikte unutulmamalıdır ki, bugünkü durumda denetmen ve öğretmen eğitimi aynı düzeydedir. Öğreten ile denk bir eğitime sahip olan bir denetmenden öğretmene mesleksel rehberlik yapmasını, eğitim liderliği rolünü oynamasını beklemek, rehberliğin ve liderliğin anlamını en azından hafife almak olur. Böyle bir denetmenden mesleksel rehberlik ya da liderlik değil, ancak kontrol görevini yapmak beklenebilir ki, uygulamada yapılan da budur (Aydın 1993:166).

2- 2.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetimin amaçları konusundaki algıların, deneklerin kişisel değişkinlerine göre değişiklik gösterme durumu incelenmiştir.

a- Denetimin amaçlarına ilişkin denek algıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın deneklerin algıları (13.3027), erkek deneklerin algılarına (14.30058) göre daha düşüktür. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, kadın deneklerin okulda daha az zaman kalmaları, mesleklerini sevmelerine ve önemsemelerine yol açabilir. Mesleğini önemsemekle birlikte kendilerine mesleksel rehberlik edecek denetmenlerin denetimsel amaçlar

konusunda sergiledikleri boyutlar konusunda, daha yüksek beklentiler içerisinde olduklarından düşük algıya sahip olabilirler. Kadın deneklerin algılarının, erkeklerinkine göre daha düşük çıkması, kadın deneklerin denetmenden denetimsel amaçlar konusunda fazla yardım alamamalarına bağlanarak açıklanabilir.

b- Denetimin amaçlarına ilişkin denek algıları, yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirine yakın puanlarla, denetmenlerin denetim amaçlarına ilişkin sergiledikleri davranışlarını, orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Yaşı otuzdan az olan denekler, diğer gruplara göre denetmenlerin denetim amaçları boyutunda sergiledikleri davranışlarla ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar. Bu genç denekler, mesleklerinde yeni olduklarından, denetmenin denetimsel amaçlar doğrultusunda sergilediği davranışlardan yeterince yararlanıyor olabilirler.

c- Denetimin amaçlarına ilişkin olarak denek algıları, mesleğe göre anlamlı fark göstermektedir. Farklılık, Bakanlık müfettişi meslek grubu ile diğer gruplar arasındadır. Bakanlık müfettişlerinin, denetimsel amaçların sergilenmesi konusundaki algıları (14.1875), öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin algılarından yüksektir. Bu, denetmenlerin denetimsel amaçlara kendilerine göre yeterince önem verdikleri anlamına gelebilir. Diğer taraftan, denetimsel amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmen algıları en düşük düzeydedir (13.2769). Bu, öğretmenlerin denetmenlerden, denetimsel amaçların gerçekleştirilmesinde yeterince yardım alamadıkları anlamına gelebilir.

d- Yine denetimin amaçlarına ilişkin denek algıları, kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, denetmenin sergilediği denetimsel amaçlara ilişkin davranışları orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Sadece 6-10 yıl kıdemi bulunan denekler, bu davranışlarla ilgili daha olumlu görüş taşımaktadırlar. Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetimin amaçlarına ilişkin denek algıları deneklerin mezun oldukları okula göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini denetlemede sergilediği denetimsel

amaçlara ilişkin davranışları orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Bununla birlikte, Eğitim Fakültesi mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre denetimsel amaçlar doğrultusunda denetmenin sergilediği davranışlara ilişkin olarak algıları daha düşük düzeydedir (13.7141). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetimin amaçlarına ilişkin denek algıları, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermektedir. Müfettişler yine denetmenlerin, denetimin amaçlarını gerçekleştirme boyutunda, yüksek algılara sahip iken (15.3563), diğer gruplar düşük algılara sahiptirler. Bununla birlikte, İlköğretim okullarında görev yapan denekler, bu davranışların sergilenmesi hususunda düşük algıya sahiptirler (13.2735). Bunun nedeni, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerini ilköğretim müfettişleri denetlediğinden, bu okullardaki öğretmenlerin, denetmenlerden denetimin amaçlarının gerçekleştirilmesi boyutunda daha fazla yardıma gereksinim anlamına gelebilir.

III- ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM

A- BULGULAR

1- 3.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi; “deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıdaki 4.12. nolu tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12. Deneklerin Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklenti Düzeyleri

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Öğretimi geliştirme	3.68	.65	Her zaman
Öğretmeni geliştirme	3.58	.68	Her zaman
Öğretimi değerlendirme	3.54	.73	Her zaman
Öğretmen performansını kontrol etme	3.37	.81	Her zaman
Öğretmeni değerlendirme	3.23	.95	Çoğu zaman
Öğretmen hakkında soruşturma yapma	1.74	.98	Hiçbir zaman

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi, denekler denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerinde en düşük puanı 6 (1.74) nolu maddeye, en yüksek puanı da 3 (3.68) nolu maddeye vermişlerdir (deneklerin genel beklenti ortalaması 3.19'dur).

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha düşük puan alan sadece bir madde aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen hakkında soruşturma yapma”yı içeren 6. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 1.74 düzeyindedir.

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan diğer beş madde aşağıda sıralanmıştır:

“Öğretimi geliştirme”yi içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.68 düzeyindedir.

“Öğretmeni geliştirme”yi içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.58 düzeyindedir.

“Öğretimi değerlendirme”yi içeren 4. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.54 düzeyindedir.

“Öğretmen performansını kontrol etme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.37 düzeyindedir.

“Öğretmeni değerlendirme”yi içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.23 düzeyindedir.

2- 3.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi;

“Deneklerin İngilizce öğretiminin denetimindeki sergilenmesi gereken amaçlara ilişkin bu beklentileri, deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

- c- mesleklerine,
- d- kıdemlerine,
- e- mezun oldukları okula,
- f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi, "t" testi, Scheffe anlamlılık testi ve Chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17, 4.18, 4.19 ve 4.19.1 nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, "deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri 't' testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.13.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem Denetimi
Erkek	243	19.11	3.243	.19	.240	
Kadın	185	19.17	3.011			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo 4.13.'te görüleceği gibi kadın ve erkek deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklenti ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=.19$, $p > 0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

b- Bu alt problem, "deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri, yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için "Tek Yönlü Varyans Analizi" tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14.'te, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin beklentilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.14. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	60.7067	20.2356	2.0660	.1041
Gruplariçi	424	4152.8821	9.7945		
Toplam	427	4213.5888			*Fark önemsiz

*p>0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30'dan az	49	18.8980	3.1241
30 - 39 yaş	151	19.0927	3.0141
40 - 49 yaş	183	18.9781	3.2631
50 ve yukarısı yaş	428	20.2222	2.9533

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerinin yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F=2.0660, p>0.05). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerinin mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.15.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15.'te deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin beklentilerinin mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.15. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	120.9311	40.3104	4.1762	.0062
Gruplariçi	424	4092.6577	9.6525		
Toplam	427	4213.5888			*Fark önemli

*p<0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 1) Öğretmen	260	18.9654	3.2051
(Grup 2) Yönetici	80	19.3750	3.1316
(Grup 4) Bakanlık Müfettişi	38	20.6410	2.5390
(Grup 3) İlköğretim Müfettişi	49	18.4898	2.9306

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerinin meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4.1762$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerini etkilediği ifade edilebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, Tablo 4.16.'da denetimin amaçlarına ilişkin deneklerin mesleklerine göre beklentilerindeki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.16. Denetimin Amaçlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Beklentilerindeki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 4	G r p 1	G r p 2	G r p 3
18.4898	Grp 4				
18.9654	Grp 1				
19.3750	Grp 2				
20.6410	Grp 3	*	*		

Tablo 4.16. incelendiğinde, bakanlık müfettişi ve öğretmen meslek grubu arasında farklılık bulunmaktadır.

d- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Tablo 4.17.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.’de, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin beklentilerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.17. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	177.9670	59.3223	1.0934	.3517
Gruplariçi	424	23004.7876	54.2566		
Toplam	427	23182.7547			*Fark önemsiz

*p>0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	28.8269	6.2708
6 - 10 Yıl	60	30.1333	7.7295
11 - 15 Yıl	68	30.4559	7.7833
15 ve yukarısı	248	30.8266	7.3698

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerinin kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F=1.0934, p>0.05). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri, mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.18.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18.’de, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.18. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	82.6018	16.5204	1.6897	.1358
Gruplariçi	421	4116.0539	9.7769		
Toplam	4265	4198.6557			*Fark önemsiz

*p>0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	156	19.2308	3.1043
Yüksek Öğretmen Okulu	11	21.0000	2.4495
Fen - Edebiyat Fakültesi	37	18.7297	3.1149
Eğitim Fakültesi	166	18.8554	3.2757
Lisans üstü	18	20.2778	2.8862
Diğer	39	19.2308	2.8141

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.6897$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri, görev yaptıkları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt

probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Tablo 4.19.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19.’da, deneklerin, denetim amaçlarına ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.19. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	52.6911	17.5637	1.7898	.1484
Gruplarıçi	424	4160.8977	9.8134		
Toplam	427	4213.5888			*Fark önemsiz

*p>0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Müfettişler	88	19.4432	2.9512
İlköğretim Okulu/Ortaokul	117	18.7692	3.4750
Lise/Meslek Lisesi	128	18.9141	3.1921
Anadolu/Anadolu Öğretmen Lisesi	95	19.6211	2.7451

Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F=1.7898, p>0.05). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

Tablo 4.19.1.’de, denetimin amaçlarına ilişkin olarak, denek beklentilerinin kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo 4.19.1. Denetimin Amaçlarına İlişkin Denek Beklentilerinin Kişisel Özelliklerine Göre Ortalamaları ve X^2 Değerleri

Amaç	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	Mezuniyet Durumu X^2
3. Öğretimi geliştirme	3.68	1.91	10.38	12.73	8.48	9.48
1. Öğretmeni geliştirme	3.58	2.18	9.37	21.49*	6.45	8.12
4. Öğretimi değerlendirme	3.54	.44	8.06	7.32	8.59	10.73
5. Öğretmen performansını kontrol etme	3.37	3.11	15.84*	24.00*	5.87	17.21
2. Öğretmeni değerlendirme	3.23	1.93	17.27	38.49*	6.42	10.23
6. Öğretmen hakkında soruşturma yapma	1.74	3.16	10.09	23.73*	5.72	12.30

* Tablo 4.19.1.'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetimin bütün amaçlarına ilişkin deneklerin beklentileri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, yaş grupları arasında denetimin amaçlarından sadece “öğretmen performansını kontrol etme (5. madde)” boyutunda deneklerin beklentileri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Özellikle 50 ve yukarısı yaş grubu deneklerin, bu amacın 'hiç bir zaman' sergilenmemesi konusunda, diğer yaş gruplarına göre daha yüksek beklentiler içinde olmaları (% 71.1), onların meslekteki deneyimleri ile performanslarını yeterince geliştirdiklerini ifade ettikleri anlamına gelebilir. Bununla birlikte, bu yaş grubu denekler, denetmenlerin kendi performanslarını ölçmede yetersiz kaldıklarını savunuyor alabilirler.

Diğer taraftan, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri, onların mesleklerine göre 'öğretimi geliştirme' (3. madde) ve 'öğretimi değerlendirme' (4. madde) boyutu dışında diğer maddelere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, denetimin bütün amaçlarına ilişkin olarak denek beklentileri, onların kıdem ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bu denetimsel amaçlara ilişkin denek beklentileri, onların mesleklerine göre de anlamlı farklılık göstermemektedir. Örneğin, Bakanlık ve İlköğretim müfettişleri, bu

amaçların yeterince sergilendiğini belirtirlerken, özellikle İngilizce öğretmenleri, denetimin en önemli amacı olan "öğretmeni geliştirme" boyutunun, her zaman sergilenmesi gerektiğini (% 66.5) belirtmektedirler. Bu görüşten hareketle, öğretmenlerin, mesleksi rehberlik kanalıyla geliştirilmeleri anlamında denetmenlerden yeterince yardım alamadıkları görüşü savunulabilir.

Bununla birlikte, Bakanlık müfettişleri denetimin amaçlarından "öğretmeni değerlendirme" boyutunun, her zaman sergilenmesi gerektiğini (% 74.4) belirtirlerken, öğretmenlerin sadece küçük bir bölümü bu görüşü desteklemektedir (% 9.6). Yine Bakanlık müfettişleri "öğretmen performansını kontrol etme" amacının her zaman boyutunda sergilenmesi gerektiğini savunurlarken (% 82.1), öğretmenler, bu boyutun her zaman sergilenmesini yeterince (% 5.0) desteklememektedirler. Bu sonuca göre, öğretmenlerin, bu amacın çağdaş denetim amaçları içerisinde olamayacağı görüşünü savundukları ileri sürülebilir. Bu amaçla birlikte, "öğretmen hakkında soruşturma yapma" amacının da aynı meslek grupları arasında görüş ayrılığına sebep olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algıları, onların mezun oldukları okul değişkenine göre, bütün amaçlar için anlamlı farklılık göstermemektedir.

3- 3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem de, "deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular Şekil 4.1.'de verilmiştir.

Şekil 4.1. Deneklerin, Denetimin Amaçlarına İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları

Madde No	Algı		Beklenti		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
2	2.68	.87	3.23	.95	-8.57	.000
4	2.44	.95	3.54	.73	-20.34	.000
5	2.38	.94	3.37	.81	-16.69	.000
3	2.28	.95	3.68	.65	-25.26	.000
1	2.16	.95	3.58	.68	-27.12	.000
6	1.96	.81	1.74	.98	3.70	.000
Toplam	13.8712	3.583	19.1358	3.144	-24.00	.000

Şekil 4.1.'de, deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algı ve beklentilerinin “t” testi sonuçları görülmektedir. Tabloda her maddenin hem algı boyutunda hem de beklenti boyutunda aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiş ve bu ortalamaların karşılaştırılması yapılmıştır.

Denetimin amaçlarına ilişkin deneklerin, her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.1.'den elde edilen bulgulara göre, denekler, denetmenlerin nadiren düzeyinde önem verdikleri denetim amaçlarına her zaman önem vermeleri gerektiğini, çoğu zaman düzeyinde önem verdikleri öğretmeni değerlendirme boyutuna da yine aynı düzeyde önem vermeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte, öğretmen hakkında soruşturma yapma, amacına ilişkin denekler, bu boyutun nadiren de olsa sergilendiğine işaret ederlerken, bunun hiç bir zaman denetimin amaçları arasında almaması gerektiğini düşünmektedirler.

Şekil 4.2.'de denetimin amaçlarına ilişkin toplanan verilerin güvenirlik analizi sonuçları verilmektedir.

Şekil 4.2. Denetimin Amaçlarına İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Alpha	Guttman Split-half	Eşit Uzunluk Spearman-Brown	Eşit Olmayan Uzunluk Spearman-Brown
Algı	.7347	.7356	.7361	.7361
Beklenti	.7189	.7464	.7467	.7467

B- YORUMLAR

1- 3.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin olarak beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin beklenti puanlarının ortalaması 3.19 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük puan alan tek madde 6 numaralı madde idi.

“Öğretmen hakkında soruşturma yapma”ya ilişkin deneklerin beklentilerini ölçen 6. madde ortalaması 1.74 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 3.19’dan oldukça küçük olan bu değere göre denekler, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan “öğretmen hakkında soruşturma yapma” boyutunun hiç bir zaman sergilenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun diğer bir anlamı da, öğretmenler, denetim süreci içerisinde, soruşturmanın öğretimin denetiminin dışında ayrı bir kanalla yürütülmesi gereğine işaret ediyor olabilirler.

Bununla birlikte, bu maddeye ilişkin algılarla ilgili değerlendirmelerde de değinildiği gibi, denekler, daha önce de yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlarda olduğu gibi, soruşturma görevinin denetimsel görevlerden kesinlikle ayrılması gerektiğini düşünmektedirler.

Yine yapılan araştırmalara göz atıldığında, soruşturma görevi konusunda ilginç saptamalarla karşılaşmak mümkündür. Nezahat Seçkin tarafından Temmuz 1982’de İzmir’de MEB Hizmet-içi Eğitim Dairesi’nce düzenlenen İlköğretim müfettişleri kursuna katılan ve sayıları 90 olan müfettişlere uygulanan anket sonuçları, araştırmanın bu boyutundaki bulguları doğrular niteliktedir.

Örneğın söz konusu anketteki, “2222 sayılı yasada yer alan teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve soruşturma görev alanlarını, en çok zaman alandan en az zaman alana doğru sıralayınız” sorusuna verilen yanıtların dağılımı, “teftiş ve denetleme”nin en çok zaman alan görev alanı olduğunu göstermektedir. Zaman almada ikinci sırayı “soruşturma”nın, üçüncü sırayı da “mesleki yardım”ın aldığı görülmektedir (Aydın 1982).

Diğerk taraftan, görev alanlarındaki yeterliklerine ilişkin algılarını saptamayı amaçlayan soruya verilen yanıtlar da, denetmenlerin kendilerini “soruşturma” görev alanında yeterli görmediklerini yansıtmaktadır (Aydın 1993:165).

Soruşturma konusuna ayrılan zamanın, deneklere göre, öğretimden elde edilecek ürünlerin sağlıklı değerkendirilmesini olumsuz yönde etkileyeceğı düşünölebilir.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların diğerkleri 3, 1, 4, 5 ve 2 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Öğretimi geliştirme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 3. madde ortalaması 3.68 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 3.19’dan büyük olan bu değere göre denekler, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan, “öğretimi geliştirme” boyutunun daha fazla sergilenmesi gerektiğı görüşünü paylaşmaktadırlar.

Denekler bu boyuta ilişkin verdikleri yanıtlarla, aynı zamanda denetimin en önemli amacının, bu olduğunu belirtmişlerdir. Kaldı ki, bu sonuçla, denekler, bir anlamda eğitimde “Toplam Kalite Yönetimi”nin, ayrı bir parçası olarak klinik denetim uygulamalarının gerçekleştirilmesini bekliyor olabilirler. Bilindiğı üzere, klinik denetim bünyesinde yer alan öğretimsel denetimin de en önemli amacı öğretimi geliştirmedir.

“Öğretmeni geliştirme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 1. madde ortalaması 3.58 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.19’dan büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçların, “öğretmeni geliştirme” boyutuna daha fazla önem verilmesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir. Deneklerin bu boyutta da yüksek beklenti içerisinde olmaları, öğretimsel denetimin öncelikli amacı ile paralellik gösterdiğinden, bu sonuç, toplam kalite yönetiminin eğitime de uygulanması gerektiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Toplam kalite yönetiminde sürekli bir gelişim felsefesinin desteklenmesi, okullarda da, öğretmeni geliştirme boyutuyla gerçekleştirilebilecek değişiklikler anlamına gelmekle birlikte, bu değişiklikler, doğrudan öğrencilerin ve okulun başarısını artırarak birinci ve ikinci dış müşteri konumundaki öğrenci ve velilerin beklentilerine karşılık verecektir.

Sallis (1996:1, 2)’e göre, eğitimde "**Toplam Kalite Yönetimi**", herhangi bir eğitim kurumuna, her geçen gün artan müşteri gereksinimlerine, istemlerine ve beklentilerine göre pratik araçlar sağlayan sürekli bir gelişim felsefesidir.

Eğitimin hizmetlerin sağlayıcısı olarak düşündüğümüzde, bu hizmetlerin okul ücreti, değerlendirme, öğrencilere ve velilere rehberlik gibi hizmetleri içerdiği anlaşılabilir. Sallis (1996:25)’e göre, eğitimin müşterileri şu şekilde belirlenmiştir.

Eğitim (öğrencilere aktarılan değer)	Hizmet
Öğrenci	Birinci dış müşteri
Veliler/yöneticiler/işverenler	İkinci dış müşteri
İş pazarı/hükümet/toplum	Üçüncü dış müşteri
Öğretmenler/destek personeli	İç müşteri

Sallis (1996:25)’e göre, iç yada dış değişik müşteri gruplarının gereksinimleri ve görüşleri, özellikle büyük ve kompleks kurumlarda çatışmaz. Bununla birlikte öğrencilerin görüşlerinin önemli olmasını sağlamak zordur. Önemli olan, kalite ve adaletin birlikte götürülmesidir.

“Öğretimi değerlendirme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 4. madde ortalaması 3.54 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.19’dan büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçların, “öğretimi geliştirme” boyutuna, denetmenlerin daha fazla yer vermesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmen performansını kontrol etme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 5. madde ortalaması 3.37 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.19’dan büyük olan bu değer, deneklerin beklentilerine dayalı olarak İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan, “öğretmen performansını kontrol etme” boyutunda denetmenin daha fazla çalışması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmeni değerlendirme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 2. madde ortalaması 3.23 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.19’dan büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçların, “öğretmeni değerlendirme” boyutunda beklentilerin yüksek olduğunun bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddelere ilişkin beklentilerinin yüksekliği şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir.

Denekler ve özellikle öğretmenler, İngilizce öğretimi ile ilgili sorunların çözümünü yalnız başlarına kendi güçlerini aşan bir durum olarak görebilirler; bu sebeple, bu tür sorunların çözümünde, denetmenin kendilerine yol göstererek hareket etmesini ileri derecede bekliyor olabilirler. Öğretimsel denetimin de en önemli hedefi olan öğretimi geliştirme, esas itibariyle bir ekip çalışması işidir.

Öğretimi geliştirme amacı ile birlikte hareket eden diğer bir olgu da, öğretmeni geliştirmektir. Bunlar sonuçta paralel ve aynı hedefe doğru götürülmesi gereken denetimsel amaçlardır.

Yardım, izleme, gözlemlleme ve diyalog, genelde öğretmenle birlikte öğretimi geliştirme süreci yada işlevi olarak tanımlanan öğretimsel denetim kavramının önemli

boyutlarıdır (Glickman 1985:44). Diğer bir deyişle, öğretimi geliştirme boyutunda bundan direkt anlamda en çok yararlanan da öğretmen olacaktır.

Öğretmeni geliştirmekle birlikte, bu işlevin ayrılmaz parçası değerlendirme de aynı süreç içerisinde devam edecektir. Öğretimden elde edilen ürün değerlendirilerek, geleceğe yönelik plan ve siyasaları belirlemede düzenli bir değerlendirme yapılması gerekecektir. Belki de, eğitim sistemleri içerisinde belirlenmesi en güç nokta, öğretimdeki ürünün objektif olarak değerlendirilmesidir. Öğretmen performansı da, bu değerlendirmenin içinde olacaktır. Bu araştırmada deneklerin, denetimin bu amacına ilişkin olarak yüksek beklentiler içerisinde olmaları, bunu doğrular niteliktedir. Öğretmenler de neyi ne kadar yaptıklarını bilme ve öğrenme haklarına sahiptirler.

2- 3.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetimin amaçları konusundaki beklentilerinin, deneklerin kişisel değişkinlerine göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir.

a- Denetimin amaçlarına ilişkin denek beklentileri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Erkek deneklerin beklentileri (19.11), kadın deneklerin beklentilerine (19.17) göre biraz daha düşük olmasına karşın, her iki cinsiyet grubu da, denetmenlerin denetimsel amaçlar doğrultusunda sergileyeceği davranışlara ilişkin benzer düzeyde beklenti içerisindeyler.

b- Denetimin amaçlarına ilişkin denek beklentileri, yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tüm gruplar birbirine yakın puanlarla, denetmenlerin denetim amaçlarına ilişkin sergilemesi gereken davranışlarına ilişkin olarak aynı düzeyde bir beklenti içerisindeyler. Yaşı elli ve elliden daha yukarı olan denekler, diğer gruplara göre denetmenlerin denetim amaçları boyutunda sergilemeleri gereken davranışlarla ilgili olarak daha yüksek beklenti içerisindeyler (20.222).

Bu yaşı itibarıyla deneyimli olan bu denekler mesleklerinde eski olduklarından, denetmenin denetimsel amaçlar doğrultusunda sergilemesi gereken davranışlar konusunda daha yüksek beklentiler içerisinde olabilirler.

c- Denetimin amaçlarına ilişkin olarak denek beklentileri, mesleğe göre anlamlı fark göstermektedir. Farklılık, Bakanlık müfettişi meslek grubu ile öğretmenler arasındadır. Bakanlık müfettişlerinin, denetimsel amaçların sergilenmesi konusundaki beklentileri (20.6410), öğretmen beklentilerinden (18.9654) daha yüksektir. Bu, denetmenlerin denetimsel amaçlara kendilerine göre daha yüksek beklentiler içerisinde olmaları anlamına gelmekle birlikte, kendilerini daha çok yetiştirmeleri anlamına da gelebilir.

d- Yine denetimin amaçlarına ilişkin denek beklentileri, kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, denetmenin sergilemesi gereken denetimsel amaçlara ilişkin davranışlar konusunda benzer bir düzeyde bir beklenti içerisindeyler. Sadece onbeş yıl ve daha fazla yıl kıdemi bulunan denekler, bu davranışlarla ilgili daha yüksek beklenti içerisindeyler (30.8266). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetimin amaçlarına ilişkin denek beklentileri, deneklerin mezun oldukları okula göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini denetlemede sergilemesi gereken denetimsel amaçlara ilişkin davranışlar konusunda aynı beklenti düzeyi içerisindeyler. Bununla birlikte, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu denek grubu, diğer gruplara göre denetimsel amaçlar doğrultusunda denetmenin sergilemesi gereken davranışlara ilişkin olarak daha fazla beklenti içerisindeydir (21.000). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetimin amaçlarına ilişkin denek beklentileri, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi'nde görev yapan öğretmenler, denetimsel amaçlar konusunda denetmenin

sergilemesi gereken davranışlara ilişkin daha yüksek bir beklenti düzeyi içerisindedirler (19.62119). Bunun nedeni, bu okullarda İngilizce öğretiminin okul amaçları içerisinde önemli bir yere sahip olması nedeniyle, öğretmenler yabancı dil öğretimi konusundaki olaylara çok daha fazla yakın olmaları nedeniyle, denetmenlerin bu amaçları geliştirme konusunda yeterli olmadıklarını düşünüyor ve bu yüzden denetmenin sergilemesi gereken bu davranışları konusunda yüksek beklenti içerisinde oluyor olabilirler.

IV- DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM

A- BULGULAR

4.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı “bilgi toplama yöntemleri”ne ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, yapılan analiz sonuçları aşağıdaki 4.20. nolu tabloda verilmiştir.

Tablo 4.20. Deneklerin Algılarının Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin)

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Önceden belirlenmiş kriterler kullanma	2.71	.94	Çoğu zaman
Öğretmen ile yüz yüze görüşme	2.64	.91	Çoğu zaman
Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma	2.62	.97	Çoğu zaman
Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma	2.59	.97	Çoğu zaman
Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme	2.53	.98	Çoğu zaman
Öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözlemleme	2.50	.98	Çoğu zaman
Öğretmene ilişkin gözlem verilerini saptamak için basılı form kullanma	2.46	1.07	Nadiren
Sınıftaki (aydınlanma, mobilya, vb) fiziksel koşulları gözlemleme	2.37	.95	Nadiren
Rapor ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme	2.21	1.00	Nadiren
Öğrenci ürünlerini değerlendirme	2.11	.93	Nadiren
Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma	2.03	.93	Nadiren
Öğretmeni, geliştirme planına dahil etme	1.93	.96	Nadiren
Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme	1.74	.78	Hiçbir zaman

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, denekler, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarında en düşük puanı 5 (1.74) nolu maddeye, en yüksek puanı da 1 (2.71) nolu maddeye vermişlerdir (deneklerin genel algı ortalaması 2.34'tür).

Deneklerin algılarından, ortalamadan daha düşük puan alan ilk beş madde aşağıda sıralanmıştır:

“Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.74 düzeyindedir.

“Öğretmeni geliştirme planına öğretmeni dahil etme”yi içeren 12. maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.93 düzeyindedir.

“Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma”yı içeren 11. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.03 düzeyindedir.

“Öğrenci ürünlerini değerlendirme”yi içeren 13. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.11 düzeyindedir.

“Rapor ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme”yi içeren 8.maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.21 düzeyindedir.

Deneklerin algılarından ortalamadan daha büyük puan alan ilk beş madde aşağıda sıralanmıştır:

“Önceden belirlenmiş kriterler kullanma”yı içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.71 düzeyindedir.

“Öğretmen ile yüz yüze görüşme”yi içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.64 düzeyindedir.

“Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma”yı içeren 10. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.62 düzeyindedir.

“Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma”yı içeren 7. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.59 düzeyindedir.

“Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme”yi içeren 9. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.53 düzeyindedir.

2- 4.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem;

“İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı “bilgi toplama yöntemleri”ne ilişkin olarak bu algıları deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi, “t” testi, Scheffe anlamlılık testi ve Chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.21, 4.22, 4.23, 4.24, 4.25, 4.26, 4.27 ve 4.27.1 nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri ‘t’ testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.21.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması(T-Testi Tablosu)

Değişkenler	N	X	Ss	t	p	Önem Denetimi
Erkek	243	31.8025	7.269	4.52	.286	
Kadın	185	28.6216	7.121			*Fark önemli

* $p < 0.05$

Tablo 4.21.'den görüleceği gibi kadın ve erkek deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($t=4.52$, $p<0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

b- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı “bilgi toplama yöntemleri”ne ilişkin algıları, yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22.'de ise, deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir. Bu alt probleme yanıt verebilmek amacıyla, ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.22. Deneklerin Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	635.5342	211.8447	3.9837	.0081
Gruplarıçi	424	22547.2205	53.1774		
Toplam	427	23182.7547			*Fark önemsiz

* $p>0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30'dan az	49	29.6112	6.5980
30 - 39 yaş	151	29.0596	7.3786
40 - 49 yaş	183	31.2678	7.5875
50 ve yukarısı yaş	428	32.4889	6.4195

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle

ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır ($F=.0081$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algıları, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.23.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23.’de, deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.23. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	2113.3841	704.4614	14.1766	.0000
Gruplarıçi	424	21069.3706	49.6919		
Toplam	427	23182.7547			*Fark önemli

* $p<0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 1) Öğretmen	260	28.8423	7.1456
(Grup 2) Yönetici	80	31.5875	7.9088
(Grup 4) Bakanlık Müfettişi	39	35.7179	6.1685
(Grup 3) İlköğretim Müfettişi	49	32.7347	5.5105

Deneklerin, denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda

bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=14.1766$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeni deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarını etkilemektedir.

Tablo 4.24.'de, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin deneklerin mesleklerine göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.24. Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 1	G r p 2	G r p 4	G r p 3
28.8423	Grp 1				
31.5875	Grp 2	*			
32.7347	Grp 4	*			
35.7179	Grp 3	*	*		

Tablo 4.24. incelendiğinde, yönetici, bakanlık müfettişi ve ilköğretim müfettişi meslek grubu arasında farklılık bulunmaktadır.

d- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algıları, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.25.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.25.'de, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.25. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3	177.9670	59.3223	1.0934	.3517
Gruplariçi	424	23004.7876	54.2566		
Toplam	427	23182.7547			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	28.8269	6.2708
6 - 10 Yıl	60	30.1333	7.7295
11 - 15 Yıl	68	30.4559	7.7833
15 ve yukarısı	248	30.8266	7.3698

Deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.0934$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algıları, mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.26.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26.’da, deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.26. Deneklerin, Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	251.9576	50.3915	.9281	.4625
Gruplarıçi	421	22857.1385	54.2925		
Toplam	426	23109.0960			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	156	30.6410	7.8090
Yüksek Öğretmen Okulu	11	34.2727	8.0510
Fen - Edebiyat Fakültesi	37	29.1622	8.1633
Eğitim Fakültesi	166	30.3072	6.6594
Lisans üstü	18	30.8889	6.2956
Diğer	39	29.7692	7.8922
Toplam	428	30.4075	7.3652

Deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.9281$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algıları, görev yaptıkları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.27.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27.'de, deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.27. Deneklerin, Denetmenin Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2	212.2950	106.1475	1.9426	.1449
Gruplarıçi	337	18414.6579	54.6429		
Toplam	339	18626.9529			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
İlköğretim Okulu/Ortaokul	117	29.7094	7.1016
Lise/Meslek Lisesi	128	30.1953	8.0227
Anadolu/Anadolu Öğretmen Lisesi	95	28.2632	6.8342
Toplam	340	29.4882	7.4126

Deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.9426$, $p > 0.05$). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenlerin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

Tablo 4.27.1'de, deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algılarının kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo 4.27.1. Deneklerin Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X² Tablosu)

BİLGİ TOPLAMA YÖNTEMİ	$\bar{X}$	Cinsiyet X ²	Yaş X ²	Meslek X ²	Kıdem X ²	Mezuniyet Durumu X ²
1. Önceden belirlenmiş kriterler kullanma	2.71	11.86*	8.09	22.15*	6.97	16.00
3. Öğretmen ile yüz yüze görüşme	2.64	13.50*	20.79*	31.64*	10.88	10.25
10. Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma	2.62	5.36	20.46*	32.94*	20.16*	12.95
7. Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma	2.59	2.42	14.36	21.90*	8.21	31.54*
9. Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme	2.53	7.43*	12.14	13.62	1170	15.64
6. Öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözden geçirme	2.50	10.45*	10.42	16.22*	5.21	19.20
2. Öğretmen ilişkin gözlem verilerini saptamak için basılı form kullanma	2.46	5.39	9.40	22.31*	5.43	14.61
4. Sınıftaki fiziksel koşulları gözlemleme	2.37	4.25	17.42*	24.67	13.81	22.02
8. Rapor ve izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme	2.21	12.83*	15.12*	40.31*	9.73	11.68
13. Öğrenci ürünlerini değerlendirme	2.11	25.55*	13.98	39.67*	9.39	19.87
11. Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma	2.03	27.39*	15.93	36.23*	18.43	16.13
12. Öğretmeni geliştirme planına dahil etme	1.93	17.08*	21.25*	31.43*	15.46*	30.08*
5. Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme	1.74	7.46*	12.23	31.13*	7.15	17.49

* Tablo 4.27.1.'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek algıları, onların cinsiyetlerine göre sadece 4 yöntem için anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunlar, “zümre öğretmenleri ile toplantı yapma, öğretmenle gözlem sonrası toplantı yapma, basılı form kullanma ve sınıftaki fiziksel koşulları gözlemleme”dir. Diğer bütün yöntemler için, deneklerin algıları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermektedir. Bununla birlikte, yaş grupları arasında, “önceden belirlenmiş kriterler kullanma, öğretmenle gözlem sonrası toplantı yapma, ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme, öğretmenin dersini

planlı olarak gözlemlene, basılı form kullanma ve öğrenci ürünlerini değerlendirme” boyutlarında, deneklerin beklentileri arasında anlamlı farklılık görülmemekte olup, diğer maddeler için anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan, deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algıları, onların mesleklerine göre 'sınıftaki fiziki koşulları gözlemlene (4. madde) ve “öğretmenin ders planını periyodik olarak gözden geçirme” (9. madde) dışında diğer maddelere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, kıdem değişkeni göz önüne alındığında, sadece 'zümre öğretmenleri ile toplantı yapma' (10. madde) ve “öğretmeni geliştirme planına dahil etme” (12. madde) boyutlarında deneklerin algılarında anlamlı farklılık varken, diğer maddeler için bu fark görülmemektedir. Yine denek beklentileri, bu yöntemlerden sadece “öğretmenle birlikte gözlem yapma” (7. madde) ve “öğretmeni geliştirme planına dahil etme” (12. madde) boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, diğer maddelerde göstermemektedir.

B- YORUMLAR

1- 4.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin öğretmen performansını kontrol etmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin olarak algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin algı puanlarının ortalaması 2.34 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk beşi; 5, 12, 11, 13 ve 8. maddelerde bulunmaktaydı.

“Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 5. madde ortalaması 1.74 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.34'ten küçük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını ölçmede kullandığı bilgi toplama

yöntemlerinden “öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme” yöntemini yeteri kadar kullanmadığının bir göstergesi olabilir.

“Öğretmeni, geliştirme planına öğretmeni dahil etme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 12. madde ortalaması 1.93 olarak tespit edilmiştir. Genel ortalama olan 2.34’den küçük olan bu değer, denetmenin, öğretmen performansını ölçerken, “öğretmeni, geliştirme planına dahil etme” tekniğini nadiren kullandığının bir göstergesi olabilir.

“Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma”yı içeren 11. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.03 düzeyindedir. Genel ortalama olan 2.34’ten küçük olan bu değere göre, yine denetmenin, öğretmen performansını ölçerken, öğretmenle nadiren gözlem öncesi toplantılar yaptığının bir göstergesi olabilir.

“Öğrenci ürünlerini değerlendirme”yi içeren 13. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.11 düzeyindedir. Yine genel ortalama olan 2.34’ten küçük olan bu değere göre de, denetmenin, İngilizce öğretmenin performansını değerlendirmede kullanması gereken yöntemlerden olan “öğrenci ürünlerini değerlendirme” yöntemini nadiren kullandığı söylenebilir.

“Rapor ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme”yi içeren 8. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.21 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.34’ten küçük olan bu değer, denetmenlerin, öğretmen performansını değerlendirme sürecinde “rapor ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme” yöntemini nadiren kullandıklarının bir göstergesi olabilir.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların diğerleri 1, 3, 10, 7, 9, 6, 2 ve 4 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Önceden belirlenmiş kriterler kullanma”ya ilişkin deneklerin algısını ölçen 1. madde ortalaması 2.71 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.34’ten büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden,

“önceden belirlenmiş kriterler kullanma” yöntemini çoğu zaman kullandığının bir göstergesi olabilir.

“Öğretmen ile yüz yüze görüşme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 3. madde ortalaması 2.64 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.34’ten büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden, “öğretmen ile yüz yüze görüşme” boyutuna çoğu zaman yer verdiğinin bir göstergesi olabilir.

“Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma”yı içeren 10. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.62 düzeyindedir. Genel ortalama 2.34’ten büyük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden “zümre öğretmenleri ile toplantı yapma” boyutuna çoğu zaman yer verdiğinin bir göstergesi olabilir

“Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma”yı içeren 7. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.59 düzeyindedir. Genel ortalama 2.34’ten büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin bilgi toplama yöntemlerinden “öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma” boyutuna çoğu zaman yer verdiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme”yi içeren 9. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.53 düzeyindedir. Genel ortalama 2.34’ten büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki denetmenin bilgi toplama yöntemlerinden “öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme” boyutuna çoğu zaman yer verdiğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddelere ilişkin algılarının yüksekliği şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. Önceden belirlenmiş kriterler kullanma, eskiden beri denetimsel uygulamalarda ve bütün örgütlerin denetiminde kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir. Okul örgütlerinde, deneklerin algısına göre bu yöntemin halen çok yaygın bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Öğretmen ile yüz yüze görüşme tekniği ise, denetimsel

uygulamalarda, yine günümüzde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Dolayısıyla, deneklerin de ortalamadan daha yüksek çıkan bu algısına göre, bunun yine yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir. Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma, her ne kadar öğretimsel denetim uygulamalarında önemli bir yere sahip ise de, aslında bu toplantıları yapmaktan ziyade, bu toplantılarda alınan kararların uygulanabilirliği ve işlerliği konusunda, öğretmenlerle yapılan gözlemlere dayalı olarak, yeterince araştırma yapılmakta olduğunu söylemek zordur.

Öğretmenlerle yapılan gözlemlerin sonucunda, öğretmenler bu toplantıların yapıldığını, ancak alınan kararların, denetmen nezdinde tavsiye niteliğinde bile olmadığını, bunun bürokratik bir aşama olarak gerçekleştirildiği belirtmişlerdir. Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma yönteminin de bir önceki yöntem ile aynı doğrultuda çalıştığını, yine yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin söylediklerini belirtmek gerekir. Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme yönteminin ise denek algılarına göre denetmen tarafından çoğu zaman gerçekleştirildiği söylenebilir. Ancak, öğretmenler, denetmenlerin bunu şekilsel yanlışları bulmak ve düzelttirmek işlevi ile yaptıklarını belirtmektedirler. Diğer taraftan, öğretimsel etkinliğin artırılmasında ve hedeflerin belirlenip gerçekleştirilmesinde iskelet rolü oynayan planlar, dil öğretimi alanında gerçekleşen yeni değişiklikler doğrultusunda sürekli güncelleştirilmek ve uygulanabilirliği de sürekli tartışılmak durumundadır.

Öğretmenlikte ve denetimdeki modeller, çoğu zaman pencereler ve duvarlar gibidir. Pencereler olarak düşünüldüklerinde; olayların görünüşünün genişlemesine, sorunların çözülmesine, bu sorunlara yanıtlar bulmaya, ve kişilerin bir araştırmacı ve uygulayıcı olarak çalışmalarına yardımcı olurlar. Duvarlar olarak düşünüldüklerinde ise, bu benzer modeller farklı görüş açılarını ortaya çıkarır, diğer anlayış ve alternatiflerin daha iyi anlaşılmasına hizmet ederler. İşte bu yüzden, denetmenler pencere ve duvarların sınırlarını kaldırabilmelidirler. Bunu; araştırmaları izleyerek, uygulanan modelleri karşılaştırarak yapabilirler. Yani, bu modeller uygulama için tasarlanmış gerçek modeller olmayabilirler ve öğretmenleri ve denetmenleri uygulamaları doğrultusunda bilgilendirirler (Sergiovanni ve Starratt 1993:130).

Deneklerin de algılarından anlaşıldığı üzere, denetmenler, yukarıdaki duvarlar ve pencereler örneğinden esinlenerek, öğretmenlik ve denetmenliğin iç içe olduğu gerçeğinden hareketle, bu sınırlamaların kaldırılması yönünde önemli çabalar sarf etme durumundadırlar. Çünkü, denetim uygulamalarında elde edilecek veri ve bilgilerin doğru ve sağlam olması, belirlenecek siyasaaların geçerliliği açısından da önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun belirlediği "Öğretmen Denetiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar (1994:29)"a göre, uygulamadaki bilgi toplama yöntemleri de şöyle belirtilmektedir.

"Denetim grubunda bulunan branş müfettişinin denetleyeceği öğretmen sayısının fazla olması halinde; bir okulun genel denetimine ayrılan iş gününün en az iki katı sayıda öğretmen denetimi yapılacaktır. Bu müfettişler, branşlardaki öğretmenlerin;

- Zümre öğretmenleri toplantı tutanaklarını,
- Günlük, dönem ve yıllık planlarını
- Not çizelgelerindeki öğrenci başarı durumlarını,
- Devam-devamsızlık durumlarını,
- Yazılı sınav kağıtları, soru ve cevap anahtarları, varsa test uygulamaları ve dönem ödevlerini,
- Özellikle ders geçme ve kredi yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan karşılaştırmalı sınav sonuçlarını,
- Sınıf, rehber veya danışman öğretmenlik ve eğitici kol öğretmenliği ile ilgili çalışmaları,
- Ders kesiminde bir önceki yıl veya döneme ait bitirilemeyen konular için öğretmenler tarafından verilen raporları,
- Müdür tarafından düzenlenen öğretmen ders denetim raporları,
- Müdür tarafından doldurulacak öğretmen kanaat formlarını,

- vb. hususların bir kaçını veya tamamını incelemek suretiyle denetleyeceği öğretmenleri tespit edecektir,

Bu tespitler sırasında ve gerektiğinde; varsa mahalli yöneticilerin (okul müdürü, il veya ilçe milli eğitim müdürleri gibi); belgeye dayalı makul ve inandırıcı önerileri de göz önünde bulunduracaktır.

Ayrıca;

Gerek sınıflardaki öğrenci bilgi seviyesi, gerekse farklı öğretmenler tarafından girilen şube veya gruplardaki öğretim seviyesinin tespiti amacıyla; dersin özelliği ve branş müfettişinin iş durumu da dikkate alınmak suretiyle ve gerekli hallerde, ilgili yönetici ve öğretmenlerle birlikte, test, yazılı yoklama, vb. gibi karşılaştırmalı sınavlar yapabilecek, sınav evrakı değerlendirilerek gereği yerine getirilebilecektir ”.

Görüldüğü üzere, günümüzdeki uygulama, bürokratik açıdan denetmene de aşırı sorumluluk yüklemekle birlikte, denetmenin az zamanı olmasıyla birlikte, öğretimin bu bağlamda verimliliğini değerlendirmenin çok geri planda kalması doğaldır. Kaldı ki, öğretmenlerle yapılan gözlemlerde, denetmenin bütün bu bürokratik işlemleri de, formalite gereği yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

2- 4.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetimin amaçları konusundaki algıları, deneklerin kişisel değişkinlerine göre değişiklik gösterme durumu da incelenmiştir.

a- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek algıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Kadın deneklerin algıları (28.6216), erkek deneklerin algılarına (31.8025) göre daha düşüktür. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, kadın deneklerin algılarının, erkeklerinkine göre daha düşük çıkması, kadın deneklere göre, denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede bilgi toplama yöntemlerini daha az kullandığı veya objektif ve doğru bilgi toplayamadığı anlamına gelebilir.

b- Denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı “bilgi toplama yöntemleri” ne ilişkin algılarının ilişkin denek algıları, yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tüm gruplar birbirine yakın puanlarla, denetmenlerin denetim amaçlarına ilişkin sergiledikleri davranışlarını, orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Yaşı 50’den yukarı olan denekler, diğer gruplara göre denetmenlerin bilgi toplama yöntemleri boyutunda sergiledikleri davranışlarla ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar. Bu deneyimli denekler, mesleklerinde eski olduklarından, denetmenin öğretmenin performansını değerlendirme doğrultusunda kullandığı bilgi toplama yöntemlerini yeterince benimsiyor olabilirler.

c- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek algıları, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık; yönetici, bakanlık müfettişi ve ilköğretim müfettişi meslek grubu arasında bulunmaktadır. Yöneticilerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemleri konusundaki algıları (31.5875) iken, bilgi toplama yöntemlerine ilişkin bakanlık müfettişlerinin algıları (35.7179), ilköğretim müfettişlerinininki ise (32.7347)’dir. Bu, bakanlık müfettişlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin bilgi toplama yöntemlerini yeterince kullandıklarını savundukları anlamına gelmekle birlikte, yönetici ve öğretmenler, denetmenlerin bunları yeterince kullanmadıklarını savunuyorlar anlamına gelebilir.

d- Yine denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek algıları, kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerini orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Sadece 15 yıl ve üstü kıdemi bulunan denekler, bu davranışlarla ilgili daha olumlu görüş taşımaktadırlar (30.8266). Diğer taraftan da, 0-5 yıl kıdemi olanlar, deneyimli deneklere göre daha düşük algı düzeyine sahiptirler (28.8269). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek algıları, deneklerin mezun oldukları okula göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca

göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini denetlemede öğretmen performansını ölçmek için kullandığı bilgi toplama yöntemlerini orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Bununla birlikte, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemleri konusunda algıları daha düşük düzeydedir (29.1622). Bu da, bu fakültelerden mezun olan deneklerin pedagojik konularda diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan deneklere göre ayrı düşündükleri anlamına gelebilir. Bu konuda en olumlu algıya sahip denek grubu ise, Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarıdır (34.2727). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin denetimin amaçlarına ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek algıları, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermemektedir. Lise ve meslek liselerinde görev yapan denekler, yüksek algılara sahip iken (30.1953), diğer gruplar düşük algılara sahiptirler. Bununla birlikte, İlköğretim okullarında görev yapan denekler, bu davranışların sergilenmesi hususunda düşük algıya sahiptirler (28.2632). Bunun nedeni, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerini ilköğretim müfettişleri denetlediğinden, bu okullardaki öğretmenlerin, denetmenler tarafından bilgi toplama yöntemleri konusunda daha iyi bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülebilir.

V- BEŞİNCİ ALT PROBLEM

A- BULGULAR

1- 5.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken “bilgi toplama yöntemleri”ne ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, yapılan analiz sonuçları aşağıdaki 4.28. nolu tabloda verilmiştir.

Tablo 4.28. Deneklerin Beklentilerinin Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin)

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Tuttuğu raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme	3.65	.61	Her zaman
Öğretmen ile yüz yüze görüşme	3.64	.62	Her zaman
Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma	3.63	.59	Her zaman
Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma	3.63	.58	Her zaman
Öğretmeni, geliştirme planına dahil etme	3.61	.63	Her zaman
Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma	3.51	.70	Her zaman
Öğrenci ürünlerini değerlendirme	3.47	.72	Her zaman
Sınıftaki (aydınlanma, mobilya, vb) fiziksel koşulları gözlemleme	3.44	.76	Her zaman
Öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözlemleme	3.29	.86	Her zaman
Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme	3.28	.86	Her zaman
Öğretmene ilişkin gözlem verilerini saptamak için basılı form kullanma	3.18	.91	Çoğu zaman
Önceden belirlenmiş kriterler kullanma	3.14	.92	Çoğu zaman
Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme	2.77	1.05	Çoğu zaman

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, denekler denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinde en düşük puanı 5 (2.77) nolu maddeye, en yüksek puanı da 8 (3.65) nolu maddeye vermişlerdir (deneklerin genel beklenti ortalaması 3.42’dir).

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha düşük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır:

“Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 2.77 düzeyindedir.

“Önceden belirlenmiş kriterler kullanma”yı içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.14 düzeyindedir.

“Öğretmene ilişkin gözlem verilerini saptamak için basılı form kullanma”yı içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.18 düzeyindedir.

“Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme”yi içeren 9. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.28 düzeyindedir.

“Öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözlemleme”yi içeren 6. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.29 düzeyindedir.

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır:

“Tuttuğu raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme”yi içeren 8. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.65 düzeyindedir.

“Öğretmen ile yüz yüze görüşme”yi içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.64 düzeyindedir.

“Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma”yı içeren 7. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.63 düzeyindedir.

“Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma”yı içeren 10. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3, 63 düzeyindedir.

“Öğretmen geliştirme planına dahil etme”yi içeren 12. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.61 düzeyindedir.

“Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma”yı içeren 11. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.51 düzeyindedir.

2- 5.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem;

İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken “bilgi toplama yöntemleri”ne ilişkin olarak bu beklentileri deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, tek yönlü varyans analizi, "t" testi, Scheffe anlamlılık testi ve chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.29., 4.30., 4.31., 4.32., 4.33., 4.34. ve 4.34.1. nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, "deneklerin denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri 't' testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.29'de gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem denetimi
Erkek	243	44.4074	5.379	.73	.247	
Kadın	185	44.0054	6.022			*Fark önemli

* $p < 0.05$

Tablo 4.29.'da görüleceği gibi kadın ve erkek deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklenti ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($t=.73$ $p < 0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

b- Bu alt problem, "deneklerin denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken "bilgi toplama yöntemleri"ne ilişkin beklentileri, yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt

probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniğı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.30.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30.’da, deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğı belirtilmektedir. Bu alt probleme yanıt verebilmek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniğı kullanılmıştır.

Tablo. 4.30. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	116.4189	38.8063	1.2110	.3050
Gruplarıçi	424	13576.2166	32.0194		
Toplam	427	13692.6355			*Fark önemsiz

* $p>0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30’dan az	49	43.3673	5.9711
30 - 39 yaş	151	44.2053	5.8027
40 - 49 yaş	183	44.1639	5.7250
50 ve yukarısı yaş	428	45.5556	4.3929

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin, yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediğı, tek yönlü varyans analizi tekniğıyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 1.2110$, $p>0.05$).

Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerini etkilemediğı ileri sürülebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.31.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31.’de deneklerin, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.31. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	99.8086	33.2695	1.0378	.3756
Gruplarıçi	424	13592.8269	32.0586		
Toplam	427	13692.6355			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmen	260	43.9423	5.8018
Yönetici	80	44.2500	5.9947
Bakanlık Müfettişi	39	45.5385	3.7616
İlköğretim Müfettişi	49	44.7143	5.5864

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin, meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.0378$, $p > 0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

d- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?”

şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32.’de, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin, kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.32. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	31.2914	10.4305	.3237	.8082
Gruplarıçi	424	13661.3441	32.2202		
Toplam	427	13692.6355			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	43.5577	6.1721
6 - 10 Yıl	60	44.0833	5.4657
11 - 15 Yıl	68	44.3676	5.4496
15 ve yukarısı	248	44.3750	5.6790

Deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.3237$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri, mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen

verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.33.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.33.’de, deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.33. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	170.39991	34.0758	1.0615	.3812
Gruplarıçi	421	13514.5857	32.1012		
Toplam	426	13684.9649			*Fark önemsiz

* $p>0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	156	44.1218	6.1291
Yüksek Öğretmen Okulu	11	47.1818	3.8423
Fen-Edebiyat Fakültesi	37	43.1081	4.8636
Eğitim Fakültesi	166	44.1687	5.5646
Lisans üstü	18	44.4444	4.8896
Diğer	39	45.0256	5.5653
Toplam	426	44.2272	5.6678

Deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.0615$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin İngilizce dersinin denetiminde denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin kullanması bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri, görev yaptıkları okula göre farklılık göstermekte

midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.34.’de gösterilmiştir. Tablo 4.34.’de, deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.34. Deneklerin, Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2	88.6304	44.3152	1.3015	.2735
Gruplarıçi	337	11474.2961	34.0484		
Toplam	339	11562.9265			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
İlköğretim Okulu/Ortaokul	117	44.7094	4.9254
Lise/Meslek Lisesi	128	43.7422	5.9051
Anadolu/Anadolu Öğretmen Lisesi	95	43.5263	6.7095
Toplam	340	44.0147	5.8403

Deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.3015$, $p > 0.05$). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

Tablo 4.34.1.’de, deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerinin kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo 4.34.1. Deneklerin Denetmenin Kullanması Gereken Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Beklentileri ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X² Tablosu)

BİLGİ TOPLAMA YÖNTEMİ	$\bar{X}$	Cinsiyet X ²	Yaş X ²	Meslek X ²	Kıdem X ²	Mezuniyet Durumu X ²
8. Rapor ve izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme	3.65	4.09	7.68	7.32	5.59	14.55
3. Öğretmen ile yüz yüze görüşme	3.64	2.24	5.18	15.48*	7.37	13.64
7. Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma	3.63	5.69	6.52	9.57	5.51	16.66
10. Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma	3.63	3.16	7.63	9.81	3.18	10.77
12. Öğretmeni geliştirme planına dahil etme	3.61	5.03	5.43	10.11	2.18	10.19
11. Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma	3.51	5.55	6.41	11.22	7.78	11.28
13. Öğrenci ürünlerini değerlendirme	3.47	4.15	9.17	13.62	11.27	17.81
4. Sınıftaki fiziksel koşulları gözlemleme	3.44	7.59*	12.01	17.39*	14.35	9.45
6. Öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözden geçirme	3.29	13.76*	14.80*	20.56*	6.41	13.26
9. Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme	3.28	6.22	19.74*	19.26*	19.96*	16.91
2. Öğretmen ilişkin göz-lem verilerini saptamak için basılı form kullanma	3.18	1.81	12.06	18.96*	14.21	19.55
1.Önceden belirlenmiş kriterler kullanma	3.14	4.55	17.38*	13.74	16.73*	21.20
5. Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme	2.77	14.59*	13.20	18.80*	10.21	13.68

* Tablo 4.34.1.'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek algıları, onların cinsiyetlerine göre sadece üç yöntem için anlamlı farklılık göstermektedir. Bunlar, “öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme” (5. madde), “sınıftaki fiziksel koşulları gözlemleme” (4. madde) ve “öğretmenin dersini planlı bir şekilde gözlemleme (6. madde)”dir. Diğer bütün yöntemler için, deneklerin beklentileri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Bununla birlikte, yaş grupları arasında, 'önceden belirlenmiş kriterler kullanma' (1. madde), öğretmenin dersini planlı olarak gözlemleme (6. madde) ve öğretmenin ders

planlarını periyodik olarak gözden geçirme (9. madde) boyutunda, deneklerin beklentileri arasında anlamlı fark görülürken, diğer maddelere ilişkin beklentilerinde anlamlı fark yoktur.

Yine meslek değişkeni göz önüne alındığında, deneklerin beklentileri arasında, “öğretmenle yüz yüze görüşme, sınıftaki fiziksel koşulları gözlemleme, öğretmenin sınıfına informal ziyaretlerde bulunma, öğretmenin dersini planlı bir şekilde gözlemleme ve öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme” yöntemlerine ilişkin olarak anlamlı farklılık varken, diğer maddeler için olmadığı görülmektedir. “Basılı form kullanma ve öğrenci ürünlerini değerlendirme” boyutlarında, deneklerin beklentileri arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte, diğer maddeler için vardır. Aynı zamanda, kıdem boyutunda bu yöntemlerden, “belirli kriterler kullanma” (1. madde) ve “öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme” (9. madde) yöntemlerine ilişkin olarak denek beklentileri arasında anlamlı farklılık görülürken, diğer yöntemler için görülmemektedir.

Diğer taraftan, deneklerin denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri, onların mezuniyet durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir.

3- 5.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem, “deneklerin denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algı ve beklentileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştu . Bu alt probleme ilişkin bulgular Şekil 4.3.’de verilmiştir.

Şekil 4.3. Denetmenin Kullandığı Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları

Madde No	Algı		Beklenti		t	p
	X	Ss	X	Ss		
1	2.71	.94	3.14	.92	-6.54	.000
3	2.64	.91	3.64	.62	-21.79	.000
10	2.62	.97	3.63	.58	-20.39	.000
7	2.59	.97	3.63	.59	-21.04	.000
9	2.53	.98	3.28	.86	-12.98	.000
6	2.50	.98	3.29	.86	-13.94	.000
2	2.46	1.07	3.18	.91	-10.46	.000
4	2.37	.95	3.44	.76	-20.04	.000
8	2.21	1.00	3.65	.61	-25.14	.000
13	2.11	.93	3.47	.72	-25.33	.000
11	2.03	.93	3.51	.70	-29.50	.000
12	1.93	.96	3.61	.63	-30.97	.000
5	1.74	.78	2.77	1.05	-18.00	.000
Toplam	30.4276	7.368	44.2336	5.663	-34.53	.000

Şekil 4.3.'te, deneklerin, denetmenin, öğretmen performansını ölçmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algı ve beklentilerinin "t" testi sonuçları görülmektedir. Şekilde her maddenin hem algı boyutunda hem de beklenti boyutunda aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiş ve bu ortalamaların karşılaştırılması yapılmıştır.

Denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin deneklerin, her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Şekil 4.3.'ten elde edilen bulgulara göre, denekler, denetmenlerin nadiren düzeyinde kullandıkları bilgi toplama yöntemlerine her zaman önem vermeleri gerektiğini, hiç bir zaman düzeyinde kullandıkları öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme yöntemini, çoğu zaman kullanmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte, denekler, denetmenin basılı form kullanması ve önceden belirlenmiş

kriterler kullanmasını, diğer yöntemleri her zaman istemelerine karşın, bu yöntemleri daha az onaylamaktadırlar.

Şekil 4.4.'te, bilgi toplama yöntemlerine ilişkin toplanan verilerin güvenilirlik analizi sonuçları verilmektedir.

Şekil 4.4. Bilgi Toplama Yöntemlerine İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Alpha	Guttman Split-half	Eşit Uzunluk Spearman-Brown	Eşit Olmayan Uzunluk Spearman-Brown
Algı	.8489	.7528	.7529	.7537
Beklenti	.8235	.7255	.7300	.7309

B- YORUMLAR

1- 5. 1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin öğretmen performansını kontrol etmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin olarak beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, deneklerin algı puanlarının ortalaması 3.42 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk beşi; 5, 1, 2, 9 ve 6'ncı maddelerde bulunmaktaydı.

“Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 5.madde ortalaması 2.77 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 3.42'den küçük olan bu değer, deneklerin beklentilerine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını ölçmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden “öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme” yönteminin benimsenmediğinin bir göstergesi olmakla birlikte, deneklerin de bunu pek onaylamadıkları ve denetmenin planlı olarak sınıfa gelmelerini istedikleri düşünülebilir.

“Önceden belirlenmiş kriterler kullanma”ya ilişkin deneklerin beklentilerini ölçen 1. madde ortalaması 3.14 olarak tespit edilmiştir. Genel ortalama olan 3.42’den küçük olan bu değer, denetmenin öğretmen performansını ölçerken kullandığı “önceden belirlenmiş kriterler kullanma” tekniğinin, denekler tarafından yeterince onaylanmadığının bir göstergesi olmakla birlikte, denetmenin, denetim sürecini gereksinimlere göre biçimlendirmesi gerektiği düşünebilirler.

“Öğretmene ilişkin gözlem verilerini saptamak için basılı form kullanma”yı içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.18 düzeyindedir. Genel ortalama olan 3.42’den küçük olan bu değere göre, yine denetmenlerin öğretmen performansını ölçerken, basılı formlar kullanma yerine, daha esnek olmasını istediklerinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme”yi içeren 9. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.28 düzeyindedir. Yine genel ortalama olan 3.42’den küçük olan bu değere göre de, denetmenin İngilizce öğretmenin performansını değerlendirmede kullandığı yöntemlerden olan “öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme” yöntemini yeteri kadar benimsemediklerinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözlemlene”yi içeren 6. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.29 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 3.42’den küçük olan bu değere göre denekler, denetmenlerin öğretmen performansını değerlendirme sürecinde kullandığı “öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözlemlene” yöntemini yeterince onaylamadıklarının bir göstergesi olabilir.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların diğerleri 8, 3, 7, 10, 12 ve 11 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Tuttuğu raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 8.madde ortalaması 3.65 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.42’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden, “tuttuğu raporlar ve gözlem

izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme” yöntemine daha fazla yer vermesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmen ile yüz yüze görüşme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 3.madde ortalaması 3.64 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.42’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden, “öğretmen ile yüz yüze görüşme” boyutuna daha fazla zaman ayırması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma”yı içeren 7. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.63 düzeyindedir. Genel ortalama 3.42’den büyük olan bu değer, deneklerin beklentilerine dayalı olarak İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden “öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma” boyutuna yeterince yer vermediğinin bir göstergesi olabilir

“Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma”yı içeren 10. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.63 düzeyindedir. Genel ortalama 3.42’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki denetmenin bilgi toplama yöntemlerinden “zümre öğretmenleri ile toplantı yapma” boyutuna daha fazla zaman ayırması gerektiğini ifade etmekle birlikte, bu toplantılarda alınan kararların, gelecekteki denetim siyasasının biçimlendirilmesinde rol oynaması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmeni, geliştirme planına öğretmeni dahil etme”yi içeren 12. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.61 düzeyindedir. Genel ortalama 3.42’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki denetmenin bilgi toplama yöntemlerinden “öğretmen geliştirme planına öğretmeni dahil etme” boyutuna önem vermesi gerektiğinin ve denetim sürecini öğretmenle birlikte biçimlendirmesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma”yı içeren 11. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.51 düzeyindedir. Genel ortalama 3.42’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin bilgi toplama yöntemlerinden “öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma” boyutuna

önem vermesi gerektiğinin ve denetim sürecinin başlatılmasından önceki gözlem ve değerlendirmelerin tartışılacağı toplantılara daha fazla zaman ayırması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddelere ilişkin beklentilerinin yüksekliği şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir:

Denetmenin tuttuğu raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirmesi, demokratik denetim olgusunun önemli bir göstergesidir. Günümüzdeki denetim uygulamalarında, denetmenlerin veri toplamak için kullandıkları en yaygın iki yöntem, basılı form kullanma, not alma ve rapor tutmadır.

Basılı Form Kullanma

Basılı form, gözlemlenen verilerin karşılaştırılabileceği ilgili bütün standartları içermelidir. Bu formlar, dört farklı şekilde kullanılabilirler (Knoll 1993: 47). Bunlar:

- "1- Kullanılan standartlardan eksik olanı belirlemek.
- 2- Öğretmenin sergilediği standartları belirlemek.
- 3- Gözlemlenen ve gözlemlenemeyen değişik kriterler üzerinde yorum yapmak.
- 4- Listelenen özellikleri tamamlamak".

Basılı formlar, aşağıdaki belirtilenler gibi, bazı özel veri toplama biçimlerine uymaktadır (Tanrıöğen 1995: 16):

- "1- Öğretmenin plânlarının gözden geçirilmesi
- 2- Genel bir öğrenme çevresi olarak sınıfın nasıl bir işleve sahip olduğunu gözlemek
- 3- Öğretim zamanının öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığının bir analizini yapmak
- 4- Gözlem öncesi plan hazırlamak
- 5- Öğrencilerin ürettikleri ürünleri kapak sayfası yapmak".

Not Alma

Diğer veri türleri, not olarak daha kolay toplanır. Bununla birlikte, not alma, toplanılan verilere göre farklı biçimler alabilir. Yine Knoll (1993:47)'a göre, not alma türleri iki şekilde görülebilir. Bunlar:

"1- *Tam Not Alma*: Bu tip not alma tekniği, öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarını ya da söylediklerini harfi harfine yazmaya dayanır. Dersin işleniş biçimine, öğretmen-öğrenci etkileşimine, öğretmenin sorduğu sorulara ve bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin hiçbir şeyi atlamadan kayıt tutulur.

Tam not alma tekniğinin, çok iyi bir veri toplama aracı olmasına rağmen, bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar:

"a- Eylemlerin ve sözcüklerin, ortaya çıkış hızlarıyla kaydedilmeleri zordur.

b- Sesin yükselip alçalmasını ve tonunu not tutarak kaydetmek mümkün değildir.

c- Bazen bir öğrencinin verdiği özel bir yanıtı duymak zor olabilir".

Tam not almada, hem audio hem de video cihazları kullanmak yararlı olabilir. Ancak, her ikisini de (Tanrıoğlu 1995:16)'ya göre, aşağıda belirtilen sınırlılıkları nedeniyle tek başlarına değil, not alma tekniği ile birlikte kullanmakta yararlı vardır:

"- Ses alma cihazları sadece sesleri kaydeder: gözlenebilen diğer görsel ipuçlarını atlar. Ayrıca, ses alma cihazları, cihaza yakın oturmayan öğrencilerin seslerini kaydedebilecek biçimde gelişmiş olmayabilir. Odanın dışından gelen gürültüler de kaydı bozabilir ya da materyaller arasında bir boşluk oluşmasına neden olabilir.

- Video kaseti de belirli bir zamanda bütün sınıfı değil, sınıfın sadece bir bölümünü kaydeder. Kamera sınıf içinde gelişen olayları aynı hızla izleyemeyebilir. Ayrıca, sınıftaki öğrenciler kendilerini kamera karşısında rahat hissetmeyerek, normal dışı davranışlarda bulunabilirler."

Tam not alma, öğretmenin ders verirken gösterdiği performansa ilişkin bilgi toplamak için uygun bir teknik olarak düşünülebilir.

2- *Diğer Not Alma Türleri:* Özel bir etkinliğe ilişkin bazı veriler, not almanın farklı biçimleriyle daha iyi toplanabilir. Bunlar (Knoll 1995: 48)'e göre şunlardır:

"a- Bir toplantının özeti.

b- Öğrenci ve velilerin öğretmene ve okula ilişkin söyledikleri cümlelerin kaydedilmesi.

c- Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin ilgili yerlere gönderilmesi sırasında kullanılan kapak yazısı üzerine yazılan öneriler.

d- İnfomal ziyaretler sırasında görülen olaylar".

Bu başlık içinde kullanılan yöntemleri irdelemenin yanında, denetmenlerin bütün bu yöntemlerden elde ettikleri sonuçları, demokratik bir davranış örneği sergileyerek öğretmenlerle tartışmaları, yine deneklerin en yüksek beklenti düzeyleri arasında yer almakla, denetmenle öğretmen etkileşiminde, iletişim kanallarının açık olması anlamına gelmektedir.

Bilindiği üzere, öğretmen performansının geliştirilmesi çalışmaları, performansa ilişkin gerçekçi verilerin toplanması ile başlar. Bu bilgilerin objektif olmasının koşulu, etkili bir veri toplama sürecinin uygulanmasıyla olanaklıdır. Öğretmenin performansı üzerine bir değerlendirme yapılacaksa, denetmenin çok ayrıntılı ve doğru bilgiler toplaması gerekir. Deneklerin beklentisine göre, denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden "tutulan raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme" yöntemi, öğretmene becerilerinin ve gereksinimlerinin bildirilmesi ve geliştirilmesi boyutunda önemli rol oynamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda; gelişim planı hazırlanabilir ve öğretmen de kendini eleştirme ve doğruları görme yanında önemli değişiklikler yoluna gidilebilir. Bir anlamda öğretmene dönüt sağlamanın da yer aldığı bu yöntem içerisinde, verilecek bu dönütün biçimi, gerçekleştirilen teşhis süreciyle ilişkili olmak durumundadır.

Diğer taraftan, öğretmenle yüz yüze görüşmek, gözlem sonrası toplantı yapmak ve daha sonra zümre öğretmenleri ile toplantı yapmak süreçlerinde de denetmen, geliştirilmesi beklenen öğretmen davranışlarının tüm yönlerini çizmek, gelişim programının ana hatlarını belirlemek ve bir sonraki yılın denetsel etkinliklerini planlamak durumundadır.

Gözlem, öğretimsel denetim uygulamalarında, öğretmen tarafından verilen dersin öğretmen ve denetmen tarafından birlikte analiz edilmesi olarak değerlendirilebilir.

Kliniksel denetim döngüsü, gözlem öncesi görüşme, gözlem aşaması, analiz, gözlem sonrası görüşme, gözlem sonrası analiz ve yeniden planlamadan oluşan bir etkinlikler bütünü olarak ele alınmaktadır (Aydın 1993:32).

Deneklerin beklentisine göre, denetmenin özellikle gözlem sonrası toplantı yapması; esas itibariyle, gözlem öncesi görüşmelerde ana amaçlar olarak algılanan; öğretmen-denetmen ilişkilerinin saptanması ve geliştirilmesi, öğretmenin neyi nasıl yapacağını tam olarak bilmesi, daha etkili bir uygulama için planlamanın denetmen ve öğretmen tarafından birlikte yapılmasının, gözlem aşamasında bu her iki taraf tarafından da birlikte analiz edilmesinden sonra, bu girişimlerin görüşmeler yoluyla tartışılması anlamına gelmekle birlikte son derece önemli bir yer tutmaktadır. Bu görüşme, denetmene sınıf içi etkinlikleri gözlemlene hakkı tanıyan, gözlem için sağlam bir gerekçe oluşturan bir aşamadır (Cogan 1973:14).

Bu görüşmelerden elde edilecek yararlar şunlardır:

"1- Profesyonel bir eğitimci olarak kabul edilen denetmen ile birlikte öğretmenin meslek açısından gelişimi sağlanmaya çalışılır. Bunun gerçekleşmesinde, şüphesiz ki, denetmenin gerçek anlamda bir profesyonel olmasının büyük önemi vardır. Denetmen-öğretmen görüşmesinin faydasının önemli bir ölçütü, görüşme sonunda elde edilen ve öğretmen tarafından kabul edilen, anlaşılan somut sonuçlardır. Bu somut ve açık sonuçlar; planla, yöntemle, öğretim uygulamasındaki öğretmen davranışı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri ile ilgili olabilir.

2- Görüşme, denetim programının yeniden düzenlenmesi, programın hedeflerinin ve uygulama yöntemlerinin belirlenmesi konularında da önemli rol oynamaktadır.

3- Görüşme ödül için bir dayanak oluşturur. Öğretmenlerin, profesyonel eğitimci olan, veya olması gereken, denetmen tarafından benimsenmesi önemli bir noktadır. Görüşme, bu olanağı da sağlayan bir denetimsel aşamadır.

4- Görüşme, geçmişteki denetimsel uygulamanın gözden geçirilmesi, gerçekleştirilen ilerlemenin saptanmasını sağlar.

5- Görüşme öğretmene didaktik yardım sağlar. Bu öğretici yardım, doğrudan olabileceği gibi, dolaylı da olabilir. Böyle bir yardımın sağlanabilmesi, denetmenin belli düzeyde bir yeterliğe sahip olması ile olanaklıdır.

6- Görüşme, öğretmenin öz denetim ve teknikleri konusunda yetiştirilmesini sağlar. Görüşme yolu ile, profesyonel öz analiz konusunda, motive edici güçler geliştirilir.

7- Görüşmede, öğretmenin mesleki doyumu ve teknik yeterliği ile ilgili konular üzerinde de durulur. Üzerinde durulan konuların görüşmeye katılanların eğilimlerine göre değişeceği doğaldır".

İşte, öğretimin denetiminde son derece önemli bir yer tutan, öğretmen ile denetmenin bütün bu gözlemlerden sora bir araya gelmeleri, denekler tarafından önemli bulunmakla birlikte, bu aynı zamanda deneklerin, kliniksel denetim modelinin süreçlerini benimsediği ve bunlara hazır olduğu anlamına da gelebilir.

Öğretmeni geliştirme planına dahil etmek ise, deneklerin beklentilerine göre, denetmenin demokratik tutumu ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla, öğretmenin geliştirme planına dahil edilmesi öğretmene duyulan güvenin bir göstergesi olarak ortaya çıkacaktır.

Aydın (1993:44)'a göre, geleneksel denetimde, sınıf içi etkinliklerin gözlemi çok seyrek olduğu ve gözlem için kısa bir zaman ayrıldığı halde, kliniksel denetimde gözlem için her öğretmene haftada iki ya da üç saat ayrılmakta, ayrılması gerekli görülmektedir. Öğretmen yeterlik kazandıkça ve denetim döngüsünün aşamalarında daha fazla sorumluluk üstlendikçe, denetmene olan gereksinim azalacaktır.

Bu görüşten hareketle, bir öğretmenin, kendi etkililiğini geliştirmede her ne kadar kendisini denetleyip yönlendirecek birisine gereksinim duysa da, yine en iyi denetmenin kendisi olduğu fikri ortaya çıkabilir. Son zamanlarda öz-denetim anlamında etkili araştırmaların da yapılması, bu gerekliliğin öneminin bir göstergesi olabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun belirlediği "Öğretmen Denetimlerinde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar (1994)" çerçevesinde, denetmenlerin, bilgi toplama yöntemlerinden "zümre öğretmenleri ile toplantı yapma" yöntemi, esas

itibariyle önemli bir yer tutmaktadır. Mevcut uygulamaya göre, branş müfettişleri tarafından yapılacak zümre toplantıları, şu prosedürler doğrultusunda yapılmaktadır:

"a- Turne grubunda aynı branştan birden fazla müfettişin bulunması halinde; denetimlerde ve öğretmenlere yapılacak rehberliklerde birlik ve beraberliğin sağlanması amacıyla, turne başı toplantısından sonra, turne grup başkanının yapacağı plânlama doğrultusunda, branşlarda en kıdemli müfettişin başkanlığında zümre toplantıları yapılacaktır.

b- Turne grup başkanın yapacağı plânlama doğrultusunda, il ve ilçe merkezlerinde branş müfettişleri tarafından "Genişletilmiş Zümre Toplantıları" yapılması esas olmakla birlikte; bu toplantılara katılacak branş öğretmenlerin fazlalığı, toplantının yapılacağı yerin teminindeki güçlükler, bazı okullarda ikili öğretimin yapılması, ulaşım zorluğu vb. hususlar dikkate alınarak; büyük illerde şartlara göre birkaç okulun branş öğretmenlerinin birleştirilmesi suretiyle zümre toplantıları düzenlenebileceği gibi, müstakilen kendi okullarında da yapılabilecektir.

Bu toplantılara denetlenen okullarda görevli branş öğretmenlerinin tamamının katılımı yanında, bunların sayıları ve toplantının yapılacağı salon kapasitesi dikkate alınarak, denetlenmeyen okullarda bulunan branş öğretmenleri de çağrılabilir.

Genişletilmiş zümre toplantılarında; turne grubunda aynı branştan birden fazla müfettişin bulunması halinde, kendi aralarından bir müfettişi konuşmacı olarak seçecektir.

Zümre öğretmenleri toplantılarına, önceden belirlenecek gündem doğrultusunda çok iyi bir hazırlıkla girilecek, kişisel konuşmalardan kaçınılacak ve konuşmacı müfettiş tarafından takdim edilen konuların süresinin(1) saati aşmamasına özen gösterilecektir. Müfettişin konuşmasının bitiminde, öğretmenlere de söz verilecek, onların soruları mevzuat çerçevesinde cevaplandırılacaktır.

Zümre toplantılarında:

- Milli Eğitim ile o dersin genel amaçları,
- Yıllık- dönem ve günlük planlamalar,
- Derste izlenen metot ve teknikler,
- Ölçme ve değerlendirme (Yazılı-sözlü ve karşılaştırmalı sınavlar, dönem ödevleri, vb.),

- Ders araç ve gereçlerinden yararlanma,
- Uygulamalı derslerde, atölye ve laboratuvarlardan azâmi derecede yararlanılması,
- Üretim işlerinin eğitim ve öğretimi destekleyecek şekilde planlanması,
- Öğretmenin ders dışı çalışmaları (sınıf danışman öğretmenlik, eğitici kol, rehber öğretmenlik, nöbet görevleri) vb. konularda durulacaktır".

Uygulamadaki bu esaslar çerçevesinde, aslında denetim uygulamalarında bu toplantıların son derece önemli olduğu anlaşılabılır. Ne var ki, deneklerin, bu bilgi toplama yöntemi boyutunda, yüksek beklentiler içerisinde olmaları, bu yöntem boyutuna yeterince önem verilmediğinin bir göstergesi olabilir. Diğer taraftan, mevcut uygulamada, öğretmenlerin bireysel olarak geliştirilmeleri ve yönlendirilmeleri engellenir görünümündedir. Konuşmacının, bir saati aşmayacak şekilde konuşması yapması, branş öğretmenlerini bilgilendirme ve yönlendirme konusunda önemli bir engel olabilir. Bu mesleksel yönlendirme, bireysel olabileceği gibi, öğretmenlerin bir yerde toplanması ve konferans verilerek bilgilendirilmeleri, bu öğretmenlerin bireysel eksiklerinin geliştirilmesine önemli bir katkıda bulunmayabilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin bu toplantılarda soracağı sorulara "mevzuat" çerçevesinde cevap verilecek olması, çağdaş denetimde önemli bir yer tutan "girişimcilik" esasının önüne geçebileceği gibi, bu toplantıların yüzeysel, bürokratik bir gereklilik amaçlarından öteye gidemeyeceğinin bir işaretidir.

Öğretmeni geliştirme planına dahil etme boyutunda; deneklerin yüksek beklentiler içerisinde olmaları, demokratik denetim istemlerinin önemli bir göstergesi sayılabilir. Çağdaş denetim ilkeleri açısından bakıldığında, özel olarak hazırlanmış, okul adı verilen bir örgüt ortamında, daha etkili bir öğretme ve öğrenme işinin gerçekleştirilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini amaçlayan denetimin, belirli ilkelere göre planlanması ve özellikle öğretmenin öneminden hareketle hazırlanacak öğretmen geliştirme planına, bu işlevle direkt ilgili öğretmenlerin katılımının sağlanması gereği açıktır. Aydın (1993:14), denetimin, demokratik yaklaşımlar gerektiren bu ilkelerini şöyle açıklamaktadır:

- “1- Denetim amaçlı bir girişimdir.
- 2- Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.
- 3- Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.
- 4- Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.
- 5- Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.
- 6- Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır.
- 7- Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımı öngörür.
- 8- Çağdaş eğitim denetiminde sorumluluk paylaşılır.
- 9- Çağdaş eğitim denetimi, modelleştirilmiş bir süreç değildir.
- 10- Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı verilir.
- 11- Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.
- 12- Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır.
- 13- Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
- 14- Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir.
- 15- Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.
- 16- Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir araştırma geleneğine inanılır”.

Bilindiği üzere, işbirliği ve katılma, karar vermede sorumluluğu paylaşma noktasına kadar götürülür. Öğretmenlerin mesleki gelişmesinde de, öğretmenin etkinliğe katılmasının önemi açıktır. Öğretmen için hazırlanacak bir geliştirme planının hazırlanması doğrultusunda, karar konusunun gerektirdiği yeterliğin sağlandığı ve gerekli güven ortamının oluşturulduğu bir örgütteki etkinliğe katılmanın ve sorumluluk paylaşmanın etkili olabileceği ileri sürülebilir. Bu koşulların oluşturulmasında da, denetmene önemli görevler düşmektedir. Bu durum, denetim hizmetlerinde mesleki rehberliğe verilen özel önemde de görülmektedir. Dikte ettirme yerine, gelişmeyi özendirme, hiyerarşik ve otoriter bir denetim ve değerlendirme yerine, kendi kendini değerlendirme, klinik denetimin de önem verdiği noktalardır.

Deneklerin yüksek beklenti içerisinde oldukları diğer bir bilgi toplama yöntemi de, öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapmadır. Bu aşamada gerçekleştirilmesi gereken hedef, denetmenle öğretmen arasında karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı

bir ilişkinin kurulmasıdır. Bu ilişkinin niteliğinin de bu aşamada oluşturulduğu söylenebilir. Aydın (1993:32)'a göre, gözlem öncesi görüşme ve toplantı ile gerçekleştirilmesi amaçlanan durumlar şunlardır:

“1- Öğretmen-denetmen ilişkilerinin saptanması ve geliştirilmesi. Gözlemin amacı ve yöntemi konusunda denetmenle öğretmen arasında bir anlaşmanın sağlanması. Amacın gerçekleştirilmesinin tarafların işbirliğine dayalı olduğunun anlaşılmasının sağlanması.

2- Öğretmenin ne yapmak istediğinin açık ve tam olarak, yine öğretmen tarafından bilinmesinin sağlanması. Bu önemlidir. Çünkü, öğretme uygulamasının bilinçli ve etkili olması, büyük ölçüde, öğretmenin ne yapacağını, nasıl yapacağını ve hangi sonuçlara ulaşmak istediğini açık ve kesin olarak bilmesine bağlıdır.

Öğretmenin algı dayanağının denetmen tarafından bilinmesi önemlidir. Denetmen, öğretmenin algı dayanağını bildiği ölçüde, onunla daha sağlıklı iletişim kurma ve daha etkili performans sergilemesine yardım etme şansına sahip olur.

3- Daha etkili bir uygulama için planlamanın birlikte yapılması. Birlikte planlama, hedeflerin, konuların ve yöntemlerin saptanmasını gerektirir ki, bu yolla hem daha iyi bir uygulama için gerekli hazırlık yapılmış olur; hem de öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunulur.

Planlamada, uygulamada yer alacak etkinlikler öğretmen ve denetmen tarafından birlikte kararlaştırılır, çalışma denenceleri saptanır. Sınıf içi etkinlikler bir anlamda bu denencelerin sınanması olmaktadır”.

Deneklerin yüksek beklentiler içerisinde olukları, öğretmen performansını değerlendirmede kullanılacak bu bilgi toplama yöntemlerinin amacı, öğretmen becerilerini ve gereksinimlerini teşhis etmek, bir denetim planı oluşturmak ve öğretmene dönüt sağlamaktır

Bu Veriler Niçin Toplanır?

Denetmen, bir bireyin performansı hakkında bir değerlendirme yapacaksa, çok ayrıntılı, doğru ve objektif bilgiler toplamalıdır. Bu bilgilerin toplanmasının amacı Knoll (1995:48)'e göre şunlardır:

"1- Öğretmen becerilerini ve gereksinimlerini teşhis etme,

- 2- Bir denetim planı oluşturmak,
3- Öğretmene dönüt sağlamak".

1- Öğretmen Beceri ve Gereksinimlerini Teşhis Etme:

Öğretmenlik teknik edinimin bir ifadesi anlamına gelebilir. Öğretmen, sergileyeceği performans için bu edinimlerinden yararlanır. Zimpher ve Howey (1987: 101-127)'e göre, öğretmenliğin teknik ediniminde yer alan dört ayrı edinim türü, aynı zamanda günümüzdeki çağdaş eğitim sistemlerinde çoğu denetleme ve değerlendirme modelinin oluşturulmasında yer alır. Zimper ve Howey (1987), bu dört edinim türünün iyi öğretmenlik için esas teşkil ettiğini ve her birinin uygun denetsel uygulamaları seçmede, öğretmen geliştirme programlarında nelere önem verileceğini belirlemede, hizmet-içi eğitimin doğru zaman ve yerde karar verilmesinde, personel geliştirmede ve planlama için taslaklar hazırlamada göz önüne alınması gerektiğini savunmaktadırlar.

Şekil 5.1. Dört Öğretmenlik Edinim Türünü İnceleme Taslağı

	Teknik edinim	Klinik edinim	Kişisel edinim	Kritik edinim
Öğretmen algısı	Neyin nasıl öğrenileceğini ve hangi başarının hangi kriterlerle elde edileceğine hemen karar verir.	Öğretimsel problem çözücü; klinik taslaklar hazırlar ve pratik sorunları çözer; tepki aksiyonunu üstlenir; araştırmacıdır.	Kendi kendini anlama; kendini etkin bir biçimde kullanma	Rasyonel, moral açısından özerk, ve sosyal açıdan bilinçli bir değişim öncüsü
Denetimin odak noktası	Öğretim yöntemlerine hakim: özel becerilere sahip (nasıl iyi sorulacağı gibi); öğretim stratejilerine başvurmayı bilen; izlenice içeriğini seçip organize edebilen; öğrenme esnasında sınıfın kontrolünü sağlayacak teknikleri yapılandıran.	Pratik sorunların çözümünde tepkisel karar verme ve eyleme geçme (sınıf içindeki atmosferi bozucu bir hareketi engelleme)	Kendi kendine bilinç düzeyini artırma, oluşumu ve yorumlama kapasitesini belirleme, kişiler arası katılım; küçük grup süreçleri; öğretim rollerinde kişisel stil geliştirme	Daha rasyonel ve sağlıklı okullar yaratmada tepkisel karar verme ve eyleme geçme, ideolojik, otoriterci ilişkileri eleştirme, sorumluluk ve görevleri eşit dağıtma
Denetmenin algısı	Beceri geliştirme ve sınıftaki kaynakların etkin kullanımını sağlayan teknik uzman; sınıfta kullanılması için araştırma kuramlarının teknik kurallara aktarıcısı	Kuram ve uygulama ilişkisine yönelik araştırmaları destekleyen	Kişiler arası edinim ve insan geliştirme kuramlarında uzman; yönlendirici olmayan katılımcı; sıcak ve destekleyici bir öğrenme çevresi yaratan, öğretmenlerin gereksinimlerine tepki veren ilgilenen, özgür araştırmalara öncülük yapan, kullandığı kuramları teşhis eden	Kendi kurumsal uygulamalarını eleştiren uygulayıcılara destek veren ve sosyal adaletin gelişmesine yardımcı olan, başkalarıyla diyalog ortamı içerisinde olup onları destekleyen

Teorik bilgi tipi	Açıklayıcı kuramlardan, teknik açıklamalar, “iyi” uygulamayı oluşturan şeyler hakkında analitik bilgi	Entelektüel ve moral açıdan belirli bir iş için gerekli savunulabilir pratik yargılar oluşturmak için normatif, yorumlayıcı ve açıklayıcı bilgilerin sentezi	Özellikle sınıfta ortaya çıkan sembolik etkileşimi oluşturan nedenleri anlamak ve yorumlamak için gerekli analitik ve yorumlayıcı kuramlar	Eleştirel eğitim kuramı, filozofik analiz, eleştiri ve bilim yorumlama
Araştırma modu	Uygulamalı bilim, işlevsel analiz ve verilen hedefleri gerçekleştirilmede problem çözme	İlgi alanlarını belirlemek, eylemi planlamak ve izlemek ve bunları öğretim uygulamalarını geliştirme yolunda süreçlere yansıtacak pratik aksiyon araştırmaları	Olgusal, etnografik analiz ve yorum, öğretim parçalarının öğelerinin analizi	Örgüt ve eğitim uygulamalarını dönüştürecek işbirlikçi aksiyon ve iletişimsele etkileşim ve sosyal kontrol şartlarıyla ilgili grup araştırmaları
Tepki seviyesi	Belirlenen hedeflere ulaşmak, etkinliği sağlayacak araçları oluşturmak için özel teknikler	Neyin yapılması gerektiğine ilişkin pratik hükümler ve yargılar	Sözlü olan veya olmayan sembol ve hareketlerin yorumu	Kendi kendini eleştirme: toplumsal değerler olarak eğitim uygulamalarına ilişkin farklı algı ve fikirler için sosyal kriterler geliştirme
Karmaşıklık dizisi	Öğrenmeye ilişkin belirli becerilerden, kompleks öğretimsel sistemleri öğrenme ve kullanmaya <u>kadar</u>	Sınıfta kişinin yaptıklarını inceleme ve gerekli değişiklikler yoluna <u>gitmeden</u> , ortak eğitimsel sorunları çözmek için meslektaşlar arasında aksiyon araştırmaları ve pratik görüş alışverişine <u>kadar</u>	Kendi kendini <u>tanımaktan</u> , öğretmen uygulamalarını belirlemek için yetişkin be bilişsel bilgileri kullanmaya <u>kadar</u>	Gizli izlenceleri açığa çıkarmak gibi öğrenme, öğretme açısından kendisini yok eden okul uygulamaları konusunda bilinçli olma duygusunu <u>geliştirmeden</u> , okullaşma, toplumu dönüştürmeyi yeniden yapılandırmak için eleştiri yapanlarla birlikte harekete <u>kadar</u>

Kaynak: Nancy L. Zimpher ve Kenneth R. Howey, “ Adapting Supervisory Practices to Dfifferent Orientations of Teaching. “Journal of Curriculum and Supervision, vol.2, no. 2. 1987

Zimpher ve Howey (1987)’in bu dört tür edinime yönelik açıklamaları, denetmenler tarafından mevcut okul uygulamalarını karakterize eden dengeyi değerlendirmek için kullanılabilir. Bu tabloya bakıldığında, günümüzde okullardaki uygulamada olan öğretmen değerlendirme uygulamaları, bu uygulamaları belirleyen denetim modelleri, son yıllarda uygulanan öğretmen geliştirme programlarının içeriği ve yapısı incelenebilir.

Görüldüğü üzere, öğretimsel denetimin de birinci hedefi olan öğretmen geliştirme programları tipik olarak enformasyon sunma, öğretmenlerin bu enformasyonu anlamalarına yardımcı olma, öğretmenlerin bu anladıklarını öğretmenliklerinde kullanmalarına yardımcı olma ve bu yeni yaklaşımları öğretmenlerin kabul etmelerine ve kendilerini bunlara adapte etmelerine yardımcı olma gibi temalar etrafında şekillendirilmiştir.

Genel anlamda, Rubin (1975:47), her birinin uygun öğretmen geliştirme etkinlikleriyle geliştirilebileceği iyi öğretmenlikte dört önemli faktörü belirlemiştir. Bunlar:

- "1- Öğretmenin amaç duygusu,
- 2- Öğretmenin öğrencilere ilişkin duygusu,
- 3- Öğretmenin alan bilgisi,
- 4- Öğretmenin öğretme tekniği hâkimiyeti".

Bütün bu kriterlerden anlaşılacağı üzere, bu teşhis sürecinin amacı, öğretmenin becerilerinin ve gereksinimlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Aksi takdirde, öğretmenin eksik yanlarının geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir plan yapmak mümkün değildir. Şekil 5.2.'de teşhis sürecinde kullanılabilecek sekiz teknik özetlenmiştir. Bu sekiz tekniğin hepsini de bir öğretmen üzerinde uygulayamamakla birlikte, öğretime ilişkin analiz edilmesi gereken çok sayıda veriye gereksinim olabilir. Bu aşamadan sonra eğer denetim planı yine sonuca ulaşamıyorsa, bu, topladığınız bilgilerin yeniden gözden geçirilmesi veya onların yeterli olmadığı anlamına gelebilir.

Şekil 5.2. Teşhis Sürecinde Kullanılabilecek Teknikler

Teşhis Tipi	Kim İçin	Ne Zaman	Amaç
İnceleme toplantısı	Tüm öğretmenler	Yıl başında	Öğretmenin işi
Öğretmen planları	Tüm öğretmenler	Sürekli	İzlenim boyunca ilerlemeyi sağlamak ve eylem planını sağlamlaştırmak
İnformel ziyaretler	Tüm öğretmenler	Sürekli	Öğretimi izlemek, planları sağlamlaştırmak
Sınıf çevresi	Tüm öğretmenler	Ekim-Kasım	Toplam sınıf çevresini değerlendirmek
Zaman yönetimi	Problemlili sınıflar Şikayetleri araştırmak	Sürekli	Öğretim zamanının öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını belirlemek
Öğrencilerin ürünleri	Tüm öğretmenler	Sürekli	İlerlemeyi gözlemek
Formal inceleme ziyareti	Yeni öğretmenler Tecrübesiz öğretmenler Marjinal öğretmenler	Yıl başında	Öğretmenin ders verme becerilerini gözden geçirmek
Rapor edilmiş veriler	Tüm öğretmenler	Sürekli	Değişikliğe duyarlılık, ilgi ve sorunlar

Kaynak: Marcia Kalb Knoll, Eb.d. Supervision for Instruction: Practical Techniques for Improving Staff Performance. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1995. s:49

2- Bir denetim planı oluşturma

Öğretmen becerilerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından, bunlara uygun bir denetsel planla eşleştirilmesi gerekir.

Bu denetim planının oluşturulmasında, doğru denetim planını seçmek önemlidir. Tanrıoğen (1995:3)'e göre, denetim planı, öğretmen tiplerinin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkar. Öğretmen tipleri, öğretmenin aşağıdaki davranışları gösterme derecesiyle ilişkilidir:

"1- Öğretimsel sorunlarını analiz etme ve çözme becerisi

2- Öğretime bireysel katılımı

3- Öğretim becerileri düzeyi(denetsel planın seçiminde değil, öğretmenin gereksinimlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır)".

Knoll (1987:35)'a göre, problemleri çözmek ve analiz etmek için bir öğretmenin aşağıdaki becerilere sahip olması gerekmektedir:

"1- Problemi belirleme becerisi,

2- Durumu analiz etme becerisi,

- 3- Çözümler önerme becerisi,
- 4- Bir plan geliştirme becerisi".

Diğer taraftan, öğretmenin bireysel katılımı, onun motivasyonu, hevesi, yüksek enerjisi, işine bağlılığı ve öğrencilerine olan ilgisiyle ilişkilidir.

Öğretim becerisi düzeyi de, öğretmenin performansı ve öğrencinin öğrenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda da, belirli süreçleri içeren denetim planları hazırlamak gerekebilir.

Denetmenin Yönlendirdiği Denetim Planı

“Öğretime bireysel katılım düzeyi” ile “öğretimsel sorunları analiz etme ve çözme” beceri düzeyleri düşük ile orta dereceli olan öğretmenlerin denetsel planları denetmenler tarafından yönlendirilmelidir. Bu tip öğretmen grubu, genelde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle, okula yeni atanan öğretmenlerden oluşur. Ayrıca marjinal olarak etkisiz ya da performansları olumlu ile olumsuz sınırında bulunan öğretmenler de bu gruba girer. Bazı alanlarda kendilerini yeterli hissetmeyen, özgüveni eksik olan, iyi öğretmenlerden denetsel yardım isteyen bazıları da bu gruba girebilir. Fakat bu onların öğretmenlik tipini belirlemez. Bu gruba girmelerinde öğretmenlik tipleri değil, kişilikleri rol oynamaktadır.

Bu grup için en uygun denetim planı ‘*yönlendirilmiş yoğun denetim*’dir. Aşağıda belirtilen denetim planları arasında denetmenle yoğun bir biçimde etkileşime ve denetmenin yardımına en fazla olanak tanıyan plan biçimi de budur.

Denetmenle Öğretmenin Ortaklaşa Yönlendirdiği Plan

Öğretime bireysel katılım düzeyleri ile, öğretimsel sorunları analiz etme ve çözme beceri düzeyleri “orta” ile “yüksek” arasında olan öğretmen grubuna bu tür bir denetim planı uygulamak uygun olur. Bu öğretmen grubu genellikle başarılı bir öğretim deneyimi temeline sahiptir ve mevcut etkililik düzeylerini artırma doğrultusunda yüksek derecede güdüdür.

Bu öğretmen grubu için en uygun denetim planı, ortaklaşa denetim planıdır. Bu plan, öğretmenle denetmenin birlikte çalışmasına, fikirleri, önerileri ve sonuçları paylaşmasına olanak tanır.

Öğretmenin Yönlendirdiği Denetsel Plan

Öğretime bireysel katılım düzeyi ile öğretimsel sorunları analiz etme ve çözme becerisi düzeyi ‘yüksek’ olan öğretmenlerin bulunduğu grupta, denetsel planın öğretmen tarafından yönlendirilmesi uygundur. Bu gruptaki öğretmenler, zengin bir öğretim deneyimine sahiptirler; kendi kendilerini güdülerler ve gerçekten profesyoneldirler.

Bu tip öğretmenlere uygun olabilecek üç tip denetsel plan vardır:

1- *Ortaklaşa Denetim:* Öğretmen bir denetim planı hazırlamak için denetmenle birlikte çalışmayı tercih eder. Bu yöntem, özellikle orta dereceli okullarda, eğer denetmen ile öğretmen aynı branş öğretmeniye, daha uygundur.

2- *Arkadaş (Meslektaş) Denetimi:* Öğretmen denetim planını hazırlarken bir arka-daşı ile birlikte çalışmayı tercih eder. Bu yöntem branşlaşmanın, zümreleşmenin öğretmen gruplarını birbirinden soyutlama eğiliminde olan orta dereceli okullarda çok uygundur. Farklı bölümlerde, branşlarda çalışan öğretmenlerin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelmeleri, öğretmenlerin birbirlerinden söz konusu yapay kopuşunu engeller. Buna ek olarak, izlenceye disiplinler arası önemli bir yaklaşım sağlar. Örneğin, sosyal bilimler ve İngilizce öğretmenlerini bir araya getirmek için çok önemli bir uygulamadır.

3- *Öz-Denetim:* Öğretmen, denetsel hedeflerin ve denetsel planların geliştirilmesinde yalnız çalışmayı tercih eder. Orta dereceli okullardaki branş öğretmenleri ile ilkokul düzeyinde yeni bilgiler arayan öğretmenler, bu denetim tekniği için uygundur.

Tanrıöğen (1995)’e göre, öğretmeni plana katılmaya davet etmek de son derece önemlidir. Öğretmen plan için toplantıya çağırıldıktan sonra, bu toplantıda, denetsel planlar ile, denetsel hedef(ler) üzerinde tam bir görüşme yapılarak denetim süreci başlatılır.

Şekil 5.3. Denetim Özet Tablosu

DENETSEL HEDEF (Ne çalışılacak)	KİM SEÇER	DENETİM PLANI (Nasıl çalışılacak)	KİMLER İÇİN (Öğretmen tipi)
Önemli gereksinimler çok Biraz önemli gereksinim Tek bir önemli gereksinim	Denetmen	Yönlendirilmiş yoğun denetim	Çoğunlukla düşük ve biraz da orta düzeyde öğretmenler
Biraz önemsiz gereksinim Düzeltilmesi ve değiştirilmesi gerekten gereksinimler	Denetmen ve Öğretmen	Ortaklaşa denetim	Çoğunlukla orta düzeyde, biraz yüksek düzeyde öğretmenler
Küçük gereksinimler Önemli bir gereksinim yok Öğretmen denetime ilgi gösterir	Öğretmen	Ortaklaşa denetim Arkadaş denetimi Öz-denetim	Yüksek dereceli Tam yüksek dereceli

Kaynak: Marcia Kalb Knoll, Ed.D. Supervision for Better Instruction. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1987, s: 124.

3- Öğretmene dönüt sağlama

Öğretmene dönüt sağlamak, denetimsel liderliğin vazgeçilmez bir unsurudur. Daha önce kuramsal boyutta verilen denetimin; başlangıç, operasyonel ve geliştirme görevleri boyutlarında, öğretmeni neyi ne kadar ve nasıl yaptığı ve yapması gerektiği konusunda sürekli bilgilendiren bir olgudur. Harris (1985: 53)'e göre, okulun bütün alt sistemlerine öğretim konusunda düzenli bilgi akışını sağlayan iletişim ve dönüt sağlama sistemi, herhangi bir değişim sürecinde son derece önemlidir. Bununla birlikte, önemli bir strateji olarak benimsendiğinde, bilgi akışının birçok açıdan değişimi yansıtması beklenir. Bunlar:

"1- Neyin yapılması gerektiğinin tersine yönelik verilen enformasyon değişim kararlarını göstermede kullanılır.

2- Enformasyon süreci ve analiz teknikleri, operasyonda gerekli belirli spesifik değişiklikleri belirler.

3- Sağlanan enformasyon, en az istenen uygulamaları reddederek en iyi uygulamaları destekler.

4- Enformasyon, değişik alt gruplar tarafından geniş ölçüde paylaşılır; rekabet ve karşılıklı baskılar ortaya çıkar".

Boyan ve Copeland (1978), Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1981), Cogan (1973) ve diğerleri tarafından geliştirilen ve dönüt sağlamaya çok önem veren klinik denetim, öğretimi geliştirmede yüksek ölçüde kişiye indirgenmiş bir stratejidir. Klinik denetimle yakından ilişkili diğer kişiye indirilmiş yaklaşımlar ise Glickman (1980),

Redfern (1980) ve Harris ve Hill (1982) tarafından benimsenmiştir. Böylesine kişiye indirgenmiş bir denetim anlayışında dönüt, öğretimi kolaylaştırma doğrultusunda yer verilen görevlerin karşılıklı etkileşimle başarıya ulaştırılması için gerçekleştirilir.

Tanrıöğen (1995:26)'e göre, örneğin, her informal ziyaretten sonra öğretmene dönüt vermek gerekli olmayabilir: "Özellikle (1) informal ziyaretlerin sizin günlük planınızın bir parçası olduğu durumlarda, (2) informal ziyaretlerin yeni olmadığı ya da geçmişte yapılanlardan farklı olmadığı durumlarda, (3) öğretmenlerin sizin informal ziyaretlerinizi beklediği ve kabul ettiği durumlarda ve (4) olağanüstü ya da önemli noktaların görülmediği durumlarda, öğretmene dönüt vermeye gerek duyulmayabilir. Aşağıdaki durumlarda öğretmenlere dönüt verme gereği vardır:

- 1- Ziyaretler sık sık yapılmıyorsa,
- 2- Ziyaretler yeni bir olaysa,
- 3- Öğretmenler ziyaretlere karşı hevesli ise,
- 4- Önemli, her zaman görülmeyen ya da olağanüstü durumlar görülmüşse,
- 5- Gördüklerinizle ilgili bir öneri yapmak istediğiniz durumlarda".

Yine Tanrıöğen (1995)'e göre, sınıflara yapılan informal ziyaretlere ilişkin öğretmenlere verilecek dönütlerde aşağıdaki özelliklere dikkat etmek gereklidir:

- "1- Dönütleriniz objektif bir nitelik taşımalıdır.
- 2- Daima övülmeye layık, değerli noktaları iletiniz.
- 3- Küçük önerilerde bulununuz".

Önemli bir nitelik taşıyan noktalar ya da kapsamlı olarak bir beceri geliştirme gerektiren noktalar denetsel planın bir parçası olmalıdır. Informal ziyaretler, özel bir denetsel eylem planının seçimini ve uygulamasını hızlandırır. Aşağıdaki öneriler, verilen dönütlere ilişkin örnek denetsel tavsiyelerdir.

1- *"Titanik adlı okuma parçasındaki İngilizce deyimleri, öğrencilerinize örnekleyerek, güzel özgün cümleler oluşturdunuz".*

2- *"Özellikle bu öğleden sonra, öğrencileriniz analiz etme ve problem çözme becerilerinin çok iyi gelişmiş olduğunu gösterdiler".*

3- “Öğrencilerin yazma çabalarının geliştirilmesi için kullandığınız grupta teknikleri hem mükemmel, hem de diğer yazma öğretmenlerine tavsiye edilebilir niteliktedir”.

Gelişme için öneriler:

1- “Duygu'nun konuşma becerilerini sergilemede sorunları var. Ona, içerisinde bol resim bulunan ve bol betimleme gereken tablolar sağlayınız”.

2- “Bugün sınıfınızın camlarından birinin kırık olduğunu fark ettim. Bunu idareye bildirdiniz mi?”

3- “Lütfen kütüphane ile kontakt kurunuz. İngilizce yazma dersinde kullanabileceğiniz yeni referans kitapları geldi. Onlardan sınıfınız için temin ediniz”.

Öğretmenlere Dönüt Açısından Uygun Olmayan Öneriler

1- “Sizin soru tekniğinizin geliştirilmesi gerekiyor. Genel olarak “yes” ve “no” ile yanıtlanabilecek sorular soruyorsunuz”.

2- “Sınıf yönetiminiz çok etkisiz. Sınıfınızı daha iyi organize etmelisiniz. Davranış kuralları belirlemelisiniz. Bir davranış değiştirme programı uygulayınız”.

2- 5.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemleri konusundaki beklentilerinin; deneklerin kişisel değişkinlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

a- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek beklentileri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Kadın deneklerin beklentileri (44.0054), erkek deneklerin beklentilerine (44.4074) göre daha düşüktür. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, kadın deneklerin beklentilerinin, erkeklerinkine göre daha düşük çıkmasıyla birlikte, erkek deneklere göre, denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede bilgi toplama yöntemlerini daha etkin kullanması ve buna daha fazla zaman ayırması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

b- Denetmenin öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken “bilgi toplama yöntemleri”ne ilişkin beklentilerine ilişkin olarak denek beklentileri, yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, denetmenlerin denetimsel etkinliklerde kullanması gereken bilgi toplama yöntemleri konusunda benzer düzeyde beklentiler içerisindeyler. Yaşı elliden yukarı olan denekler, diğer gruplara göre denetmenlerin bilgi toplama yöntemleri boyutunda sergilemesi gereken davranışlarla ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar (45.5556). Bunun yanında otuz ve daha az yaş grubunda olan denekler, elli ve yukarısı yaş grubuna göre daha az olumlu beklentiler içerisindeyler (43.3673). Bu, yaşı otuzdan az olan deneklerin, mesleklerinde yeni olduklarından, denetmenin öğretmen performansını değerlendirme doğrultusunda kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerini için daha yüksek beklentiler içerisinde oldukları anlamına gelebilir.

c- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek beklentileri, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bütün denekler, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin benzer beklentiler içindedirler. Yalnızca bakanlık müfettişlerinin (45.5385)'lik beklenti puanları ile, diğer deneklere göre daha fazla beklenti içerisinde oldukları anlamına gelebilir. Diğer bir deyişle, bakanlık müfettişlerinin de kullandığı bilgi toplama yöntemlerinden çok fazla memnun olmadıkları, bunların geliştirilmesi yönünde çaba sarf ettikleri düşünülebilir.

d- Yine, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek beklentileri, kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemleri için benzer düzeyde beklenti içindedirler. Diğer taraftan da, 0-5 yıl kıdemi olanlar; deneyimli deneklere göre daha düşük beklenti düzeyine sahiptirler (43.5577). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin; deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek beklentileri, onların mezun oldukları okula göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini

denetlemede öğretmen performansını ölçmek için kullanması gereken bilgi toplama yöntemleri için benzer düzeyde beklentiler içerisinde olduklarıdır. Bununla birlikte, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre denetmenin kullandığı bilgi toplama yöntemleri konusundaki beklentileri daha yüksek düzeydedir (47.1818). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin; deneklerin, denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetmenin kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin denek beklentileri, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan denekler, diğer denek gruplarına göre daha düşük beklenti düzeyindedirler (43.5263). Bu da, bu okullarda, yabancı dil öğretim etkinliklerinin yoğun olmasından dolayı, deneklerin denetmenlerden, kendileri hakkında bilgi toplarken, bu yöntemleri daha işler ve etkin kullanmalarını istedikleri anlamına gelebilir.

VI- ALTINCI ALT PROBLEM

A- BULGULAR

1- 6.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt probleme yanıt verebilmek amacıyla, deneklerin ölçeğimizin “denetmenin gösterdiği tutum ve davranışlar”la ilgili bu bölümüne verdikleri yanıtlar Tablo 4.35.’te verilmektedir.

Tablo 4.35. Deneklerin Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Algılarının $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Denetlenecek öğretmene önceden haber verme	2.69	1.01	Çoğu zaman
Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma	2.49	.90	Nadiren
Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme	2.47	.91	Nadiren
Öğretmende eksik olan becerileri saptama	2.42	.88	Nadiren
Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırma	2.36	.91	Nadiren
Denetimin bir amaç değil, mesleksel gelişme için bir araç olduğuna inanma	2.35	.94	Nadiren
Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama	2.34	.84	Nadiren
Öğretimin denetimi için yeterince zaman ayırma	2.29	.88	Nadiren
Öğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme	2.29	.88	Nadiren
Sınıftaki gözlemlerine ilişkin önceden plan yapma	2.26	.91	Nadiren
Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama	2.24	.96	Nadiren
Çevre ve okul özelliklerini anlama ve kullanma	2.24	.87	Nadiren
Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama	2.24	.85	Nadiren
Okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmenlerin katılımını teşvik etme	2.17	.89	Nadiren
Öğretmenin yeni fikirlere yer vermesini teşvik etme	2.14	.91	Nadiren
Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme	2.12	.98	Nadiren
Velilerle öğretmen arasındaki işbirliğini teşvik etme	2.11	.96	Nadiren
Çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme	2.09	.96	Nadiren
Öğretmenlere, kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verme	2.09	.93	Nadiren
Öğretmende eksik olan becerilerin geliştirilmesine yardımcı olma	2.08	.95	Nadiren
Öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma	2.06	.92	Nadiren
Öğretmene kaynak kitap tavsiye etme	2.05	.93	Nadiren
Öğretmenin performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama	2.03	.90	Nadiren
Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme	2.01	.98	Nadiren
Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim olanakları araştırma	2.01	.85	Nadiren
Müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmeni ile birlikte değerlendirme	2.00	.61	Nadiren
Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme	1.98	.86	Nadiren
Öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama	1.87	.92	Nadiren
Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma	1.79	.62	Nadiren

Tablo 4.35’de görüldüğü gibi, denekler, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarında en düşük puanı 7 (1.79) nolu maddeye, en yüksek puanı da 23 (2.69) nolu maddeye vermişlerdir (deneklerin genel algı ortalaması 2.17’dir).

Deneklerin algılarından ortalamadan daha düşük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır:

“Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma”yı içeren 7. maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.79 düzeyindedir.

"Öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama"yı içeren 26. maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.87 düzeyindedir.

“Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme”yi içeren 27. maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.98 düzeyindedir.

“Müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmen ile birlikte değerlendirme”yi içeren 6. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.00 düzeyindedir.

“Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme”yi içeren 29. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.01 düzeyindedir.

Deneklerin algılarından ortalamadan daha büyük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır:

“Denetlenecek öğretmene önceden haber verme”yi içeren 23. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.69 düzeyindedir.

“Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma”yı içeren 24. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.49 düzeyindedir.

“Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme”yi içeren 21. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.47 düzeyindedir.

“Öğretmende eksik olan becerileri saptama”yı içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.42 düzeyindedir.

“Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırma”yı içeren 13.maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.36 düzeyindedir.

2- 6.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem;

İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin bu algıları, deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, tek yönlü varyans analizi, "t" testi, faktör analizi, Scheffe anlamlılık testi ve Chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.36, 4.37, 4.38, 4.39, 4.40, 4.41, 4.42, 4.43, 4.44, 4.44.1 nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, "deneklerin denetmenin sergilediği denetimsel tutum ve davranışlara ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri 't' testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t"Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem denetimi
Erkek	239	67.0084	16.926	5.32	.086	
Kadın	184	58.4022	15.920			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo 4.36.'dan görüleceği gibi, kadın ve erkek deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t= 5.32$, $p>005$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetmenin sergilediği

tutum ve davranışlara ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

b- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği **“tutum ve davranışlar”**a ilişkin algıları, yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Deneklerin Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	3363.7906	1121.2635	3.9511	.0085
Gruplarıçi	419	118906.5546	283.7865		
Toplam	422	122270.3452			*Fark önemli

*p < 0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 1) 30’dan az	49	62.0204	15.8186
(Grup 2) 30 - 39 yaş	148	60.3784	17.4572
(Grup 3) 40 - 49 yaş	181	64.3757	17.0046
(Grup 4) 50 ve yukarısı yaş	45	69.6444	15.1119
Toplam	423	63.2648	17.0218

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır ($F=3.9511$, $p<.05$). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin; deneklerin, denetmenin İngilizce dersinin denetlenmesinde sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarını etkilediği düşünülebilir.

Tablo 4.38.’de, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin, deneklerin yaşlarına göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.38. Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin, Deneklerin Yaş Değişkenine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 2	G r p 1	G r p 3	G r p 4
60.3784	Grp 2				
62.0204	Grp 1				
64.3757	Grp 3				
69.6444	Grp 4	*			

Tablo 4.38. incelendiğinde, 30-39 ile 50 ve yukarısı yaş grubu arasında farklılık bulunmaktadır.

c- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algıları, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.39.’da gösterilmiştir.

Tablo. 4.39. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	13745.1449	4581.7150	17.6893	.0000
Gruplarıçi	419	108525.2002	259.0100		
Toplam	422	122270.3452			*Fark önemli

*p < 0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 1) Öğretmen	257	58.9533	15.8385
(Grup 2) Yönetici	80	66.9250	18.5047
(Grup 4) Bakanlık Müfettişi	38	74.3158	14.6363
(Grup 3) İlköğretim Müfettişi	48	71.5000	14.0879
Toplam	423	63.2648	17.0218

Deneklerin, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarının meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur ($F=17.6893$, $p<.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin denetmenin İngilizce dersinin denetiminde sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarını etkilediği ileri sürülebilir.

Tablo 4.40.'da denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin deneklerin mesleklerine göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.40. Denetmenin Tutum Ve Davranışlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 1	G r p 2	G r p 4	G r p 3
58.9533	Grp 1				
66.9250	Grp 2	*			
71.5000	Grp 4	*			
74.3158	Grp 3	*			

Tablo 4.40. incelendiğinde, yönetici, bakanlık müfettişi ve ilköğretim müfettişi meslek grubu ile öğretmenler arasında farklılık bulunmaktadır.

d- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algıları, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.41.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41.’de, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.41. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	1564.8106	521.6935	1.8106	.1445
Gruplarıçi	419	120705.5346	288.0800		
Toplam	422	122270.3452			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo 4.41.'in devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	60.8462	16.5924
6 - 10 Yıl	58	59.6552	14.4399
11 - 15 Yıl	68	65.6324	20.1168
15 ve yukarı	245	63.9755	16.6529
Toplam	423	63.2648	17.0218

Deneklerin, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.8106$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algıları mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.42.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.42.’de, deneklerin, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.42. Deneklerin, Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	423.1905	84.6381	.2902	.9184
Gruplarıçi	416	121329.0394	291.6563		
Toplam	421	121752.2299			*Fark önemsiz

* $p > 0, 05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	155	63.4839	17.2590
Yüksek Öğretmen Okulu	10	63.3000	15.2756
Fen-Edebiyat Fakültesi	37	64.5676	18.6883
Eğitim Fakültesi	163	62.4479	16.5295
Lisans üstü	18	66.7222	19.0535
Diğer	39	62.3846	16.5030
Toplam	422	63.2109	717.0058

Deneklerin, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarının mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.2902$, $p>0.05$).

Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin; deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.43’de gösterilmiştir.

Tablo 4.43’de, deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.43. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	10677.5589	3559.1863	13.3638	.0000
Gruplarıçi	419	111592.7862	266.3312		
Toplam	422	122270.3452			*Fark önemli

* $p < 0.05$

Tablo 4.43.'ün devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 0) Müfettiş	86	72.4442	14.3167
(Grup 1) İlköğretim Ok/ O.Okul	117	61.0684	15.7883
(Grup 2) Lise/Meslek Lisesi	126	62.5397	18.7624
(Grup 3) Anadolu/A.Öğrt.Lisesi	94	58.2979	15.1166
Toplam	422	63.2648	17.0218

Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 13.3638$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenlerin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarını etkilediği ileri sürülebilir.

Tablo 4.44'de, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin deneklerin görev yaptıkları yere göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.44. Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Yere Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 3	G r p 1	G r p 2	G r p 0
58.2979	Grp 3				
61.0684	Grp 2				
62.5397	Grp 1				
72.7442	Grp 0	*	*	*	

Tablo 4.44. incelendiğinde, öğretmenler ile yönetici, ve bakanlık müfettişi meslek grubu arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.44.1'de, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretimi denetiminde sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarının kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo 4.44.1. Deneklerin Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)

DENETMEN TUTUM VE DAVRANIŞI	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	Mezuniyet Durumu X^2
23. Denetlenecek öğretmene önceden haber verme	2.65	1.43	11.98	10.53	18.97*	13.21
24. Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma	2.49	15.19*	31.32*	51.75*	31.84*	12.59
21. Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme	2.47	22.37*	14.72*	34.59*	6.83	12.38
2. Öğretmende eksik olan becerileri saptama	2.42	19.41*	9.46	41.58*	4.30	10.78
13. Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen standartlar ile mevcut durumu karşılaştırma	2.36	20.11*	4.91	32.77*	4.86	10.45
12. Denetimin bir amaç değil, mesleksel gelişme için bir araç olduğuna inanma	2.35	12.14*	19.92*	41.06*	13.23	19.41
11. Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama	2.34	10.31*	17.42*	26.25*	8.90	5.52
25. Öğretimin denetimi için yeterince zaman ayırma	2.29	22.54*	24.24*	44.05*	19.59*	6.20
1. Öğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme	2.29	16.46*	7.49	22.31*	7.83	15.42
22. Sınıftaki gözlemlerine ilişkin önceden plan yapma	2.26	15.05*	20.69*	23.74*	6.24	21.73
30. Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama	2.24	30.29*	10.84	36.76*	16.71	12.96
19.Çevre,okul özelliklerini anlama, kullanma	2.24	6.80*	9.16	31.86*	11.80	9.87

Tablo 4.44.1.'in devamı

DENETMEN TUTUM VE DAVRANIŞI	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	M. Durumu X^2
14. Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifade kullanmama	2.24	6.94*	6.22	14.91*	7.51	25.20*
18. Okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmen katılımını sağlama	2.17	13.81*	18.78*	40.50*	8.50	7.38
17. Öğretmenin yeni fikirlere yer vermesini teşvik etme	2.14	14.86*	22.79*	44.84*	14.22	17.98
20. Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme	2.12	14.66*	17.77*	39.75*	9.58	15.07
4. Veli-öğretmen işbirliğini teşvik etme	2.11	17.91*	10.70	24.28*	6.45	28.26*
5. Çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller için öğretmene bilgi verme	2.09	11.60*	21.39*	55.15*	11.16	31.03*
15. Öğretmenlere kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verme	2.09	18.80*	15.54*	46.93*	19.04*	16.32
3. Öğretmende eksik olan becerilerin geliştirilmesine yardımcı olma	2.08	19.06*	16.41*	49.97*	13.18	13.21
31. Öğretmenlerin ders planı hazırlamasına yardımcı olma	2.06	18.61*	18.48	49.84*	23.77*	29.48*
28. Öğretmene kaynak kitap önerme	2.05	33.65*	24.92*	70.92*	14.85	17.51
8. Objektif ve yeterli bilgi toplama	2.03	14.18*	27.52*	41.44*	13.65	11.27
29. Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme	2.01	28.96*	18.61*	45.23*	19.19*	15.52
16. Hizmet-içi eğitim olanakları araştırma	2.01	6.83*	23.99*	27.80*	6.45	15.63
6. Müfredat hedefi ve öğrenci başarıları ilişkisini öğretmen ile birlikte değerlendirmek	2.00	20.73*	11.11	46.76*	12.49	10.32
27. Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme	1.98	23.68*	10.60	38.65*	16.26	21.34
26. Öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama	1.87	26.64*	9.98	34.54*	17.23	20.72
7. Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşünden yararlanma	1.79	14.10*	13.14	34.32*	9.40	15.36

*Tablo 4.44.1'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin olarak denek algıları, onların cinsiyetlerine göre, bir madde dışında (23.madde: denetlenecek öğretmene önceden haber verme), diğer maddeler boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer taraftan, denek algıları, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin olarak, onların yaşlarına göre; 1, 2, 4, 6, 7, 13, 14, 19, 23, 26, 27, 30 ve 31. maddeler boyutunda anlamlı fark göstermezken, diğer maddeler boyutunda göstermektedir. Bununla birlikte, deneklerin bu tutum ve davranışlara ilişkin algıları, onların mesleklerine göre, sadece 23. madde (denetlenecek öğretmene önceden haber verme) boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark görülmemektedir. Yine deneklerin denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algıları, onların kıdemlerine göre madde 2 (öğretmende eksik olan becerileri saptama), madde 15 (öğretmenlere, kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verme), madde 21 (öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme, ve madde 29 (öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme) boyutlarında anlamlı fark gösterirken, diğer boyutlarda göstermemektedir.

Diğer taraftan, deneklerin denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algıları, onların mezun oldukları okul değişkenine göre, madde 4 (velilerle öğretmenlere arasındaki işbirliğini teşvik etme), madde 5 (çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme), madde 14 (öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama) ve madde 31 (öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma) boyutlarında anlamlı fark göstermekle birlikte, diğer maddeler için göstermemektedir.

B- YORUMLAR

1- 6.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin denetsel etkinliklerde sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin olarak algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin algı puanlarının ortalaması 2.17 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk beşi; 7, 26, 27, 6 ve 29'uncu maddelerde bulunmaktaydı.

“Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma”ya ilişkin deneklerin algısını ölçen 7.madde ortalaması 1.79 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.17'den küçük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, “denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma” boyutuna nadiren yer verdiği düşünülebilir.

“Öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama” ya ilişkin deneklerin algısını ölçen 26. madde ortalaması 1.87'dir. Genel ortalama olan 2.17'den küçük olan bu değer, deneklerin algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin, bu planı hazırlamada öğretmene nadiren danıştığının bir göstergesi olabilir.

“Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme”yi içeren 27.maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.98 düzeyindedir. Genel ortalama olan 2.17'den küçük olan bu değere göre, yine denetmenlerin geleceğe yönelik denetim etkinliklerini belirlemede öğretmenlerin görüşlerinden nadiren yararlandıkları düşünülebilir.

“Müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmen ile birlikte değerlendirme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 6.madde ortalaması 2.00 olarak tespit edilmiştir. Genel ortalama olan 2.17'den küçük olan bu değer, denetmenin, ulaşılacak hedefler doğrultusunda öğrenci başarısını nadiren değerlendirdiği anlamına gelebilir.

“Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme”yi içeren 29.maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.01 düzeyindedir. Yine genel ortalama olan 2.17'den küçük olan bu değere göre de, denetmenin denetimsel etkinliklerde, sayısal yetersizliklerinin de farkında olarak, öğretmenlerin kendi kendilerini geliştirmeleri doğrultusunda, öz-denetim yapmaları gerektiği görüşünü nadiren desteklediği düşünülebilir.

Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma, öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama, öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama, öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme ve müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmen ile birlikte değerlendirme gibi öğretmen katılımının son derece önemli olduğu, denetmenin demokratik davranışlarını, mevcut uygulamada nadiren sergilemesi, deneklerin şu anda uygulanan geleneksel, biçimsel ve bürokratik bir zorunluluk olarak yapıldığı görülen denetim uygulamalarından mesleksel yardım alamadıklarının bir göstergesi olabilir. Kaldı ki, klinik denetimde, geliştirilmesine çok büyük önem verilen öğretmenlerin, kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme boyutunda, deneklerin düşük algılara sahip olması, yine denetim uygulamalarının geleneksel ben-merkezli anlayışla yapıldığının bir göstergesi olabilir. Günümüzde sayıları sadece 336 olan ve branşı İngilizce olan sadece 9 müfettişin, ülke bazında denetim uygulamalarına yetişemeyeceği görüşünden hareketle, öğretmenin denetmen yüzü görememesi ile birlikte, öğretmenin kendi performansını kendisinin değerlendirmesi zorunluluğu da ortaya çıkmaktadır.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların diğerleri 23, 24, 21, 2 ve 13 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Denetlenecek öğretmene önceden haber verme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 23.madde ortalaması 2.69 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.17’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, demokratik anlamda öğretmene denetim zamanını, çoğu zaman önceden bildirdiğinin bir göstergesi olabilir.

“Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma”ya ilişkin deneklerin algısını ölçen 24.madde ortalaması 2.49 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.17’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin nadiren rahat bir denetim atmosferi yarattığının bir göstergesi olabilir.

“Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme”yi içeren 21. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.47 düzeyindedir. Genel ortalama 2.17’den büyük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde

denetmenin, öğretime ayrılan zaman konusunda nadiren duyarlı olduğunun bir göstergesi olabilir

“Öğretmende eksik olan becerileri saptama”yı içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.42 düzeyindedir. Genel ortalama 2.17’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, bu becerileri nadiren saptama durumuna gittiğinin bir göstergesi olabilir.

“Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırma”yı içeren 13. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.36 düzeyindedir. Genel ortalama 2.17’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki denetmenin önceki standartlarla elde edilen sonuçları nadiren karşılaştırdığının bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddelere ilişkin algılarının yüksekliği şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. Denetlenecek öğretmene önceden haber verme, okullarımızda sıklıkla yer verilen bir uygulama olduğundan, denekler de, bunun çoğu zaman sergilendiğini belirtmektedirler. Denetim etkinlikleri sürecinde öğretmenin, denetmenle bir meslektaş, her ikisinin de öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştiren birer profesyonel olarak davranmaları, denetimden elde edilecek sonuçların da verimliliğini artıracaktır.

Diğer taraftan, öğretimsel denetimin hedefi öncelikle öğretimi geliştirmek olduğuna göre, bu etkinliklerde, öğretim için ayrılan zamanın son derece önemli olduğu kabul edilmelidir.

Öğretmenler için geçerli olan standart becerileri tanımlamak ve listesini yapmak, denetmen açısından öğretmende eksik olan becerileri saptamada son derece önem taşımaktadır. İngilizce öğretmenlerinin standart becerilerine ilişkin veriler ve analizleri 10 ve 11. alt problemde tartışılacak olup, önerilecek modelde de bunlar ayrıca verilecektir.

Denetsel çabaların biçimlendirilip güncelleştirilmesinde de, hiç şüphesiz, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırmak gerekmektedir.

2- 6.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlar konusundaki algılarının, deneklerin kişisel değişkinlerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir.

a- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin denek algıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kadın deneklerin algıları (58.4022), erkek deneklerin algılarına (67.0084) göre daha düşüktür. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, kadın deneklerin algılarının, erkeklerinkine göre daha düşük çıkması, denetmenin tutum ve davranışlarını kadınların daha az algılaması anlamına gelebilir

b- Denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin denek algıları, onların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yaşı 50'den yukarı olan denekler, diğer gruplara göre denetmenlerin sergiledikleri davranışlarla ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar (69.6444). Bu deneyimli denekler mesleklerinde eski olduklarından, denetmenin tutum ve davranışlarını yeterince benimsiyor olabilirler. Diğer taraftan özellikle 30-39 yaş grubu denekler ise, bu yaş grubuna göre çok daha düşük algılara sahip olmakla (60.3784), denetmenin tutum ve davranışlarını düşük düzeyde algıladıklarının bir göstergesi olabilir.

c- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin denek algıları, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık, öğretmen grubu ile bakanlık müfettişi meslek grubu arasında bulunmaktadır. Bakanlık müfettişleri, denetmenin tutum ve davranışları konusundaki algıları (74.3158) iken, öğretmenlerinki ise (58.9533)'tür. Bu, bakanlık müfettişlerinin kendi tutum ve davranışlarını savundukları anlamına gelmekle birlikte, öğretmenler, denetmenlerin bunları yeterince sergileyemediklerini savunuyorlar anlamına gelebilir.

d- Yine denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin denek algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, denetmenin tutum ve davranışlarını orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar.

Sadece 11-15 yıl kıdemi bulunan denekler, bu davranışlarla ilgili daha olumlu görüş taşımaktadırlar (65.6324). Diğer taraftan da, 0-5 yıl kıdemi olanlar daha düşük algı düzeyine sahiptirler (60.8462). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin, denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin denek algıları, deneklerin mezun oldukları okula göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini denetlemede sergilediği tutum ve davranışları orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Bununla birlikte, Eğitim Fakültesi mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre denetmenin tutum ve davranışları konusunda algıları daha düşük düzeydedir (62.4479). Bu da, bu fakültelerden mezun olan deneklerin pedagojik konularda diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan deneklere göre ayrı düşündükleri anlamına gelebilir. Bu konuda en olumlu algıya sahip denek grubu ise, lisans üstü grubudur (66.7222). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetmenin sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin denek algıları, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermektedir. İlköğretim ve bakanlık müfettişleri, yüksek algılara sahip iken (72.4442), Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinde görev yapan denekler düşük algılara sahiptirler (58.2979). Bunun nedeni, yine bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; denetmenlerin tutum ve davranışlarının, öğretimsel etkinliklerde verimi artırma yolunda olmadığını savunuyor olmaları anlamına gelebilir.

VII- YEDİNCİ ALT PROBLEM

A- BULGULAR

1- 7.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, sergilenmesi gereken “denetmenin tutum ve davranışlarına” ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme yanıt

verebilmek amacıyla, deneklerin ölçeğimizin “denetmenin gösterdiği tutum ve davranışlar”la ilgili bu bölümüne verdikleri yanıtlar Tablo 4.45’te verilmektedir.

Tablo 4.45. Deneklerin Denetmenin Sergilemesi Gereken Tutum ve Davranışlara İlişkin Beklentilerinin $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

MADDE	X	Ss	DERECESİ
Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma	3.78	.49	Her zaman
Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme	3.73	.55	Her zaman
Çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme	3.73	.49	Her zaman
Öğretmenin yeni fikirlere yer vermesini teşvik etme	3.70	.56	Her zaman
Öğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama	3.69	.59	Her zaman
Öğretmeninde eksik olan becerilerin geliştirilmesine yardımcı olma	3.69	.58	Her zaman
Denetimin bir amaç değil, mesleksel gelişme için bir araç olduğuna inanma	3.67	.59	Her zaman
Öğretimin denetimi için yeterince zaman ayırma	3.66	.61	Her zaman
Okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmenlerin katılımını teşvik etme	3.66	.58	Her zaman
Öğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme	3.65	.61	Her zaman
Öğretmenlere kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verme	3.65	.61	Her zaman
Müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi, öğretmenle birlikte değerlendirme	3.63	.61	Her zaman
Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma	3.62	.62	Her zaman
Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme	3.62	.58	Her zaman
Öğretmen kaynak kitap tavsiye etme	3.60	.66	Her zaman
Çevre ve okul özelliklerini anlama ve kullanma	3.60	.63	Her zaman
Öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama	3.60	.03	Her zaman
Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme	3.57	.74	Her zaman
Denetlenecek öğretmene önceden haber verme	3.56	.94	Her zaman
Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme	3.56	.67	Her zaman

Tablo 4.45.'in devamı	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim olanakları araştırma	3.56	.64	Her zaman
Sınıftaki gözlemlerine ilişkin önceden plan yapma	3.53	.73	Her zaman
Öğretmende eksik olan becerileri saptama	3.53	.67	Her zaman
Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırma	3.51	.65	Her zaman
Velilerle öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etme	3.50	.73	Her zaman
Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama	3.44	.71	Her zaman
Öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma	3.44	.04	Her zaman
Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama	3.36	.89	Her zaman
Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama	3.29	1.01	Her zaman

Tablo 4.45’de görüldüğü gibi, denekler denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentilerinde en düşük puanı 14 (3.29) nolu maddeye, en yüksek puanı da 24 (3.79) nolu maddeye vermişlerdir (Deneklerin genel beklenti ortalaması 3.58’dir).

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha düşük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır.

“Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama”yı içeren 14.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.21 düzeyindedir.

“Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama”yı içeren 30.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.36 düzeyindedir.

“Öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma”yı içeren 31.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.44 düzeyindedir.

“Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama”yı içeren 11. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.44 düzeyindedir.

“Velilerle öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etme”yi içeren 4.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.50 düzeyindedir.

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır.

“Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma”yi içeren 24.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.79 düzeyindedir.

“Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme” yi içeren 20.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.73 düzeyindedir.

“Çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.73 düzeyindedir.

“Öğretmenin yeni fıkirlere yer vermesini teşvik etme”yi içeren 17.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.70 düzeyindedir.

“Öğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama”yı içeren 8. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.69 düzeyindedir.

Aynı zamanda, deneklerin “denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlar”la ilgili beklentilerinin tek bir boyutta mı, yoksa farklı boyutlarda mı toplandığını belirlemek amacıyla, deneklerin ölçeğimizin bu bölümüne verdikleri yanıtlar doğrultusunda 428 denekten toplanan veriler, Macintosh için yazılmış SPSS 6.0.1 versiyonu yardımıyla '**faktör analizi**' ne tabi tutulmuştur.

Araştırmamızın sadece iki bölümünde; denetmenlerin sergilemesi gereken tutum ve davranışlar ile, İngilizce öğretmeninin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin deneklerin beklentileri için, çok sayıda değişkenin bir arada analiz edilebildiği ve çok değişkenli analiz yöntemleri arasında yer alan '**Faktör Analizi Tekniği**' tercih edilmiştir. Bilindiği üzere, faktör analizi, gelişmekte olan bilim dallarında yeni hipotezlerin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Coolley, Johnes 1971: 129-167).

Faktör analizi, büyük bir değişkenler seti içerisinde yer alan orijinal değişkenler arasındaki korelasyonları az sayıda faktöre dayalı olarak açıklamaya çalışan matematiksel bir modeldir (Mardia, Kent, Bibby 1979:255). Faktör analizinin dayanak

noktası; bu faktörlerin doğrudan doğruya gözlenemediği ve değişkenlerin bu faktörlere dayalı olduğu, fakat aynı zamanda şansa bağlı hataların da söz konusu olduğu şeklindedir.

Faktör analizinde ilk olarak, değişkenler ve bunlara ait gözlem setinden meydana gelen bir *Veri Matrisi* oluşturulmaktadır. Daha sonraki aşamada *Korelasyon Matrisi* hesaplanmaktadır. İndirgenme işleminin yapılmasıyla *İndirgenmiş Korelasyon Matrisi* elde edilir. Sonraki aşamada korelasyon yapısını daha az sayıda değişkenle açıklayacak faktörlerden meydana gelen *A Matrisi* oluşturulur. Elde edilebilecek farklı *A* matrisleri içinden uygun bir tanesinin seçimi amacıyla, faktör döndürülmesi yapılarak *Döndürülmüş Değerler Matrisi* elde edilmektedir. En son aşamada ise, her gözlem için *Faktör Değerleri* hesaplanmaktadır (Coolley, Johnes 1971: 129).

Ancak faktör analizi uygulamalarında, yukarıda sayılan aşamaların tümünün yerine getirilmesi gerekli olmayabilir.

Faktör analizinin asıl amacı, çok sayıdaki değişkenler arasındaki kovaryans ilişkilerini, aslında sistemin temelinde var olan fakat gözlemlenemeyen ve *Faktörler* olarak bilinen şans değişkenlerine dayalı olarak açıklayabilmektir. Esas olarak faktör analizinin dayandığı yaklaşımı (Johnson, Wichern 1986:378) şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Sistemdeki bütün değişkenler, aralarındaki korelasyonlara dayalı olarak gruplandırılır. Daha açık bir ifadeyle, bir grup içerisinde yer alan değişkenler kendi aralarında yüksek korelasyonlara sahip iken, bir başka grup içerisinde yer alan değişkenlerle ise daha küçük korelasyonlara sahip olabilirler. Eğer sistemde böyle bir yapı söz konusu ise her bir değişken grubunun, sistemin temelinde var olan belirli bir faktörü, yani yapıyı temsil ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, gözlemlenen korelasyonlar bu faktör nedeniyle ortaya çıkmaktadır denilebilir”.

Yine Johnson ve Wichern (1986)’e göre, Faktör Analizi “Ana Bileşenler Analizi”nin bir uzantısı olarak dikkate alınabilir. Her iki yöntem de *varyans-kovaryans matrisi* Σ tarafından belirlenen kovaryans yapısını açıklayabilmeyi amaçlar.

Fakat faktör analizindeki yaklaşım, ana bileşenlerdekine göre daha açıklayıcı bir yaklaşımdır. Faktör analizindeki temel düşünce, verilerin belirli bir kovaryans yapısına sahip olup olmadıklarını incelemektir.

Principal Component Analysis ve Varimax rotasyonu uygulandıktan sonra, envanterin başlıca beş faktörü içerdiği tespit edilmiştir. Bu beş faktör toplam varyansın % 57.3'ünü açıklamaktadır. Faktörün öz değerleri ve varyans yüzdeleri Tablo. 4.46'da verilmektedir.

Tablo. 4.46. Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Öz değerler	Varyans yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	10.22014	35.2	35.2
2	2.48156	8.6	43.8
3	1.54541	5.3	49.1
4	1.28839	4.4	53.6
5	1.08539	3.7	57.3

Faktör 1: "Teknik Beceriler", Faktör 2: "İnsan ilişkileri becerileri", Faktör 3: "Profesyonel beceriler", Faktör 4: "Liderlik becerileri" ve Faktör 5: "Etkileşimsel beceriler"dir.

Hangi maddelerin hangi faktörler altında değerlendirilmesi gerektiği konusuna gelince, bu konuda Cliff ve Hamburger 1967 yılında kapsamlı bir çalışma yapmışlardır. Stevens (1992:383). Stevens (1992)'a göre, "Cliff ve Hamburger'in yaptıkları araştırmadan çıkan sonuçlar verildiğinde, faktör yüklerinin anlamlı olup olmadığını belirlemede, anlamlılık için her bir faktör yükünün $\alpha=0.01$ formülü kullanılmaktadır. Tablo. 4.46.1'e bakıldığında, gerçek değer açısından sadece $> 2 (.217)=.434$ yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olacağı ortaya çıkacaktır."

Tablo. 4.46.1. İki Uçlu Test İçin $\alpha=.01$ Değerinde Korelasyon Katsayısına Göre Kritik Değerler

Sayı	Kritik değer	Sayı	Kritik Değer	Sayı	Kritik Değer
50	.361	180	.192	400	.129
80	.286	200	.182	600	.105
100	.256	250	.163	800	.091
140	.217	300	.149	1000	.081

Kaynak: James Stevens. "Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences". Hillsdale N.J; Lawrence Erlbaum Ass. Pub. 2nd. 1992

Bu araştırmada da denek sayısı 428 olduğundan, $2 \cdot (.129) = .25.8$ 'e kadar görülebilir faktör yükü anlamlı sayılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, faktör analizi yapılan her iki bölümde de, faktör yüklerinin yorumlanmasında .25.8'lik bir değere kadar esneklik payı bırakılmıştır.

Birinci faktör altında toplanan dokuz madde; denetmenin, öğretimsel etkinlikleri denetlerken göstermesi gereken ve meşleğinin teknik yönleriyle ilgili beceriler niteliği taşıdığından bu faktöre “teknik beceriler”, ikinci faktör altında toplanan altı madde denetmenin özellikle öğretmenle denetim esnasında birlikteyken gösterme durumunda olduğu “insan ilişkileri becerileri” olarak adlandırılmıştır.

Faktör 3 altında toplanan altı madde, denetmenin mesleki donanımı ve deneyimleriyle ilgili olduğundan “profesyonel beceriler” olarak adlandırılırken, Faktör 4 altında toplanan beş madde, denetmenin özellikle öğretimsel etkinliklerde verimliliğin artırılması yolunda öğretmenle paylaşma durumunda oldukları “Liderlik becerileri”dir.

Yine Faktör 5 altında toplanan dört madde de denetmenin  ğretmen ile etkileşimi boyutuyla ilgili olduğundan “etkileşimsel beceriler” olarak adlandırılmıştır.

Tablo. 4.47’de, yapılan faktör analizi sonucunda birinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespitleri verilmektedir.

Tablo. 4.47. Birinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör Yükü	Faktör Tespiti
01	�ğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme	.70	Teknik beceri
02	öğretmende eksik olan becerileri saptama	.59	Teknik beceri
03	Bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olma	.75	Teknik beceri
04	Velilerle �ğretmenler arasında işbirliğini teşvik etme	.66	Teknik beceri
05	�ağdaş dil �ğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda �ğretmeni bilgilendirme	.72	Teknik beceri
06	Müfredat hedefleri ile �ğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmenle birlikte değerlendirme	.76	Teknik beceri
07	Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma	.72	Teknik beceri
08	�ğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama	.73	Teknik beceri
15	öğretmenlere kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verne	.64	Teknik beceri

Tablo. 4.47’de de görüldüğü üzere, denetmenlerin teknik becerileri boyutunda dokuz madde tespit edilmiştir. Birinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .75 ile .59 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .76 ile 6 numaralı madde almıştır.

Denetim sürecini biçimlendirmede denetmenin müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmenle birlikte değerlendirmesi, birinci faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmenle birlikte değerlendirme” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, denetmenin öğretmenle birlikte değerlendirme çabalarını yönlendirmesini önemsemekte ve buna daha fazla önem verilmesini istemektedirler.

Birinci faktörle ikinci derecede güçlü ilişkiye giren değişken ise, “öğretmende eksik olan becerilerin geliştirilmesine yardımcı olma” (.75) değişkenidir. Diğer bir deyişle, denetmenin öğretmende eksik beceriyi saptadıktan sonra, öğretmeni öğretimsel denetim sürecinde yönlendirebilmesinde önemli bir rol oynayan bu mesleksel rehberlik değişkenini, denekler önemsiyor ve buna daha fazla ağırlık verilmesi yönünde görüş bildiriyor olabilirler.

Tablo. 4.48’de ise, ikinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti verilmektedir.

Tablo. 4.48. İkinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör Yüğü	Faktör Tespiti
20	Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme	.55	İnsan ilişkileri becerileri
22	Sınıftaki gözlemlerine ilişkin önceden plan yapma	.50	İnsan ilişkileri becerileri
23	Denetlenecek öğretmene önceden haber verme	.66	İnsan ilişkileri becerileri
24	Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma	.70	İnsan ilişkileri becerileri
25	Öğretimin denetimi için yeterince zaman ayırma	.61	İnsan ilişkileri becerileri
26	Öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama	.53	İnsan ilişkileri becerileri

Tablo. 4.48’de de görüldüğü gibi, insan ilişkileri becerileri boyutunda 6 madde tespit edilmiştir. İkinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .50 ile .70 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .70 ile 24 numaralı madde almıştır.

Görüldüğü gibi, denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma, ikinci faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, denetmenin denetim etkinliği esnasında öğretimin verimliliğini artırabilmek için rahat etkileşim içerisinde olacakları bir ortamın yaratılmasını önemsemekte ve buna daha fazla önem verilmesini istemektedirler.

Tablo. 4.49’da üçüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti verilmektedir.

Tablo. 4.49. Üçüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör Yüğü	Faktör Tespiti
16	Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim olanakları araştırma	.53	Profesyonel beceri
17	Öğretmenin yeni fikirlere yer vermesini teşvik etme	.69	Profesyonel beceri
18	Okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmenlerin katılımını teşvik etme	.71	Profesyonel beceri
19	Çevre ve okul özelliklerini anlama ve kullanma	.70	Profesyonel beceri
21	Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemlene	.50	Profesyonel beceri

Tablo. 4.49’da görüldüğü üzere, denetmenlerin profesyonel becerileri boyutunda beş madde tespit edilmiştir. Üçüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .50 ile .71 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .71 ile 18 nolu maddededir

Görüldüğü gibi, okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmenlerin katılımını teşvik etme, üçüncü faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmenlerin katılımını teşvik etme” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler,

denetmenin denetim etkinliği esnasında alınacak kararlarda öğretmenlerin de yer almasını önemsemekte ve buna daha fazla önem verilmesini istemektedirler.

Tablo. 4.50’de dördüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti verilmektedir.

Tablo. 4.50. Dördüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör Yüğü	Faktör Tespiti
27	Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme	.45	Liderlik becerisi
28	Öğretmene kaynak kitap tavsiye etme	.50	Liderlik becerisi
29	Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme	.50	Liderlik becerisi
30	Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama	.78	Liderlik becerisi
31	Öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma	.78	Liderlik becerisi

Tablo. 4.50’de görüldüğü üzere, denetmenlerin liderlik becerileri boyutunda beş madde tespit edilmiştir. Dördüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .45 ile .78 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .78 ile 31 numaralı madde almıştır.

Görüldüğü üzere, öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma, dördüncü faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, denetmenin denetim etkinliği esnasında öğretmen için son derece önemli rol oynayan ders planlarının hazırlanmasında mesleksi gelişim doğrultusunda denetmenin yardımcı olmasını önemsemekte ve buna daha fazla önem verilmesini istemektedirler.

Tablo. 4.51’de beşinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti verilmektedir.

Tablo. 4.51. Beşinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespiti

Madde	Açıklama	Faktör Yüğü	Faktör Tespiti
11	Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama	.71	Etkileşimsel beceri
12	Denetimin bir amaç değil, mesleki gelişme için bir araç olduğuna inanma	.58	Etkileşimsel beceri
13	Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırma	.69	Etkileşimsel beceri
14	Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama	.61	Etkileşimsel beceri

Tablo. 4.51’de görüldüğü üzere, denetmenlerin etkileşimsel becerileri boyutunda dört madde tespit edilmiştir. Beşinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .58 ile .71 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .71 ile 11 numaralı madde almıştır.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama, beşinci faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, denetmenin denetim etkinliği esnasında kendi kişiliklerine değil, öğretimsel etkinliklerdeki davranışlara yönelik olarak denetmenin dönütler sağlamasını önemsemekte ve buna daha fazla önem verilmesini istemektedirler.

Yukarıdaki envanter üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlılığı bakılmış ve toplam 29 madde için Cronbach Alpha katsayısı, 9249 olarak bulunmuştur. Bunun yanında, faktörler de ayrı ayrı güvenilirlik analizine tabi tutulmuş olup, elde edilen sonuçlar Tablo. 4.52’de verilmiştir.

Tablo. 4.52. Faktörlerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Madde Sayısı	9	6	5	5	4
Alpha	.8891	.8451	.8126	.7468	.5707
Guttman Split-Half	.8418	.8035	.7316	.6848	.4861
Eşit Uzunluk Spearman-Brown	.8421	.8306	.7356	.7415	.4900
Eşit Olmayan Spearman-Brown	.8421	.8331	.7356	.7477	.5094

2- 7.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi;

“Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde **“denetmenin tutum ve davranışlarına”** ilişkin olarak bu beklentileri,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, tek yönlü varyans analizi, “t” testi, Scheffe anlamlılık testi ve chi-kare uygulanmıştır.

Analiz sonuçları aşağıdaki 4.53., 4.54., 4.55., 4.56., 4.57., 4.58. ve 4.58.1. nolu Tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, “deneklerin “denetmenin denetimsel tutum ve davranışları”na ilişkin beklentileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri ‘t’ testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.43’de gösterilmiştir.

Tablo. 4.53. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (“t” Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem denetimi
Erkek	240	103.5208	11.824	-1.24	.055	
Kadın	182	104.8571	9.771			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo. 4.53’den görüleceği gibi kadın ve erkek deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklenti ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t = -1.24$, $p > 0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlara ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

b- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği “tutum ve davranışlar”a ilişkin beklentileri, yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.54.’te gösterilmiştir.

Tablo. 4.54.’te, deneklerin, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentilerinin, yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.54. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	232.3124	77.4375	.6391	.5902
Gruplariçi	418	50644.7042	121.1596		
Toplam	421	50877.0166			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30’dan az	49	105.3469	10.2073
30 - 39 yaş	148	104.4865	11.5532
40 - 49 yaş	182	103.2967	11.1320
50 ve yukarısı yaş	43	104.7209	9.2487
Toplam	422	104.0972	10.9931

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerinin yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.6391$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentileri, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen

verilerin istatistiksel çözümlmeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.55.’te gösterilmiştir.

Tablo. 4.55.’te deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerinin mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.55. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	179.5200	59.8400	.4934	.6871
Gruplarıçi	418	50697.4966	121.2859		
Toplam	421	50877.0166			*Fark önemsiz

*p > 0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmen	257	104.4591	10.3814
Yönetici	80	104.1500	11.4451
Bakanlık Müfettişi	36	103.6944	9.3069
İlköğretim Müfettişi	49	102.4082	14.2360
Toplam	422	104.0972	10.9931

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin İngilizce öğretiminin denetimindeki tutum ve davranışlara ilişkin beklentilerinin meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.6871$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

d- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentilerinin kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.56.’da gösterilmiştir.

Tablo. 4.56.’da, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde ilişkin beklentilerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.56. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	71.8464	23.9488	.1970	.8984
Gruplariçi	418	50805.1702	121.5435		
Toplam	421	50877.01166			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	104.7885	9.4024
6 - 10 Yıl	60	104.5500	12.6242
11 - 15 Yıl	67	103.3881	11.4375
15 ve yukarısı	243	104.0329	10.8063
Toplam	422	104.0972	10.9931

Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerinin kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.1970$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin denetmenin İngilizce öğretiminin denetimindeki tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin tutum ve davranışlara ilişkin beklentileri, mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.57.’de gösterilmiştir.

Tablo. 4.57.’de, deneklerin, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.57. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	411.2051	82.2410	.6768	.6413
Gruplarıçi	415	50430.8852	121.5202		
Toplam	420	50842.0903			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	155	103.8323	11.3817
Yüksek Öğretmen Ok.	10	102.3000	12.0559
Fen - Ed. Fakültesi	36	101.7222	11.4483
Eğitim Fakültesi	164	104.4451	10.7242
Lisans üstü	18	104.5556	10.0600
Diğer	38	106.0263	10.5510
Toplam	421	104.0831	11.0024

Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.6768$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin İngilizce dersinin denetiminde denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin tutum ve davranışlara ilişkin beklentileri, görev yaptıkları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.58.de gösterilmiştir.

Tablo. 4.58.de, deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.58. Deneklerin, Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	867.8823	289.2941	2.4181	.0658
Gruplariçi	418	50009.1343	119.6391		
Toplam	421	50877.0166			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Müfettişler	85	102.9529	12.3413
İlköğretim Okulu/Ortaokul	117	105.7692	9.5026
Lise/Meslek Lisesi	125	102.4960	11.6471
Anadolu/Anadolu Öğretmen Lisesi	95	105.1684	10.2725
Toplam	422	104.0972	10.9931

Deneklerin, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=2.4181$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

Tablo. 4.58.1.'de, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretimi denetiminde sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentilerinin kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo. 4.58.1. Deneklerin Denetmenin Sergilemesi Gereken Tutum ve Davranışlara İlişkin Beklentileri ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)

DENETMEN TUTUM VE DAVRANIŞI	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	Mezuniyet Durumu X^2
24. Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma	3.78	3.52	23.10*	18.27	15.72	20.13
20. Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme	3.73	7.33*	6.99	9.44	5.72	9.39
5. Çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme	3.73	4.23	1.95	11.43	6.48	7.97
17. Öğretmenin yeni fıkirlere yer vermesini teşvik etme	3.70	4.09	6.11	22.50*	6.39	10.14

Tablo. 4.58.1.'in devamı

DENETMEN TUTUM VE DAVRANIŞI	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	M Dur. X^2
8. Öğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama	3.69	2.41	14.13	4.44	10.27	8.67
3. Öğretmende eksik olan becerilerin geliştirilmesine yardımcı olma	3.69	1.46	2.47	4.00	4.49	5.02
12. Denetimin bir amaç değil, mesleki gelişme için bir araç olduğuna inanma	3.67	.73	2.04	3.76	4.06	7.78
25. Öğretimin denetimi için yeterince zaman ayırma	3.66	.80	9.19	10.59	5.37	17.68
18. Okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmen katılımını sağlama	3.66	9.30*	18.56*	12.80	2.71	19.61
1. Öğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme	3.65	3.39	12.48	18.67*	11.43	23.26*
15. Öğretmenlere kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verme	3.65	12.28*	6.45	4.93	4.40	13.09
6. Müfredat hedefi ve öğrenci başarısı ilişkisini öğretmen ile birlikte değerlendirme	3.63	7.22*	4.86	2.48	4.56	15.46
7. Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşünden yararlanma	3.62	4.77	8.31	16.46*	9.70	16.36
21. Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme	3.62	7.64*	13.07	9.56	9.09	11.94
28. Öğretmene kaynak kitap tavsiye etme	3.60	7.04*	8.74	9.43	12.79	8.97
19. Çevre ve okul özelliklerini anlama ve kullanma	3.60	4.59	8.25	12.12	5.64	14.41
26. Öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama	3.60	4.77	5.94	10.38	6.48	6.69
29. Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme	3.57	3.31	24.21*	36.61*	4.13	31.49*
23. Denetlenecek öğretmene önceden haber verme	3.56	3.02	7.19	4.88	12.39	14.25
27. Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme	3.56	2.12	13.65	17.53*	6.14	9.69
16. Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim olanakları araştırma	3.56	.59	8.74	7.98	3.96	12.79
22. Sınıftaki gözlemlerine ilişkin önceden plan yapma	3.53	1.08	14.84*	10.26	8.00	15.01
2. Öğretmende eksik olan becerileri saptama	3.53	3.46	16.21*	10.36	10.54	12.16
13. Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen standartlar ile mevcut durumu karşılaştırma	3.51	.44	13.73	6.31	7.46	10.81
4. Velilerle öğretmen arasındaki işbirliğini teşvik etme	3.50	1.11	2.96	4.78	12.22	12.82
11. Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama	3.44	4.55	12.45	12.70	11.65	15.99
31. Öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma	3.44	2.28	4.39	6.71	7.88	6.82
30. Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama	3.36	.63	8.26	12.08	9.14	11.49
14. Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifade kullanmama	3.29	5.61	20.81*	24.02*	7.22	14.82

* Tablo. 4.58.1.'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin olarak denek beklentileri, onların cinsiyetlerine göre, 6, 15, 18, 20, 21, 28. maddeler dışında, diğer maddeler boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan, denek beklentileri, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin olarak, onların yaşlarına göre; 2, 14, 18, 22, 23, 24 ve 29. maddeler boyutunda anlamlı fark gösterirken, diğer maddelere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, deneklerin, bu tutum ve davranışlara ilişkin beklentileri, onların mesleklerine göre, sadece 1, 14, 17, 27, 29. maddeler boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark görülmemektedir. Yine deneklerin denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentileri, onların kıdemlerine göre, anlamlı farklılık göstermemektedir.

Diğer taraftan, deneklerin, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentileri, onların mezun oldukları okul değişkenine göre, madde 1 (öğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme), ve madde 29 (öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme) boyutlarında anlamlı fark göstermekle birlikte, diğer maddeler için göstermemektedir.

3- 7.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem de, “deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme ilişkin bulgular Şekil. 4.5.'te verilmiştir.

Şekil. 4.5. Denetmenin Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları

Madde No	Algı		Beklenti		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
23	2.69	1.01	3.56	.94	-14.94	.000
24	2.49	.90	3.78	.49	-27.01	.000
21	2.47	.91	3.62	.58	-22.93	.000
2	2.42	.88	3.53	.67	-20.04	.000
13	2.36	.91	3.51	.65	-22.13	.000
12	2.35	.94	3.67	.59	-25.08	.000
11	2.34	.84	3.44	.71	-21.82	.000
25	2.29	.88	3.66	.58	-27.69	.000
1	2.29	.88	3.65	.61	-26.91	.000
22	2.26	.91	3.53	.73	-23.78	.000
30	2.24	.96	3.36	.89	-18.10	.000

Şekil. 4.5.'in devamı

Madde No	Algı		Beklenti		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
19	2.24	.87	3.60	.63	-27.21	.000
14	2.24	.85	3.29	1.01	-16.63	.000
18	2.17	.89	3.66	.58	-30.53	.000
17	2.14	.91	3.70	.56	-31.44	.000
20	2.12	.98	3.73	.55	-30.57	.000
4	2.11	.96	3.50	.73	-26.74	.000
5	2.09	.96	3.73	.49	-32.03	.000
15	2.09	.93	3.65	.61	-29.74	.000
2	2.08	.95	3.53	.67	-20.04	.000
31	2.06	.92	3.44	.04	-24.56	.000
28	2.05	.93	3.60	.66	-29.20	.000
8	2.03	.90	3.69	.59	-33.47	.000
29	2.01	.98	3.57	.74	-26.19	.000
16	2.01	.85	3.56	.64	-30.96	.000
6	2.00	.61	3.63	.61	-30.15	.000
27	1.98	.86	3.56	.67	-30.26	.000
26	1.87	.92	3.60	.03	-34.09	.000
7	1.79	.62	3.62	.62	-36.12	.000
Toplam	63.1432	17.052	104.0859	11.025	-42.93	.000

Şekil. 4.5.'te, deneklerin, denetmenin, denetsel etkinliklerdeki tutum ve davranışlarına ilişkin algı ve beklentilerinin "t" testi sonuçları görülmektedir. Tabloda, her maddenin hem algı boyutunda hem de beklenti boyutunda aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiş ve bu ortalamaların karşılaştırılması yapılmıştır.

Denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin deneklerin, her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Şekil. 4.5.'ten elde edilen bulgulara göre, denekler, denetmenlerin nadiren düzeyinde sergiledikleri tutum ve davranışlara her zaman önem vermeleri gerektiğini, çoğu zaman düzeyinde sergiledikleri denetlenecek öğretmene önceden haber verme davranışını, her zaman sergilemeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte, denekler, denetmenin, çağdaş denetsel etkinliklerde sergilemesi gereken bütün davranışları nadiren sergilediklerini ve envanterde geçen bütün tutum ve davranışları her zaman göstermesi gerektiğini belirtmektedirler.

Şekil. 4.6.'da da, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin toplanan verilerin güvenilirlik analizi sonuçları verilmektedir.

Şekil. 4.6. Denetmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Alpha	Guttman Split-half	Eşit Uzunluk Spearman-Brown	Eşit Olmayan Uzunluk Spearman-Brown
Algı	.9493	.8733	.8735	.8737
Beklenti	.9249	.7810	.7810	.7812

B- YORUMLAR

1- 7.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin denetsel etkinliklerde sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin olarak beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin beklenti puanlarının ortalaması 3.58 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk 5'i; 14, 30, 31, 11 ve 4'üncü maddelerde bulunmaktaydı.

"Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama"ya ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 14. madde ortalaması 3.21 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 3.58'den küçük olan bu değer, deneklerin beklentilerine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeleri hiç bir zaman kullanmaması gerektiği konusunda aynı fikirde olabilirler.

"Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama"ya ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 30. madde ortalaması 3.36'dır. Genel ortalama olan 3.58'den küçük olan bu değer, deneklerin beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetiminde denetsel etkinliklerin geçici bir süre için değil, her zaman sürekli bir etkinlik olması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

"Öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma"yı içeren 31. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.44 düzeyindedir. Genel ortalama olan 3.58'den küçük olan bu değere göre, öğretimsel denetimde amacı öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi ve öğretim planlarının açıklığa kavuşması olan ders planlarının hazırlanmasında denetmenin her zaman öğretmene yardımcı olması gerektiğinin bir ifadesi olabilir.

“Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama”ya ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 11. madde ortalaması 3.44 olarak tespit edilmiştir. Genel ortalama olan 3.58’den küçük olan bu değer, denetmenin, öğretmenin bireysel özelliklerini irdeleme yerine, öğretimsel davranışlarını her zaman yönlendirmesi gerektiğini ifade edebilir.

“Velilerle öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etme”yi içeren 4. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.50 düzeyindedir. Her ne kadar genel ortalama olan 3.58’den küçük çıkmasına karşın, yine bu değer, denetmenin öğretimsel etkinliklerde okul dışından görünseler bile, kararlarda önemli bir yeri olması gereken velilerle, öğretimin merkezinde bulunan öğretmenlerin ilişkilerini her zaman desteklemesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların diğerleri; 24, 20, 5, 17 ve 8 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma”ya ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 24. madde ortalaması 3.79 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.58’den büyük olan bu değer, denek beklentilerine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, öğretmenle birlikte birer profesyonel gibi birlikte çalışabilmeleri için her zaman uygun ve öğretmenin çekinmeyeceği bir ortamı yaratması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme”ye ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 20. madde ortalaması 3.73 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.58’den büyük olan bu değere göre, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin hem denetsel hedefleri tartışmak hem de denetim sürecinden sonra elde edilen veri ve bulguları öğretmene açık bir biçimde her zaman bildirmesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.73 düzeyindedir. Genel ortalama 3.58’den büyük olan bu değer, denek beklentilerine dayalı olarak, İngilizce

öğretimi denetiminde denetmenin hem çağdaş dil öğretim yöntemlerini bilmesi ve hem de her zaman öğretmeni bu konuda yönlendirmesi gerektiğinin bir ifadesi olabilir.

“Öğretmenin yeni fikirlere yer vermesini teşvik etme”yi içeren 17. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.70 düzeyindedir. Genel ortalama 3.58’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki denetmenin her zaman öğretmene öğretimsel tercihlerde girişimlerde bulunabilme serbestliği vermesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama”yı içeren 8. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.69 düzeyindedir. Genel ortalama 3.58’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde ve denetim sürecinin biçimlendirilmesinde son derece önemli bir rol oynayan objektif ve yeterli bilgileri toplama her zaman özen göstermesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddelere ilişkin beklentilerinin yüksekliği, şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. Bilindiği üzere, insan doğasının psikolojik yönü yaşadığı ortamın sağlıklı olması veya olmamasından çabuk etkilenir. Öğretmenleri denetim sürecinde düşündüğümüzde, denetmenlerden ve denetsel etkinliklerden çekinmesi de son derece doğaldır. Bu bağlamda, denetmenin, bu psikolojik varsayımdan hareketle öğretmeni de düşünerek, onu bir birey ve bir profesyonel olarak algılayarak uygun bir ortamı yaratması beklenir. Bu uygun ortamın yaratılmasında, denetmenin çabaları sağlıklı bir okul ikliminde vücut bulur. Sağlıklı okul ise okulda oluşturulan hedeflere yönelik eşgüdümlü çalışan bir ekiple gerçekleştirilebilir.

Matthew Miles (1965:18-21), sağlıklı okulun oluşturulabilmesinde 10 önemli boyutun olması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

“1- *Amacın belirginliği ve açıklığı.* Sağlıklı bir örgütte, sistemin amaç ya da amaçları sistemdeki bireyler için yeterince açık ve makul ölçülerde kabul edilebilir olmalıdır.

2- *İletişim yeterliği.* Örgütler, küçük gruplar gibi yüz-yüze sistemler olmadığından, onlar içerisindeki iletişimin sağlıklı olarak gerçekleştirilmesi son derece

önemlidir. Dolayısıyla ulaştırılacak enformasyonun dikey ve yatay her biçimde bütün seviyelere ulaşması gerekir.

3- *Optimal güç dengesi*. Sağlıklı bir örgütte, nüfuzun (etkinin) dağılımı nispeten âdildir. Her ne kadar gruplararası çatışmalar olsa da, bunlar sağlıklı olmayan örgütlere göre, örgütün etkinliğini engelleyebilecek türden değildir.

4- *Kaynak dağılımı*. Kaynağın koordinasyonunda ne aşırı yük ne de tersi söz konusudur. Gerek insan gerekse materyal girdilerinin etkin ve yeterli kullanımı söz konusudur.

5- *Tutarlılık*. Sağlıklı okul insanları bir araya getiren birliktelik duygusunu yansıtır.

6- *Moral*. Bireylerin memnuniyet ve doyumunu burada önemlidir.

7- *Yenilikçilik*. Sağlıklı bir sistem, yeni prosedürler yaratma, yeni hedeflere yönelme, yeni tür ürünler üretme eğilimindedir.

8- *Otonomi*. Sağlıklı birey kendi merkezinden hareket eder, bir yandan diğerleriyle uyumlu çalışmaya özen gösterirken diğer taraftan da, başkalarının davranışlarını kendi davranışlarının belirleyicisi olarak görmez.

9- *Adaptasyon*. Otonomi ve girişimcilik nosyonlarının her ikisi de, sağlıklı bir kişi, örgüt veya grubun çevresiyle gerçekçi ve etkin bir kontakt içerisinde olma fikri ile alâkalıdır.

10- *Sorun çözme yeterliği*. Sonuç olarak, her örgütün sorunları vardır ve bu örgütlerin sorun çözme kapasitelerini ve yeteneklerini geliştirmeleri beklenir”.

Denetmenin tutum ve davranışlarından, denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme boyutu, her iki taraf içinde gerçekleştirilen etkinliklere, bazı özel sonuçlara ve daha yapılması gereken işlemlere ilişkin tam bir fikir birliği içerisinde olma durumu ile yakından ilgilidir. Öğretmene bu sonuçları bildirmek, onun katılımını sağlamak, sonuçlar üzerinde anlaşmak, ve eylem planını birlikte Şekillendirmek bu boyutun hareket noktası alınmasıyla başlayabilir.

Diğer taraftan, öğretmeni denetleyecek denetmenin, İngilizce yeterliliği olmasının yanında, sürekli değişme durumunda olan yabancı dil öğretim ve öğrenim yöntemleri ile, öğrenme ve öğretme stratejilerini öğretmenle birlikte tartışacak kadar yeterli olması gerekir. Bu bağlamda, branşı İngilizce olmayan bir denetmenin, örneğin,

öğretmenin sürekli yer verdiği, iletişimsel dil öğretim yöntemleri içerisinde önemli bir yeri olan gruplama teknikleri konusunda öğretmenle birlikte eylem planını şekillendirmesi beklenemez.

Bununla birlikte öğretmenin, öğrencileri ve çalıştığı ortamı daha iyi tanıyan bir kişi sıfatıyla yeni fikirlere yer vermesi, öğretimsel verimliliği artırma yolunda önemli bir olgudur. Bunun da denetmen tarafından desteklenmesi gerekir.

Denetmenin, basılı form, not alma, inceleme toplantıları düzenleme veya öğretmen planlarını inceleme kanallarını kullanarak topladığı ve öğretmen becerilerini ve gereksinimlerini teşhis etmek, denetim planı oluşturmak için ve öğretmene dönüt sağlamak için topladığı bilgilerin objektif ve yeterli olması, sadece denetmen için değil, aynı zamanda öğretmeni etkinliğinden okulun verimliliğine kadar birçok alanda etkisini gösterecektir.

Bu bilgiler ışığında, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin deneklerin beklentilerinin, insan kaynakları denetim kuramına eşdeğer çıkması, denetim kuramlarını bu bağlamda yeniden irdeleme zorunluluğu getirmiştir.

Yönetim kuramları kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, kendisi için bir alt sistem olan denetim içinde geçerlilik taşımaktadır. Okul yönetimine yansıyan ve nakledilen bu kuramlar ağırlığını denetime de doğal olarak taşımaktadır.

Sergiovanni ve Starratt (1993: 11)'e göre, denetimde üç temel kuramdan bahsedilebilir. Bunlar:

- "1- Geleneksel bilimsel yönetim,
- 2- İnsan ilişkileri,
- 3- Neobilimsel yönetim".

Denetim boyutunda bakıldığında, bilimsel yönetim, içinde işçilerin yönetimin arzu ve istemleri doğrultusunda belirlenmiş görevleri yerine getirmek için istihdam edilmiş kişiler olarak görüldüğü "klasik otokratik denetim felsefesi"ni temsil etmektedir.

Bu fikirler Sergiovanni ve Starratt (1993:12)'ye göre, öğretmenler yüksek ölçüde rafine edilmiş izlen ve öğretim stillerinin uygulayıcıları olarak görüldüğü okul denetimine nakledilmektedir. Bu denetim tarzında da, öğretmenler kendilerinden beklendiği gibi ve onaylanmış talimatlar ve öğretim protokolleri bünyesinde yakın bir denetime tabi tutulmaktadırlar.

İnsan ilişkileri denetimi ise, kaynağını 1930'larda ortaya çıkan demokratik yönetim hareketinden almıştır. Harvard Üniversite'sinde sosyal bir filozof ve profesör olan Elton Mayo, çoğunlukla insan ilişkileri denetiminin yaratıcısı olarak bilinir. Bilindiği gibi, Mayo, işçilerin verimliliğinin, daha sonrada 1920'lerde test ettiği Western Electric Hawthorne araştırmasında da olduğu gibi, onların sosyal gereksinimlerinin karşılanarak ve onların birbirleriyle etkileşim içerisine girmeleri fırsatları sağlanarak ve yine onları karar verme sürecine dahil ederek artırılacağına inanıyordu.

İnsan ilişkileri denetimi, geleneksel bilimsel yönetime alternatif olarak oluşturulduğu ve okullara uygulandığında, öğretmenler, yöneticiler ve denetmenler tarafından kullanılan gerekli enerji, beceri kaynakları olarak görülmekten ziyade, kendilerine özgü özellikleri olan "bütün kişiler" olarak algılandı. Denetmenlerin, öğretmenler insan olarak ilgi göstermek suretiyle, onlar arasında bir tatmin duygusu yaratmaları gerekiyordu. Katılım, önemli bir denetsel yöntem olarak görüldü ve denetimin hedefi öğretmenlerin okul için yararlı ve önemli olduklarına inanmalarını sağlamaktı. Kişisel duygular ve rahat ilişkiler, insan ilişkilerinin gözde kavramları haline geldi.

İnsan ilişkileri denetimi, günümüzde halen geniş ölçüde benimsenmekte ve uygulanmaktadır. Esas itibarıyla de, bu denetim içerisindeki sorunlar, bu yaklaşımın nasıl gerçekleştirileceği boyutunda aksamalar oldu ve kısmi yanlış kuramsal nosyonlar, yaklaşım içerisinde yanlış uygulamalar ile sonuçlandı. Hareket, öğretmenlerin büyük ölçüde ihmal ile sonuçlandı. Katılımcı denetim, uygulamada "laissez-faire" adı verilen gelişigüzel denetimdeki izin verici, toleranslı denetime dönüştü. Dahası, insan ilişkileri denetiminin odak noktası, insanları etkileme çabası olan "arkadaş kazanma" çabaları oldu. Bu yöntem, daha sonra bir süre daha geçerli olduysa da, okul verimliliğindeki artışın sadece öğretmenlerin mutluluğunu sağlamakla elde edilemeyeceği anlaşıldı.

1980'li yılların başındaki bazı okul reformları, şekil ve uygulamadaki hali geleneksel formundan değişik gibi görünse de, bilimsel yönetim düşüncesinde yeni ve yenilenmiş bir görüş ortaya çıkardı. Bu neobilimsel yönetim, insan ilişkileri denetimine bir tepki olarak gelişti. Sergiovanni ve Starratt (1993:13)'e göre, "bu yeni bilimsel yönetim, geleneksel yöntemle kontrol, sorumluluk ve etkinliği paylaşılsa da, sonuçlara ulaşma şekilleri açısından farklılık gösteriyordu. Örneğin, öğretmenlerin ne yaptığını yakından gözlemleme, işledikleri konunun içeriği ve kullandıkları öğretim yöntemine daha yakın bir ilgi oluştu. Ancak, öğretmenliği teftiş amacıyla günlük planların kontrol edilmesi ve sınıfların günlük ziyaret edilmesi öğretmenler ve denetmenler arasında çekinmelere ve tansiyonun artmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin ne yaptıklarını kontrol etmenin daha kişisel olmayan bir yolu standart hale getirilmiş testleri kullanmak ve okul ve sınıfın ürünlerinin herkes tarafından bilinir hale gelmesini sağlamak. Neobilimsel yaklaşım içerisinde, görev boyutu, işe ilgi, yüksek ölçüde belirlenmiş performans hedefleri, insan ilişkileri denetiminde ihmal edilmiş her şey özellikle vurgulanmaktadır. Eleştirmenler, bu vurgudan ötürü insan boyutunun zarar gördüğünü belirtmektedirler. Neobilimsel yönetim özellikle dışarıdan empoze edilmiş otoriteye güvenmekte ve sonuç olarak da öğretmenlerden kabul görmemektedir".

Görüldüğü üzere, insan ilişkileri denetimi ve bilimsel yönetimin iki versiyonu, öğretmenin yeteneği ve istekliliğine güven eksikliği konusunda benzer tutum izlemektedirler. Geleneksel bilimsel yönetimde öğretmenler, iyi bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için yoğun bir şekilde ve yüz yüze denetlenmektedirler. İnsan ilişkileri denetiminde, öğretmenlere morallerini yükseltecek olanaklar sağlanıyor ve işten doyumlarını artırmak için yapılacak etkinliklere dahil ediliyorlar. Neobilimsel yönetimde de, kişisel olmayan, teknik ve rasyonel kontrol mekanizmaları yüz yüze yakın denetimin yerini alıyor.

Bazı zamanlar, neobilimsel yönetim ve insan ilişkileri, bir aksiyon kuramına dönüşmektedir. Örneğin, öğretmenlerin işi, kişisel olmayan bir düzenleme ve kontrol sistemi ile programlanabilir ve günlük denetim, olumlu davranışları ve işini iyi yapan öğretmenleri ödüllendirerek hoş ve candan ilişkileri ön plana çıkarabilir.

İnsan Kaynakları Denetimi:

1967 yılında, ABD’de Denetim ve İzence Geliştirme Derneği, denetim kuramları üzerine dört-yıllık bir araştırma sonucu “*Denetim: Perspektifler ve Öneriler*” adlı bir rapor yayınladı. Bu raporda, William Lucio bilimsel yönetimi, denetimde insan ilişkilerini ve yeni bir kuram haline gelen ve her iki görev ve insan ilişkilerini kombine eden revizyonist bir yaklaşımı irdelemiştir. Bu revizyonistlerin öncüleri Douglas McGregor, Warren Bennis, Chris Argyris ve Rensis Likert idi (Sergiovanni ve Starratt 1993: 14).

Bu yeni kuramın adı “insan kaynakları denetimi”dir. Bu daha önce de, birinci araştırma probleminin yorumunda irdelediğimiz “*DENETMEN C*”dir. İnsan kaynakları ve insan ilişkileri arasındaki ayırım, insan kaynakları insan ilişkilerinin diğer bir değişkeni olduğundan kritiktir. İnsan kaynakları insanın gereksinimi, potansiyeli ve doyumuna ilişkin daha yüksek bir değeri temsil eder.

Argyris (1964: 4), bu yeni önem noktasını şu şekilde özetlemektedir:

“ Ne güç sahibi ve idareci bir örgütü ne de insanların mutluluğunun devamını sağlayacak örgütleri geliştirme yanlısıyız. Mutluluk, moral ve doyum bizim tartışmamızla yüksek ölçüde bağlantılı konular olmayacaktır. Bireysel edinim, işe bağlılık, kendi kendine sorumluluk, tam olarak işlev gören bireyler, ve aktif, yaşayabilir ve hayati örgütler bizim zihinlerimizi meşgul edecek kriter türleri olacaktır”.

Bu yeni denetim türünde liderlik, ne yönlendirici ne de koruyucu görünmektedir. Liderlik tamamen destekleyici olarak kabul edilebilir.

Douglas McGregor, her yönetsel hareketin bir kurama dayandığını işaret ederek, insan kaynakları yönetimine yardımcı olan *Kuram Y*’yi getirmiştir. Bu kuram insanlığın doğasına ilişkin iyimser varsayımlara dayanmaktadır ve işçileri motive etmede *Kuram X*’inkinden daha güçlü bir esasa dayanmaktadır. McGregor için bu X ve Y kuramları şöyle özetlenebilir (McGregor 1960:132):

Kuram X

- 1- Normal insanlar doğal olarak tembeldirler- mümkün olduğunca az çalışırlar.
- 2- Emelleri yoktur, sorumluluktan hoşlanmazlar, yönlendirilmeyi tercih ederler.

- 3- Doğuştan ben-merkezlidirler, örgütsel gereksinimlere kayıtsızdırlar.
- 4- Doğalarında değişime direnme vardır.
- 5- Saftırlar ve parlak değillerdir, şarlatanlara ve halk avcılarına hemen inanırlar.

Kuram Y

1- Yönetim; verimli girişimleri-para, materyal, teçhizat, insanları ekonomik (eğitimsel) çıkarlar doğrultusunda organize etmekten sorumludur.

2- İnsanlar doğuştan pasif değildirler veya örgütsel değişimlere direnmezler. Onlar, örgütlerdeki deneyimlerin sonucunda bu hale gelmişlerdir.

3- Motivasyon, gelişme potansiyeli, sorumluluk alma kapasitesi, örgütsel amaçlara yönelik davranışları yönlendirmeye hazırdırlar; yönetim onları oraya koymaz. Bu insan özelliklerini kendileri için tanıma ve geliştirmeyi insanlar için mümkün kılmak, yönetimin sorumluluğudur.

4- Yönetimin esas görevi, insanlar kendi gayretlerini örgütsel hedeflere yönlendirerek kendi hedeflerine ulaşabilsinler diye örgütsel şartları ve işletme yöntemlerini düzenlemektir.

Kuram X'in varsayımlarına ilişkin güncel örnekleri okullarda bulmak son derece kolaydır. Örneğin, öğretmenler sadece minimal olarak çalışıyor ve sonra sadece yakın denetime giriyor görünürler. Öğretmenler arasından çok az sayıda girişimci bulunabilir.

Kuram Y'de ise, işteki başarının, otantik ilişkilerin ve geçerli enformasyonun olup olmadığına bağlı olduğu varsayılır. Bununla birlikte, bu kuram, işteki bütün hedeflere yönelmeyi ve kimlik geliştirmeyi sağlarken, aynı zamanda karşılıklı saygı ve güveni tesis etmektedir.

Bu kuramı savunanlar, insan kaynakları yönetimince okulda yaratılan şartların öğretmenler için daha iyi bir yaşam ve okul için de daha verimli bir ortam sağlayabileceğini savunmaktadırlar. Doyum ve başarı yeni ve daha geniş bir Şekil.de birbirine bağlanabilir. Daha iyi ürün almak amacıyla mutlu öğretmenler yaratmaya önem vermektense, yeni yönetsel odak noktası, kişinin doyum ve mutluluğunu yaratacak şartları yaratmak üzerine görünmektedir.

Frederick Herzberg (1966:78), bu yeni odak noktasını şöyle tanımlamaktadır:

“Kişinin gelişmesini hissetmek, birey için anlamlı görevlerin başarılmasına bağlıdır ve mademki hijyen faktörler görevle ilgili değildir, o zaman bireye böyle bir görevi vermede güçsüzdürler. Gelişme, bazı başarılarla bağlıdır ancak, başarı için bir görev olmalıdır. Motive ediciler görev faktörleridir ve böylelikle gelişme için gereklidirler; onlar bireyin kendini tanıma gereksinimlerine yönlenebileceği psikolojik uyarımı sağlarlar”.

İnsan kaynakları denetimini irdeledikten sonra, neobilimsel yönetim ve bilimsel yönetimin, uygulamada farklı gibi görünse de, gerçekten benzer oldukları düşünülebilir. Ancak, insan ilişkileri ve insan kaynakları denetim şekilleri birbirinden farklı kuramlardır. Örneğin, her ikisi de öğretmenin doyumunu ile ilgili olsalar da, insan ilişkileri doyumunu, daha etkili bir okul için araç olarak görmektedir. Doyumlu işçilerin mutlu işçiler olduğu düşünülür ve böylelikle onlarla işbirliği yapmanın, birlikte çalışmanın daha verimli olduğuna inanılır. Yine örnek olarak, ortak karar verme uygulamasını düşününüz. İnsan ilişkileri denetiminde, bu teknik artan öğretmen doyumuna neden olduğu için kullanılır. Bu ilişki Sergiovanni ve Starratt (1993:11)’e göre şu şekilde betimlenir:

İnsan ilişkileri denetimi

Öğretmen doyumunu artırmak için;	paylaşılmış karar verme uygulamalarını benimser	bunun karşılığında da okulun etkinliği artar
----------------------------------	---	--

İnsan kaynakları denetiminde, bunun aksine, doyum, öğretmenlerin yaptığı işin sonucunda ulaşılan bir sonuçtur. Bu görüşe göre doyum, önemli ve anlamlı işten elde edilecek başarıdan sonra ortaya çıkar ve bu başarı okul başarısını inşa etmede önemli bir unsurdur. Bu nedenle, insan kaynakları denetmeni, okul başarısını artırmadaki potansiyellerinden ötürü paylaşılmış karar verme uygulamalarını benimser. Bu ilişkileri de yine Sergiovanni ve Starrat (1993), şöyle özetlemektedirler:

İnsan kaynakları denetmeni

Okul etkinliğini artırmak için;	paylaşılmış karar verme uygulamalarını benimser	karşılığında öğretmen doyumunu artar
---------------------------------	---	--------------------------------------

Denetmen türlerine göre sınıflandırdığımızda, araştırmamızın birinci alt problemine ilişkin verdiğimiz yorumlarda olduğu gibi, bilimsel ve neobilimsel yönetim

kuramlarındaki tanımlara “*DENETMEN A*”, insan ilişkileri denetmeninin uygulamalarına “*DENETMEN B*”, insan kaynakları denetmeninin uygulamalarına “*DENETMEN C*”nin uyduğunu görülmektedir.

Denetmen A, yüksek ölçüde yapılandırılmış ve iyi bir şekilde düzenlenmiş öğretim ve öğrenim sistemini desteklerken, bu sistemi, hedefler, izlence, öğretim yöntemleri ve sınav yapma arasındaki yakın ilişkiler belirlemektedir. Bu denetmen, öğretmenlerin sistem için gerekli olanları yaptıkları takdirde, istenilen sonuçlara ulaşılacağına inanmaktadır. Denetmen B, öğretim sisteminin öğretmen gereksinimlerine duyarsızlığı ile ilgilidir.

Dahası, öğretmenlere, uygulanacak sistemle ilgili danışılmamıştır. Doğru insan ilişkileri stratejisi ile, Denetmen B, herhangi bir okul geliştirme programının başarılı olacağına inanmaktadır. Denetmen C, insan kaynakları perspektifi içerisindeki işleyişe en yakın olanıdır. Bu denetmen, başarılı öğretimin ve okul gelişiminin öğretmen motivasyonu ve göreve bağlılığın yüksek olması durumunda elde edileceğine inanmaktadır. Karar verme sürecine otantik katılım ve sorumluluk sağlama denetmen C tarafından anahtar denetsel stratejiler olarak değerlendirilmektedir.

Bütün bunların ötesinde, bu kuramlar içerisine yerleştirilemeyecek bir de “*DENETMEN D*” vardır. bu denetmen de, denetimin yeni imajını temsil etmektedir. Denetmen D, denetimi okulun günlük yaşamına sokmak için “yerine koymalar” geliştirmektedir. Yönetim kuramlarından, durumsallık yaklaşımı ile özdeşleştirilebilir. Bu yerine koymalar, gerek öğretmenlere gerekse denetmenlere kendi kendine yönetilebilecek kriterler getirmektedir. Bu denetmen paylaşılan değerleri, bu değerler birçok şekle girebilir diye, sistemin dışından itici bir güç getirmektedir.

Denetimde, öğretmenlerin motivasyonu için, tercihler, değerler, duygular, inançlar eşit olarak birbirlerinin yerini alabilir. Bu denetimde, öğretmen ve diğerleri, basit anlamda ayrı bireyler olarak karar vermezler. Bunun yerine, düşündükleri, inandıkları ve sonuçta yaptıkları gruplar ve onların diğer insanlarla ilişkilerindeki üyelikleriyle şekillendirilir. Bu, yine araştırmamızın birinci alt probleminin yorum kısmında irdelenmiştir.

Bütün bu beklentilerin yüksekliği, esas itibariyle sadece öğretimin değil, okulun da etkililik kriterlerini geliştirmede “*toplam kalite yönetimi*”nin ne denli önemli olduğunun bir göstergesi olabilir.

Toplam kalite yönetiminin savunucularından W. Edwards Deming, Joseph Juran ve Philip B. Crosby, kalite önündeki engellerden en önemlisinin yönlendirme eksikliği olduğunu ifade etmektedirler. Deming ise, 1982 yılında çıkardığı “Out of the Crisis” kitabında, toplam kalite yönetiminde 14 önemli ilkenin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu ünlü 14 ilke, yeni kalite felsefesinin bir karışımıdır (Deming 1982:ix):

"1- Rekabetçi kalmak, işte kalıcı olmak ve iş sağlamak amaçları ile, üretim ve hizmetlerin gelişimi için bir amaç sürekliliği yaratınız.

2- Yeni felsefeleri benimseyiniz.

3- Kaliteye ulaşmak için toplu teftişe bağımlılıktan vazgeçiniz.

4- Fiyat esasına dayalı olarak işin değerlendirilmesi uygulamalarına son veriniz.

Kalite ölçüsü olmadan fiyatın bir anlamı yoktur.

5- Kalite ve üretimi geliştirmek ve böylelikle maliyeti düşürmek amacı ile, üretim ve hizmet sistemini sürekli olarak geliştiriniz.

6- İş üzerine yapılacak eğitimi kurumlaştırınız.

7- Liderliği tesis ediniz. İşin yönetimi denetimle değil liderlikle gerçekleştirilir.

8- Herkesin şirket için etkin bir şekilde çalışabilmesi için korkuyu uzaklaştırınız

9- Departmanlar arasındaki engelleri kaldırınız.

10- İşin daha iyi yapılması için işgücü sağlamadan, yeni üretim düzeyleri isteyen hedefleri, davetleri ve sloganları yok ediniz.

11- Numara ile verilen iş standartlarını yok ediniz. Kalite sayılarak ölçülemez.

12- İşçilikten gurur duymalarında insanların önüne çıkan engelleri kaldırınız.

13- Güçlü bir eğitim ve kendi kendini geliştirme programı tesis ediniz.

14- Örgütteki herkesi transformasyonu gerçekleştirebilecek gibi düşününüz".

Bunu, eğitimdeki kalite açısından düşündüğümüzde, eğitimdeki düşük kalitenin genel nedenlerinin; zayıf izlence tasarımı, uygun olmayan binalar, zayıf bir çalışma çevresi, uygun olmayan sistem ve prosedürler, yeterli olmayan izlence programı,

gerekli kaynakların olmayışı, eğitim işgöreninin yetersiz gelişimi gibi bir takım değişik kaynaklardan ortaya çıktığını görmek mümkündür.

Liderliğin esas olduğu toplam kalite yönetiminde, eğitim alanındaki eğitimsel liderlerin de vizyonları olması ve bu vizyonlarını açık politikalara ve belirli hedeflere dönüştürebilmesi gerekmektedir. Peters ve Austin "Okul Liderliğinde Mükemmeliyet" adını verdikleri bir bölümde, eğitim liderliğine ilişkin bazı önemli görüşleri açıklamışlardır. Onlar eğitimsel lideri, aşağıdaki perspektiflerle değerlendirmektedirler. Bunlar: "vizyon ve semboller"dir.

Bütün bunlardan da şu sonuç çıkarılabilir ki, başarılı denetim, denetmenin karşı karşıya geldiği durum ve olaylar tarafından ve farklı durumlarda uygun olabilecek farklı modeller tarafından Şekillendirilir.

2- 7.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlar konusundaki beklentilerinin, deneklerin kişisel değişkinlerine göre değişiklik gösterme durumu da incelenmiştir.

a- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin denek beklentileri, cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kadın deneklerin beklentileri (104.8571), erkek deneklerin beklentilerine (103.5208) göre daha yüksektir. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, daha düşük beklenti düzeylerine sahip olmaları, denetmenin tutum ve davranışlarından daha fazla memnun olduğu ve kadınlara göre, denetmen davranışlarından daha az beklentileri olduğu anlamına gelebilir.

b- Denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin denek beklentileri, yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşı 30'dan az olan denekler, diğer gruplara göre denetmenlerin tutum ve davranışları boyutunda sergilemeleri gereken davranışlarla ilgili olarak daha yüksek beklentiler içerisindedirler (105.3469). Bu onların mesleğe

yeni başlamaları ve idealizmlerini gerçekleştirme doğrultusunda, denetmenin tutum ve davranışlarından daha az tatminkâr oldukları anlamına gelebilir.

c- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin denek beklentileri, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte yine öğretmenlerin beklentileri, denetmenlerin sergilemeleri gereken tutum ve davranışlar boyutunda diğer meslek gruplarına göre daha yüksektir (104.4591). Bu, öğretmenlerin, öğretimsel etkinliklerde merkezi rol oynamaları yüzünden denetmenlerden, denetsel etkinliklerinde daha etkin olmalarını istemeleri anlamına gelebilir. Diğer taraftan da, ilköğretim müfettişleri denek grubu, diğer denek gruplarına göre en düşük beklenti düzeyi içerisindeyler (102.4082). Farklılık, öğretmen grubu ile bakanlık müfettişi meslek grubu arasında bulunmaktadır.

d- Yine denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin denek beklentileri, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışları konusunda benzer beklenti düzeyi içerisindeyler. Sadece 11-15 yıl kıdemi bulunan denekler, bu davranışlarla ilgili daha düşük beklentilere sahiptirler (103.3881). Diğer taraftan da, 0-5 yıl kıdemi olanlar daha yüksek beklenti düzeyine sahiptirler (104.7885). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin deneklerin, denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin denek beklentileri, deneklerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini denetlemede sergilemesi gereken tutum ve davranışlar için benzer düzeyde beklenti içerisindeyler. Bununla birlikte, lisansüstü denek grubunun, diğer gruplara göre denetmenin tutum ve davranışları konusunda beklentileri daha yüksek düzeydedir (104.5556). Bu da, bu gruptaki deneklerin aldıkları lisansüstü eğitim sürecinde kazandıkları yeni bilgiler doğrultusunda yüksek beklenti içerisinde olmalarına neden olabilir. Bu konuda en düşük düzeyde beklenti düzeyine sahip denek grubu ise, halen pedagojik formasyon konusunda yeterlilikleri tartışılan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu denek grubudur. Bu grubun beklenti düzeyi ise (101.7222)'dir. Diğer bir

ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışlara ilişkin denek beklentileri, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, İlköğretim okullarında görev yapan denekler, diğer gruplara göre daha yüksek beklenti düzeyine sahiptirler (105.7692). Bu da, onların denetmenin kendilerini yönlendirme ve onlara zaman ayırması konusunda daha etkin olmalarını istemeleri anlamına gelebilir. Bunun dışında, en düşük beklentiye sahip denek grubu da, lise ve meslek liselerinde görev yapan deneklerdir (102.4960). Diğer bir ifadeyle, görev yapılan okul değişkeninin deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

VIII- SEKİZİNCİ ALT PROBLEM

A- BULGULAR

1- 8.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin uyguladığı ‘denetimsel yaklaşımlar’a ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, yapılan analiz sonuçları Tablo. 4.59.’da verilmiştir.

Tablo. 4.59. Deneklerin Algılarının Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin)

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)	2.42	.95	Nadiren
Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)”	2.17	.96	Nadiren
Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımaları (yönlendirici olmayan yaklaşım)”	2.08	.87	Nadiren

Tablo. 4.59.’da görüldüğü gibi, denekler denetmenin uyguladığı denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarında en düşük puanı 2 (2.08) nolu maddeye, en yüksek puanı da 2 (2.42) nolu maddeye vermişlerdir (deneklerin genel algı ortalaması 2.22’dir).

Deneklerin algılarından ortalamadan daha düşük puan alan ilk iki madde aşağıda sıralanmıştır:

“Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımları (yönlendirici olmayan yaklaşım)”nı içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.08 düzeyindedir.

“Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)”nı içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.17 düzeyindedir.

Deneklerin algılarından ortalamadan daha büyük puan alan diğer tek madde aşağıda verilmiştir:

“Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)”nı içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.42 düzeyindedir.

2- 8.2.Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem;

"denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde, sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algıları deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, tek yönlü varyans analizi, “t” testi, Scheffe anlamlılık testi ve chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.60., 4.61., 4.62., 4.63., 4.64., 4.65., 4.66., 4.67. ve 4.67.1. nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, “deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri ‘t’ testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.60.’da gösterilmiştir.

Tablo. 4.60. Deneklerin, Uygulanan Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (“t” Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem denetimi
Erkek	243	7.1111	2.232	4.81	.071	
Kadın	185	6.0757	2.173			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo. 4.60.’dan görüleceği gibi, kadın ve erkek deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t = 4.81$, $p > 0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo. 4.61.’de, deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.61. Deneklerin Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	31.7952	10.5984	2.0845	.1016
Gruplarıçi	424	2155.7562	5.0843		
Toplam	427	2187.5514			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30’dan az	49	6.5306	2.1900
30 - 39 yaş	151	6.3907	2.3692
40 - 49 yaş	183	6.7705	2.2488
50 ve yukarıya yaş	45	7.2889	1.9262
Toplam	428	6.6636	2.2634

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetimindeki denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır ($F=2.0845$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin denetmenin İngilizce dersinin denetlenmesindeki denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin uygulamadaki denetimsel yaklaşımlara ilişkin algıları, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.62.’de gösterilmiştir.

Tablo. 4.62’de deneklerin, uygulamadaki denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Gruplarıçı	424	2001.8380	4.7213		
Toplam	4278	2187.5514			*Fark önemli

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 1) Öğretmen	260	6.1731	2.2137
(Grup 2) Yönetici	80	7.1000	2.2535
(Grup 4) Bakanlık Müfettişi	39	8.1026	1.7888
(Grup 3) İlköğretim Müfettişi	49	7.4082	2.0908
Toplam	428	6.6636	2.2634

Deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=13.1117$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin İngilizce dersinin denetlenmesindeki denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Tablo. 4.63.'de, deneklerin, denetimsel yaklaşımlarına ilişkin deneklerin mesleklerine göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo. 4.63. Denetmenin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 1	G r p 2	G r p 4	G r p 3
6.1731	Grp 1				
7.1000	Grp 2	*			
7.4082	Grp 4	*			
8.1026	Grp 3	*			

Tablo. 4.63. incelendiğinde, öğretmen ile bakanlık müfettişi meslek grubu arasında farklılık bulunduğu görülmektedir.

d- Bu alt problem, “deneklerin, denetmenin sergilediği denetimsel yaklaşımlara

veriler Tablo. 4.64.'de gösterilmiştir.

Tablo. 4.64.'de, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.64. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	7.0807	2.3602	.4590	.7111
Gruplariçi	424	2180.4707	5.1426		
Toplam	427	2187.5514			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	6.4808	2.0816
6 - 10 Yıl	60	6.4333	2.1891
11 - 15 Yıl	68	6.8088	2.7441
15 ve yukarısı	248	6.7177	2.1785
Toplam	428	6.6636	2.2634

Deneklerin, denetmenin sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.4590$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algıları, mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.65.’de gösterilmiştir.

Tablo. 4.65.’de, deneklerin, denetmenin sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği gösterilmektedir.

Gruplararası	5	20.8930	4.1786	.8140	.5401
Gruplarıçi	421	2161.1867	5.1335		
Toplam	426	2182.0796			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	156	6.7500	2.2422
Yüksek Öğretmen Okulu	11	7.3636	2.2033
Fen - Edebiyat Fakültesi	37	6.7027	2.5913
Eğitim Fakültesi	166	6.5482	2.2738
Lisans üstü	18	7.2222	1.9571
Diğer	39	6.2564	2.1364
Toplam	427	6.6581	2.2632

Deneklerin, denetmenin sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.8140$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu

değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algıları görev yaptıkları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.66.’da gösterilmiştir.

Tablo. 4.66.’da, deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.66. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	134.3458	44.7819	9.2478	.0000
Gruplarıçi	424	2053.2056	4.8425		
Toplam	427	2187.5514			*Fark Anlamlı

(Grup 0) Müfettiş	88	7.7159	1.9824
(Grup 1) İlköğretim Okulu/Ortaokul	117	6.4872	2.3142
(Grup 2) Lise/Meslek Lisesi	128	6.5234	2.3172
(Grup 3) Anadolu/Anadolu Öğretmen Lisesi	95	6.0947	2.0837
Toplam	428	6.6636	2.2634

Deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 9.2478$, $p<0.05$). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenlerin sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Tablo. 4.67.’de denetimsel yaklaşımlara ilişkin deneklerin görev yaptıkları yere göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo. 4.67. Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Yere Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 3	G r p 1	G r p 2	G r p 0
6,0947	Grp 3				
6.4872	Grp 1				
6.5234	Grp 2				
7.7159	Grp 0	*	*	*	

Tablo. 4.67. incelendiğinde, Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinde görev yapan öğretmenler ile bakanlık müfettişi meslek grubu arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo. 4.67.1.'de, deneklerin, denetmenin İngilizce öğretimin denetiminde izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarının kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo. 4.67.1. Deneklerin Denetmenin İzlediği Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)

DENETİMSEL YAKLAŞIM	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	Mezuniyet Durumu X^2
1. Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)	2.42	19.67*	22.44*	43.71*	8.18	22.21
3. Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)	2.17	19.96*	15.50*	35.47*	11.18	14.45
2. Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımları (yönlendirmeci olmayan yaklaşım)	2.08	15.25*	11.33	30.76*	8.33	11.14

* Tablo. 4.67.1.'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak denek algıları, onların cinsiyetlerine göre, her üç madde boyutunda da anlamlı fark göstermektedir. Erkek denekler, denetmenin yönlendirmeci yaklaşımı her zaman izlediğini belirtirlerken (%24.3), kadınlar bu görüşe yeterince katılmamaktadırlar (%11.1). Bu da, sayıca üstün olan erkeklerin (%56.8), kadın deneklere göre (%43.2), denetmen tarafından yeterince yönlendirildikleri anlamına gelebilir. Bununla birlikte yine kadın deneklerin, bu yöntemin tam tersi olan işbirlikli yaklaşımın denetmen tarafından her zaman sergilendiği yönündeki algıları

(%37.8), erkeklerinkine göre daha yüksektir (%19.3). Bu da, kadın deneklerin, denetmenlerle öğretimsel etkinlikleri geliştirme sürecinde daha çok işbirliği yaptıkları anlamına gelebilir.

Diğer taraftan, denek algıları, denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak, onların yaşlarına göre sadece 2. madde (yönlendirmeci olmayan yaklaşım) boyutunda anlamlı fark göstermezken, diğer maddelere göre anlamlı farklılık göstermektedir. 30-39 yaş grubundaki denekler, denetmenin denetimsel sürecinde kendilerine yönelik yönlendirmeci yaklaşımı daha çok izlediklerini belirtirlerken (%25.2), 50 ve yukarısı yaş grubu denekler, bu görüşe yeterince katılmamaktadırlar (%4.4). Bu sonuca göre, denetmenlerin bu deneyimli grubu yeterince yönlendirmediği ortaya çıkmakla birlikte, bu grubun mesleksel rehberliğe fazla gereksinimi olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Bununla birlikte, deneklerin bu yaklaşımlara ilişkin algıları, onların mesleklerine göre bu üç yaklaşım boyutunda da anlamlı farklılık göstermektedir. İngilizce öğretmenleri, denetmenlerin yönlendirmeci yaklaşımı izlediklerini belirtirlerken (%23.8), denetmenler bu görüşe katılmamaktadırlar (%6.1). Yine yönlendirmeci olmayan yaklaşım boyutunda öğretmenler, denetmenlerin bu yaklaşımı da çoğunlukla izlediğini ifade ederlerken (%33.5), denetmenlerde bu oran daha azdır (%10.3). İngilizce öğretmenleri, çağdaş denetimde kullanılan en önemli yaklaşımlardan birisi olan işbirlikli yaklaşımı, denetmenlerin hiç bir zaman sergilemediklerini belirtirlerken (%35.8), denetmenler bunun çoğu zaman sergilendiğini ifade etmektedirler (%79.3).

Yine deneklerin, denetmenin izlediği bu yaklaşımlara ilişkin algıları, onların kıdemlerine ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Bu bulgulardan hareketle, denetimsel süreç içerisinde, işbirlikli denetimin, yeterince sergilenmediği ifade edilebilir. Denetmenin, denetsel süreci başlatabilmesi için alternatif uygulamaları ve yöntemleri bilmesi gerekmektedir. Denetmenler, değişik felsefeler ve fikirlerden ortaya çıkan uygulamaları kullanabilmelidirler. Öğretmenin kendi kendini kontrol edebilmesine yardımcı olabildiği sürece yönlendirmeci, yönlendirmeci olmayan yada işbirlikli denetsel yaklaşımların hepsi geçerli olabilir.

Ancak, araştırmanın bu bölümündeki, yönetici ve öğretmen beklentileri, denetmenin işbirlikli yaklaşımı kullanmasından yanadır.

Glickman ve Tamashiro (1980:76), bu yöntemleri şu şekilde tanımlamaktadırlar:

"Yönlendirmeci denetim, öğretmenliğin, bütün öğretmenler için etkili olabilecek bilinen standartlar ve yeterlilikler için gerekli teknik becerilerden oluştuğu düşüncesine dayalı bir yaklaşımdır. Denetmenin rolü, bu standartlar ve yeterlilikler konusunda bilgi vermek, yönlendirmek, model oluşturmak ve onları değerlendirmektir.

İşbirlikli yaklaşım, iki yada daha fazla kişinin bir problem yada deney için bir araya gelip en uygun stratejileri uygulama konusunda uzlaşmaya vardıkları ve öğretmenliğin esas itibariyle bir sorun çözme işi olduğu görüşüne dayanan bir yaklaşımdır. Denetmenin rolü, problem çözme sürecini yönlendirmek, bu etkileşimin aktif bir üyesi olmak ve öğretmenlerin kendi ortak sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaktır.

Yönlendirmeci olmayan yaklaşımda, öğretmenler için öğrenme, içerisinde bireylerin bir araya gelip öğrenciler için sınıf deneyimlerini geliştirecekleri özel bir deneyimdir. Denetmenin rolü, dinlemek, yargılarda bulunmamak ve öğretmenler için kendi kendine bilinçlenme ve açıklama deneyimleri sağlamaktır."

Denekler, bu araştırmada, denetmen yada öğretmen olarak rolleri kesin bir Şekil.de ayırt etmekten ziyade, öğretimin geliştirilmesi için denetim sürecinde bu kişilerin bir araya gelerek, ortak hareket etmelerini sağlayacak işbirlikli bir denetim anlayışını savunmaktadırlar.

Glickman, Gordon ve Gordon (1998:103), denetim felsefesinin, her bir öğretmenin tercihine yönelik yapılan bir çalışma anlamına geldiğini belirtmektedirler. Denetmen, öğretmenin kendi fiziksel ve akılsal yeterliklerini ortaya çıkarabileceği bir ortam yaratmalıdır. Öğretmenler kendileri için öğrenmelidirler. Denetmen bilgi üreten bir fabrika değil, gerektiğinde başkalarının haklarını korumaya yardımcı olan ve öğretmeni çok önemli bir birey olarak gören bir kişidir.

B- YORUMLAR

1- 8.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin uyguladığı denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin algı puanlarının ortalaması 2.22 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk 2'si; 2 ve 3'üncü maddelerde bulunmaktaydı.

“Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımları (yönlendirici olmayan yaklaşım)”na ilişkin deneklerin algısını ölçen 2. madde ortalaması 2.08 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.22’den küçük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, “yönlendirici olmayan yaklaşım” konusunda yeterince etkin olmadığı düşünülebilir.

“Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)”na ilişkin deneklerin algısını ölçen 3. madde ortalaması 2.17’dir. Genel ortalama olan 2.22’den küçük olan bu değer, deneklerin algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin, işbirlikli yaklaşımı nadiren benimsediğinin ve kullandığının bir göstergesi olabilir.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puan alan tek madde 1. maddedir.

“Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)”ne ilişkin deneklerin algısını ölçen 1.madde ortalaması 2.42 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.22’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, nadiren de olsa, diğer yaklaşımlara göre denetmen merkezli yönlendirmeci yaklaşımı daha fazla kullandığının bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddeye ilişkin algılarının yüksekliği, şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. Türk Milli Eğitim Sisteminde, denetim uygulamaları, öğretmen ve yöneticilerle yapılan gözlemlere göre, halen “denetmen merkezli” ve katı bir işleyişe sahiptir. Öğretmen ve diğer iş görenlerin, gerek karar verme sürecinde, gerekse denetsel eylem planının oluşturulması ve yürütülmesinde yeterince söz hakkının olmadığı söylenebilir.

2- 8.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlar konusundaki algılarının, deneklerin kişisel değişkinlerine göre değişiklik gösterme durumu incelenmiştir.

a- İngilizce öğretiminin denetiminde, denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek algıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kadın deneklerin algıları (7.1111), erkek deneklerin algılarına (6.0757) göre daha düşüktür. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, kadın deneklerin algılarının, erkeklerinkine göre daha düşük çıkması, denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımları kadınların daha az onaylaması anlamına gelebilir

b- Denetmenin kullandığı denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek algıları, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşı 50’den yukarı olan denekler, diğer gruplara göre denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlar boyutunda sergiledikleri davranışlarla ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar (7.2889). Bu deneyimli denekler mesleklerinde eski olduklarından, denetmenin kullandığı denetimsel yaklaşımları yeterince benimsiyor olabilirler. Diğer taraftan özellikle 30-39 yaş grubu denekler ise, bu yaş grubuna göre çok daha düşük algılara sahip olmakla (6.3907), uygulanan denetimsel yaklaşımları düşük düzeyde algıladıklarının bir göstergesi olabilir.

c- İngilizce öğretiminin denetiminde, denetmenin kullandığı denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek algıları, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermektedir. Farklılık, öğretmen grubu ile bakanlık müfettişi meslek grubu arasında bulunmaktadır. Bakanlık müfettişlerinin, denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlar konusundaki algıları (8.1026) iken, öğretmenlerinki ise (6.1731)'dir. Bu, bakanlık müfettişlerinin kendi kullandıkları denetimsel yaklaşımları savundukları anlamına gelmekle birlikte, öğretmenler, bunun tersini savunuyorlar anlamına gelebilir.

d- Yine denetmenin kullandığı denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, uygulanan denetimsel yaklaşımları nadiren boyutunda olumlu algılamaktadırlar. Sadece 11-15 yıl kıdemi bulunan denekler, bu yaklaşımlarla ilgili daha olumlu görüş taşımaktadırlar (6.8088). Diğer taraftan da, 6-10 yıl kıdemi olanlar, daha düşük algı düzeyine sahiptirler (6.4333). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin deneklerin, denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek algıları, deneklerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini denetlemede kullandığı denetimsel yaklaşımları nadiren düzeyinde olumlu algılamaktadırlar. Bununla birlikte, Eğitim Fakültesi mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre algıları daha düşük düzeydedir (6.5482). Bu da, bu fakültelerden mezun olan deneklerin pedagojik konularda diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan deneklere göre ayrı düşündükleri anlamına gelebilir. Bu konuda en olumlu algıya sahip denek grubu ise, Yüksek Öğretmen Okulu mezunu grubudur (7.3636). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin deneklerin, denetmenin kullandığı denetimsel yaklaşımlara ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek algıları, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermektedir. İlköğretim ve bakanlık müfettişleri, yüksek algılara sahip iken (7.7159), Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinde görev yapan denekler düşük algılara sahiptirler (6.0947). Bunun nedeni, yine bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, denetmenlerin izlediği denetimsel

yaklaşımların, öğretimsel etkinliklerde verimi artırma yolunda olmadığını savunuyor olmaları anlamına gelebilir.

IX- DOKUZUNCU ALT PROBLEM

A- BULGULAR

1- 9.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin uyguladığı “denetimsel yaklaşımlar”a ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, yapılan analiz sonuçları Tablo. 4.68.’de verilmiştir.

Tablo. 4.68. Deneklerin Beklentilerinin Her Bir Soru Maddesi İçin Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin)

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)	3.69	.58	Her zaman
Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)	3.21	1.02	Her zaman
Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımaları (yönlendirici olmayan yaklaşım)	3.19	.95	Her zaman

Tablo. 4.68.’de görüldüğü gibi, denekler denetmenin uygulaması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinde en düşük puanı 2 (3.19) nolu maddeye, en yüksek puanı da 3 (3.69) nolu maddeye vermişlerdir. (Deneklerin genel beklenti ortalaması 33.3’tür).

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha düşük puan alan ilk 2 madde aşağıda sıralanmıştır.

“Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımları (yönlendirici olmayan yaklaşım)”nı içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.19 düzeyindedir.

“Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)”ni içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.21 düzeyindedir.

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan diğer tek madde aşağıda verilmiştir.

“Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)”nı içeren 3.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.69 düzeyindedir.

2- 9.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi;

“İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin uygulaması gereken 'denetimsel yaklaşımlar'a ilişkin bu beklentileri deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?” şeklinde oluşturulmuştu.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, tek yönlü varyans analizi, “t” testi, Scheffe anlamlılık testi ve chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.69., 4.70., 4.71., 4.72., 4.73., 4.74. ve 4.74.1. nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, “deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri ‘t’ testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.69.’da gösterilmiştir.

Tablo. 4.69. Deneklerin, Uygulanan Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (“t” Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem denetimi
Erkek	243	9.9877	1.932	-1.25	.392	
Kadın	185	10.2162	1.790			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo 4.69.’dan görüleceği gibi, kadın ve erkek deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklenti ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t = 4.81$, $p > 0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

b- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin uygulaması gereken ‘denetimsel yaklaşımlar’a ilişkin beklentileri, yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.70.’de gösterilmiştir.

Tablo. 4.70.’de, deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.70. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	7.3099	2.4366	.6931	.5566
Gruplarıçi	424	1490.4915	3.5153		
Toplam	427	1497.8014			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30'dan az	49	10.3469	1.8770
30 - 39 yaş	151	10.1391	1.9289
40 - 49 yaş	183	10.0383	1.8107
50 ve yukarısı yaş	45	9.8222	1.9457
Toplam	428	10.0864	1.8729

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetimindeki denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.6931$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin uygulamadaki denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.71.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.71.’de, deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.71. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	16.9332	5.6444	1.6161	.1850
Gruplariçi	424	1480.8682	34926		
Toplam	427	1497.8014			*Fark önemsiz

* p > 0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmen	260	10.1923	1.8332
Yönetici	80	10.1500	1.9816
Bakanlık Müfettişi	39	9.5641	1.9708
İlköğretim Müfettişi	49	9.8367	1.7836
Toplam	428	10.0864	1.8729

Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1.6161$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

d- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.72.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.72.’de, deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.72. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	6.1592	2.0531	.5836	.6261
Gruplarıçi	424	1491.6422	3.5180		
Toplam	427	1497.8014			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	10.4038	1.7180
6 - 10 Yıl	60	10.0500	2.1583
11 - 15 Yıl	68	10.0882	1.7597
15 ve yukarısı	248	10.0282	1.8647
Toplam	428	10.0864	1.8729

Deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.5836$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetimindeki denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri, mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.73.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.73.’de, deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4. 73. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	12.7119	2.5424	.7211	.6079
Gruplariçi	421	1484.2530	3.5255		
Toplam	426	1496.9649			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	156	10.1154	1.8560
Yüksek Öğretmen Okulu	11	9.5455	2.0671
Fen - Edebiyat Fakültesi	37	10.0270	2.0067
Eğitim Fakültesi	166	10.1867	1.8344
Lisans üstü	18	9.4444	2.0065
Diğer	39	10.0256	1.9124
Toplam	427	10.0843	1.8746

Deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.7211$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin İngilizce dersinin denetimindeki denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin denetmenin sergilemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri, görev yaptıkları okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.74.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.74.'de, deneklerin, denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.74. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	42.0304	14.0101	4.0805	.0071
Gruplariçi	424	1455.7710	3.4334		
Toplam	427	1497.8014			*Fark önemsiz

* $p > 0, 05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Müfettişler	88	9.7159	1.8628
İlköğretim Ok/ Ortaokul	117	10.5641	1.7439
Lise/Meslek Lisesi	128	9.9297	1.8323
Anadolu/A.Öğretmen.Lisesi	95	10.0526	1.9966
Toplam	428	10.0864	1.8729

Deneklerin, denetimsel uygulamalara ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=4.0805$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretiminin denetimindeki denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4.74.1.'de, deneklerin, denetmenin, İngilizce öğretiminin denetiminde izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerinin kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo. 4.74.1. Deneklerin Denetmenin İzlemesi Gereken Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X² Tablosu)

DENETİMSEL YAKLAŞIM	$\bar{X}$	Cinsiyet X ²	Yaş X ²	Meslek X ²	Kıdem X ²	Mezuniyet Durumu X ²
3. Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)	3.69	8.94*	14.23	15.37*	9.83	15.27
1. Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)	3.21	.57	7.88	12.99	5.29	11.89
2. Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımları (yönlendirici olmayan yaklaşım)	3.19	3.22	15.45*	25.82*	6.51	10.89

*Tablo 4.74.1.'de görüldüğü üzere, envanterde geçen denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak deneklerin beklentileri, onların cinsiyetlerine göre, sadece 3. madde (işbirlikli yaklaşım) boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Diğer taraftan, denek beklentileri, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak, onların yaşlarına göre sadece 2. madde (yönlendirici olmayan yaklaşım) boyutunda anlamlı fark gösterirken, diğer maddelere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, deneklerin, bu yaklaşımlara ilişkin beklentileri, onların mesleklerine göre 2 ve 3. maddeler boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Yine deneklerin, bu yaklaşımlara ilişkin beklentileri, onların kıdemlerine ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3- 9.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem, “deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin algı ve beklentileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme ilişkin bulgular şekil. 4.7.' de verilmiştir.

Şekil. 4.7. Deneklerin, Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları

Madde no	Algı		Beklenti		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
1	2.42	.95	3.69	.58	-10.45	.000
3	2.17	.96	3.21	1.02	-28.12	.000
2	2.08	.87	3.19	.95	-17.44	.000
Toplam	6.6636	2.263	10.0864	1.873	-23.21	.000

Şekil 4.7.'de, deneklerin, denetmenin denetsel etkinliklerde sergilediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algı ve beklentilerinin t testi sonuçları görülmektedir. Şekilde her maddenin hem algı boyutunda hem de beklenti boyutunda aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiş ve bu ortalamaların karşılaştırılması yapılmıştır.

Denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin deneklerin, her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Şekil 4.7.'den elde edilen bulgulara göre, denekler, denetmenlerin nadiren düzeyinde izledikleri denetimsel yaklaşımlara her zaman önem vermeleri gerektiğini, belirtmektedirler. Bununla birlikte, denekler, denetmenin, çağdaş denetsel etkinliklerde izlemesi gereken bu üç denetimsel yaklaşımı nadiren sergilediklerini ve envanterde geçen her üç denetimsel yaklaşımı da her zaman izlemesi gerektiğini belirtmektedirler.

Diğer taraftan, denekler, bu yaklaşımlardan en çok, denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmalarını gerektiren işbirlikli denetsel yaklaşımı onaylamaktadırlar.

Şekil 4.8.'de, denetmenin uygulaması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak toplanan verilerin güvenirlik analiz sonuçları verilmektedir.

Şekil. 4.8. Denetimsel Yaklaşımlara İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Alpha	Guttman Split-half	Eşit Uzunluk Spearman-Brown	Eşit Olmayan Uzunluk Spearman- Brown
Algı	.7453	.6723	.7267	.7448
Beklenti	.5218	.1964	.3014	.3163

B- YORUMLAR

1- 9.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin uygulaması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin beklenti puanlarının ortalaması 3.33 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk ikisi; 2 ve 1'inci maddelerde bulunmaktaydı.

“Denetmenlerin, öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımaları (yönlendirici olmayan yaklaşım)”na ilişkin deneklerin algısını ölçen 2. madde ortalaması 3.19 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 3.33'den küçük olan bu değer, denekler, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, “yönlendirici olmayan yaklaşım”ı her zaman kullanması gerektiğini düşünmektedirler

“Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)”ne ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 1. madde ortalaması 3.21'dir. Genel ortalama olan 3.33'den küçük olan bu değer, deneklerin beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin, yönlendirmeci yaklaşımı her zaman kullanması gerektiği konusunda hem fikir olabilirler.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puan alan tek madde 3. maddedir.

“Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)”na ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 3.madde ortalaması 3.69 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.33’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde denetmenin, diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığında “işbirlikli yaklaşım”ı her zaman kullanması gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddeye ilişkin algılarının yüksekliği şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. Deneklerin, bu üç denetimsel yaklaşımdan en çok “işbirlikli yaklaşım” için yüksek beklentiler içerisinde olmaları, onların geliştirilecek yeni modeldeki görüşlerini de temsil etmektedir. denekler yine farkındadırlar ki, öğretmenler denetimde işbirlikli yaklaşımın ilkeleri uygulandığında profesyonel olarak gelişebilirler. Burke ve Fessler (1983:57)’e göre, denetimi ve personelin geliştirilmesini öğretmenle sınırlandırmanın yerine, süreç, eğitimsel alanda etkileşim içerisinde olan birçok kişiye açılmalıdır. Bu diğer rolleri oynayanlar, öğretmenin geliştirilmesi için varolan gereksinimleri doğrultusunda verilecek kararların kalitesine katkıda bulunanlardır. Bunlar profesyonel temsilciler, yönetim, öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin meslektaşlarıdır.

Profesyonel Gelişimin Bileşkenleri

Öğretimin denetimin bir amacı, geliştirilmiş profesyonel performanstır. Gelişme ilerleme anlamına gelmekle birlikte, mesleksi gelişmenin olabilmesi için de Burke ve Fessler (1983:57)’e göre, dört temel bileşkenin olması gerekmektedir. Bunlar:

- 1- Gelişme doğrultusunda gereksinim belirlenmesi,
- 2- Dönüt,
- 3- Dahil etme ve hem fikir olma,
4. Eylem planı geliştirme"dir.

Burke ve Fessler (1983)’e göre, bunları şu şekilde tanımlamak gerekir:

"1- *Gelişme doğrultusunda gereksinim belirlenmesi:* Bu gereksinimleri belirleme, önceden planlanmış gözlem-dönütü dairesinin içerisinde olduğu kadar, bu dairesinin dışında da işleyen daimi bir süreç olmalıdır. Bu gereksinimlerin belirlenmesi birçok kaynaktan elde edilecek bilgileri göre yapılabilir. Öğrencilerden elde edilecek

veriler, velilerle kontakt kurma ve diğer öğretmenlerle etkileşime girme bu belirlemenin çevresini yaratır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılacak pragmatik yardıma sürekli gereksinim duydukları varsayılır ve yine önemli varsayılacak diğer bir unsur da, bu gereksinimlerin tespiti, eğitim sistemindeki diğer belirgin kişilerle kolaylaştırılabilir ve öğretmenler, bu tespit süreci içerisinde bu insanlardan yararlanabilirler.

2- Dönüt: Öğretmenler ne kadar sıklıkla bir meslektaşına “Sizin insan ilişkileri konusunda biraz daha bilgi edinmeniz gerekir!” türünden bir istemde bulunabilirler? Bireyin özelliklerine göre yönlendirilmediği sürece, tespit edilmesine karşın, bu gelişme tam bilinmeyebilir. Yine Burke ve Hessler (1983)’e göre, yapısı oluşturulmuş denetim modellerinde dönüt, genellikle bir gözlem sonrası ve resmi olarak konferanslarda yer alır. Bu formal yapı, sadece periyodik olarak ortaya çıkar ve o anda üzerinde hem fikir olunmuş sadece birkaç konu ile sınırlıdır. Ancak, öğretmenlerin yaptıkları iş ile ilgili olarak sürekli dönüt almadıkları varsayılır. Ancak, bu etkinlikler sürekli gerçekleştirildiğinde, önemli bir gereksinimi tespit etmek gerekli olabilir. Diğer bir varsayım da, sınıfta öğrencilerin bu türden bir dönüt için en iyi kaynak olabilecekleridir ve bazen bu enformasyon, velileri kanalıyla öğrencilerden gelir. Yine yapılan gözlemlerde diğer bir varsayım da, öğretmenlerin profesyonel gelişme gereksinimlerine yönelik dönütleri birisiyle tartışma gereksiniminde olmalarıdır.

3- Dahil etme ve anlaşma: Bu tür mesleki gelişmelerde, yardım olarak algılanmayan yardım, yardım kabul edilmeyebilir. Belki de dahil etme bileşkeni, bu gelişme için son derece önemlidir. Dahil etme süreci, bir kişi için alınacak dönütlerin o kişinin yardıma gereksinim duyduğunun tespit edilmesinden sonra, onun bu gelişme programına dahil edilmesi ve o kişi için bu tespitin ve gelişmenin gerçekleştirilme gereksinimi üzerinde anlaşma yapmakla başlar.

4- Eylem planı hazırlama: Bilindiği üzere, belirli bir alanın hedef seçilmesi, saptanan gereksinimin bir sonucu olmalıdır. Pek çok gereksinim saptanırsa, içlerinden en önemlisi ele alınmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kolayca başarabilecekleri gereksinimlerden de başlanarak, onlara başarıma duygusunu vermek önemlidir. Yine bu eylem planının hazırlanmasında, kaynakların ayrılması, diğer öğretmenleri ziyaret etme,

uygun tekniklerin denetmen tarafından gösterilmesi, başka yetişkinlerin de sınıfa davet edilmesi, öğretmenin denetmenle birlikte plan yapması, eğitim örgütünde çalışan diğer personelin de desteğini sağlama gibi faktörlerinde, bu süreç içerisinde önemli olduğunu kabul etmek gerekir. Knoll (1987:140)'a göre, öğretmen ve denetmen, bu planın geliştirilmesinden uygulanmasına kadar birlikte çalışırlar ve bu plan, uygulama planına bağlı olarak yürütülür sonra da, elde edilecek sonuçlar, alınacak yeni önlemler ve planlar bünyesinde yine tartışmaya açılır ev bu kararda da öğretmen ve denetmen yine birlikte dir.

2- 9.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlar konusundaki beklentilerinin, deneklerin kişisel değişkinlerine göre değişiklik gösterme durumu incelenmiştir.

a- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek beklentileri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kadın deneklerin beklentileri (10.2162), erkek deneklerin beklentilerine (9.9877) göre daha yüksektir. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, kadın deneklerin beklentilerinin, erkeklerinkine göre daha yüksek çıkması, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlar konusunda kadınların daha yüksek beklentiler içerisinde olmaları anlamına gelebilir

b- Denetmenin kullanması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek beklentileri, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşı 50'den yukarı olan denekler, diğer gruplara göre denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlar boyutunda sergilemesi gereken davranışlarla ilgili olarak daha düşük beklentiler içerisinde dirler (9.822). Bu deneyimli denekler, mesleklerinde eski olduklarından, denetmenin kullanması gereken denetimsel yaklaşımları yeterince benimsiyor olabilirler. Diğer taraftan, özellikle yaşı 30'dan düşük denekler ise, bu yaş grubuna göre

çok daha yüksek beklenti düzeyine sahiptirler (10.3469). Başka bir deyişle, yaş değişkeni, deneklerin denetmenin sergilemesi gereken denetimsel yaklaşımlar konusundaki beklentilerini etkilememektedir.

c- İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin kullanması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek beklentileri, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak, Bakanlık müfettişlerinin, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlar konusundaki beklentilerinin düşük olması (9.5641), öğretmenlerinin ise yüksek olması (10.1923), bu iki meslek grubunu diğer alt problemlerde olduğu gibi yine karşı karşıya getirmektedir. Bu, bakanlık müfettişlerinin kendi kullandıkları denetimsel yaklaşımları savundukları anlamına gelmekle birlikte, öğretmenlerin, bunun tersini savundukları anlamına gelebilir.

d- Yine denetmenin kullanması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek beklentileri, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, kullanılması gereken denetimsel yaklaşımlar konusunda benzer beklentiler içerisindedirler. Sadece, yine meslekte yeni olan 0-5 yıl kıdemi bulunan denekler, diğer deneklere göre bu yaklaşımlarla ilgili daha yüksek beklentiler içerisindedirler (10.4038). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin, denetmenin kullanması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

e- Denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek beklentileri, deneklerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, denetmenin İngilizce öğretimini denetlemede kullanması gereken denetimsel yaklaşımları her zaman kullanması gerektiği konusunda hem fikirdirler. Bununla birlikte, Eğitim Fakültesi mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre beklentileri daha yüksek düzeydedir (10.1867). Bu da, bu fakültelerden mezun olan deneklerin, denetmenlerden bu yaklaşımlar konusunda daha yüksek beklenti içinde olmaları sonucunu doğurabilir. Bu konuda en düşük beklentiye sahip denek grubu ise, lisansüstü grubudur (9.4444). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin deneklerin,

denetmenin kullanması gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

f- Denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin denek beklentileri, deneklerin görev yaptıkları okul değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Yalnız, İlköğretim okullarında görev yapan denekler, yüksek beklentilere sahip iken (10.5641), müfettiş grubu yine kendi kullandıkları denetimsel yaklaşımları onaylayarak, düşük beklenti düzeyine sahip olduklarını göstermektedir (9.7159). Bunun nedeni, yine bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, denetmenlerin, izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlarla ilgili olarak, bunların, öğretimsel etkinliklerde verimi artırma yolunda olmadığını savundukları olmaları anlamına gelebilir.

X- ONUNCU ALT PROBLEM

A- BULGULAR

10.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “deneklerin, İngilizce öğretmeninin sergilediği standart becerilerine ilişkin olarak algı düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme yanıt verebilmek amacıyla, deneklerin ölçeğimizin “İngilizce öğretmeninin sergilediği standart beceriler”le ilgili bu bölümüne verdikleri yanıtlar Tablo 75.’te verilmektedir.

Tablo. 4.75. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilediği Standart Becerilere İlişkin Algılarının $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme	2.98	.88	Çoğu zaman
Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme	2.94	.83	Çoğu zaman
Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma	2.93	.90	Çoğu zaman
İnsanlardan hoşlanma, ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme	2.92	.89	Çoğu zaman
Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma	2.92	.77	Çoğu zaman
Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma	2.87	.89	Çoğu zaman
Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama	2.82	.90	Çoğu zaman
İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcükbilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama	2.80	.73	Çoğu zaman
İngilizce konuşma, yazma, dinleme ve okuma konusunda akıcı bir dil yeterliğine sahip olma	2.79	.77	Çoğu zaman
Sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içerisinde olma	2.77	.82	Çoğu zaman
Sınıf yönetimi ve organizasyon konusunda uygun ilkeleri kullanma	2.76	.78	Çoğu zaman
Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel esasları detaylı olarak anlama	2.76	.74	Çoğu zaman
Etkin bir şekilde ders planları hazırlama ve yürütme	2.73	.79	Çoğu zaman
Öğrencilerin yüksek beklentiler içerisinde olmalarını teşvik etme	2.71	.90	Çoğu zaman
Uygun bir öğrenme çevresi yaratma	2.71	.86	Çoğu zaman
Öğrencinin ana dilini az kullanarak, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma	2.71	.79	Çoğu zaman
Yabancı dil öğretim yöntemlerini anlama ve kullanma	2.70	.80	Çoğu zaman
Öğretimsel etkinliklerde iletişimsel olanları ön planda tutma	2.68	.80	Çoğu zaman
Öğrencilerin dilbilimsel gereksinimlerini anlama	2.67	.82	Çoğu zaman
Öğretimsel organizasyon, ders geliştirme konularında öğrenci katılımını sağlama	2.59	.85	Çoğu zaman
Dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama	2.57	.88	Çoğu zaman
Öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama	2.56	.79	Çoğu zaman

Tablo 4.75.'in devamı (MADDE)	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri kullanma	2.55	.81	Çoğu zaman
Öğrenci ürünlerinin sonuçlarını öğrencilerle birlikte tartışma	2.54	.89	Çoğu zaman
Öğrenme, öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli etkinliklere öncelik verme	2.53	.82	Çoğu zaman
Sürekli mesleksi gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme	2.50	.88	Çoğu zaman
Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama	2.50	.80	Çoğu zaman
Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma	2.33	.83	Nadiren
Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama	2.21	.94	Nadiren
Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme	2.09	.79	Nadiren
Mesleksi anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme	1.80	.84	Nadiren

Tablo 4.75.'de görüldüğü gibi, denekler İngilizce öğretmeninin sergilediği standart becerilere ilişkin algılarında en düşük puanı 5 (2.09) nolu maddeye, en yüksek puanı da 26 (2.98) nolu maddeye vermişlerdir (Deneklerin genel algı ortalaması 2.73'dür).

Deneklerin algılarından ortalamadan daha düşük puan alan ilk 6 madde aşağıda sıralanmıştır.

"Mesleksi anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme" boyutunu içeren 24. maddeye ilişkin deneklerin algıları 1.80 düzeyindedir.

"Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme"yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.09 düzeyindedir.

"Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama" standart beceri boyutunu içeren 18. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.21 düzeyindedir.

"Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma" standart becerisini içeren 19. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.33 düzeyindedir.

“Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama”yı içeren 16. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.50 düzeyindedir.

“Sürekli mesleksi gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme”yi içeren 30. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.50 düzeyindedir.

Deneklerin algılarından ortalamadan daha büyük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır.

“Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme” boyutunu içeren 26. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.98 düzeyindedir.

“Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme”yi içeren 22. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.94 düzeyindedir.

“Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma”yı içeren 27. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.93 düzeyindedir.

“İnsanlardan hoşlanma ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme”yi içeren 25. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.92 düzeyindedir.

“Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma”yı içeren 12. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.92 düzeyindedir.

2- 10.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem;

"İngilizce öğretmeninin standart becerilerine ilişkin olarak algıları deneklerin;

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, tek yönlü varyans analizi, "t" testi, Scheffe anlamlılık testi ve chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.76., 4.77., 4.78., 4.79., 4.80., 4.81., 4.82., 4.83 ve 4.83.1 nolu tablolarda verilmiştir.

a- Bu alt problem, "deneklerin İngilizce öğretmeninin sergilediği standart becerilere ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri 't' testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.76.'da gösterilmiştir.

Tablo. 4.76. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)

Değişkenler	N	X	Ss	t	p	Önem denetimi
Erkek	243	79.7449	16.706	-3.08	.202	
Kadın	184	84.9348	17.948			*Fark önemsiz

*p > 0.05

Tablo 4.76.'dan görüleceği gibi kadın ve erkek deneklerin, öğretmenin standart becerilerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t = -3.08$ $p > 0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

b- Bu alt problem, "deneklerin öğretmenin sergilediği "standart beceriler"e ilişkin algıları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için "Tek Yönlü Varyans Analizi" tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.77.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.77.'de, deneklerin, öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.77. Deneklerin Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	2252.0071	750.6690	2.4991	.0591
Gruplarıçi	423	Toplam	300.3732		
	426	129309.8501			*Fark önemsiz

*p > 0.05

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30'dan az	49	84.0612	14.7527
30 - 39 yaş	151	83.4636	18.3462
40 - 49 yaş	182	81.7088	17.7922
50 ve yukarısı yaş	45	75.8444	14.1629
Toplam	427	81.9813	17.4225

Deneklerin, İngilizce öğretmenin sergilediği standart niteliklere ilişkin algılarının yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır ($F=2.4991$, $p>0.05$).

Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin öğretmenin standart becerilerine ilişkin algıları, mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.78.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.78.’de, deneklerin, öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarının meslek değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.78. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Algılarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	13583.4470	4527.8157	16.5499	.0000
Gruplarıçi	423	115726.4031	273.5849		
Toplam	426	129309.8501			*Fark önemli

* p < 0.05

Tablo 4.78.'in devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 1) Öğretmen	260	85.7154	17.0066
(Grup 2) Yönetici	80	81.1750	17.5332
(Grup 4) Bakanlık Müfettişi	38	74.1842	15.1227
(Grup 3) İlköğretim Müfettişi	49	69.5306	12.9665
Toplam	427	81.9813	17.4225

Deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=16.5499$, $p < .05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretmenin sergilediği standart niteliklere ilişkin algılarını etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.79.'da, deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin mesleklerine göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo. 4.79. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Deneklerin Mesleklerine Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 4	Gr r p 3	G r p 2	G r p 1
69.5306	Grp 4				
74.1842	Grp 3				
81.1750	Grp 2	*			
85.7154	Grp 1	*	*		

Tablo. 4.79. incelendiğinde, ilköğretim müfettişi ve öğretmen meslek grubu arasında farklılık bulunduğu görülmektedir.

d- Bu alt problem, “deneklerin, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.80.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.80.'de, deneklerin, İngilizce öğretmenin sergilediği standart becerilerine ilişkin algılarının, kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir

Tablo. 4.80. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algılarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	746.6461	248.8820	.8189	.4840
Gruplariçi	423	128563.2040	303.9319		
Toplam	426	129309.8501			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	83.4808	17.2519
6 - 10 Yıl	60	82.2000	19.3293
11 - 15 Yıl	68	84.3235	18.6062
15 ve yukarısı	247	80.9676	16.6438
Toplam	427	81.9813	17.4225

Deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının, kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.8189$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin öğretmen niteliklerine ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin algıları, mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.81.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.81.’de, deneklerin, İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.81. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	3322.1754	664.4351	2.2150	.520
Gruplariçi	420	125986.6344	299.9682		
Toplam	425	129308.8099			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo 4.81.'in devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	156	84.6859	16.9442
Yüksek Öğretmen Okulu	10	75.8000	20.0986
Fen-Edebiyat Fakültesi	37	78.6216	18.4712
Eğitim Fakültesi	166	82.1145	16.9707
Lisans üstü	18	74.6667	15.8039
Diğer	39	78.7179	19.0566
Toplam	426	81.9789	17.4429

Deneklerin, öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarının mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=2.2150$, $p>.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarını etkilemediği ileri sürülebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin öğretmenin standart becerilerine ilişkin algıları, görev yaptıkları okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.82.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.82.’de, deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.82. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	13464.2665	4488.0888	16.3879	.0000
Gruplarıçi	423	115845.5836	273.8666		
Toplam	426	129309.8501			*Fark önemli

* $p < 0.05$

Tablo 4.82.'nin devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
(Grup 0) Müfettiş	87	71.5632	14.0578
(Grup 1) İlköğretim Ok/ Ortaokul	117	85.9402	16.1594
(Grup 2) Lise/Meslek Lisesi	128	81.8828	18.7212
(Grup 3) Anadolu/A.Öğretmen.Lisesi	95	86.7789	15.9948
Toplam	427	81.9813	17.4225

Deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 16.3879$, $p < 0.5$). Diğer bir deyişle, görev yapılan okul değişkeninin, öğretmenin standart becerilerine ilişkin algılarını etkilediği ileri sürülebilir.

Tablo 4.83.'de, öğretmen niteliklerine ilişkin deneklerin görev yaptıkları yere göre algılarındaki farklılık kaynağına ilişkin Sheffe Anlamlılık testi sonuçları verilmektedir.

Tablo. 4.83. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Deneklerin Görev Yaptıkları Yere Göre Algılarındaki Farklılık Kaynağına İlişkin Sheffe Anlamlılık Testi

Ortalama	Grup	G r p 0	G r p 2	G r p 1	G r p 3
71.5632	Grp 0				
81.8828	Grp 2	*			
85.9402	Grp 1	*			
86.7789	Grp 3	*			

Tablo 4.83 incelendiğinde, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmen ve bakanlık müfettişi meslek grubu arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.83.1.'de de, deneklerin, İngilizce öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin algılarının kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo. 4.83.1. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilediği Standart Becerilere İlişkin Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (χ^2 Tablosu)

ÖĞRETMENİN STANDART BECERİSİ	$\bar{X}$	Cinsiyet χ^2	Yaş χ^2	Meslek χ^2	Kıdem χ^2	Mezuniyet Durumu χ^2
26. Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme	2.98	16.87*	12.27	69.47*	11.80	18.07
22. Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme	2.94	22.57*	13.48	47.29*	8.92	11.85
27. Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma	2.93	28.95*	15.05*	69.48*	11.77	26.40*
25. İnsanlardan hoşlanma, ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme	2.92	21.26*	21.68*	52.75*	14.74*	24.10*
12. Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma	2.92	22.70*	9.65	38.21*	9.05	18.85
28. Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma	2.87	16.80*	19.72*	43.07*	5.81	15.91
29. Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama	2.82	14.92*	15.09*	56.92*	10.87	22.60*
1. İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcükbilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama	2.80	15.07*	7.03	21.95*	7.16	14.54
3. İngilizce konuşma, yazma, dinleme ve okuma konusunda akıcı bir dil yeterliğine sahip olma	2.79	3.28	10.32	16.04*	5.30	11.25
9. Sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içerisinde olma	2.77	8.41*	12.83	40.39*	9.75	11.05
10. Sınıf yönetimi ve organizasyon konusunda uygun ilkeleri kullanma	2.76	6.63*	13.69	56.13*	16.86*	17.66
2. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel esasları detaylı olarak anlama	2.76	2.65	4.84	15.53*	6.65	9.25
7. Etkin bir şekilde ders planları hazırlama ve yürütme	2.73	9.13*	5.53	33.51*	9.05	23.55*
31. Öğrencilerin yüksek beklentiler içerisinde olmalarını teşvik etme	2.71	22.29*	12.65	67.30*	9.71	17.35
13. Uygun bir öğrenme çevresi yaratma	2.71	5.31	13.24	63.79*	16.92*	21.47
23. Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma	2.71	4.83	20.00*	23.78*	9.11	26.57*
6. Yabancı dil öğretim yöntemlerini anlama ve kullanma	2.70	8.19*	5.75	18.06*	9.85	11.81

(Tablo 4.83.1.'in devamı)						
STANDART BECERİ	$\bar{X}$	Cinsiyet χ^2	Yaş χ^2	Meslek χ^2	Kıdem χ^2	M.Durumu χ^2
11. Öğretimsel etkinliklerde iletişimsel olanları ön planda tutma	2.68	7.97*	8.01	48.15*	5.13	23.86*
8. Öğrencilerin dilbilimsel gereksinimlerini anlama	2.67	12.58*	7.69	33.47*	5.40	11.89
21. Öğretimsel organizasyon ve ders geliştirme konularında öğrenci katılımını sağlama	2.59	26.60*	17.11*	40.95*	23.60*	11.14
4. Dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama	2.57	8.87*	5.08	23.02*	10.83	11.96
14. Öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama	2.56	11.15*	15.48*	42.35*	11.42	19.55
15. Görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri kullanma	2.55	14.60*	13.44	34.72*	9.00	11.01
17. Öğrenci ürünlerinin sonuçlarını öğrencilerle birlikte tartışma	2.54	18.69*	9.78	41.28*	9.73	14.41
20. Öğrenme ve öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli etkinliklere öncelik verme	2.53	21.38*	4.96	52.08*	7.40	11.14
30. Sürekli mesleksel gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme	2.50	16.34*	14.53	32.70*	8.21	18.39
16. Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama	2.50	3.04	6.33	14.31	7.46	14.64
19. Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma	2.33	9.02*	11.97	36.61*	6.52	16.45
18. Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama	2.21	1.80	7.15	16.08*	6.37	21.48
5. Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme	2.09	1.15	6.59	14.21	7.88	11.81
24. Mesleksel anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme	1.80	1.33	18.97*	7.00	19.23*	13.12

*Tablo 4.83.1'de görüldüğü üzere, envanterde geçen İngilizce öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin olarak denek algıları, onların cinsiyetlerine göre: 2, 3, 5, 13, 16, 18, 23 ve 24. maddeler dışında, diğer maddeler boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer taraftan, denek algıları, İngilizce öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin olarak, onların yaşlarına göre: 13, 14, 21, 24, 25,

27, 28 ve 29. maddeler dışında, yine diğer maddeler boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, deneklerin, bu becerilere ilişkin algıları, onların mesleklerine göre, sadece 5. madde (okuyarak: konferanslara, workshoplara katılarak alandaki son gelişmeleri izleme), 16. madde (etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama) ve 24. madde (mesleki anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme) maddeleri boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark görülmemektedir. Yine deneklerin bu becerilere ilişkin algıları, onların kıdemlerine göre, 12. madde (etkin ve açık ders anlatma becerileri kullanma), 22. madde (öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme), 26. madde (öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme) ve 27. madde (öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma) boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, diğer maddeler boyutunda göstermemektedir.

Diğer taraftan, İngilizce öğretmeninin sergilediği standart becerilere ilişkin olarak denek algıları, onların mezun oldukları okul değişkenine göre, 7, 11, 23, 25, 27 ve 29. maddeler boyutunda anlamlı fark gösterirken diğer maddeler için göstermemektedir.

B-YORUMLAR

1- 10.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt problemde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, öğretmenlerin sergilediği standart becerilere ilişkin olarak algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin algı puanlarının ortalaması 2.73 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk beşi; 5, 18, 19, 16 ve 30'uncu maddelerde bulunmaktaydı.

“Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 5. madde ortalaması 2.09 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 2.73'den küçük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesi sürecinde, öğretmenlerin “okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme” standart beceri boyutunu nadiren sergiliyor olabilirler.

“Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama” standart becerisine ilişkin deneklerin algısını ölçen 18. madde ortalaması 2.21'dir. Genel ortalama olan 2.73'den küçük olan bu değer, deneklerin algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetimi sürecinde öğretmenin, yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama becerisini nadiren sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma” standart beceri boyutunu içeren 19. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.33 düzeyindedir. Genel ortalama olan 2.73'den küçük olan bu değere göre, yine, öğretmenlerin iletişimsel dil öğretim yöntemlerinde önemli bir yeri olan öğrencileri gruplama teknikleri kullanma becerisini nadiren sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

“Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama” standart beceri boyutuna ilişkin deneklerin algısını ölçen 16. madde ortalaması 2.50 olarak tespit edilmiştir. Genel ortalama olan 2.73'den küçük olan bu değer, öğretmenin, ulaşılacak hedefler doğrultusunda, öğrenci başarısını ölçebilmek için etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama becerisini çoğu zaman sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

“Sürekli mesleksi gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme” standart beceri boyutunu içeren 30. maddeye ilişkin deneklerin algıları 2.50 düzeyindedir. Yine, genel ortalama olan 2.73'den küçük olan bu değere göre de, öğretmenin denetimsel etkinliklerde, etkin profesyonel özellikler kazanmak için gerekli olan, sürekli mesleksi gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme becerisini çoğu zaman sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin algılarına göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların diğerleri 26, 22, 27, 25 ve 12 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme” becerisine ilişkin deneklerin algısını ölçen 26. madde ortalaması 2.98 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.73’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesi sürecinde, öğretmenin, insani özellikleri açısından büyük önem taşıyan öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme becerisini çoğu zaman sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğretilen konuyu sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme”ye ilişkin deneklerin algısını ölçen 22. madde ortalaması 2.94 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 2.73’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesi sürecinde, öğretmenin öğretilen konuyu sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme becerisini çoğu zaman sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

“Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma” boyutunu içeren 27. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.93 düzeyindedir. Genel ortalama 2.73’den büyük olan bu değer, deneklerin algılarına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde öğretmenin, öğrencilerin her birini ayrı bireyler olarak kabul edip, onların farklı özelliklerini dikkate alma becerisini çoğu zaman sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

“İnsanlardan hoşlanma ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme” özelliğini içeren 25. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.92 düzeyindedir. Genel ortalama 2.73’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki öğretmenin insani özelliklerini ön plana çıkarmada, insanlardan hoşlanma, ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme özelliğini çoğu zaman sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

“Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma” standart beceri boyutunu içeren 12. maddeye ilişkin deneklerin algısı 2.92 düzeyindedir. Genel ortalama 2.73’den büyük olan bu değer, denek algısına dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde,

öğretmenin pedagojik becerilerinden olan etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma becerisini çoğu zaman sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddelere ilişkin algılarının yüksekliği şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken standart becerilerden olan bu pedagojik becerilerin, İngilizce öğretiminde de çoğu zaman başarıyla sergilenmesi, normalde öğretmenlerde beklenen bir davranıştır. Bu araştırma için oluşturulan “İngilizce Öğretmenlerinin Standart Becerileri Envanteri”nde bulunan bu becerilere ilişkin algıların yüksek çıkması, anketi (envanteri) hazırlama yolunda yapılan gözlemlerin doğruluğunu da bir anlamda onaylamaktadır. Bu gözlemlerimizde de, algı düzeyi yüksek çıkan bu pedagojik beceriler için, görüşme yapılan öğretmenlerin de hem fikir olduğunu söylemek mümkündür.

2- 10.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, öğretmenin sergilediği standart beceriler konusundaki algılarının, deneklerin kişisel değişkenlerine göre değişiklik gösterme durumu incelenmiştir.

a- İngilizce öğretiminin denetiminde, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin denek algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın deneklerin algıları (84.9348), erkek deneklerin algılarına (79.7449) göre daha yüksektir. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, kadın deneklerin algılarının, erkeklerinkine göre daha yüksek çıkması, öğretmenin sergilediği standart becerileri, kadınların daha çok algılaması anlamına gelebilir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeni, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin denek algılarını etkilememektedir.

b- İngilizce öğretiminin denetiminde, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin denek algıları, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşı 50’den yukarı olan denekler, diğer gruplara göre, öğretmenin sergilediği standart becerilerle ilgili olarak daha olumsuz görüş taşımaktadırlar (75.8444). Bu deneyimli

denekler, mesleklerinde eski olduklarından, İngilizce öğretmenin sergilediği standart becerileri yeterince benimsemiyor olabilirler. Diğer taraftan, özellikle yaş grubu 30'dan az olan denekler ise, bu yaş grubuna göre çok daha yüksek algılara sahiptirler (84.0612).

c- İngilizce öğretiminin denetiminde, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin denek algıları, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık, yine öğretmen grubu ile ilköğretim müfettişi meslek grubu arasında bulunmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin, öğretmenin sergilediği standart becerileri konusundaki algıları (69.5306) iken, öğretmenlerin ki ise (85.7154)'dir. Bu, öğretmenlerin, envanterdeki standart beceriler konusunda yeterli olduklarını savundukları anlamına gelmekle birlikte, İlköğretim müfettişleri, öğretmenleri bu becerileri sergilemede yetersiz gördükleri anlamına gelebilir.

d- Yine, İngilizce öğretiminin denetiminde, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin denek algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, öğretmenin sergilediği standart becerileri orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Sadece 11-15 yıl kıdemi bulunan denekler, bu becerilerle ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar (84.3235). Diğer taraftan, 15 yıl ve üstü kıdem grubu deneklerin daha düşük algı düzeyine sahip oldukları görülebilir (80.9676). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

e- İngilizce öğretiminin denetiminde, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin denek algıları, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, öğretmenin sergilediği standart becerileri orta düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Bununla birlikte, Eğitim Enstitüsü mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre öğretmenin sergilediği standart beceriler konusunda algıları daha yüksek düzeydedir (84.6859). Bu da, bu okullardan mezun olan deneklerin, eğitim sistemimizde öğretmenlik formasyonu açısından örnek uygulamalara öncülük eden bu grubun, öğretmenlerin bu becerileri çoğu zaman sergilediklerini savunmaları anlamına gelebilir. Bu boyutta, en düşük

düzeyde algıya sahip denek grubu ise, lisans üstü grubudur (74.6667). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin deneklerin, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin algılarını etkilemediği düşünülebilir.

f- İngilizce öğretiminin denetiminde, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin denek algıları, deneklerin görev yaptıkları okula göre farklılık göstermemektedir. İlköğretim ve bakanlık müfettişleri, düşük algılara sahip iken (71.5632), Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinde görev yapan denekler, sergilenen öğretmen becerileri konusunda yüksek düzeyde algılara sahiptirler (86.7789). Bunun nedeni, yine bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin İngilizce öğretiminin denetiminde öğretmenin sergilediği standart becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlamına gelebilir.

XI- ONBİRİNCİ ALT PROBLEM

A- BULGULAR

11.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, “deneklerin, İngilizce öğretmenin sahip olması gereken standart becerilerine ilişkin olarak beklenti düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme yanıt verebilmek amacıyla, deneklerin ölçeğimizin “İngilizce öğretmenin sergilemesi gereken standart beceriler”le ilgili bu bölümüne verdikleri yanıtlar tablo 4.84.’de verilmektedir.

Tablo. 4.84. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilemesi Gereken Standart Becerilere İlişkin Beklentilerinin $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme	3.83	.44	Her zaman
Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma	3.81	.49	Her zaman
Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma	3.80	.48	Her zaman
Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme	3.77	.49	Her zaman
Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama	3.77	.46	Her zaman
İngilizce konuşma, yazma, dinleme ve okuma konusunda akıcı bir dil yeterliğine sahip olma	3.76	.51	Her zaman
Her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri kullanma	3.76	.50	Her zaman
İnsanlardan hoşlanma ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme	3.76	.49	Her zaman
Uygun bir öğrenme çevresi yaratma	3.75	.56	Her zaman
Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma	3.75	.54	Her zaman
Yabancı dil öğretim yöntemlerini anlama ve kullanma	3.72	.56	Her zaman
Öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama	3.72	.56	Her zaman
Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama	3.72	.54	Her zaman
Sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içerisinde olma	3.70	.56	Her zaman
Öğretimsel etkinliklerde iletişimsel olanları ön planda tutma	3.69	.57	Her zaman
Sınıf yönetimi ve organizasyon konusunda uygun ilkeleri kullanma	3.69	.54	Her zaman
Öğrencilerin yüksek beklentiler içerisinde olmalarını teşvik etme	3.68	.63	Her zaman
Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel esasları detaylı olarak anlama	3.68	.58	Her zaman
Etkin bir Şekil.de ders planları hazırlama ve yürütme	3.67	.63	Her zaman
Dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama	3.67	.60	Her zaman
Sürekli mesleksi gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme	3.67	.60	Her zaman

(Tablo 4.84.'in devamı)			
MADDE	$\bar{X}$	Ss	DERECESİ
Öğrenci ürünlerinin sonuçlarını öğrencilerle birlikte tartışma	3.67	.59	Her zaman
İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcükbilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama	3.66	.58	Her zaman
Öğrencilerin dilbilimsel gereksinimlerini anlama	3.65	.61	Her zaman
Öğretimsel organizasyon ve ders geliştirme konularında öğrenci katılımını sağlama	3.64	.59	Her zaman
Öğrenme ve öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli etkinliklere öncelik verme	3.64	.56	Her zaman
Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme	3.60	.64	Her zaman
Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma	3.50	.64	Her zaman
Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama	3.47	.76	Her zaman
Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma	3.36	.79	Her zaman
Mesleksel anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme	3.28	.79	Her zaman

Tablo 4.84.'de görüldüğü gibi, denekler, İngilizce öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentilerinde en düşük puanı 4 (3.28) nolu maddeye, en yüksek puanı da 26 (3.83) nolu maddeye vermişlerdir (Deneklerin genel beklenti ortalaması 3.67'dir).

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha düşük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır.

“Mesleksel anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme” yi içeren 24. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.28 düzeyindedir.

“Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma”yı içeren 23. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.36 düzeyindedir.

“Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama” standart beceri boyutunu içeren 18. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.47 düzeyindedir.

“Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma” becerisini içeren 19. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.50 düzeyindedir.

“Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.60 düzeyindedir.

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan ilk 5 madde aşağıda sıralanmıştır.

“Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme”yi içeren 26. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.83 düzeyindedir.

“Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma”yı içeren 28. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.81 düzeyindedir.

“Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma”yı içeren 27. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.80 düzeyindedir.

“Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme”yi içeren 22. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.77 düzeyindedir.

“Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama”yı içeren 29. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.77 düzeyindedir.

Aynı zamanda, deneklerin, “İngilizce öğretmenini sergilemesi gereken standart beceriler” ile ilgili beklentilerinin tek bir boyutta mı, yoksa farklı boyutlarda mı toplandığını belirlemek amacıyla, deneklerin ölçeğimizin bu bölümüne verdikleri yanıtlar doğrultusunda 428 denekten toplanan veriler Macintosh için yazılmış SPSS 6.0.1 versiyonu yardımıyla '**faktör analizi**' ne tabi tutulmuştur.

Principal Component Analysis ve Varimax rotasyonu uygulandıktan sonra, envanterin başlıca dört faktörü içerdiği tespit edilmiştir. Bu dört faktör toplam varyansın % 57.5'ini açıklamaktadır. Faktörün öz değerleri ve varyans yüzdeleri Tablo. 4.85'de verilmektedir.

Tablo. 4.85

Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Öz değerler	Varyans yüzdesi	Kümülatif yüzde
1	13.26275	42.8	42.8
2	1.75676	5.7	48.5
3	1.50941	4.9	53.3
4	1.28413	4.1	57.5

Faktör 1: "Pedagojik Beceriler", Faktör 2: "İnsan ilişkileri becerileri", Faktör 3: "Profesyonel Beceriler", Faktör 4: "Teknik Beceriler".

Hangi maddelerin hangi faktörler altında değerlendirilmesi gerektiği konusuna gelince, bu konuda Cliff ve Hamburger 1967 yılında kapsamlı bir çalışma yapmışlardır Stevens (1992:383). Stevens (1992)'e göre, "Cliff ve Hamburger'in yaptıkları araştırmadan çıkan sonuçlar verildiğinde, faktör yüklerinin anlamlı olup olmadığını belirlemede, anlamlılık için her bir faktör yükünün $\alpha=.01$ formülü kullanılmaktadır. Tablo. 4.85.1'e bakıldığında, gerçek değer açısından sadece $> 2 (.217)=.434$ yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olacağı ortaya çıkacaktır".

Tablo. 4.85.1. İki Uçlu Test İçin $\alpha=.01$ Değerinde Korelasyon Katsayısına Göre Kritik Değerler

Sayı	Kritik değer	Sayı	Kritik değer	Sayı	Kritik değer
50	.361	180	.192	400	.129
80	.286	200	.182	600	.105
100	.256	250	.163	800	.091
140	.217	300	.149	1000	.081

Kaynak: James Stevens. "Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences". Hillsdale N.J; Lawrence Erlbaum Ass. Pub. 2nd. 1992

Bu araştırmada da denek sayısı 428 olduğundan, $2 (.129) = .25.8$ 'e kadar görülebilen faktör yükü anlamlı sayılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, faktör analizi yapılan her iki bölümde de, faktör yüklerinin yorumlanmasında .25.8'lik bir değere kadar esneklik payı bırakılmıştır.

Birinci faktör altında toplanan 11 madde, öğretmenin öğretimsel etkinlikleri gerçekleştirirken gösterme durumunda olduğu “pedagojik beceriler” olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktör altında toplanan 9 madde, öğretmenin öğretimsel etkinlikleri gerçekleştirirken göstermesi gereken ve insan ilişkileri ile ilgili özellikler niteliği taşıdığından bu faktöre “insan ilişkileri becerileri” adı verilmiştir. Faktör 3 altında toplanan 6 madde, öğretmenin mesleki donanımı ve deneyimleriyle ilgili olduğundan “profesyonel beceriler” adını almıştır. Faktör 4 altında toplanan 4 madde de, öğretmenin sahip olması gereken ve standart becerilerin gösterilmesinde önemli bir rol oynayan teknik bilgi ve kapasitesi ile ilgili olduğundan bu maddeye de “teknik bilgi” adı verilmiştir.

Tablo. 4.86’da, yapılan faktör analizi sonucunda birinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespitleri verilmektedir.

Tablo. 4.86. Birinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör yükü	Faktör tespiti
06	Yabancı dil öğretim yöntemlerini anlama ve kullanma	.51	Pedagojik beceri
07	Etkin bir Şekil.de ders planları hazırlama ve yürütme	.50	Pedagojik beceri
08	Öğrencilerin dilbilimsel gereksinimlerini anlama	.54	Pedagojik beceri
09	Sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içinde olma	.51	Pedagojik beceri
10	Sınıf yönetimi ve organizasyon konusunda uygun ilkeleri kullanma	.40	Pedagojik beceri
11	Öğretimsel etkinliklerde iletişimsel etkinlikleri ön planda tutma	.51	Pedagojik beceri
12	Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma	.73	Pedagojik beceri
13	Uygun bir öğrenme çevresi yaratma	.75	Pedagojik beceri
14	Öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama	.73	Pedagojik beceri
15	Bu materyalleri kullanma	.77	Pedagojik beceri
22	Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme	.55	Pedagojik beceri

Tablo 4.86.'da da görüldüğü üzere, öğretmenlerin pedagojik becerileri boyutunda 11 madde tespit edilmiştir. Birinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri .40 ile .77 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .77 ile 15 numaralı madde almıştır.

Görüldüğü gibi, öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri kullanma, birinci faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri kullanma” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, İngilizce öğretmenin bu materyalleri kullanma becerisinin önemli olduğu konusunda hemfikir olma eğilimindedirler.

Birinci faktörle ikinci derecede güçlü ilişkiye giren değişken ise, “öğretimsel etkinliklerde görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama” (.75) değişkenidir. Diğer bir deyişle, denekler, öğretmenin bu materyalleri kullanmakla birlikte bunların yine öğretmen tarafından hazırlanması gerektiği konusunda görüş birliği içerisinde olduklarıdır.

Tablo 4.87.'de ise, ikinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti verilmektedir.

Tablo. 4.87. İkinci Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör yükü	Faktör tespiti
17	Öğrenci ürünlerinin sonuçlarını öğrencilerle birlikte tartışma	.34	İnsan ilişkileri becerileri
20	Öğrenme ve öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli etkinliklere öncelik verme	.36	İnsan ilişkileri becerileri
21	Öğretimsel organizasyon ve ders geliştirme konularında öğrenci katılımını sağlama	.34	İnsan ilişkileri becerileri
25	İnsanlardan hoşlanma ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme	.56	İnsan ilişkileri becerileri
26	Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme	.74	İnsan ilişkileri becerileri
27	Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma	.71	İnsan ilişkileri becerileri
28	Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma	.73	İnsan ilişkileri becerileri
29	Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama	.65	İnsan ilişkileri becerileri
31	Öğrencilerin yüksek beklentiler içerisinde olmalarını teşvik etme	.66	İnsan ilişkileri becerileri

Tablo. 4.87’de de görüldüğü gibi, insan ilişkileri becerileri boyutunda 9 madde tespit edilmiştir. İkinci faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri; .34 ile .74 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .74 ile 26 numaralı madde almıştır.

Görüldüğü gibi, öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme, ikinci faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, İngilizce öğretmeninin insan ilişkileri becerileri boyutunda öğrencilerin de her birinin birer farklı birey olarak algılanmasını önemsemektedirler.

Tablo. 4.88’de, üçüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti verilmektedir.

Tablo. 4.88. Üçüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör yükü	Faktör tespiti
05	Okuyarak; konferanslara/workshop'lara katılarak alandaki son gelişmeleri inceleme	.43	Profesyonel beceri
16	Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanılarak etkin testler hazırlama	.43	Profesyonel beceri
18	Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama	.65	Profesyonel beceri
19	Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma	.68	Profesyonel beceri
24	Mesleksel anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme	.65	Profesyonel beceri
30	Sürekli mesleksel gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme	.40	Profesyonel beceri

Tablo 4.88.’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin profesyonel becerileri boyutunda 6 madde tespit edilmiştir. Üçüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri; .40 ile .68 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .68 ile 19 numaralı madde almıştır.

Görüldüğü gibi, öğrencileri gruplama teknikleri kullanma, üçüncü faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “öğrencileri gruplama teknikleri kullanma” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, İngilizce öğretmeninin, kendi profesyonel becerileri boyutunda, özellikle yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olan gruplama tekniklerini kullanması gerektiğini önemsemektedirler.

Tablo 4.89.’de dördüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ve faktör tespiti verilmektedir.

Tablo. 4.89. Dördüncü Faktörde Toplanan Maddelerin Faktör Yükleri ve Faktör Tespitleri

Madde	Açıklama	Faktör yükü	Faktör tespiti
01	İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcükbilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama	.71	Teknik bilgi
02	Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel esasları detaylı olarak anlama	.68	Teknik bilgi
03	İngilizce konuşma, yazma, dinleme ve okuma konusunda akıcı bir dil yeterliliğine sahip olma	.66	Teknik bilgi
04	Dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama	.56	Teknik bilgi

Tablo. 89’da görüldüğü üzere, İngilizce öğretmenlerinin teknik bilgileri boyutunda 4 madde tespit edilmiştir. Dördüncü faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri; .56 ile .71 arasında değişmekle birlikte, bu faktörden en yüksek yükü .71 ile 1 numaralı madde almıştır.

Görüldüğü gibi, İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcükbilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama, dördüncü faktörün yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yani, söz konusu faktör tüm değişkenler içerisinde en yüksek olarak “İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcükbilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama” değişkenindeki varyasyonu açıklamaktadır. Dolayısıyla denekler, İngilizce öğretmeninin, teknik bilgi ve kapasitesi boyutunda, özellikle yabancı dil öğretiminde teknik bilgi ve altyapının önemini vurgulamaktadırlar.

İngilizce öğretmenlerinin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin bu envanter üzerinde yapılan güvenirlik analizinde iç tutarlığa bakılmış ve Cronbach Alpha katsayısı .9474 olarak bulunmuştur. Sadece bu bölümdeki maddelerden birinin (23. madde: “Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma” standart becerisi, envanterin diğer maddeleri ile olan korelasyonu (.29) düşük bulunduğu için envanterden çıkartılmış ve böylece envanterin son bölümündeki maddelerin sayısı 30’a düşürülmüştür. Çalışmadığı varsayılan 23. maddenin çıkartılmasından sonra tekrar güvenirlik analizi yapılmış ve Alpha katsayısı bu kez .9499 olarak bulunmuştur.

Bunun yanında, faktörler de ayrı ayrı güvenirlik analizine tabi tutulmuş olup, elde edilen sonuçlar Tablo 4.90.’da verilmiştir.

Tablo. 4.90.’ da, bu dört faktörün güvenirlik analizleri sonuçları verilmiştir.

Tablo. 4. 90. Faktörlerin Güvenirlik Analizi Tablosu

Faktör no	Alpha	Split-half	Eşit uzunluk Spearman- Brown	Eşit olmayan Spearman-Brown
Faktör1	.9349	.8925	.8940	.8940
Faktör 2	.8798	.8654	.8677	.8677
Faktör 3	.7791	.7829	.7918	.7946
Faktör 4	.8060	.7589	.7591	.7591
Toplam	.9499	.8606	.8641	.8642

2-11.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi;

“İngilizce öğretmenin standart becerileri konusundaki bu beklentileri, deneklerin,

a- cinsiyetlerine,

b- yaşlarına,

c- mesleklerine,

d- kıdemlerine,

e- mezun oldukları okula,

f- görev yaptıkları oldukları okula göre değişmekte midir?" şeklinde oluşturulmuştu.

Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, tek yönlü varyans analizi, "t" testi, Scheffe anlamlılık testi ve chi-kare uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki 4.91., 4.92., 4.93., 4.94., 4.95., 4.96 ve 4.96.1 nolu Tablo.larda verilmiştir.

a- Bu alt problem, "deneklerin, İngilizce öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentileri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri 't' testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo. 4.91'de gösterilmiştir.

Tablo. 4.91. Deneklerin, Öğretmenin Standart Becerilerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ("t" Testi Tablosu)

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem denetimi
Erkek	243	113.9588	10.787	.32	.836	
Kadın	185	113.6000	12.220			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo 4.91.'den görüleceği gibi, kadın ve erkek deneklerin, öğretmenin standart becerilerine ilişkin beklenti ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=.32$, $p>0.05$). Bu, araştırmanın örnekleminde yer alan tüm deneklerin, öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

b- Bu alt problem, "deneklerin, öğretmenin sergilemesi standart becerilere ilişkin beklentileri, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için "Tek Yönlü Varyans Analizi" tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.92.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.92.'de, deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.92. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	689.3783	229.7928	1.7728	.1516
Gruplarıçi	424	54958.1357	129.6182		
Toplam	427	55647.5140			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
30'dan az	49	116.1429	7.1822
30 - 39 yaş	151	113.9404	11.3808
40 - 49 yaş	183	112.6066	12.5435
50 ve yukarısı yaş	45	115.6667	10.0204
Toplam	428	113.8037	11.4159

Deneklerin, İngilizce öğretmenin standart niteliklerine ilişkin beklentilerinin yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört yaş grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 1.7728$, >0.05). Başka bir deyişle, yaş değişkeninin, deneklerin öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

c- Bu alt problem, “deneklerin, öğretmenin standart becerilerine ilişkin beklentileri, meslek değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.93.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.93.'de, deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.93. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	363.7235	121.2412	.9299	.4262
Gruplarıçi	424	55283.7905	130.3863		
Toplam	427	55647.5140			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmen	260	113.7962	11.1012
Yönetici	80	114.3000	10.9907
Bakanlık Müfettişi	39	115.5385	10.1277
İlköğretim Müfettişi	49	111.6531	14.3796
Toplam	428	113.8037	11.4159

Deneklerin, İngilizce öğretmeninin standart becerilerine ilişkin beklentilerinin, meslek değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört meslek grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.9299$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, meslek değişkeninin, deneklerin denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

d- Bu alt problem, “deneklerin, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentileri, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.94.’de gösterilmiştir.

Tablo. 4.94.’de, deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.94. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	360.8636	120.2879	.9225	.4298
Gruplarıçi	424	55286.6504	130.3930		
Toplam	427	55647.5140			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

Tablo 4.94.'ün devamı

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
0 - 5 Yıl	52	115.0769	8.8956
6 - 10 Yıl	60	115.1000	11.9600
11 - 15 Yıl	68	112.2206	13.0256
15 ve yukarı	248	113.6573	11.2829
Toplam	428	113.8037	11.4159

Deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin, kıdem değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=0.9225$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin, İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin beklentilerini etkilemediği ileri sürülebilir.

e- Bu alt problem, “deneklerin, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentileri, mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.95.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.95.’de, deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin mezun oldukları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.95. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5	277.9438	55.5888	.4232	.8326
Gruplarıçi	421	55302.2342	131.3592		
Toplam	426	55580.1780			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Enstitüsü	156	112.9295	12.9854
Yüksek Öğretmen Okulu	11	116.5455	10.0634
Fen-Edebiyat Fakültesi	37	113.8919	9.3059
Eğitim Fakültesi	166	114.0181	10.6836
Lisans üstü	18	114.3333	9.9351
Diğer	39	115.0769	10.9121
Toplam	427	113.7845	11.4223

Deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin, mezun oldukları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve altı kıdem grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.4232$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

f- Bu alt problem, “deneklerin öğretmenin standart becerilerine ilişkin beklentileri, görev yaptıkları okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde biçimlendirilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi” tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.96.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.96’da, deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okula göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmektedir.

Tablo. 4.96. Deneklerin, Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Tablosu)

Değişkenlik Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	81.1002	27.0334	.2063	.8920
Gruplarıçi	424	55566.4138	131.0529		
Toplam	427	55647.5140			*Fark önemsiz

* $p > 0.05$

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss
Müfettişler	88	113.3750	12.7535
İlköğretim Okulu/ Ortaokul	117	113.7094	13.0688
Lise/Meslek Lisesi	128	113.6016	10.1550
Anadolu/Anadolu Öğretmen.Lisesi	95	114.5895	9.5131
Toplam	428	113.8037	11.4159

Deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin, görev yaptıkları okul değişkeninden etkilenip etkilenmediği, tek yönlü varyans analizi tekniğiyle ölçülmüş ve dört görev grubunda bulunan deneklerin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.2063$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, görev yaptıkları okul değişkeninin, deneklerin İngilizce öğretmenin standart becerilerine ilişkin beklentilerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4.96.1'de de, deneklerin, İngilizce öğretmeninin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentilerinin kişisel özelliklerine göre ortalamaları ve X^2 değerleri verilmektedir.

Tablo. 4.96.1. Deneklerin İngilizce Öğretmeninin Sergilemesi Gereken Standart Becerilere İlişkin Beklentileri ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılması (X^2 Tablosu)

ÖĞRETMENİN STANDART BECERİSİ	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	Mezuniyet Durumu X^2
26. Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme	3.83	5.27	8.49	19.13*	7.85	8.03
28. Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma	3.81	7.00*	6.27	7.35	9.00	9.57
27. Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma	3.80	3.67	5.61	4.21	5.48	9.23
22. Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme	3.77	4.57	3.41	5.24	5.08	10.88
29. Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama	3.77	2.61	4.75	4.53	1.06	9.00
3. İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcük-bilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama	3.76	6.75*	11.15	5.31	6.88	7.66
15. Görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri kullanma	3.76	3.62	9.21	5.33	10.63	5.31
25. İnsanlardan hoşlanma, ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme	3.76	3.64	7.48	3.51	6.79	6.88
13. Uygun bir öğrenme çevresi yaratma	3.75	3.23	10.57	34.19*	6.66	9.85
12. Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma	3.75	3.72	8.13	12.24	6.25	10.00
6. Yabancı dil öğretim yöntemlerini anlama ve kullanma	3.72	3.02	8.62	3.88	8.17	20.16
14. Öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama	3.72	7.94*	10.87	5.17	10.70	8.88
16. Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama	3.72	1.88	12.39	7.80	4.09	6.14
9. Sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içerisinde olma	3.70	12.20*	7.81	3.65	7.01	22.80*

(Tablo 4.96.1.'in devamı)						
STANDART BECERİ	$\bar{X}$	Cinsiyet X^2	Yaş X^2	Meslek X^2	Kıdem X^2	M.Dur. X^2
11. Öğretimsel etkinliklerde iletişimsel etkinlikleri ön planda tutma	3.69	5.50	7.21	14.92*	9.61	9.01
10. Sınıf yönetimi ve organizasyon konusunda uygun ilkeleri kullanma	3.69	2.27	11.91	5.90	9.77	11.43
31. Öğrencilerin yüksek beklentiler içerisinde olmalarını teşvik etme	3.68	5.35	8.71	5.52	9.68	22.26
2. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel esasları detaylı olarak anlama	3.68	2.39	11.13	4.28	6.54	6.20
7. Etkin bir şekilde ders planları hazırlama ve yürütme	3.67	10.30*	4.72	7.66	11.40	13.70
4. Dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama	3.67	7.31*	7.94	14.16	10.74	17.17
30. Sürekli mesleki gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme	3.67	1.79	8.75	8.61	7.01	19.75
17. Öğrenci ürünlerinin sonuçlarını öğrencilerle birlikte tartışma	3.67	5.85	10.21	13.11	6.40	16.97
1. İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcük-bilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama	3.66	4.75	6.24	7.11	5.79	9.25
8. Öğrencilerin dilbilimsel gereksinimlerini anlama	3.65	5.67	2.93	5.80	7.46	11.98
21. Öğretimsel organizasyon ve ders geliştirme konularında öğrenci katılımını sağlama	3.64	4.20	7.83	13.05	5.60	9.31
20. Öğrenme ve öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli etkinliklere öncelik verme	3.64	1.49	6.55	29.80*	3.67	8.51
5. Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme	3.60	7.36*	6.40	15.80*	10.18	13.79
19. Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma	3.50	1.01	16.56*	17.71*	8.91	8.68
18. Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama.	3.47	5.41	17.81*	16.48*	6.88	9.56
23. Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma	3.36	2.65	19.17*	29.76*	6.11	23.67*
24. Mesleki anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme	3.28	1.74	11.87	12.09	3.82	11.39

*Tablo 4.96.1.'de görüldüğü üzere, envanterde geçen İngilizce öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin olarak denek beklentileri, onların cinsiyetlerine göre: 3, 4, 5, 7, 9, 14 ve 28. maddeler dışında, diğer maddeler boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan, denek beklentileri, İngilizce öğretmenin sergilemesi gereken bu standart becerilere ilişkin olarak, onların yaşlarına göre; sadece 18. madde (yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama), 19. madde (öğrencileri gruplama teknikleri kullanma) ve 23. madde (öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma) boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, diğer maddeler boyutunda anlamlı farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte, deneklerin, bu becerilere ilişkin beklentileri, onların mesleklerine göre; 5, 11, 13, 18, 19, 20, 23, 26. maddeler boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark görülmemektedir. Yine deneklerin bu becerilere ilişkin beklentileri, onların kıdemlerine göre, anlamlı farklılık göstermemektedir.

Diğer taraftan, İngilizce öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin olarak denek beklentileri, onların mezun oldukları okul değişkenine göre; 9.madde, (sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içerisinde olma ve 23. madde (öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma) boyutlarında anlamlı fark gösterirken, diğer maddeler için göstermemektedir.

3- 11.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem, “deneklerin, öğretmen niteliklerine ilişkin algı ve beklentileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştu. Bu alt probleme ilişkin bulgular şekil.4.9.’ da verilmiştir.

Şekil. 4.9. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algı ve Beklenti Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik "t" Testi Sonuçları

Madde no	Algı		Beklenti		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
26	2.98	.88	3.83	.44	-18.89	.000
22	2.94	.83	3.77	.49	-19.31	.000
27	2.93	.90	3.80	.48	-19.32	.000
25	2.92	.89	3.76	.49	-18.48	.000
12	2.92	.77	3.75	.54	-20.19	.000
28	2.87	.89	3.81	.49	-20.20	.000
29	2.82	.90	3.77	.46	-21.75	.000
1	2.80	.73	3.66	.58	-21.10	.000
3	2.79	.77	3.68	.63	-23.81	.000
9	2.77	.82	3.70	.56	-22.09	.000
10	2.76	.78	3.69	.54	-23.03	.000
2	2.76	.74	3.68	.58	-22.67	.000
7	2.73	.79	3.67	.63	-20.79	.000
31	2.71	.90	3.68	.63	-19.95	.000
13	2.71	.90	3.75	.56	-23.55	.000
23	2.71	.79	3.36	.79	-12.94	.000
6	2.70	.80	3.72	.56	-23.09	.000
11	2.68	.80	3.69	.57	-23.18	.000
8	2.67	.82	3.65	.61	-21.63	.000
21	2.59	.85	3.64	.59	-22.92	.000
4	2.57	.88	3.67	.60	-23.60	.000
14	2.56	.79	3.72	.56	-26.39	.000
15	2.55	.81	3.76	.50	-26.61	.000
17	2.54	.89	3.67	.59	-23.97	.000
20	2.53	.82	3.64	.56	-24.94	.000
30	2.50	.88	3.67	.60	-25.11	.000
16	2.50	.80	3.72	.54	-30.06	.000
19	2.53	.83	3.50	.64	-25.61	.000
18	2.21	.94	3.47	.76	-25.17	.000
5	2.09	.79	3.60	.64	-33.09	.000
24	1.80	.84	3.28	.79	-29.82	.000
Toplam	81.9813	17.423	113.7869	11.424	-34.12	.000

Şekil 4.9.'da, deneklerin, İngilizce öğretmenin niteliklerine ilişkin algı ve beklentilerinin "t" testi sonuçları görülmektedir. Tabloda her maddenin hem algı boyutunda hem de beklenti boyutunda aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilmiş ve bu ortalamaların karşılaştırılması yapılmıştır.

Öğretmenin sergilediği standart becerilere ilişkin deneklerin, her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Şekil 4.9.'dan elde edilen bulgulara göre, denekler, öğretmenlerin nadiren düzeyinde sergiledikleri; çağdaş dil öğretim yöntemlerinde çok önemli bir yeri olan öğrenci gruplama tekniklerini kullanma, yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama ve alanındaki en son gelişmeleri izleme becerilerine her zaman önem vermeleri gerektiğini, belirtmektedirler. Bununla birlikte, denekler, öğretmenin, envanterdeki diğer bütün çağdaş öğretmenin sahip olması gereken becerileri her zaman sergilemesi gerektiğini belirtmektedirler. denetsel etkinliklerde izlemesi gereken bu üç denetimsel yaklaşımı nadiren sergilediklerini ve envanterde geçen her üç denetimsel yaklaşımı da her zaman izlemesi gerektiğini belirtmektedirler. Diğer taraftan, denekler, bütün bu becerileri, öğretmenlerin yeterince sergileyemediklerini ancak, bu becerilerin her zaman çok önemli olduğunu düşünmektedirler.

Şekil 4.10.'da, öğretmen niteliklerine ilişkin toplanan verilerin güvenilirlik analizi sonuçları verilmektedir.

Şekil. 4.10. Öğretmen Niteliklerine İlişkin Toplanan Verilerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Alpha	Guttman Split-half	Eşit Uzunluk Spearman-Brown	Eşit Olmayan Uzunluk Spearman-Brown
Algı	.9599	.8873	.8876	.8877
Beklenti	.9498	.8671	.8707	.8708

B- YORUMLAR

1- 11.1. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, öğretmenlerin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin olarak beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deneklerin beklenti puanlarının ortalaması 3.67 olarak hesaplanmıştır.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha düşük alan puanların ilk beşi; 24, 23, 18, 19 ve 5'inci maddelerde bulunmaktaydı.

“Mesleksi anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme” boyutuna ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 24. madde ortalaması 3.28'dir. Genel ortalama olan 3.67'den küçük olan bu değer, deneklerin beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetimi sürecinde öğretmenin, mesleki anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına her zaman önem vermesi anlamına gelebilir.

“Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma” standart beceri boyutuna ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 23. madde ortalaması 3.36 olarak bulunmuştur. Genel ortalama olan 3.67'den küçük olan bu değer, deneklerin beklentilerine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesi sürecinde, öğretmenlerin “öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma” standart becerisini her zaman sergilemeleri gerektiği anlamına gelebilir.

“Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama” standart becerisini içeren 18. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.47 düzeyindedir. Genel ortalama olan 3.67'den küçük olan bu değere göre, öğretmenlerin, özellikle hazırlık programlarında önemli ve farklı bir yeri olan bu planlara her zaman yer vermeleri görüşünü savunmalarına rağmen, bunun diğer standart becerilerle karşılaştırıldığında, önem açısından biraz daha aşağılarda olduğunu savundukları anlamına da gelebilir.

“Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma” standart beceri boyutuna ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 19. madde ortalaması 3.50 olarak tespit edilmiştir. Genel ortalama olan 3.67'den küçük olan bu değer, öğretmenin, yabancı dil öğretim yöntemleri içerisinde özellikle iletişimsel etkinlikleri içerenlerde önemli bir yeri olan, gruplama tekniklerine her zaman yer vermesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.60 düzeyindedir. Yine genel ortalama olan 3.67'den küçük olan bu değere göre de, önemli bir profesyonel

özellik olan, sürekli mesleksel gelişim için okuyarak; konferanslara, workshop'lara katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme becerisini her zaman sergilemesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin beklentilerine göre, ortalamaları genel ortalamadan daha yüksek olan puanların diğerleri; 26, 28, 27, 22 ve 29 numaralı maddelerde bulunmaktaydı.

“Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme” boyutuna ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 26. madde ortalaması 3.83 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.67’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesi sürecinde, öğretmenin, insani özellikleri açısından büyük önem taşıyan öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme becerisini her zaman sergilemesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir. Diğer standart beceriler içerisinde en yüksek puan alan madde bu maddedir.

“Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma” boyutunu içeren 28. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.81 düzeyindedir. Genel ortalama 3.67’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki öğretmenin insani özelliklerini ön plana çıkarmada, ve meslektaşlarıyla yeni fikir ve gelişmeleri paylaşma doğrultusunda bu beceriyi her zaman sergilemesi anlamına gelebilir. Bu madde de, 26. maddenin hemen ardından en yüksek ortalamayı alan ikinci madde durumundadır.

“Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma”yı içeren 27. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.80 düzeyindedir. Genel ortalama 3.67’den büyük olan bu değer, deneklerin beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretmenin, öğrencilerin her birinin ayrı bireyler olarak kabul edip, onların farklı özelliklerini dikkate alma becerisini her zaman sergilemesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir

“Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme” boyutuna ilişkin deneklerin beklentisini ölçen 22. madde ortalaması 3.77 olarak bulunmuştur. Genel ortalama 3.67’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminin denetlenmesi sürecinde öğretmenin öğretilen konuyu sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine

uygun olmasına özen gösterme becerisini her zaman sergilemesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

“Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama” boyutunu içeren 29. maddeye ilişkin deneklerin beklentisi 3.77 düzeyindedir. Genel ortalama 3.67’den büyük olan bu değer, denek beklentisine dayalı olarak, İngilizce öğretiminde, öğretmenin pedagojik, teknik, kişisel ve profesyonel becerilerini geliştirme yolunda meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama becerisini her zaman sergilemesi gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Deneklerin bu maddelere ilişkin beklentilerinin yüksekliği, şu etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. İngilizce öğretmenlerinin sahip olması ve göstermesi gereken standart becerilerin, sadece sınıf içiyle sınırlı olmadığı, etkili ve verimli bir İngilizce öğretiminin sınıf dışında da birtakım becerileri sergilemesi gerekmektedir. Bu maddelere ilişkin beklenti puanlarının yüksek olması, İngilizce öğretmenleri için pedagojik ve profesyonel becerilerinin dışında, insan ilişkileri becerilerini de her zaman sergilemeleri gerektiği doğrultusundadır.

Yabancı dil öğretimi, çoğunlukla öğretmenlerin görüş açılarına göre değerlendirilir ve tartışmalar yapılır. Bununla birlikte, öğrenciler de öğrenme etkinliklerine kendi inanç, amaç, yaklaşım ve kararlarını getirirler ki, bu da öğrenme durumlarını etkiler.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili yöntemlerin çoğu, öğrencilerin fikirlerine önemli bir rol yüklerler Bialystok (1978:69-83). Böylelikle öğrencilerin fikir sistemleri birçok değişik unsuru içermekle birlikte, bu sistemler, onların benimsedikleri öğrenme stratejileri kadar, öğrenme motivasyonlarını, yabancı dil öğrenme konusundaki beklentilerini, bu öğrenme süreci içerisinde neyin kolay, neyin zor olduğunu da etkilemektedir.

Tumposky (1991:61)’e göre, öğrencilerin fikirleri şu biçimlerde zenginleştirilebilir:

"1- İngilizce'nin doğasına ilişkin fikirler: Bu fikirler içerisinde, öğrenciler, kendi ana dilleri ile karşılaştırdıklarında, neyin zor yada kolay olduğunu belirtebilirler. Örneğin;

- 'İngilizce'yi öğrenmek, diğer dilleri öğrenmekten daha zordur.

-İngilizce'nin öğrenilmesi en zor yönü gramerdir.

-İngilizce, dünyanın en önemli dilidir'.

Bu tür yorumlar, çoğunlukla dilbilimsel 'folklör'den daha çok şey ifade etmektedir.

2- İngilizce konuşanlara yönelik fikirler: Öğrencilerin, ana dili İngilizce olan konuşmacılar hakkında da değişik yorum ve düşünceleri vardır. Örneğin;

'-Amerikalılar, İngilizce konuşurken hata yaptığında pek önemsemiyorlar.

-Britanyalılar, dil öğrenme konusunda çok fakirdirler.

-Avustralya'daki insanlar, daha çok arkadaş olabiliyorlar, böylelikle değişik insanlarla tanışıp İngilizce pratik yapmak çok kolay'.

Bu tür yorum ve düşünceler, Konuşma kalıplarının kullanımına ilişkin normlardaki kültürler arası farklılıkları da yansıtmaktadır (Brick 1991:119).

3- Dört dil becerisine ilişkin fikirler: Öğrencilerin, dil konusundaki fikirleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın doğasına ilişkin varsayımlar içerisinde yansıtılabilir. Örneğin;

'-İngilizce konuşma konusunda iyi olmak için, birçok deyim bilmeniz gerekiyor.

Dinleme becerisini geliştirmenin en iyi yolu, televizyon izlemektir.

Çok kelime içermesinden ötürü, İngilizce dergiler okumak, benim için zaman kaybıdır'.

Öğretmen ve öğrencilerin fikirleri, bazen karşı karşıya da gelebilir. Örneğin, bir öğretmen, okuma dersini yoğun okuma becerilerini geliştirme amacıyla yaparken, öğrenci, yoğun okumada yeni kelime ve deyimlere daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünebilir.

4- *Öğretmenlikle ilgili fikirler:* Bir öğrenci, liseyi bitirdiğinde, çok farklı öğretmenlerden ders almıştır. Bunun sonucunda, öğretimle ilgili neyin ne kadar etkili olacağı konusunda belirli fikirlere sahiptir. Örneğin;

'-Öğretmenler gramer kurallarını açıklamalıdırlar.

-Yazma dersinde yaptığım bütün hataları öğretmenin düzeltmesi yararlıdır'.

Öğretmenler ve öğrencilerin fikirlerindeki bu farklılıklar, herhangi bir etkinliğin öğrenciler tarafından benimsenmemesine yol açabilir.

Öğrencilerin, aynı Şekil.de öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ilişkin düşünceleri de vardır. Örneğin;

'-Öğretmenin sorumluluğu, enformasyon sağlamaktır.

Öğretmen kitabı izlemelidir.

Öğretmen, daima örnekler verebilmelidir'.

5- *Dil öğrenmeye ilişkin fikirler:* Öğrenciler, dili nasıl daha iyi öğrendikleri ve hangi yöntemlerin yararlı olduğu konusunda düşünceler ileri sürebilirler. Örneğin;

'-Yabancı dili öğrenmenin en iyi yolu, o dili konuşanlarla pratik yapmaktır.

-Gramer kurallarını sürekli hatırlamak gerekli değildir.

-İngilizce'nizi geliştirmek için her gün pratik yapmalısınız'.

Yabancı dil öğrencileri, bazen öğretmenlerin uygulamaya cesaret edemediği öğrenme stratejilerini fazlasıyla önemseyebilirler.

6- *Sınıf içindeki uygun davranışlara ilişkin fikirler:* Öğrenciler, sınıf içindeki etkileşim ile ilgili olarak görüş belirtebilirler. Örneğin;

'-Dersin akışı içerisinde, öğretmene soru sormak hoş bir davranış değildir.

-Öğretmen sınıftan ayrılmadan sınıfı terk etmemelisiniz.

-Ev ödevlerini yaparken kopya çekebilirsiniz'.

Bu tür yorumlar, öğrencinin kültürel davranış normlarından da kaynaklanabilir.

7- *Öğrencilerin kendilerine ilişkin fikirleri:* Öğrenciler, dil öğrencisi olarak kendi yeteneklerini ve yetersizliklerini dile getirebilirler. Örneğin;

'-İyi bir dil öğrencisi değilim.

-Kelimeleri ezberlemek benim için çok kolay.

-Ana dili İngilizce olan biriyle konuşurken çok rahatsız oluyorum'.

Öğrencilerin kendilerinin güçlü yada zayıf oldukları noktalarına yönelik algıları, onlara uygulanan yöntemlerin etkili olabilmesi için kullanılabilir.

8- *Amaçlara ilişkin fikirler:* Bazı öğrenciler için, ana dili gibi İngilizce konuşmak, o dili yerli konuşmacılarla kullanmayacağı için önemli bir amaç olmayabilir. Bazıları için de bunun, çok önemli bir önceliği olabilir."

Bu araştırmada, özellikle öğretmenin insan ilişkileri becerilerine ilişkin beklentilerin son derece yüksek çıkması, öğretmenlerin öğrencileri çok daha iyi tanıyarak, onlara uygun öğrenme ve öğrenme stratejileri kullanması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile fikirlerinin yanında, onların farklı öğrenme stilleri olacağını, İngilizce öğretmenlerinin çok iyi bilmesi gerekir. Keefe (1979:40), öğrencilerin farklı öğrenme stillerini şu Şekil.de tanımlamaktadır:

"Bazı insanlar, bağımsız çalışmaktan hoşlanırlarken, bazıları da grupta çalışmayı tercih ederler.

Bazı insanlar, verilen ödevi yerine getirmeden önce planlamaya zaman harcamaktan hoşlanırlarken, bazıları da planlamaya az zaman harcamakla birlikte, ödevlerini yerine getirirlerken problemleri ortaya çıkarırlar.

Bazı insanlar, belirli bir zamanda, tek bir hedefe yönelirlerken, diğerleri aynı anda birden çok hedefe yönelik etkinlikleri yerine getirebilirler.

Bazı insanlar, emin olmadıkları bir soruyu yanıtlarken kendilerini rahatsız hissederlerken, diğerleri özellikle hata yaparak öğrenme yoluna gidebilirler.

Bazı insanlar, sorun çözmede, yanılma olasılığını düşünmeden risk alma konusunda isteklidirlerken, diğerleri böyle bir riskin olduğu durumda yanıt vermekten kaçınırlar.

Bazı insanlar, notlar alarak ve görsel araçlarla daha iyi öğrenirlerken, diğerleri not almadan dinleyerek daha iyi öğrenebilirler”.

Diğer taraftan, Knowles (1982:75), bu farklı öğrenme stillerinin belirlediği farklı öğrenci tiplerine ilişkin olarak dört ayrı bilişsel öğrenme stiline olduğunu savunmaktadır. Bunlar:

1- Somut öğrenme stili: Bu stil içerisindeki öğrenciler, değerli bilgileri almak için çok istekli ve aktiftirler. Değişkenlikten hoşlanırlar ve risk almada sürekli isteklidirler.

2- Analitik öğrenme stili: Bu gruptaki öğrenciler de, bağımsız, sorun çözmekten ve kendi prensipleri geliştirmekten hoşlanırlar. Çok ciddidirler ve kendilerini çok çalışmaya zorlarlar.

3- İletişimsel öğrenme stili: Öğrenmeye sosyal yöntemlerle yaklaşırlar. Grup etkinlikleri ve etkileşim, onların öğrenme sürecinde önemli bir yer tutar.

4- Yetkiye yönelik öğrenme stili: Bu gruptaki öğrencilerin sorumlu ve bağımlı oldukları söylenir. Öğretmeni, bir otoriter simgesi olarak görürler."

Bu araştırmada, deneklerin yüksek beklentiler içerisinde oldukları diğeri bir standart beceri boyutu da, öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına zen göstermedir. Esas itibariyle, öğretmenin kullandığı dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasını ölçmesi g olmakla birlikte, öğretmenin burada titizlikle üzerinde duracağı nokta, öğrencilere performanslarına ilişkin dönüt sağlamaktır.

Öğrencilere, performansları doğrultusunda dönüt sağlama, öğretmenliğin önemli bir yönüdür. Bu, dönüt olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. İngilizce dersinde, öğrencinin konuşma diline yönelik verilen dönüt, ya öğrencinin ürettiğinin içeriğine ya da bir şekline yöneliktir.

İçeriğe ilişkin dönüt vermede değişik stratejiler denenebilir. Bunlar, Richards (1994:189)'a göre şunlardır:

"Doğru yanıtı onaylama: Öğretmen, ğrencinin verdiği doğru yanıtla ilgili olarak; 'iyi', 'evet', 'doğru', ya da 'güzel' diyebilir.

Yanlış yanıtı işaret etme: Öğretmen, ğrencinin verdiği yanlış yanıtla ilgili olarak; 'Hayır, pek doğru sayılmaz', ya da bu yanlışlığı onaylamamak anlamında 'mmm' diyebilir.

Övme: Öğretmen, ğrencinin yanıtına ilişkin onu övücü ifadeler kullanabilir.

Öğrencinin yanıtını genişletme: Öğretmen, burada öğrencinin verdiği eksik yanıtı tamamlayarak düzeltme yoluna gidebilir.

Tekrarlama: Öğretmen, ğrencinin yanıtını tekrarlar.

zetleme: Öğretmen, bir ğrenci yada grubun yanıtını özetler.

Eleştirme: Öğrencinin verdiği yanıtla ilişkin olarak ğretmen, onun motivasyonunu olumsuz olarak etkilemeyecek bir şekilde eleştirir."

İngilizce dersinde öğretmen, öğrenciye Şekil. üzerinde vereceği dönütlerde ise, özellikle hatalar üzerinde durur. Harmer (1991:96), Şekil. üzerine verilecek dönütün farklı yönlerde gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bunlar:

"Öğrenci yada gruba söylediklerini tekrarlatmak.

Hatayı işaret ederek öğrencinin kendi yanıtını vermesini sağlamak.

Yapılan hata üzerinde yorum yapmak ve öğrenciye doğru yanıtı tekrarlatmak.

Başka öğrenciye, yapılan hatayı düzelttirmek.

Hata yapıldığını bir işaret ile göstermek".

Diğer taraftan, deneklerin yüksek beklentiler içerisinde oldukları diğer bir standart beceri boyutu da, meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma ve meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları aramayı içeren öğretmenin profesyonel beceri boyutudur.

Pennington (1991:13)'e göre, profesyonelleşme, yabancı dil öğretmenleri ve organizasyonlarının son derece önem verdiği kavramlardır. Yabancı dil öğretmenliği, evrensel anlamda bir meslek olarak kabul gördüğüne göre, belirli beceriler ve eğitim düzeyi ve yaşam boyu değerli bir kariyer için elde edilen öğretmenlik, aynı zamanda meslekten yüksek düzeyde doyum elde etmeyi de içermektedir. Öğretmenliğin ne denli profesyonel olduğu, öğretmenlerin çalışma şartlarına, kişisel hedef ve yaklaşımlarına, toplumda elde edebilecekleri kariyer olanaklarına bağlıdır.

Bartlett (1987:148), öğretmenlikteki profesyonelliğe anahtar olarak, öğretmenlere kendi sınıflarını daha iyi anlayabilecekleri olanakların verilmesi olarak görmektedir. Bartlett, bu konuya yönelik düşüncelerini şu Şekil.de açıklamaktadır:

"Sanırım, öğretmenleri profesyonel yapabilecek en iyi araç ve mesleksi olanakları onlara vermemiz gerekir. Onlara sınıfta yaptıklarını keşfetmelerine yardımcı olacak en iyi olanakları sağlamamız gerekir... bu uygulamalar, dört duvar arasında öğretmenin kendi davranışlarıyla ilgili düşünceleri ile bu yaptıklarının topluma vereceği yenilik ve değerler arasındaki ilişkiyi içermektedir".

Öğretmenler, kendilerine yönelik eleştirileri kabullenme ve bu eleştirilerden doğruya ulaşmada uygulayacakları yöntemleri yeniden biçimlendirme konusunda tek başına hareket edemedikleri durumlarda, meslektaşlarının yardımına gereksinim duyacaklardır. Bu yardımı elde etmede, iletişim kanallarını açık tutmaları, kendilerini geliştirmede önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

2-11.2. Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu alt problemde, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerileri konusundaki beklentilerinin, deneklerin kişisel değişkenlerine göre değişiklik gösterme durumu incelenmiştir.

a- İngilizce öğretimi denetiminde, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin denek beklentileri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Erkek deneklerin beklentileri (113.9588), kadın deneklerin beklentilerine (113.600) göre daha yüksektir. Cinsiyeti erkek olan denekler, sayıca kadın deneklerden daha fazla olmakla birlikte, erkek deneklerin beklentilerinin, kadınlarınkine göre daha yüksek çıkması, öğretmenin sergilemesi gereken standart beceriler konusunda, onların bu standart beceriler konusunda daha çok yönlendirilmeleri ve mesleksel yardıma gereksinim duydukları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeni, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin denek beklentilerini etkilememektedir.

b- İngilizce öğretimi denetiminde, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin denek beklentileri, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşı 30'den yukarı olan denekler, diğer gruplara göre, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilerle ilgili olarak daha olumsuz görüş taşımakta ve bu yüzden daha yüksek beklenti düzeyine sahiptirler (116.1429). Diğer taraftan, 40-49 yaş grubu denekler ise, mesleklerinde biraz daha deneyimli olduklarından, İngilizce öğretmenin sergilemesi gereken standart beceriler konusunda fazla bir mesleksel

yardıma gereksinimleri olmadığından daha düşük beklenti düzeyine sahiptirler (112.6066).

c- İngilizce öğretimi denetiminde, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin denek beklentileri, meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tüm gruplar, bu beceriler konusunda benzer beklentiler içerisinde olmakla birlikte, bakanlık müfettişleri, öğretmenlerin bu becerileri yeterince sergileyemedikleri düşüncesinden hareketle, daha yüksek beklenti içerisinde olabilirler (115.5385). İlköğretim müfettişleri ise, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerileri konusunda daha düşük beklenti düzeyine sahip olmakla (113.8037), bu farklılık, Bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlere farklı bakış açısına sahip olduklarını göstermekle birlikte, öğretmenlerin bu becerileri yeterince sergiledikleri görüşünü savundukları anlamına olabilirler.

d- Yine, İngilizce öğretimi denetiminde, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin denek beklentileri, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Tüm gruplar, birbirlerine yakın puanlarla, öğretmenin sergilemesi gereken standart beceriler konusunda benzer beklenti düzeyine sahiptirler. Sadece, 11-15 yıl kıdemi bulunan denekler, bu becerilerle ilgili daha düşük beklenti düzeylerine sahip olmakla (112.2206), daha fazla mesleksi yardıma gereksinim duymadıklarını belirtiyor olabilirler. Diğer taraftan da, 6-10 yıl kıdem grubu deneklerin daha yüksek beklenti düzeyine sahip olmaları (115.1000), bu becerilerinin geliştirilmesi yolunda görüş belirttikleri anlamına gelebilir. Başka bir deyişle, kıdem değişkeninin, deneklerin, İngilizce öğretiminin denetiminde öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

e- İngilizce öğretimi denetiminde, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin denek beklentileri, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Yine bu sonuca göre de, bütün gruplar, benzer puanlarla, öğretmenin sergilemesi gereken standart beceriler konusunda benzer beklenti düzeylerine sahiptirler. Bununla birlikte, Eğitim Enstitüsü mezunu denek grubunun, diğer gruplara göre, öğretmenin sergilemesi gereken standart beceriler konusunda beklentileri daha düşüktür (112.9295). Bu da, bu okullardan mezun olan deneklerin,

eğitim sistemimizde öğretmenlik formasyonu açısından örnek uygulamalara öncülük eden bu grubun, mesleki rehberliğe en az gereksinim duydukları anlamına gelebilir. Bu boyutta, en yüksek düzeyde beklentiye sahip denek grubu ise, Yüksek ğretmen Okulu mezunu denek grubudur (116.5455). Diğer bir ifadeyle, mezuniyet durumu değişkeninin, deneklerin, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentilerini etkilemediği düşünülebilir.

f- İngilizce ğretimi denetiminde, öğretmenin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin denek beklentileri, deneklerin görev yaptıkları okul değişkenine göre farklılık göstermemektedir. İlköğretim ve bakanlık müfettişleri, düşük düzeyde beklentilere sahip iken (113.3750), Anadolu ve Anadolu ğretmen liselerinde görev yapan denekler sergilenmesi gereken ğretmen becerileri konusunda yüksek düzeyde beklentilere sahiptirler (114.5895). Bunun nedeni, yine bu okullarda görev yapan ğretmen ve yöneticilerin, İngilizce ğretiminin denetiminde öğretmenin sergilemesi gereken standart becerileri konusunda kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiği ve mesleksel yardıma gereksinim duydukları anlamına gelebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

I- SONUÇLAR

1- Türkiye'deki İlköğretim Okulları, Liseler, Meslek Liseleri ile Anadolu/Anadolu Öğretmen Liselerindeki İngilizce derslerinin denetimi; İngilizce dersindeki öğretimsel hedef ve etkinlikleri ancak branşı İngilizce olan Bakanlık Müfettişinin denetlemesi hedef olmasına karşın, sadece % 29.7'lik bir oranla bakanlık müfettişleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu oranı % 19.2 ile ilköğretim müfettişleri izlemektedir.

2- İngilizce öğretiminin denetimini kim(ler)in yapması konusunda, mevcut uygulamanın aksine, deneklerin hemen hemen yarısı, İngilizce öğretiminin denetiminin branşı İngilizce olan Bakanlık müfettişi tarafından yapılmasını istemektedir (% 47.0). Mevcut uygulamada, bunun aksine denetimin, branşı İngilizce olmayan Bakanlık Müfettişleri ve İlköğretim Müfettişleri tarafından çoğunlukla yapılmakta olduğunu görmekteyiz. Bunu, Bakanlık müfettişi ve eğitim uzmanı diyenler % 12.9, okuldan deneyimle bir İngilizce öğretmeni diyenler % 9.3 ile izlemektedir. Deneklerin % 2.6'lık bir bölümü ise, en iyi denetmenin öğrenci olduğunu ileri sürmüşlerdir.

3- Bakanlık müfettişleri, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenlerine göre, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlardan, öğretmen hakkında soruşturma yapma boyutuna nadiren yer verilmektedir. Nadiren uygulanan diğer amaçlar da, öğretmeni geliştirme, öğretimi geliştirme, öğretmen performansını kontrol etme ve öğretimi değerlendirmedir. Bununla birlikte, Öğretmeni değerlendirme amacına ise, denetsel etkinliklerde çoğu zaman yer verilmektedir.

4- Bakanlık müfettişleri, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara yönelik algıları,

onların yaşlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları okula göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bununla birlikte, bu amaçlara ilişkin deneklerin algıları, onların mesleklerine ve görev yaptıkları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bakanlık müfettişleri, bu denetsel amaçların gerçekleştirildiğine dair yüksek algılara sahip iken, ile diğer meslek gurupları düşük algılara sahiptir. Yine ilköğretim ve bakanlık müfettişleri, bu amaçların yeterince sergilendiğini savunurlarken, İlköğretim okulları, Lise ve meslek liseleri ile Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinde görev yapan yönetici ve İngilizce öğretmenleri bu denetsel amaçların gerçekleştirilmesi konusunda düşük algılara sahiptirler

5- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara ilişkin olarak beklenti düzeyleri yüksektir. Denekler, denetmenin, denetsel amaçlardan öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretmen performansını kontrol etme boyutlarını her zaman gerçekleştirmesini istemektedirler. Öğretmeni değerlendirme boyutunu çoğu zaman; öğretmen hakkında soruşturma yapma boyutunu ise hiç zaman sergilememelerini istemektedirler. Bu bağlamda, denekler, soruşturma boyutunun denetimsel etkinliklerden ayrı tutulması gerektiğini savunmaktadırlar.

Öğretimi geliştirme amacı ile birlikte hareket eden diğer bir olgu da, öğretmeni geliştirmektir. Bunlar sonuçta paralel ve aynı hedefe doğru götürülmesi gereken denetimsel amaçlardır. Yardım, izleme, gözlemlene ve diyalog, genelde öğretmenle birlikte öğretimi geliştirme süreci yada işlevi olarak tanımlanan öğretimsel denetim kavramının önemli boyutlarıdır (Glickman 1985:44). Diğer bir deyişle, öğretimi geliştirme boyutunda bundan direkt anlamda en çok yararlanan da öğretmen olacaktır. Öğretmeni geliştirmekle birlikte, bu işlevin ayrılmaz parçası değerlendirme de aynı süreç içerisinde devam edecektir. Öğretimden elde edilen ürün değerlendirilerek, geleceğe yönelik plan ve siyasaları belirlemede düzenli bir değerlendirme yapılması gerekecektir. Belki de, eğitim sistemleri içerisinde belirlenmesi en güç nokta, öğretimdeki ürünün objektif olarak değerlendirilmesidir. Öğretmen performansı da, bu değerlendirmenin içinde olacaktır. Bu araştırmada deneklerin, denetimin bu amacına ilişkin olarak yüksek beklentiler içerisinde olmaları, bunu doğrular niteliktedir. Öğretmenler de neyi ne kadar yaptıklarını bilme ve öğrenme haklarına sahiptirler.

6- Bakanlık müfettişleri, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretiminin denetlenmesindeki amaçlara yönelik beklentileri, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okula ve görev yaptıkları okula göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bununla birlikte, Anadolu/Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenler, denetimsel amaçlar konusunda, denetmenin sergilemesi gereken davranışlara ilişkin olarak, müfettişlere göre daha yüksek beklenti içerisindeyler. Öğretmenler, bu okullarda son derece önemli olan yabancı dil öğretimi ile ilgili uygulamalar konusunda, müfettişlerin daha etkin olmaları gerektiğini düşünmektedirler.

7- Deneklerin, denetimin amaçlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Deneklerin beklenti düzeyleri, algı düzeylerinden daha yüksektir. Bu durum, denetmenlerin, denetim amaçlarını istenen düzeyde sergilemediklerini göstermektedir. Sonuçta, gerek müfettişler gerekse öğretmen ve yöneticiler arasında, amaç birlikteliği bulunmalıdır. Bu, öğretimsel denetimin mesleksel rehberlik ilkesi için son derece önemli olan amaç birlikteliğine daha fazla önem verilmesi gerektiği anlamına gelmektedir.

8- Denekler, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin olarak, bu yöntemlerden; önceden belirlenmiş kriterler kullanma, öğretmen ile yüz yüze görüşme, öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma, öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme ve öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözlemleme yöntemlerini çoğu zaman kullandığını belirtmektedirler.

Bununla birlikte, sınıftaki fiziksel koşulları gözlemleme, rapor ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme, öğrenci ürünlerini değerlendirme, öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma ve öğretmeni geliştirme planına dahil etme yöntemini, denetmenin nadiren kullandığını belirten denekler, öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme yöntemini hiç bir zaman kullanmadığına işaret etmektedirler. Görüldüğü üzere , öğretimsel denetimin de birinci hedefi olan öğretmen geliştirme programları tipik olarak enformasyon sunma, öğretmenlerin bu enformasyonu

anlamalarına yardımcı olma, öğretmenlerin bu anladıklarını öğretmenliklerinde kullanmalarına yardımcı olma ve bu yeni yaklaşımları öğretmenlerin kabul etmelerine ve kendilerini bunlara adanmalarına yardımcı olma gibi temalar etrafında şekillendirilmiştir.

9- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullandığı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algıları, onların yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okula ve görev yaptıkları okula göre, kadın deneklerin algıları, erkeklerin algılarına göre daha düşüktür. Bu bağlamda, kadın deneklere göre, denetmen, öğretmen performansını değerlendirmede, bilgi toplama yöntemlerini daha az kullanmakta ve objektif bilgiler toplamakta yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte, yaş değişkeni göz önüne alındığında da, yaşı 50'nin üzerindeki denekler, diğer gruplara göre, denetmenin bilgi toplama yöntemleri boyutunda sergiledikleri davranışlarla ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar.

10- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri çok yüksek düzeydedir. Bu sonuca göre, denekler, denetmenin, tuttuğu raporlar ve edindiği gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni her zaman bilgilendirmesi gereğine ve bunun demokratik bir yaklaşım olacağına işaret etmektedirler.

11- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin beklentileri, onların yaşlarına, mesleklerine, kıdemlerine, mezun oldukları okul ve halen görev yapmakta oldukları okul değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkenine göre irdelendiğinde, kadın deneklerin beklentileri, erkeklerin beklentilerine göre daha düşüktür. Bu sonuca göre de, erkek deneklere göre, denetmen, öğretmen performansını değerlendirmede bilgi toplama yöntemlerini daha etkin kullanmalı ve bu boyuta daha fazla zaman ayırabilmelidir.

12- Deneklerin, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmenin, öğretmen performansını değerlendirmede kullanması gereken bilgi toplama yöntemlerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır. Deneklerin, beklenti

ortalamları, algı ortalamalarından daha yüksektir. Bu durum, denetmenlerin, öğretmen performansını değerlendirmede kullanacağı bilgi toplama yöntemlerini daha etkin ve objektif hale getirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir.

13- Deneklere göre, İngilizce öğretiminin denetlenmesinde, denetmen, denetlenecek öğretmene çoğu zaman haber vermekle birlikte, denetim esnasında rahat bir ortam yaratma, öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme, öğretmende eksik olan becerileri saptama, denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırma, denetimin bir amaç değil, mesleksen gelişme için bir araç olduğuna inanma, öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama, öğretimin denetimi için yeterince zaman ayırma, öğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme, sınıftaki gözlemlerine ilişkin önceden plan yapma, denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama, çevre ve okul özelliklerini anlama ve kullanma, öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama, okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmenlerin katılımını teşvik etme, denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme, öğretmenin yeni fikirlere yer vermesini teşvik etme, velilerle öğretmen arasındaki işbirliğini teşvik etme, çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme, öğretmenlere, kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verme, öğretmende eksik olan becerilerin geliştirilmesine yardımcı olma, öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma, öğretmene kaynak kitap tavsiye etme, öğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama, öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme, öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim olanakları araştırma, müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi öğretmen ile birlikte değerlendirme, öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme, öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama ve denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmaya yönelik tutum ve davranışları nadiren sergilemektedir.

14- Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algıları, onların cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları okula göre anlamlı fark göstermezken, yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Yaşı 50'nin üzerindeki denekler,

denetmenlerin sergiledikleri davranışlarla ilgili olarak daha olumlu görüş taşımaktadırlar. Diğer taraftan, özellikle 30-39 yaş grubu denekler, denetmenin tutum ve davranışlarını en az onaylayan grup özelliğini taşımaktadırlar.

15- Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentileri çok yüksek düzeydedir. Denekler, özellikle; denetmenin denetim esnasında rahat bir ortam yaratması, denetim sonuçlarını öğretmene somut bir şekilde bildirmesi, çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirmesi, öğretmenin yeni fikirlere yer vermesini teşvik etmesi ve öğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplaması gibi davranışları konusunda, çok yüksek beklenti içerisindeyler. Bu durum, aynı zamanda, mevcut denetim sisteminde, bu tutum ve davranışların yeterince sergilenmediğini doğrular niteliktedir. Denekler bu davranışları, denetmenin her zaman sergilemesi gerektiğine işaret etmektedirler.

16- Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin beklentileri, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, mesleklerine, mezun oldukları okul ve görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

17- Deneklerin, denetmenin tutum ve davranışlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Bu sonuca göre, denetmenlerin, öğretimsel denetim etkinlikleri içerisinde sergilenmesi gereken tutum ve davranışları istenen düzeyde sergileyemediklerini göstermektedir.

18- Deneklere göre, denetmenler, İngilizce öğretiminin denetiminde, denetmen denetimsel yaklaşımlardan, yönlendirmeci, işbirlikçi ve yönlendirmeci olmayan yaklaşımları nadiren izlemektedirler. Denekler, denetmenlerin, esnek olmayan ve katı bir denetim anlayışını benimsediklerine işaret etmektedirler. Denetim sürecini biçimlendirmede, denetmenler, öğretmen katılımına yeterince yer vermemektedirler.

19- Deneklerin, denetmenin izlediği denetimsel yaklaşımlara ilişkin algıları, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Ancak, meslek değişkenine göre, İngilizce öğretmenleri ile Bakanlık müfettişleri arasında anlamlı bir fark vardır. Öğretmenler, denetmenlerin,

bu öğretimsel denetim yaklaşımlarına yeterince yer vermediklerini belirtirlerken, müfettişler, bunun tam tersini savunmaktadırlar. Diğer taraftan, deneklerin görev yaptıkları okul değişkeni ele alındığında, Anadolu/Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenler, müfettişlerin bu yaklaşımları gereği gibi izleyemedikleri görüşündedirler. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin, denetmenlerden, yabancı dil öğretimi konusunda daha etkin olmalarını istemeleri anlamına gelmektedir.

20- Deneklerin, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri çok yüksek düzeydedir. Denekler, denetmenin, denetimsel uygulamalarda işbirlikli ve yönlendirmeci yaklaşımı her zaman izlemesi gerektiği düşüncesindedirler. Denetmenlerin, bu yaklaşım içerisinde, öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri için, öğretmenlerden, yabancı dil öğretimi konusunda daha iyi donanıma sahip olmaları gereği ortaya çıkmaktadır.

21- Deneklerin, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin beklentileri, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleklerine, kıdemlerine, mezun oldukları ve görev yaptıkları okula göre anlamlı fark göstermemektedir.

22- Deneklerin, denetmenin izlemesi gereken denetimsel yaklaşımlara ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Deneklerin beklenti düzeyleri, algı düzeylerinden daha yüksektir. Bu durum, denetmenlerin, bu yaklaşımları daha etkin olarak kullanmaları gerektiğini göstermektedir.

23- Denekler, İngilizce öğretmenlerinin, teknik, profesyonel, pedagojik ve insan ilişkileri becerilerini çoğu zaman sergilediklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte, denekler, İngilizce öğretmenlerinin; iletişimsel dil öğretim yöntemlerinde son derece önemli olan öğrenci gruplama tekniklerini kullanma, yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama ve konferanslara, takım çalışmalarına katılarak alandaki en son gelişmeleri izleme becerilerini nadiren sergiledikleri konusunda görüş birliği içerisindeyler.

24- Deneklerin, İngilizce öğretmenin sergilediği standart becerilerine ilişkin algıları, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve mezun oldukları okullara göre

değişmezken, Bakanlık müfettişleri, öğretmenlerin bu becerileri sergileme konusunda yeterli olmadıklarını savunmaktadırlar. Diğer taraftan, görev yapılan okul değişkeni değerlendirildiğinde, yine Anadolu/Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle Bakanlık müfettişleri kaşı karşıya gelmektedir. Öğretmenler, bu standart becerileri yeterince sergilediklerini savunurlarken, Bakanlık müfettişleri, bunun tam tersi bir görüş içerisinde olduklarıdır.

25- Deneklerin, İngilizce öğretmeninin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentileri çok yüksek düzeydedir. Denekler, özellikle öğretmenlerden, öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme, meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma ve onlarla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma, insanlardan hoşlanma ve onlara coşku, sıcaklık ve ilgi gösterme ile öğretilen konunun sunulmasında, kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme becerilerine her zaman yer vermelerini istemektedirler. Bu durum, İngilizce öğretmeninin, öğretimsel beceriler kadar, insan ilişkileri becerilerine de daha fazla önem vermeleri anlamına gelmektedir.

26- Deneklerin, İngilizce öğretmeninin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin beklentileri, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleklerine, kıdemlerine, mezun oldukları ve görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

27- Deneklerin, İngilizce öğretmeninin sergilemesi gereken standart becerilere ilişkin algı ve beklentileri arasında önemli düzeyde farklılık vardır. Özellikle, Anadolu/Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenler, bu becerileri tam olarak sergilediklerini savunmalarına karşın, Bakanlık müfettişleri, bütün İngilizce öğretmenlerinin teknik, pedagojik, profesyonel ve insan ilişkileri becerilerinde yeterince etkin olmadıklarını savunmaktadırlar. Bununla birlikte, bütün denekler, mesleki yardım kanalıyla, envanterdeki bütün bu becerilerle ilgili olarak yönlendirilmeleri gereğine işaret etmektedirler.

II- ÖNERİLER

A- UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

Günümüzde, okullardaki denetim uygulamalarının çoğunluğu, üç genel denetim kuramının ya birisine ya da bunların bir kombinasyonuna dayanmaktadır. Bunlar, bu araştırmamın kuramsal bölümünde de açıklandığı gibi, geleneksel bilimsel yönetim, insan ilişkileri ve neobilimsel yönetim kuramlarıdır. Bu kuramlar, burada verdiğimiz denetmen örneklerinden A ve B'nin imajlarında yansıtılmaktadır. Bununla birlikte, bu kuramlardan hiçbirinin, okul denetimi için bir model oluşturmada yeterli olmayacağını belirtmek gerekir. Nasıl ki, İngilizce öğretim yöntemlerinden hiçbirisi tek başına en iyi olarak kabul edilmiyor, bunu denetim kuramları için de söylememiz mümkündür. Bir yandan bilimsel sınırlandırmalardan gelen yetersizlik, diğer yandan da okulun denetim gerçekleri ile olan uyum sorunu nedenleri bunu doğrular niteliktedir.

Bu gerçeklerden hareketle, bu araştırmadaki deneklerin istemi de, öncelikle branşı İngilizce olan veya İngilizce öğrenimi ve öğretiminde yeterli donanımına sahip, araştırmamın yedinci alt probleminden de elde edilen sonuçlar ışığında, demokratik yaklaşımlar içinde ve insan ilişkileri kuramını okulun gerçeklerine uyarlayabilecek bir denetmen tarafından denetlenmektedir.

Tüm Türkiye'de, toplam 336 bakanlık müfettişinden sadece 9'unun branşının İngilizce olması gerçeğinden hareketle, bütün okulların denetiminin bu anlayışla denetlenmesi mümkün değildir. Bu görüşten hareketle, yapılabilecek bir hizmet-içi eğitim sonrası, denetim kuramlarını ve denetsel etkinlikleri irdeleyebilecek, öğretimsel liderlik özelliklerini taşıyan deneyimli İngilizce öğretmenlerinden yararlanılabilir. Bakanlık müfettişlerinin her il, ilçeye, beldeye denetim hizmeti götüremeyeceği düşüncesinden hareketle de, her il ve ilçede oluşturulabilecek ve deneyimli İngilizce öğretmenlerinden oluşan öğretimsel denetim komitesi, soruşturma dışında, öğretimsel etkinlikleri yönlendirmede önemli roller oynayabilirler. Öğretimsel denetim etkinliklerinin nasıl uygulanacağı, hazırlanan formlarla birlikte, oluşturulan "İngilizce Öğretimini Geliştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli"nde tartışılacaktır.

Yapılan bu araştırmada da, denekler, denetmenlerin denetimsel amaçlardan öğretmen hakkında soruşturma yapma boyutunu pek sergilemediklerine işaret etmektedirler. Öğretimsel etkinliklerde elde edilecek ürünü maksimum düzeye çıkarabilmek için öğretmen moralinin de yüksek düzeyde olması beklenir. Denetmenlerin soruşturma rolleriyle de öğretmen karşısına çıkmaları öğretmenlerden beklenen ürünün gerçekleştirilmesinin önünü kesebilir. Soruşturma boyutuna ayrılan zaman ve soruşturma sonuçlarının taraflar açısından taşıdığı önem gözler önüne serildiğinde, böylesine duyarlı bir görevin, kendilerini yeterli görmeyen kişiler tarafından yapılan soruşturmaların, sağlıklı olması beklenemez. Sorunların içerisinde, müfettişlik eğitiminin de payı olduğu söylenebilir, ama bu konuda gereken önlemin alındığı söylenemez (Aydın 1993:165). Bu araştırmada, bu sebeplerden ötürü, soruşturma görevinin işlevine karşı çıkmamakla birlikte, bunun tamamıyla ayrı bir kanalla Teftiş Kurulu Başkanlığı'na devredilmesi gereğine inanılmaktadır.

Diğer taraftan, öğretimsel etkinliklerde anahtar rol oynayan öğretmenlerin geliştirilmesi, çağdaş denetim yöntemlerinde öncelikli amaç durumundadır. Ama bizim denetim sistemimizde, İngilizce öğretiminin denetiminin İngilizce'yi bilmeyen denetmenlerle gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, öğretmeni geliştirme boyutunda denetmenlerin son derece yetersiz kaldıkları düşünülebilir. İngilizce öğretimi ve öğretmenini geliştirme doğrultusunda yapılan denetimsel etkinliklerde, denetmenin o yabancı dili bilmesinin dışında, yabancı dil öğretimi ile ilgili öğretim yöntemleri, yeni materyaller ve son gelişmeler konusunda yeterli donanımına sahip olması beklenmelidir.

Yine deneklerin algılarına göre, denetmenlerin gerek sayıca çok az olması ve gerekse öğretmenle geçirdikleri zamanın çok kısıtlı olmasından dolayı öğretimi geliştirme boyutuyla fazla ilgilenemedikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, mevcut denetim sisteminde hedef, yoğunlukla durum saptamayla ilgili olduğundan, denetmenlerin, örneğin, eğitim öğretim faaliyetlerinin değerlendirildiği ve okulun siyasasını belirlemeye yönelik ve öğretmenlerin son derece önem verdiği "zümre toplantıları"nda elde edilen sonuçlardan yeterince yararlanmadıkları düşünülebilir.

Denekler ve özellikle öğretmenler, İngilizce öğretimi ile ilgili sorunların çözümünü yalnız başlarına kendi güçlerini aşan bir durum olarak görebilirler; bu sebeple, bu tür sorunların çözümünde, denetmenin kendilerine yol göstererek hareket etmesini ileri derecede bekliyor olabilirler. Öğretimsel denetimin de en önemli hedefi olan öğretimi geliştirme, esas itibarıyla bir ekip çalışması işidir.

Öğretimi geliştirme amacı ile birlikte hareket eden diğer bir olgu da öğretmeni geliştirmektir. Bunlar sonuçta paralel ve aynı hedefe doğru götürülmesi gereken denetimsel amaçlardır. Yardım, izleme, gözlemleme ve diyalog, genelde öğretmenle birlikte öğretimi geliştirme süreci yada işlevi olarak tanımlanan öğretimsel denetim kavramının önemli boyutlarıdır (Glickman 1985:44). Diğer bir deyişle öğretimi geliştirme boyutunda bundan direkt anlamda en çok yararlanan da öğretmen olacaktır.

Özellikle İngilizce öğretimi uygulamalarında dünyada baş döndürücü bir hızla gelişen dil öğretim teknikleri, yeni sınıf etkinlikleri, öğrenme ve öğrenci stratejileri, eğitim teknolojisi, öğretimsel hedefler, bunların değerlendirilip etkinliklerinin artırılmasını da sürekli gündemde tutmaktadır. Bütün bunların ülkemizde de denetim yoluyla sistemin işleyişine kazandırılması mümkün kılınabilir. Ülkemizdeki İngilizce öğretimi uygulamalarının, yapılan gözlemler doğrultusunda bu gelişmelere ayak uydurduğunu söylemek oldukça zordur. Bu uygulamaların yönlendirilmesinde anahtar rol oynayan öğretmen, yönetici, ve müfettişlerin hizmet içi-eğitim eksikleri bu sorunun boyutunu daha da genişletmektedir. Bakanlık müfettişlerinin, bu gelişmeleri öğretmen ve okul yöneticilerine mesleksi rehberlik, ekip çalışması ve diyalog yoluyla aktarmaları zorunlu hale gelmiştir. Bu ise, öğretimin denetlenmesinin etkin hale getirilmesi ile mümkün olabilir. Bu çerçevede yeni bir denetim sistemi anlayışının geliştirilmesi ile birlikte, Bakanlık müfettişlerinin gösterecekleri öğretimsel liderlik davranışları yoluyla mevcut denetim sistemi daha çağdaş hale getirilebilir. Bu araştırma ile, Bakanlık Müfettişlerinin İngilizce öğretimini geliştirmede ve öğretimsel hedef ve etkinlikleri değerlendirmelerinde ve yine İngilizce öğretimini çağdaş kriter ve boyutlarda irdelemelerini sağlayacak bir kaynak oluşturabilme çabasıyla birlikte, bu sürece yönetici ve öğretmenlerin katılımının nasıl bir sistemle sağlanacağı incelenecektir. İşte bütün bu kavramlara ilişkin gelişmelerin gelişen dünya ile aynı anda kazanılıp değerlendirilmesi

ve İngilizce öğretmenlerinin bu anlamda yönlendirilmeleri için denetim sisteminin de çağdaştırılması gerekmektedir

B- ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

1990 yılında Gebhard tarafından yabancı dil öğretmenlerinin denetimi doğrultusunda yapılan “The Supervision of Second and Foreign Language Teachers” adlı araştırmada, yabancı dil öğretimi denetiminin, öğretimsel boyutunun çok önemli olduğu ve bunun ayrı bir denetim modeli gerektirdiği belirtilmiştir. Hatta denetim modellerinin dil öğretim yöntemlerine göre oluşturulması gereğine dikkat çekilmiştir.

1994’de Woodward tarafından yapılan “Teacher Trainer” adlı araştırmada, yabancı dil izlencelerinin denetiminin riskli olduğu ve bunu önlemede denetme dönütü ile sınıf içi uygulamaların yoğunluğunun önemi anlatılmaktadır. Denetmenlerin, bu programlarda insani özelliklerini ön plana çıkarması gerektiğine işaret edilmektedir.

Günümüzde okullardaki denetim uygulamalarının çoğunluğu, üç genel denetim kuramının ya birisine ya da bunların bir kombinasyonuna dayanmaktadır. Bunlar, araştırmanın kuramsal bölümünde de açıklanacağı gibi, geleneksel bilimsel yönetim, insan ilişkileri ve neobilimsel yönetim kuramlarıdır.

Öğretimin etkinliğini artırmada, öğretmenlerin, denetmenlerin, velilerin ve öğrencilerin bir sistem içerisinde birlikte hareket etmesi gerçeğinden hareketle, bu araştırma kapsamında geliştirilen öğretimsel denetim modeli, değişik branşlara göre genişletilebilir.

Denetim sürecinin biçimlendirilmesinde öğretmen görüşlerinden yararlanılarak, denetmenin tamamen yönlendirmeci olmadığı yeni işbirlikli denetim yaklaşımları geliştirilebilir.

Anadolu/Anadolu Öğretmen Liselerinde, yabancı dil öğretiminin daha etkin olması gerçeğinden hareketle, bu okullarda görev yapan bölüm başkanlarının uygulayabileceği, yabancı dil öğretimindeki uygulamaların esas alınacağı denetim modelleri geliştirilebilir.

Denetmenler için son derece önemli olan, öğretimsel liderlikle ilgili çalışmalar geliştirilebilir.

İngilizce için geliştirilmeye çalışılan bu öğretimsel denetim modeli, diğer branşlar için de gerçekleştirilebilir.



ALTINCI BÖLÜM

GELİŞTİRİLEN ÖĞRETİMSSEL DENETİM MODELİ

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim yapan İlköğretim okulları, Liseler ve Meslek Liselerinde okutulmakta olan genel İngilizce dersinin denetimi ve Anadolu/Anadolu öğretmen liselerindeki içinde yazma, okuma, konuşma, dinleme dersleri olan İngilizce derslerinin denetimi için ayrı formlar hazırlanarak bir öğretimsel denetim modeli geliştirilmiştir. Bunun nedeni de, Anadolu/Anadolu Öğretmen liselerinde hazırlık sınıflarının olması, dil öğretiminin yoğunluğu ve yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerileri için ayrı ders planları ve etkinlikleri olmasından ve hedeflerin daha farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu araştırma sonucunda deneklerin beklentilerinden hareketle geliştirilmeye çalışılan öğretimsel denetim model özet olarak şekil 6.0'da verilmektedir.

Şekil 6.0. Geliştirilen Öğretimsel Denetim Özeti

STANDARTLAR	DENETİMİ KİM(LER) YAPACAK?	PROSEDÜRLER NASIL GERÇEKLEŞTİRİLECEK ?	AMAÇ	SONUÇ
*İngilizce öğretmenin standart becerileri (Form 1) *Öğretimsel liderlik davranışları (form 5) *Öğretimsel organizasyon (form 3) *planlama (form 5) *sınıf yönetimi (form 3) *sınıf iklimi (form 3) *öğrenci-öğrenci etkileşimi (form 4b) *öğrenci-öğretmen etkileşimi (form 2 ve 4a) *İngilizce öğretimi etkinlikleri ve stratejileri (form 1, 2, 3, 4b) *Yazma dersi (form 9) *Okuma dersi (form 10) *Konuşma dersi (form 11) *Dinleme dersi (form 12) *Kelime öğretimi (form 13) *öğrenme çevresi (form 3)	Aşama 1. Öz-denetim (form 3) Aşama 2. Meslektaş gözlemi (form 2) Aşama 3. *Bakanlık müfettişi ve Bölüm Başkanı (Anadolu ve Anadolu Öğrt. Liseleri için) *Bakanlık veya ilköğretim müfettişi, zümre başkanı (İlköğretim okulları, lise ve meslek liseleri için)	Bilgi toplama yöntemleri: *Öğretmenle yüz yüze görüşme *gözlem öncesi toplantı yapma (form 6) *gözlem sonrası toplantı yapma (form 7) *zümre öğretmenleri ile toplantı yapma *öğretmeni geliştirme planına dahil etme *Tutulan rapor ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme *Denetsel etkinlikleri özetleme (form 7) *Denetmeni değerlendirme (form 8) *Öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi (form 14) Uygulanacak denetimsel yaklaşım: İşbirlikli yaklaşım veya yönlendirmeci yaklaşım (Şekil 6.3).	*Öğretmeni ve öğretimi geliştirme	*Doğrudan yardım *Grup geliştirme *Mesleksel gelişme *İzlenim geliştirme *Eylem araştırması yollarıyla yeni denetsel eylem ve politikaları belirleyerek öğretimi ve öğrenimi geliştirmek

Böyle bir denetim modeli geliştirebilmek için, modelin çalışma şeklinin ve bu modelin bileşkenlerinin açıkça belirtilmesi gerekmektedir. İşte geliştirmeye çalışılan modelde aşağıdaki prosedürün izlenmesi gerektiği düşüncesindeyiz.

I - STANDARTLAR

Bu bölüm içerisinde geliştirilmeye çalışılacak model için özellikle İngilizce öğretiminin etkinliği olmak üzere, öncelikle öğretimin kalitesi için gerekli unsurların hepsini bir arada göstermekte yarar vardır. Öğretmen, öğretim boyutunda, eğitim içerisinde son derece önemli bir faktördür. Ancak, öğretmenin ulaşabileceği başarı düzeyi içerisinde öğrenme-öğretme etkileşimindeki diğer faktörlerin de varlığı yadsınamaz. Bunlar; Creemers (1994:202)'e göre, aynı zamanda öğretimin kalitesini belirleyen unsurlardır. Eğitim alanında çalışanların özellikle öğretimin kalitesi boyutunda değerlendirmek durumunda olacakları bu faktörler şunlardır:

- "1- İzlençe (müfredat)
- 2- Gruplama prosedürleri
- 3- Öğretmen davranışı'dır" (Bkz. şekil 6. 1).

Şekil 6. 1. Öğretimin Kalitesi İçerisindeki Faktörler

Öğretimin kalitesi
* izlence (müfredat)
* gruplama prosedürleri
* öğretmen davranışı

İzlence(müfredat)	Gruplama prosedürleri	Öğretmen davranışı
* hedeflerin ve içeriğin açık olması	* öğrenme hakimiyeti	* düzenli yönetim/huzurlu bir ortam
* içeriğin yapısı ve açıklığı	* yeteneklere göre gruplama	* ev ödevleri
* değerlendirme	* işbirlikli öğrenme	* yüksek beklentiler
* dönüt	* değişebilen materyaller	* açık hedefler belirleme
* düzeltici öğretim	* değerlendirme	* içeriği yapılandırma
	* dönüt	* dersi sunmadaki açıklık
	* düzeltici öğretim	* soru sorma
	konularına yüksek ölçüde bağımlılık	* yerinde örnekleme
		* değerlendirme
		* dönüt
		* düzeltici öğretim

Uyumluluk

Kaynak: Creemers, Bert P. M. Reynolds, David. Advances in School Effectiveness Research and Practice. Pergaman, Elsevier Science Ltd. Oxford, 1994. s: 202.

Faktörlere bir bütün olarak bakıldığında, öğretimin kalitesini geliştirmede, değişik unsurlar olduğu görülebilir. Bununla birlikte, bu faktörlerin etkinliğinin sağlanmasında ve uygulamaya konulmasında öğretmenin önemli bir yeri vardır. O halde, İngilizce öğretmenin de bu doğrultuda sahip olacağı standart beceriler, öğretimin kalitesinin artırılmasında önemli bir yere sahiptir. “**Öğretmenlerin Standart Becerileri**” başlığı altında, öğretmenle birlikte yabancı dilin etkin olarak öğretilmesinde önemli roller oynayan, “*öğretimsel organizasyon, planlama, sınıf*

yönetimi, sınıf iklimi, öğrenci-öğrenci ve öğrenci- öğretmen etkileşimi, öğrenci-merkezli çağdaş dil öğretim yöntemlerindeki öğretimsel etkinlikler, ders sunma becerileri, öğretimsel stratejiler, öğrenme çevresi, mesleksi gelişim ve sorumluluklar, İngilizce öğretmenin teknik, pedagojik, öğretimsel becerileri ve insani özellikleri” boyutlarında, bu araştırma için derlenen verilerin değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkarılan “İngilizce Öğretmenin Standart Becerileri Envanteri (İÖSBE)” kullanılacaktır.

Her iki denetim modelinde de geçerli olabilmesi için, toplanan verilerin analizi sonucunda belirlenen “İngilizce öğretmenin standart becerileri” şunlardır.

FORM 1 - İngilizce Öğretmenin Standart Becerileri Envanteri (İÖSBE)

(Bütün okullar için)

Beceriler	Çok iyi	İyi	Geliştirilmesi gerek	İyi değil
Teknik Bilgi				
1- İngilizce ses bilgisi, gramer, ve konuşmaya yönelik dilbilim sistemlerini anlama				
2- Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel esasları anlama				
3- İngilizce konuşma, yazma, dinleme, ve okuma konusunda akıcı bir yeterliğe sahip olma				
4- Dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama				
Pedagojik Beceriler				
1- Öğretimsel etkinliklerle ilgili her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri kullanma				
2- Uygun bir öğretme çevresi yaratma				
3- Görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama				
4- Etkin, açık ders anlatma tekniklerini kullanma				
5- Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme				
6- Öğrenci ürünlerinin sonuçlarını öğrencilerle birlikte tartışma				
7- Öğrencilerin dilbilimsel gereksinimlerini algılama				
8- Sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içerisinde olma				

<i>Form 1. 'in devamı</i>				
9- Öğretimsel etkinliklerde iletişimsel etkinlikleri ön planda tutma				
10- Yabancı dil öğretim yöntemlerini anlama ve kullanma				
11- Öğretimsel organizasyon ve öğretim yöntemlerini geliştirme konularında öğrenci katılımını sağlama				
12- Etkin bir şekilde ders planları hazırlama ve yürütme				
13- Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama				
14- Sınıf yönetimi ve organizasyon konusunda uygun ilkeleri kullanma				
İnsan İlişkileri Becerileri				
1- Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme				
2- Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma				
3- Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma				
4- Öğrencilerin yüksek beklentiler içerisinde olmalarını teşvik etme				
5- Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama				
6- Sürekli mesleki gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme				
7- İnsanlardan hoşlanma, ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi ve hoşgörü gösterme				
Profesyonel Beceriler				
1- Öğrencileri gruplama teknikleri kullanma				
2- Yazma, okuma, dinleme ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama				
3- Mesleki anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olma				
4- Öğrenme ve öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli etkinliklere yer verme				
5- Okuyarak; konferanslara/workshop'lara katılarak alandaki son gelişmeleri izleme				

II - DENETİMİ KİM (LER) YAPACAK?

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, daha önce de 1.alt problemin birinci bölümünde elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, aşağıdaki sonuçlar elde edilmişti. Deneklerin İngilizce öğretiminin denetimini kim(ler)in yapması gerektiğine ilişkin veriler Tablo 6.1’de verilmiştir.

Tablo 6.1. Deneklere Göre Kimlerin İngilizce Dersinin Denetimini Yapmaları Gerektiğine Göre Dağılımı

Denetimi Kim(ler) Yapmalı	Sayı	%
Branşı İngilizce Olan Bakanlık Müfettişi	201	47.0
Branşı İng. Olan B. Müfettişi ve Eğitim Uzmanı	55	12.9
Okuldan Deneyimli Bir İngilizce Öğretmeni	40	9.3
Bakanlık Müfettişi	33	7.7
Öğrenci	20	4.6
Branşı İng. Olan B. Müfettişi ve Müdür Birlikte	16	3.7
İlköğretim Müfettişi	13	2.9
Diğer	50	11.9
Toplam	428	100

Tablo 6.1’de görüldüğü gibi, mevcut uygulamanın aksine, deneklerin hemen hemen yarısı, İngilizce öğretiminin denetiminin branşı İngilizce olan Bakanlık müfettişi tarafından yapılmasını istemektedir (%47.0). Mevcut uygulamada, bunun aksine denetimin çoğunlukla branşı İngilizce olmayan Bakanlık Müfettişleri ve İlköğretim Müfettişleri tarafından yapılmakta olduğunu görülmektedir. Deneklerin %2.6’lık bir bölümü ise en iyi denetmenin öğrenci olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Türkiye’de toplam sayıları 336 olan Bakanlık Müfettişlerinin, bütün kurumlara burada biçimlendirilmeye çalışılan öğretimsel denetime ilişkin etkinlikler doğrultusunda katılamayacakları ve bunun uygulanmasının zaman ve denetmen sayısı anlamındaki sınırlılıkları nedeniyle, öğretimsel liderlikle ilgili özellik ve becerilere sahip, araştırmada belirlenen standart beceriler doğrultusunda İngiliz dilinin gerek

kullanımını gerekse öğretim yöntemlerini iyi bilen, envanterde belirlenen denetmenler için gerekli nitelik ve özelliklerini taşıyan eğitimcilerin bu denetim sürecine katkıda bulunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu itibarla, öncelikle dil öğretiminin son derece önemli olduğu Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinde seçkin yerleri olan ve titizlikle seçilen bölüm başkanları, bu sürece katkıda bulunabilirler. Çünkü, bölüm başkanları, mevcut durumda, söz konusu kurumlardaki bütün dil öğretim izlencelerinin uygulanmasını sağlamaktan birinci derecede sorumlu olan kişilerdir.

İlköğretim okulları ile lise ve meslek liselerinde de, burada izlenecek denetimsel yaklaşımlar, denetim amaçları, bilgi toplama yöntemleri ve denetmen standart becerileri göz önünde bulundurulmak şartıyla, mevcut düzende denetimi gerçekleştiren ilköğretim ve bakanlık müfettişleri denetim görevini yerine getirebilirler. Ne var ki, bu müfettişlerin İngilizce derslerini denetleyecek ölçüde İngilizce bilmeleri zorunludur. Bunun için, müfettişlerden, şu anda ülke çapında devlet memurlarının İngilizce dil yeterliliklerini ölçmek için yapılmakta olan Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı (KPDS)'ndan en az 60 puan alma şartı gerekli kılınabilir.

Diğer taraftan, denetmenlerin işini kolaylaştırması açısından, bu okullarda gerçekleştirilen 'zümre öğretmenleri toplantıları', İngilizce öğretimi etkinliklerinin ve alandaki son gelişmelerin değerlendirileceği çok uygun bir ortam haline getirilebilir. Özellikle, öğretmenlerin denetmenden hangi konuda yardım isteyecekleri, bu bölümde hazırladığımız 'öz-denetim' ve 'meslektaş denetimi' formları kullanılarak ortaya çıkarılabilir. Zümre başkanlarının, öğretimsel liderlik özelliklerine sahip deneyimli bir İngilizce öğretmeninden seçilmesi, bu sürecin daha etkin hale getirilmesini sağlayabilir. Bu okullarda, İngilizce öğretiminin daha etkin hale getirilmesi için zümre toplantılarında alınan kararların dikkate alınması, öğretmenlerin öğretimsel anlamdaki sorunları ile doğrudan ilgili olduğundan, bu toplantıların bürokratik bir zorunluluğun ötesine taşınarak alınan bu kararların değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu toplantılar, bir anlamda o okuldaki İngilizce öğretimi ile ilgili sorunların tartışıldığı, değerlendirildiği ve gereksinimlerin ortaya çıkarıldığı, öğretimsel denetimde en önemli amaç olan öğretimi ve öğretmeni geliştirme için gerekli mesleksi rehberliğin alt yapısının oluşturulacağı ve öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerle ilgili sorunlarını duyurabilecekleri son derece önemli fırsatlardır.

Deneklerin algılarına göre, denetmenler ile öğretmenler arasında soğuk bir savaşın olduğu söylenebilir. İşte bu soğuk savaş sona erdirebilmek ve öğretimin etkinliğini artırabilmek için herkesin bir araya gelmesi ve uzlaşma ortamının yaratılabilmesi için tarafların birbirlerine yakın ve işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Kuramsal bölümde de değerlendirildiği gibi, son yıllarda yapılan araştırmalarda, gerek denetmenden gerekse öğretmenden sergilemesi beklenen eğitimsel ve öğretimsel liderlik davranışları ve onlara öğretimsel etkinlikler süreci içerisinde biçilen 'kolaylaştırıcı' roller, bu işbirliğinin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Deneklerin işbirlikli denetim yaklaşımını istemeleri de bu tespiti doğrular niteliktedir.

Bunun alt yapısını oluşturabilmek için, öğretmenlerin öncelikle kendi kendilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle, her öğretmen öğretmenliği ne kadar iyi yaptığını tespit edebilmelidir. Bunun için önerilen öz-denetim formu (form 3) kullanılarak bu modeldeki birinci aşama gerçekleştirilebilir. Denetmenden demokratik davranış bekleyen öğretmenin, ikinci aşamada eleştiriye açık olabilmesi ve yine öğretmenliğinin artı ve eksi yönlerinin belirlenmesi için bir meslektaşından yardım istemesi gerekmektedir. Bu aşama için, meslektaş gözlemleme formu (form2) önerilmektedir. Öğretmenlerin kendi öğretmenliklerini değerlendirmeleri kadar meslektaşlarınınkini de değerlendirmeleri, yeni öğretim yöntem ve stratejileri kazanmak adına önemli bir aşama olarak değerlendirilebilir. Öğretmen, bu yolla öğretimsel liderliğin demokratik davranışlarından olan eleştiriye açık olma boyutunu sergiler duruma gelecektir. Bu boyutun sergilenmesi ile birlikte öğretmenin, denetmenden alacağı mesleksel yardım için hazır olduğu söylenebilir. Bu modelde denetmen, üçüncü aşamada denetsel etkinliğe katılmaktadır. Öğretmenin kendi eksik yönlerini kendisinin ve meslektaşının belirlemesi, denetmenin sorun tespiti için artık zaman ayırmayacağı ve doğrudan mesleksel rehberlik etkinliklerini başlatacağı anlamına gelmektedir.

Denetimin kim(ler) tarafından yapılacağı kadar, denetim süreci içerisinde önemli yeri olan değerlendirmenin de nasıl yapılacağı ve nelerin değerlendirileceği de son derece önem taşımaktadır. Bunlar, Sergiovanni ve Starratt (1993: 164)'a göre, neyin değerlendirileceği, değerlendirme raporlarının kimlere sunulacağı, kullanılacak

prosedür ve teknolojinin ne olacağı, değerlendirmenin amaçları, program değerlendirme ve denetimsel süreç ve değerlendirme etkinliği gibi unsurlar olup, bunlar geliştirilecek modelde ayrı ayrı değerlendirilecektir.

Deneklerin de beklentilerine göre, bu modelde anahtar rol oynayıp, denetimi gerçekleştirecek kişiler, branşı İngilizce olan bakanlık müfettişleri olmakla birlikte, işbirlikli denetim modeli, denetim modelleri arasında, deneklerin istedikleri denetim modelidir. Branşı İngilizce olan bakanlık müfettişinin, öğretmenleri kendi kendilerini denetlemeleri yolunda teşvik etmeleri de, deneklerin yüksek beklentiler içerisinde oldukları bir madde olması sebebiyle, bu aşamada meslektaş gözlemi ve öz-denetim örnekleri vermenin yararlı olabileceği düşünülebilir. Kaldı ki, öğretmenin de kendi eksik veya iyi olduğu beceri ve özellikleri bilme hakkı vardır. Kendisi yada meslektaşı, hazırlanan formları kullanıp bu iyi yada geliştirilme gereksinimi olan beceri ve özellikleri tespit ederek denetmenin işini kolaylaştırabilir.

Burada verilen form 2 ve form 3, denetmenlerin öğretmenleri denetlemelerinden önce öğretmenin kendisi yada bir meslektaşları tarafından kullanılabilir. Sonuç itibariyle, bu formlar denetmenin kullanması gereken formlar değildir.

Bu aşamada, öğretmenlerin kendi meslektaşlarını gözlemlerken göz önüne alması gereken bazı önemli noktalar vardır. Bunlar:

A- Genel ilkeler:

1- Gözlemin bir amacı vardır. Bu önem, gözlem yapan kişinin neyi gözlemleyeceğini iyi algılamasıyla anlam kazanır.

2- Gözlem yapanlar, belirli prosedürleri kullanmalıdırlar. Dersler, aynı anda ortaya çıkan bir çok etkinlikle birlikte çok karışık olaylardır. Gözlem yapanlar, neyi gözlemleyeceklerini iyi bilmeli ve ona ilişkin veriler kullanmalıdırlar. Örneğin, öğretmen-öğrenci etkileşimi gözlemlenecekse, ona uygun form kullanılmalıdır.

3- Gözlem yapan, sadece bir gözlemcidir. Gözlem yapan, kendisinin bir denetmen olduğunu düşünmemelidir. O, sadece derse bir katılımcı ve meslektaşına, öğretimin etkililiği konusunda yardımcı olan bir kişidir.

B- Önerilen prosedürler.

1- Gözleme başlamadan önce bir küçük toplantı yapınız. Bu toplantıda, iki öğretmen bir araya gelerek gözlemlenecek sınıfın doğası, kullanılan materyalin türü, öğretmenin kullandığı dil, öğretim yöntemi, sınıftaki öğrencilerin özellikleri, sınıf katılımı ve etkileşime ilişkin enformasyon sağlama gibi o sınıfa ilişkin bilgiler konusunda bilgi edinmelidirler.

2- Gözlem için öncelikleri belirleyiniz. Örneğin:

- Ders organizasyonu: giriş, dersin akışı ve kapanışı
- Öğretmenin zaman yönetimi: ders esnasında gerçekleştirilecek etkinliklere ayrılan zaman.

- Öğrencinin performansı: stratejiler, öğrencinin etkileşim düzeyi.

- Etkinliğe ayrılan zaman: öğrenciler hangi etkinliklere ne kadar zaman ayırdılar?

- Öğretmenin soruları ve öğrencilerin yanıtları: öğretmenin sorduğu soru tipleri ve öğrencilerin yanıt verme şekilleri.

- Öğrencinin grup çalışmasındaki performansı: Öğrencilerin grup çalışmasını nasıl gerçekleştirdikleri, birbirlerine verdikleri yanıtlar, kullandıkları dil.

- Sınıf etkileşimi: öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi.

- Grup çalışması: grup çalışması sırasında öğrencilerin İngilizce'yi ve ana dillerini kullanma süreleri, grup etkinliklerindeki dinamikler.

3- Gözlem yapanın kullanması için prosedürler geliştiriniz.

- Gözlem yapanın, dersin belirli bir zamanındaki belirli davranışları not etmesi.

- Gözlem yapana, kullanacağı formların verilmesi.

- Gözlem yapanın, derste olup bitenleri özetlemesi.

- Gözlem yapanın, belirli bir öğrencinin neler yaptığını not alması.

4- Gözlemi gerçekleştiriniz. Gözlem yapan, partnerinin sınıfını ziyaret eder ve her iki tarafın üzerinde uzlaştığı prosedürleri uygular.

5- Gözlem sonrası toplantı yapınız. İki öğretmen dersin bitiminde hemen bir araya gelirler ve gözlem yapan, derste topladıkları bilgileri rapor eder ve öğretmenle bunları tartışırlar.

FORM 2- Diğer Öğretmenleri Gözleme (Meslektaş Gözlemi)

(Bütün Okullar İçin)

Not: Bir meslektaşınızı gözlemlerken, lütfen aşağıdaki kriterleri göz önünde bulundurunuz. Sizin değerlendirmenizi temsil eden sütunu işaretleyiniz (x). 4. mükemmel, 3. orta üstü, 2. orta, 1. yetersiz, K/E. kabul edilemez. Her bir sütunun yanına yorumunuzu yazabilirsiniz.

	K/E	4	3	2	1
I- DERSE HAZIRLIK					
Ne ölçüde. . .					
1- Öğretmen derse hazırды.					
Yorum:					
2- Ders materyallerini gözden geçirdi					
Yorum:					
3- Hazırlanan hedefler/amaçlar belirgindi.					
Yorum:					
II- DERSİN SUNULMASI					
Ne ölçüde. . .					
4- Sınıf materyali anlaşılır bir şekilde açıklandı.					
Yorum:					
5- Ders akıcıydı ve işlenen konuların sırasına özen gösterildi.					
Yorum:					
6- Komutlar açıktı ve öğrenciler onları yerine getirebildiler.					
Yorum:					
7- Materyal, öğrencilerin anlayacağı seviyede sunuldu.					
Yorum:					
8- Zamanın yeterli bir bölümü öğrencilerin İngilizce olarak ürettikleri için harcandı.					
Yorum:					
9- Öğretmen, sorulara dikkatli ve yeterli yanıtlar verdi.					
Yorum:					
10- Yöntem, öğrencilerin yaş ve yeteneğine uygundu.					
Yorum:					
11- Öğretmen, öğrencilerin anlamada zorluk çektikleri noktaların farkındaydı.					
Yorum:					
12- Öğretmen, öğretilen konu için ilgi ve isteklilik içindeydi.					
Yorum:					
III- YÖNETİM/YÖNTEMLER					
13- Ders esnasında, etkinliklerde denge ve değişkenlik vardı.					
Yorum:					
14- Öğretmen, beklenmedik durumlara uyum sağlayabildi.					
Yorum:					
15- Materyal güçlendirildi.					
Yorum:					
16- Öğretmen, sınıfta dolaştı ve öğrencilerle göz kontağı sağladı.					
Yorum:					

Form 2. 'nin devamı

17- Öğretmen, öğrencilerin isimlerini biliyordu. Yorum:					
18- Öğretmen, öğrencileri olumlu bir şekilde destekledi. Yorum:					
19- Öğrencilerin verdikleri yanlış yanıtlar, etkin bir şekilde düzeltildi. Yorum:					
20- Örnekler etkin bir şekilde kullanıldı. Yorum:					
21- Öğretimsel araçlar ve kaynak malzemeler etkin bir şekilde kullanıldı. Yorum:					
22- Uygun hata düzeltme stratejileri kullanıldı. Yorum:					
IV- KİŞİSEL ÖZELLİKLER					
23- Yanıtları düzeltirken gösterilen sabır. Yorum:					
24- Sesin açıklığı, tonu ve işitilebilirliği. Yorum:					
25- Kişisel görünüm. Yorum:					
26- Girişimcilik ve yaratıcılık. Yorum:					
27- Telâffuz, vurgu, akıcılık ve İngilizce'nin uygun ve kabul edilebilir kullanımı. Yorum:					
V- ÖĞRETMEN/ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ					
28- Öğretmen, derse öğrencilerin tam olarak katılımını teşvik etti ve sağladı. Yorum:					
29- Sınıf, sorular sormada kendisini özgür hissetti. Yorum:					
30- Öğretmen, sınıfı kontrol edip yönlendirebiliyordu. Yorum:					
31- Öğrenciler, dikkatli ve katılımcıydılar. Yorum:					
32- Öğrenciler, yoğun zihinsel etkinliklerde bile rahatlardı. Yorum:					
33- Öğrencilere eşit ve saygılı davranıldı. Yorum:					
34- Öğrenciler, ellerinden geleni yapmaları için teşvik ediliyorlardı. Yorum:					
35- Öğretmen, bireysel ve grup gereksinimlerinin farkındaydı. Yorum:					

Form 2 ile birlikte form 3 de, denetmen tarafından kullanılması gereken bir form değildir. Denetmenlerin, denetsel etkinlikleri öğretmene kadar götüremeyeceği yerlerde öğretmen, kendi kendisinin öğretimsel etkinliği belirlemede bu formları kullanabilir.

Öğretmenler, elde ettikleri deneyimleri ve kendilerine yöneltilen eleştirileri, doğru yola kanallı edebilmek için, kendileri hakkında da gözlem yapabilirler. Kendilerini gözlemlerken de belirli bilgi toplama yöntemlerini kullanabilirler. Bunlar:

1- Öğretmenliğe ilişkin tutulan notlar: Öğretmen başından geçen ilginç öğretim deneyimlerine ilişkin notlar tutabilir ya da öğrencilerin, bazı sorulara verdikleri ilginç yanıtları kaydedebilirler.

2- Ders raporları: Nasıl ki, ders planları öğretmenin derste neler yapmak istediğini belirtiyor, ders raporları da, öğretmene göre derste aslında nelerin olduğunu içeren raporlardır. İngilizce öğretimine ilişkin yayınlanan dergilerden bu formlar elde edilebilir. Ders raporları bir öğretmen tarafından hazırlanacağı gibi, bir grup öğretmen tarafından da hazırlanabilir. Örneğin, bir konuşma dersinde, öğrencilerin kazanacağı planlanan beceriler için bir form oluşturulup kullanılabilir. Bu model içerisinde de bu formlardan örnekler verilmektedir.

3- Araştırma yada anketler.

4- Audio ve video kaydı: Dersin belirli bölümleri kaydedilebilir.

5- Gözlem: Öğrencinin veya bir meslektaşının öğretmeni gözlemleyeceği gibi, öğretmen de kendi kendini gözlemleyebilir.

6- Eylem araştırması: Öğretmenin sınıfında yer vermeyi düşündüğü yeni bir etkinlik için bir plan hazırlaması ve uygulaması.

Bütün bunlarla birlikte, deneklerin beklentilerine göre oluşturulan bir öz-denetim formu aşağıya çıkarılmıştır.

FORM 3- Öz-Denetim
(Bütün Okullar ve Öğretmenler İçin)

Lütfen her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Kendiniz için aşağıdaki değerlerden birisini kullanınız. 3= Mükemmel, 2= İyi, 1= Geliştirilmesi gerekir, 0= Olumsuz

I- Öğrenme çevresi

A- Öğrencilerle ilişkiler

- ☐ 1- Sınıfım ile iyi bir göz iletişimi kuruyorum. Sadece bir kişiye değil herkese yönelik konuşuyorum.
- ☐ 2- Sınıfın belirli bir bölümüne ağırlık verdiğimde, bunu hemen fark ediyor ve bütün öğrencilerin dikkatini aynı anda çekmeye yönelik bilinçli olarak çaba harcıyorum.
- ☐ 3- Organize ve disiplinli bir şekilde öğrencilerimi küçük gruplara ayırıyorum. Bu grupları, grubun etkinlik hedefine göre değişen ölçü ve oluşumlara göre sürekli değiştiriyorum.

B- Sınıf

- ☐ 1- Mümkünse, öğrencilerin oturma düzenini, o günkü etkinliğe göre belikliyorum.
- ☐ 2- Isı ve ısklandırma gibi sınıfın fiziksel konforuyla ilgili şeyleri dikkate alıyorum.
- ☐ 3- Özel materyal ve donanım gereksinim duyduğumda, onları ders başlamadan hazırlıyorum.

C- Sunum

- ☐ 1- Tahtaya yazdıklarım sınıf tarafından rahatlıkla okunabiliyor.
- ☐ 2- Sınıfın her tarafından işitilecek şekilde konuşuyorum.
- ☐ 3- Sınıftaki ilgiyi maksimum düzeyde tutabilmek için, hızlı ve yavaş etkinliklere göre, örnekleri değiştiriyorum.
- ☐ 4- Bütün öğrenciler için, değişik açıklamalar, modeller, tanımlar vermeye hazırım.
- ☐ 5- Öğrencilerin konuları ve genellemeleri oluşturmalarına yardım ediyorum.
- ☐ 6- Öğrencilerim, kazandıkları yeni beceri ve kavramları yeterince kullanabiliyorlar.
- ☐ 7- Öğrencilerin düşündüklerini organize edebilmeleri ve yapıp söyleyeceklerini planlamaları için onlara"düşünme zamanı" veriyorum.

D- Kültür ve Uyum

- ☐ 1- Kültürel farklılıklarının, öğrenme durumlarını etkileyeceğinin farkındayım.
- ☐ 2- Günlük etkinlikleri planlarken, öğrencilerimin kültürel geçmişlerini göz önünde bulunduruyorum ve seçtiğim etkinliklerden ortaya çıkabilecek kültürel yanlış anlamaların olabileceğinin farkındayım.
- ☐ 3- Karşılıklı saygı ve anlayış ortamının oluşmasına yardımcı oluyorum.

II- Bireyler

A- Fiziksel sağlık

- ☐ 1- Öğrencilerimden görsel ve işitsel zayıflıkları olanları biliyorum ve onları, öğretim pozisyonlarıma en uygun yerlere oturtuyorum.
- ☐ 2- Bir öğrencinin derse ilgisinin, günden güne ve özel durumlarına göre değişebileceğinin farkındayım. Onları sıkı bir etkinliğe devam etmiyorum.
- ☐ 3- Derse, onları sıkımayacak ve birlikte çalışmalarını sağlayacak bir etkinlik ile başlıyorum.
- ☐ 4- Kötü günler geçiren öğrencilere karşı duyarlıyım. Genel bir alıştırmayı yapamayan öğrencinin üzerinde fazla durmuyorum.
- ☐ 5- Elinden geleni yapan öğrenciyi daha çok motive etmeye çalışıyorum.
- ☐ 6- Eğer ben de kötü bir günümde isem, öğrencilerin, bunun onlarla ilgili bir sorundan kaynaklanmadığını bilmelerine izin veririm.

B- Tutum ve Algılama

- ☐ 1- Öğrencilerime, onların bana göstermelerini beklediğim gibi aynı ölçüde saygı ile davranırım.
- ☐ 2- Öğrencilerimin farklı yollarla öğrendiklerinin farkındayım.
- ☐ 3- Verdiğim örnekler farklıdır. Bazıları görsel, bazıları işitsel, bazıları sözeldir.

C- Pekiştirme

- ☐ 1- Öğrencilerime iyi şeyler yaptıklarında, bunu söylerim ve övgünün mekanik hale gelmesine izin vermem.
- ☐ 2- Dersimi, o derste verilen yeni kavramların tekrarı ile bitiririm. Öğrencilerim, bu kavramları anlayıp anlamadıklarını hemen değerlendirebilirler.
- ☐ 3- Yaptığım testler iyi hazırlanmıştır.

Form 3. 'ün devamı

☐ 4- Öğrencilerime değerlendirme sistemimi en açık bir şekilde anlatırım.

D- Profesyonel Gelişme

☐ 1- Konferanslara, workshop'lara katılarak, alanımda çıkan son kitap, dergi ve makaleleri okuyarak İngilizce öğretimindeki son teknikleri yakından takip ederim.

☐ 2- Bir dersi sunmanın tek bir en iyi yolu olmadığını biliyorum. Gerekli ve uygun olduğu durumlarda, yeni fikirleri denerim.

☐ 3- Diğer fikirleri öğrenip kendi öğretim stilim ile karşılaştırabilmek için, diğer İngilizce öğretmenlerini gözlemlerim.

III- Etkinlikler

A- Etkileşim

☐ 1- Etkinlikleri yerine getirirken, kendi rolümü en aza indiririm.

☐ 2- Etkinlikleri, öğrenciler arasında gerçek etkileşime uygun olarak organize ederim.

☐ 3- Etkinlikler, öğrenci katılımını en yüksek düzeyde tutar.

☐ 4- Etkinlikler, öğrencinin kendi kendine deneyim kazanmasını destekler.

☐ 5- Etkinlikler, hata payı da bırakarak, en yüksek başarı düzeyine ulaşılacak şekilde organize edilmiştir.

☐ 6- Hata düzeltmeye aşırı önem vermiyorum. Yapılmakta olan etkinlik için, hata düzeltmeye ortalama olarak belirli bir zaman ayırıyorum.

B- Dil

☐ 1- Etkinliğin türünün altı çiziliyor.

☐ 2- Kazandırılmaya çalışılan beceri, sınıf dışındaki kullanıma kolaylıkla transfer edilebilir niteliktedir.

☐ 3- Etkinlik, sınıfımın yeterli düzeyine göre ayarlanmıştır.

☐ 4- Etkinliğin içeriği, öğrencilerim için çok fazla karmaşık değil.

☐ 5- Etkinliğin içeriğinin, öğrencilerin dünyasıyla ilişkili ve onlar için anlamlı olmasına özen gösteririm.

III - PROSEDÜRLER NASIL GERÇEKLEŞTİRİLECEK?

Bu bölüm içerisinde de, geliştirilen denetim modelinde, İngilizce öğretmeninin performansı ve öğretimin etkinliği ile ilgili olarak denetmenin kullanacağı **bilgi toplama yöntemleri ve uygulanacak denetimsel yaklaşımlar** değerlendirilecektir.

Verilerin analizi sonucunda, daha önce de 5. alt problem için elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin kullanacağı bilgi toplama yöntemlerine ilişkin olarak, deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan ilk 6 madde şu şekilde sıralanmıştı:

“Tuttuğu raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme”yi içeren 8.maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.65 düzeyindedir.

“Öğretmen ile yüz yüze görüşme”yi içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.64 düzeyindedir.

“Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma”yı içeren 7. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.63 düzeyindedir.

“Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma”yı içeren 10. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.63 düzeyindedir.

“Öğretmeni geliştirme planına öğretmeni dahil etme”yi içeren 12. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.61 düzeyindedir.

“Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma”yı içeren 11. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.51 düzeyindedir.

Bu sonuçlar göze alındığında, denetmenin öğretmen performansını değerlendirirken tuttuğu raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirmesi, öğretmen ile yüz yüze görüşmesi ve öğretmenli birlikte gözlem sonrası toplantı yapması, denetsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi prosedüründe çok önemli bir yer tutmaktadır.

A- MODEL İÇERİSİNDE BİLGİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

1- Denetmenin Rapor Tutması ve Gözlem İzlenimlerinde Bulunması

Günümüzdeki denetim uygulamalarında, denetmenlerin veri toplamak için kullandıkları en yaygın iki yöntem, basılı form kullanma, not alma ve rapor tutmadır. Bu başlık içinde kullanılan yöntemleri irdelemenin yanında, denetmenlerin bütün bu yöntemlerden elde ettikleri sonuçları, demokratik bir davranış örneği sergileyerek öğretmenlerle tartışmaları, yine deneklerin en yüksek beklenti düzeyleri arasında yer alması, denetmenle öğretmenin etkileşiminde, iletişim kanallarının açık olması anlamına gelmektedir.

a- Basılı Form Kullanma

Basılı form, gözlemlenen verilerin karşılaştırılabileceği ilgili bütün standartları içermelidir. Bu formlar, dört farklı şekilde kullanılabilirler (Knoll 1993: 47). Bunlar:

"1- Kullanılan standartlardan eksik olanı belirlemek.

2- Öğretmenin sergilediği standartları belirlemek.

3- Gözlemlenen ve gözlemlenemeyen değişik kriterler üzerinde yorum yapmak.

4- Listelenen özellikleri tamamlamak. "

Basılı formlar, aşağıdaki belirtilenler gibi, bazı özel veri toplama biçimlerine uymaktadır (Tanrıöğen 1995:16):

"1- Öğretmenin planlarının gözden geçirilmesi

2- Genel bir öğrenme çevresi olarak sınıfın nasıl bir işleve sahip olduğunu gözlemek

3- Öğretim zamanının, öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığının bir analizini yapmak

4- Gözlem öncesi plan hazırlamak

5- Öğrencilerin ürettikleri ürünleri kapak sayfası yapmak. "

Deneklerin *beklentileri* doğrultusunda, İngilizce öğretiminin denetiminde kullanılacak iki tür basılı form hazırlanmıştır.

A) Genel formlar (İlköğretim, Genel Liseler ve Meslek Liseleri, Anadolu/Anadolu Öğretmen Liseleri dahil bütün okullar için)

Form1= İngilizce öğretmenin standart becerileri .

Form 2= Diğer öğretmenleri gözlemleme

Form 3= Öz-denetim

Form 4a= Sınıf içi etkileşim: Öğretmen-öğrenci etkileşimi

Form 4b= Sınıf içi etkileşim: Öğrenci-öğrenci etkileşimi

Form 5= Öğretimsel liderlik davranışları

Form 6= Gözlem öncesi planlama

Form 7= Denetim özeti

Form 8= Denetmenin değerlendirilmesi

B) İngilizce öğretiminin özellikle önem verildiği okullar için hazırlanmış ve dil öğretimi ile ilgili bütün kavramların yer aldığı formlar (Anadolu/Anadolu Öğretmen Liseleri için)

Form 1, Form 2 , Form 3, Form 4a, Form 4b, Form 5, Form 6 ve Form 7 ve Form 8 ile birlikte,

Form 9= İngilizce yazma dersi için

Form 10= İngilizce okuma dersi için

Form 11= İngilizce konuşma dersi için

Form 12= İngilizce dinleme dersi için

Form 13= Kelime öğretimi için

Form 14= Öğrenci değerlendirmesi için (İleri düzeyde yönlendirme çalışmaları için)

b- Not Alma

Diğer veri türleri not olarak daha kolay toplanır. Bununla birlikte, not alma, toplanılan verilere göre farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir. Yine Knoll (1993:47)'a göre, not alma türleri iki şekilde görülebilir.

"1- Tam Not Alma. Bu tip not alma tekniği, öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarını ya da söylediklerini harfi harfine yazmaya dayanır. Dersin işleniş biçimine, öğretmen-öğrenci etkileşimine, öğretmenin sorduğu sorulara ve bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin hiçbir şeyi atlamadan kayıt tutulur.

Tam not alma tekniğinin, çok iyi bir veri toplama aracı olmasına rağmen, bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar:

1- Eylemlerin ve sözcüklerin, ortaya çıkış hızlarıyla kaydedilmeleri zordur.

2- Sesin yükselip alçalmasını ve tonunu not tutarak kaydetmek mümkün değildir.

3- Bazen bir öğrencinin verdiği özel bir yanıtı duymak zor olabilir."

Tam not almada, hem audio hem de video cihazları kullanmak yararlı olabilir. Ancak, her ikisini de (Tanrıöğen 1995:16)'e göre, aşağıda belirtilen sınırlılıkları nedeniyle tek başlarına değil, not alma tekniği ile birlikte kullanılması yararlı olur:

"1- Ses alma cihazları sadece sesleri kaydeder: gözlenebilen diğer görsel ipuçlarını atlar. Ayrıca, ses alma cihazları, cihaza yakın oturmayan öğrencilerin seslerini kaydedebilecek biçimde gelişmiş olmayabilir. Odanın dışından gelen gürültüler de kaydı bozabilir ya da materyaller arasında bir boşluk oluşmasına neden olabilir.

2- Video kaseti de belirli bir zamanda bütün sınıfı değil, sınıfın sadece bir bölümünü kaydeder. Kamera, sınıf içinde gelişen olayları aynı hızla izleyemeyebilir. Ayrıca, sınıftaki öğrenciler kendilerini kamera karşısında rahat hissetmeyerek, normal dışı davranışlarda bulunabilirler."

Tam not alma, öğretmenin ders verirken gösterdiği performansa ilişkin bilgi toplamak için uygun bir teknik olarak düşünülebilir.

2- Diğer Not Alma Türleri

Özel bir etkinliğe ilişkin bazı veriler, not almanın farklı biçimleriyle daha iyi toplanabilir. Bunlar (Knoll 1995: 48)'e göre şunlardır:

"a- Bir toplantının özeti.

b- Öğrenci ve velilerin öğretmene ve okula ilişkin söyledikleri cümlelerin kaydedilmesi.

c- Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin ilgili yerlere gönderilmesi sırasında kullanılan kapak yazısı üzerine yazılan öneriler.

d- İnfomal ziyaretler sırasında görülen olaylar".

2- Öğretmenle Yüz Yüze Görüşme

Mevcut denetim uygulamalarında da sık sık kullanılan bir yöntem olan, öğretmenle yüz yüze görüşme, öğretmen-denetmen etkileşiminin gerçekleşmesi sürecinde önemli bir yöntemdir. Araştırma içerisinde de bu yöntemle ilişkin deneklerin beklentileri yüksek düzeydedir (3.64). Deneklerin beklentilerine göre, bu yöntemin devam ettirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

3- Öğretmenle Birlikte Gözlem Sonrası Toplantı Yapma

Klinik denetimde sırası ile gerçekleştirilen aşamalar şu şekilde belirtilmektedir (Goldhammer, Anderson, Krajewski 1980:208):

"1- Gözlem öncesi toplantı yapma

2- Gözlem

3- Analiz ve stratejileri belirleme

4- Denetim konferansı

5- Gözlem sonrası toplantı yapma".

Goldhammer, Anderson, Krajewski (1980:208)'ya göre, gözlem sonrası toplantının amaçları ve bu toplantıda ortaya çıkabilecek unsurlar şunlardır:

"Amaçlar:

- 1- Öğretmenin yapmak istedikleri konusunda bilgi elde etmek (dersin hedefleri, planlanan prosedürler ve değerlendirme kriterleri)
- 2- Denetmenle öğretmen arasında bir sözleşme veya anlaşma yapılmasını sağlamak (öğretmenin, hakkında dönüt istediği olay ve sorunlarla ilgili olarak)
- 3- Gözlemi gerçekleştirebilmek için belirli planlar oluşturmak.

Olasılıklar:

- 1- Konferans, her iki tarafın da rahatlamasını sağlayabilir.
- 2- Özellikle, ikinci ve üçüncü denetim etkinliği sonunda, geçmiş ile gelecekteki değişikliklerin değerlendirileceği yeni bir iletişim kanalı ortaya çıkar.
- 3- Yapılan sözleşme sınırlayıcı değildir. Esas amacı, öğretmenin gereksinimlerinin karşılanması doğrultusundadır.
- 4- Planın yürütülmesine ilişkin son değişiklikler değerlendirilir ve planın etkin hale getirilmesine çalışılır".

Daha öncede belirtildiği üzere, öğretimsel denetimde analiz aşamasından sonra, gözlem sonrası görüşme gelmektedir. Gözlem sırasında, yukarıda sıralanan not alma tekniklerinden birisi kullanılmalıdır. Denetimsel döngüde, çeşitli nedenler yüzünden bazı aşamalar atlanabilir; ama görüşmenin atlanılmaması gerekir. Farklı biçimlerde de olsa, görüşme, denetimsel döngüde mutlaka yer alması gereken bir aşamadır. Görüşme, denetmene sınıf içi etkinlikleri gözlemlene hakkı tanıyan, gözlem için sağlam bir gerekçe oluşturan bir aşamadır (Cogan, 1973: 149).

Denetmen-öğretmen görüşmesinin yararlı olmasının önemli bir ölçütü, görüşme sonunda elde edilen ve öğretmen tarafından terk edilen, anlaşılan somut sonuçlardır.

Deneklerin beklentisine göre, denetmenin özellikle gözlem sonrası toplantı yapması; esas itibariyle, gözlem öncesi görüşmelerde ana amaçlar olarak algılanan; öğretmen-denetmen ilişkilerinin saptanması ve geliştirilmesi,

öğretmenin neyi nasıl yapacağını tam olarak bilmesi, daha etkili bir uygulama için planlamanın denetmen ve öğretmen tarafından birlikte yapılması hedeflerinin, gözlem aşamasında bu iki kişi tarafından da birlikte analiz edilmesinden sonra, bu girişimlerin görüşmeler yoluyla tartışılması anlamına gelmekte ve denetim sürecinde son derece önemli bir yer tutmaktadır

İşte, öğretimin denetiminde son derece önemli bir yer tutan, öğretmen ile denetmenin bütün bu gözlemlerden sonra bir araya gelmeleri, denekler tarafından önemli bulunmakla birlikte, bu aynı zamanda deneklerin, kliniksel denetim modelinin süreçlerini benimsediği ve bunlara hazır olduğu anlamına da gelebilir.

Denetmenlerin yine bu aşamada yapmaları gereken, gözlem aşamasında tutulan not ve verileri, daha önce de tartışılan öğretimsel beceri alanlarıyla karşılaştırmalı olarak analiz etmeleridir.

Denetmenlerin, bu verileri; (a) dersin sunulması, (b) öğrenci etkililiği ve (c) öğretmen performansı olarak gruplandırmaları gerekir. Bunlar içerisinde, sınıf içi etkileşim için Form3, öğrenci-öğrenci etkileşimi için Form 4, öğretmen-öğrenci etkileşimi için Form 5, öğretimsel liderlik davranışları için Form 6 kullanılabilir. Bu formlar, İngilizce öğretimindeki öğretimsel becerileri ayrıntılı olarak kapsamaktadır. Öğretmenin etkin oldukları alanları belirledikten sonra, bunları listelenip öğretmenin dosyasına konulacak rapora eklenmelidirler. Bir sonraki aşamada, öğretmenin zayıf olduğu alanları, geliştirilmesi öncelikli alandan başlayarak liste halinde bir öncelik sırası oluşturulmalıdır.

Tanrıöğen (1995: 45)'e göre, öğretmenin zayıf görülen becerilerinin öncelik sırasına konulması, tamamen denetmenlerin görüşlerine bağlıdır. Öğrencilere dersin sunulma süreci içerisinde pek çok önemli öğe bulunmaktadır. Dersin her bir bölümü, etkili ya da etkisiz olarak adlandırılabilir ve öğretimsel bütünlüğe katkıda bulunulacaktır. Dersin hangi bölümünün en önemli olduğuna karar vermek tamamen subjektif olabilir. Bundan dolayı, dersin en önemli bölümünün belirlenmesinde öğretmenle birlikte çalışmak daha etkili olabilir. Bununla birlikte, geliştirilmesi gereken alanlara öğretim için ne kadar önemli olduğu açısından bakmak yerine, bu alanların geliştirilmesinin

kolaylığı açısından bakmak da yararlı olabilir. Örneğin, somut kavramlardan ve materyallerden önce soyut kavramların ve materyallerin kullanılması, öğretmenler arasında yaygın olarak yapılan hatalardan biridir. Bu sunuşu tersine çevirmek, yani soyutlardan önce somut kavram ve materyalleri sunmak kolayca gerçekleştirilebilir. Bir başka örnek olarak; rehberli grup çalışmaları olarak yapılan hemen gözden geçirme ve pekiştirme teknikleri genellikle öğretmenler tarafından uygulanmaz. Bunun öğretmenler tarafından uygulanmasını önermek kolaydır. Önce kolaylıkla uygulanabilecek ve öğrenilebilecek öneriler üzerinde çalışmak, öğretmenin güvenini güçlendirecektir.

Soru sorma teknikleri, öğrenci motivasyonu ve öğrenci katılımı gibi daha zor beceriler üzerinde, yapılacak ilk denetsel öneriler yapıldıktan sonra, daha etkili olarak çalışılabilir. Öğretmen becerilerine ilişkin yapılan denetsel önerilerin uygulanması ve bu öneriler doğrultusunda öğretmenlerin becerilerinin gelişimindeki değişikliğin gözlenmesi, mesleksi rehberlik süreci içerisinde motive edici unsurlar olarak görülebilir.

Gözlem sonrası toplantı ile birlikte, denetmenlerin şu ilkelere özen göstermeleri önerilebilir:

"- Öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesindeki önemli kriterlere, bu kriterleri öncelik sırasına koymaya ve kolayca düzeltilebilecek nitelikte olan öğretimsel hatalara ilişkin kararlar vermede size yardımcı olacak formları (Bkz. Form. 3a, Form 3b, Form 4) kullanınız. Bu formlar, gözlem sırasında aldığınız notları gözden geçirirken de size yardımcı olabilir.

- Kontrol listesi ile aldığınız notları kıyaslayınız. Gözlediğiniz beceri alanlarını işaretleyiniz. Listede her bir beceri alanının yanında, sizin yorumlarınızı yazabileceğiniz boşluklar bırakılmıştır.

- Zayıf gördüğünüz beceri alanlarını numaralayınız ya da kodlayınız. Herhangi bir beceri alanında öğretmenin dersi sunması ile ilgili çok büyük farklılıklar bulabilirsiniz. Sunma becerilerinin bazı öğeleri mükemmel olabilir. Örneğin, öğrenci etkililiği alanında, öğrenci katılımı ve anlatım yönü zayıf olabilir. Alanın diğer yönleri mükemmel olabilir.

- Öğretmen gereksinimlerini dikkatli bir şekilde analiz ediniz. Bu sizin hazırlayacağınız denetsel eylem planının geçerliliği için de önem taşımaktadır.

- Öğretmenin etkin ve yeterli olduğu alanları not ediniz. Bunun önemli gerekçeleri vardır. Bunlar: (1) öğretmen ile yapacağınız tartışmadaki başlangıç noktası konusunda sizi bilgilendirir, (2) öğretmenle denetmenin yapacağı toplantının olumlu noktalardan başlamasını sağlar ve (3) zayıf alanların düzeltilmesi için uyarıcı rol oynarlar.

- Gözlem esnasında aldığınız notların analizini bitirir bitirmez, öğretmeni işte bu söz konusu 'gözlem sonrası toplantı'ya çağırınız.

- Gözlem ile toplantının arasının uzun olmasına izin vermeyiniz. Çünkü, öğretmen, sizin gözlem sırasındaki izlenimlerinizi, tepkilerinizi ve geliştireceğiniz eleştirileri merakla beklemektedir.

- Toplantıda, önce öğretmenin gözleme ilişkin görüşlerini sorunuz. Öğretmenin görüşleri, öğretmenin kendi performansını değerlendirme becerisine ilişkin önemli ip uçları verecektir.

- Bu toplantı olumlu bir noktadan başlamalıdır. Gözlem sırasında aldığınız notlar arasında yeterli olarak işaretlediğiniz maddeleri gözden geçiriniz. Öğretmenin dersi hazırlamada ve uygulamada gösterdiği çabaları takdir ettiğinizi söylemeniz olumlu bir tutumdur.

- Toplantı sırasında, çeşitli eleştiriler ve öğretmenin gelişmesi doğrultusunda yapacağınız çeşitli önerilerle öğretmeni sıkmayınız. Öğretmene aşırı eleştiri ve öneriler getirmeniz, öğretmenin düşmanca ve umutsuzluk içeren duygular yaratmasına neden olur. Böyle yapmak yerine, belirlemiş olduğunuz öncelikli alanları tartışınız. Bu alanlardaki becerilere ilişkin yapacağınız yoğun tartışmalar, öğretmene yapacağınız denetsel yardım miktarı ile ilişkili olacaktır.

- Öğretmenin geliştirilmesi gereken alan, kolaylıkla yönlendirilebilecek nitelikte ise toplantıyı, söz konusu becerinin ve buna yönelik geliştirilecek stratejilerin planlamasının tartışılacağı iyi bir fırsat olarak değerlendiriniz.

- Eğer geliştirilmesi gereken alan, çok yoğun bir denetsel yardım gerektiriyorsa, bu toplantının yoğun, yönlendirmeci bir denetsel eylem planının oluşturulması için zemin hazırlamasına yardımcı olunuz.

- Toplantıda, öneri stratejilerinin tartışılmasından ziyade, düzeltilmesi gereken alanı öğretmenle tartışınız.

- Yönlendirmeci denetsel planın nasıl çalışacağını açıklayınız ve gelecek toplantının tarihini belirleyiniz. Geliştirilmesi gereken alanlar fazla ise, söz konusu noktaların daha sonra birlikte ele alınacağını öğretmene bildiriniz."

FORM 4a- Sınıf İçi Etkileşim (Öğretmen-öğrenci etkileşimi için)

Okul -----	İşlenilen konu -----
Öğretmen -----	Denetmen -----
Tarih ve saat -----	

Öğretmen-öğrenci etkileşimi

1- (a) Öğretmenin tutum ve davranışı;
 öğrenciler tarafından onaylanabilir ☐
 öğrencilerin ilgisini çekici ☐
 öğrencilerin fikir ve duygularını anlar nitelikte ☐
 duyarlı ☐
 arkadaş gibi ☐
 sabırlı ☐
 destekleyici ☒
 diğer? ☐
 Yorum:-----

(b) Öğretmenin değiştirmesinde yarar gördüğünüz tutum ve hareketi. Neden?

2- (a) Öğretmen, öğrencilerle dostça ve uyumlu bir ilişkiye girdi mi? Öğrencilerin hangi tepkileri bunun işaretidir?

(b) Bu sıcak, güven verici atmosferin desteklenmesinin (övgü ve teşvik edici) başka yolları var mı?

3- (a) Öğretmen, doğal bir konuşma modeli sundu mu (örneğin, fazla yavaş ve hızlı olmayan, normal ritimde ve tonda)?

(b) Bu model konusunda sizin önerileriniz nelerdir?

4- (a) Öğretmen, öğrencilerin düzeyine yönelik olarak kullandığı İngilizce'yi kontrol ettiniz mi?
 sözlü iletişim esnasında ☐
 ve/veya
 yazılı iletişim esnasında ☐
 Bunu nasıl yaptı?

(b) Öğretmen, kullandığı dilde doğal olarak basitleştirme yoluna gitti mi?

Form 4a. 'nın devamı

Bir örnek verebilir misiniz? -----

(c) Öğretmen, sesini sınıfın her yerinden duyulacak şekilde kullandı mı?

☒ Evet

☐ Hayır

5- (a) Öğretmen, kendisinin fiziksel durumunun farkında mıydı? Örneğin;

oturuyordu veya ayakta duruyordu ☒

konusurken sınıfa yüzü dönüktü ☐

tahtaya hakimdi ☒

öğrencilere yakındı ☐

yüz ve el ifadeleri kullanıyordu ☐

öğrencilerle göz kontağı vardı ☐

(b) Bu fiziksel pozisyonlarından, öğretmende değişmesi gerekenler var mı?

6- (a) Sınıftaki oturma düzen nasıldı?

Sıra ile arka arkaya ☐

"U" şeklinde ☐

Gruplar halinde ☒

Öğretmen önde ve masasının arkasında ☐

Diğer ☐

(b) Bu oturma şekline kim karar verdi ve neden?

(c) Bu sınıftaki o ders için değişik bir oturma düzeni daha uygun olur muydu? Neden?

(d) Konuşma, dinleme, yazma ve okuma dersleri için farklı oturma düzenleri önerebilir misiniz? -----

7- (a) Öğretmen, ders esnasında beklenmedik bir sorunla veya sorunlarla karşılaştı mı? Bu sorunlar neydi? Onları nasıl çözdü?

(b) Siz, bu sorunları, dersin akıcılığını bozmadan nasıl çözebilirdiniz?

8- (a) Zaman açısından öğretmenin konuşma oranını, öğrenci konuşma oranına göre nasıldı?

(b) Bu oranı değiştirmek ister misiniz? Neden?

FORM 4b- Sınıf İçi Etkileşim
(Öğrenci-öğrenci etkileşimi için)

Okul _____	İşlenilen konu _____
Öğretmen _____	Denetmen _____
Tarih ve saat _____	
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	
1- (a) Öğrenciler, sınıftaki etkinliklere nasıl katılıyorlardı?	
rol paylaşımı (hepsi katılarak) ☐	
örnekler vererek ☐	
bilgi toplayarak/sunarak ☐	
tartışma ile ☐	
diğer ☐	
(b) Öğrencilerin kullanması ve İngilizcelerini geliştirebilmeleri için başka hangi yollar önerirsiniz?	
2- (a) Öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinin amacı neydi (Örneğin, hafta sonu deneyimlerini paylaşmak vb.)?	
(b) Anlamlı bir iletişim için, bir nedenin olması gerektiğine inanıyor musunuz?	
3- (a) Öğretmen öğrencilerine; İngilizce konuşma cümlelerini sunmadan önce bazı cümle alternatiflerini kullanmalarına izin verdi mi? ve öğrencilerin fikirlerini, doğru kullanımla paylaşmalarına izin verdi mi?	
(b) Öğretmen, bunun öğrenci katılımını artıracığına inanıyor mu?	
4- (a) Öğretmen, konuşma başlıklarının seçiminde, ilgi derecesini belirlemek için hangi teknikleri kullandı?	
(b) Öğretmen, ilgi düzeyini kontrol etmek için farklı yöntemler izliyor mu?	
5- (a) Öğretmen, öğrenciler arasındaki ilişkiyi geliştirmeye nasıl yardımcı oldu?	
Öğrencilerin birbirlerini tanımaya yönelik sorularıyla ☐	
Öğretmenin kendi örnek ve modelleriyle ☐	
Öğrencilerin deneyimlerini paylaşmalarına izin vererek	
Resim, çiçek, radyo, vb. materyalleri kullanarak ☐	
Diğer ☐	
(b) Öğretmen, öğrenciler arasında duyarlı ve destekleyici bir ortam hazırlayabiliyor mu?	
6- (a) Öğrenciler birbirlerinin hatalarının farkında mıdır?	
(b) Öğretmen, öğrencinin öğrenme yolunda hata yapmasını destekleyen bir tutum içerisinde midir? Nasıl?	
7- (a) Sınıftaki oturma düzen nasıldı?	
Sıra ile arka arkaya ☐	
"U" şeklinde ☐	

Form 4b'nin devamı

Gruplar halinde ☒Öğretmen önde ve masasının arkasında ☐Diğer ☐

(b) Bu oturma şekline kim karar verdi ve neden?

(c) Bu sınıftaki o ders için değişik bir oturma düzeni daha uygun olur muydu? Neden?

(d) Konuşma, dinleme, yazma ve okuma dersleri için farklı oturma düzenleri önerebilir misiniz? -----

8- (a) Öğrenciler nasıl çalıştılar?

Bireysel olarak ☒İkili olarak ☐Gruplar halinde ☒Bütün sınıf birlikte ☐Sınıf dışında (ödevler için kütüphanede vb:) ☐

(b) Yukarıdakilerden hangi organizasyon türü, öğrenci-öğrenci etkileşimini en çok sağladı?

(c) Başka hangi tür organizasyon, daha fazla etkileşim sağlayabilir?

9- (a) Sınıftaki herkes birbiriyle konuşup etkinliğe katıldı mı, yoksa sadece öğretmen ile mi konuştular?

(b) Öğretmen, öğrenci katılımını analiz etmek için başka yöntemler kullanıyor mu? Örneğin, öğretmen şu kriterlere ne kadar dikkat ediyor?

- öğrencilerin verdiği cümlelerin uzunluğu ☐- cümlelerin kullanılma sıklığı ☐- cümleleri kim(ler)in yaptığı ☐- kullanılan cümlelerin karmaşıklığı ☐- verilen yanıtların uygunluğu ☐

Diğer görüşler?

**FORM 5- Öğretimsel Liderlik Davranışları Envanteri
(ÖLDE)**

Okul -----

Öğretmen ----- Denetmen-----

Tarih ve saat -----

Öğretmen;	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Daima	Yorum
1- okulun öğretimsel amaç ve hedefleri doğrultusunda çalışıyor.					
2- öğrencilerin sınıftaki kararlara katılımını sağlıyor					
3- öğrencilere arkadaş gibi davranıyor					
4- öğrencilerin girişimlerini destekliyor					
5- bütün derslerin planlarını hazırlıyor					
6- öğrencilerini kişisel olarak tanıyor					
7- okulun etkinliklerine katılıyor					
8- velilerle ilişkilere önem veriyor					
9- diğer öğretmenlerle, öğretimsel hedefler doğrultusunda birlikte çalışıyor					
10- öğretimsel ürünleri değerlendirmede objektif kriterler kullanıyor					
11- öğretime ayrılan zamanı etkin kullanıyor					
12- okulun diğer personeline ile iletişim kanallarını açık tutuyor					
13- öğretimsel hedefleri gerçekleştirme yolunda, planlama, problem-çözme, karar verme süreçlerine katılıyor					
14- vizyon, misyon ve hedefleri belirliyor ve onlara yönelik çaba harcıyor					
15- görünebilir bir kişilik sergiliyor					
16- akademik amaçlara bağlılığını gösteriyor					
17- meslektaşlarına sürekli danışıyor					
18- düzen ve disiplin yaratıyor					
19- yüksek beklentilerin oluştuğu bir iklim yaratıyor.					

4- Zümre Öğretmenleri İle Toplantı Yapma

Zümre öğretmenleri toplantıları, bir okuldaki İngilizce öğretimi etkinliklerinin tartışılması, denetmenin mesleksel rehberlik çalışmaları için gerekli verilerin toplanması, öğretimin geliştirilmesi için sorunların ve alınacak önlemlerin belirlenmesi gereken son derece önemli toplantılardır.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun, Öğretmen Denetimlerinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar (1994) çerçevesinde, denetmenlerin, bilgi toplama yöntemlerinden “zümre öğretmenleri ile toplantı yapma” yöntemi esas itibarıyla önemli bir yer tutmaktadır. Ne var ki, deneklerin bu bilgi toplama yöntemine ilişkin olarak yüksek beklenti içerisinde olmaları, bu toplantılarda alınan kararlara denetmenlerin ilgi göstermediği anlamına gelmektedir. Zümre öğretmenleriyle yapılacak toplantılar, uygulanan yabancı dil öğretim yöntemlerinin etkinliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve öğretimsel etkinliklerin nerede ne zaman kullanılması gerektiği konusunda yoğun tartışmaların yapılacağı ve yeni görüşlerin oluşabileceği önemli bir fırsattır. Bir anlamda, yine İngilizce öğretimindeki etkinliğin geliştirilmesi yolunda son derece önemli olan ‘ekip çalışması’nın ortaya çıkarılabileceği bir zemindir. Bu toplantılarda, müfettişlerin sayısı ve zaman darlığından hareketle öğretmenlerin öz-denetim, ve arkadaş denetimi yapabilme becerileri geliştirilebilir. Bu toplantılarda;

- Milli Eğitim ile o dersin genel amaçları,
- Yıllık- dönem ve günlük planlamalar,
- Derste izlenen metot ve teknikler,
- Ölçme ve değerlendirme (Yazılı-sözlü ve karşılaştırmalı sınavlar, dönem ödevleri, vb)
- Ders araç ve gereçlerinden yararlanma,
- Uygulamalı derslerde, atölye ve laboratuarlardan büyük ölçüde yararlanılması,
- Üretim işlerinin eğitim ve öğretimi destekleyecek şekilde planlanması,
- Öğretmenin ders dışı çalışmaları (sınıf danışman öğretmenlik, eğitici kol, rehber öğretmenlik, nöbet görevleri) vb konuları

etkin bir şekilde tartışılarak, alınan sonuçlar, hazırlanacak denetim eylem planı için önemli veriler olarak kabul edilebilir.

5- Öğretmeni Geliştirme Planına Öğretmeni Dahil Etme

Daha önce alt problemleri yorumlarken, öğretmeni, geliştirme planına dahil etme boyutunda deneklerin yüksek beklentiler içerisinde olmaları, demokratik denetim istemlerinin önemli bir göstergesi olabileceği belirtilmişti. Çağdaş denetim ilkeleri açısından bakıldığında, özel olarak hazırlanmış, okul adı verilen bir örgüt ortamında, daha etkili bir öğretme ve öğrenme işinin gerçekleştirilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini amaçlayan denetimin, belirli ilkelere göre planlanması ve özellikle öğretmenin öneminden hareketle hazırlanacak öğretmen geliştirme planına, bu işleyle doğrudan ilgili öğretmenlerin katılımının sağlanması gereğinin açıklığı ortadadır. Bu görüşten hareketle, geliştirilmekte olan öğretimsel denetim modelinde de, öğretmen katılımı yüksek düzeyde tutulmaktadır. Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenmesi, etkileşimin son derece önemli olması, başarıda görüş birliğinin önemine inanılması, öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı verilmesi, demokratik liderlik anlayışının egemen olması, işbirliğine dayanması, grup yaklaşımını öngörmesi bu görüşleri ve deneklerin bu doğrultuda beklentiler içerisinde olmalarını haklı çıkarmaktadır.

Buradan şu sonuç ortaya çıkarılabilir ki, işbirliği ve katılma, karar vermede sorumluluğu paylaşma noktasına kadar götürülebilir.

6- Öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapma

Deneklerin yine yüksek beklenti içerisinde oldukları diğer bir bilgi toplama yönteminin de, denetmenin öğretmenle gözlem öncesi toplantı yapması olduğu belirtilmişti. Bu süreç içerisinde gerçekleştirilmesi gereken hedef, denetmenle öğretmen arasında karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkinin kurulmasıdır.

Öğretmen ile yapılacak gözlem öncesi toplantıda, ona, denetmenle birlikte işleyeceği konunun ne olacağı ve bu konuyu nasıl işlemesi gerektiği

konusunda yeteri kadar zaman tanınması gerekmektedir. Öğretmene dersini planlarken kullanacağı bir plan taslağı ve bu planı yürütmeden önce ders hakkında düşünmesi için zaman vermek çok önem taşımaktadır. Öğretmene “Gözlem Öncesi Planlama Formu”nu doldurması için en az bir hafta süre tanınmalıdır (Bkz. Gözlem Öncesi Planlama Formu - Form 11).

FORM 6- Gözlem Öncesi Planlama Formu

Öğretmen-----	Sınıf-----	Tarih-----
Önerilen gözlem tarihi-----	saat-----	
Kabul edilen gözlem tarihi-----	saat-----	
Anlatılacak Konu-----	Düzeyi-----	
Başlık-----		
Öğretim tarzı (sınıf-grup)-----		
Amaç-----		
Ders için özel bir gelişim planı belirtiniz. Lütfen bu plana motivasyonu, konuları izleme sırasını, özeti, tekrarı, ve pekiştirmeyi dahil ediniz;		

Kullanılacak metinler/kitaplar/materyaller ve öğretimsel araçlar:		

Öğretmenin İmzası		

Bunları yaparken, denetmenin aynı zamanda şu aşamalara özen göstermesi gerekebilir:

- Öğretmen-denetmen ilişkilerinin saptanması ve geliştirilmesi son derece önemli olduğundan, gözlemin amacı ve yöntemi konusunda öğretmen ile aranızda bir anlaşma sağlayınız. Bu tamamen tarafların işbirliği ile olacaktır.

- Öğretmenin ne yapmak istediğinin açık ve tam olarak, yine öğretmen tarafından bilinmesini sağlayınız. Bu önemlidir. Çünkü, öğretmenin algı dayanağının denetmen tarafından bilinmesi önemlidir. Denetmen, öğretmenin algı dayanağını bildiği ölçüde, onunla daha sağlıklı iletişim kurma ve daha etkili performans sergilemesine yardım etme şansına sahip olur.

- Daha etkili bir uygulama için planlamayı öğretmenle birlikte de yapabilirsiniz. Birlikte planlama, hedeflerin, konuların ve yöntemlerin saptanmasını gerektirir ki, bu yolla hem daha iyi bir uygulama için gerekli hazırlık yapılmış olur hem de öğretmenin mesleksi gelişimine katkıda bulunulur. Bu planlamada, uygulamada yer alacak etkinlikler öğretmen ve denetmen tarafından birlikte kararlaştırılır, çalışma denenceleri saptanır. Sınıf içi etkinlikler bir anlamda bu denencelerin sınanması olmaktadır.

Bu gözlemlerden ve değerlendirmelerden sonra, öğretmen ve denetmen birlikte, denetimin bir değerlendirmesini yapmak durumundadırlar.

FORM 7- Denetim Özeti

Öğretmen: Duygu Esin	Tarih: 19 Mart 1998
Okul: İzmir Fatih Lisesi	Öğrenci sayısı: 25
Sınıf: 3/B	Zaman: 14:00-15:00.
Denetmen: Ali Ozan	
Hedef alan ve Dersin İçeriği: (Dersin organizasyonu ve sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci etkileşimi, gruplama, yer verilen etkinlikler, öğretim kaynakları)-----	

Geliştirme Planı: (1. Davranış kurallarını oluşturunuz. 2. Öğrenci-merkezli etkinliklere daha fazla yer veriniz. 3. Gruplama teknikleri konusunda "Community Language Learning" ile ilgili kaynaklar okuyunuz vs)-----	

Yorumlar, gözlemler ve sonuçlar: (1. Öğrenciler birbirlerine saygı gösteriyor. 2. Öğretmen, İngilizce'yi kuralları açıklarken hiç kullanmıyor vs)-----	
Gelecekteki denetsel çabalar: (1. Derslerin daha iyi organizasyonu üzerinde durulacak, öğrenci-merkezli soruların daha çok üretilmesi sağlanacak vs)-----	
Öğretmen İmza	Denetmen İmza

Bu örnek formun dışında, denetmen ve öğretmen, gelecekteki denetsel eylemleri birlikte organize etmeleri ve aynı branştan diğer öğretmenlerin de, bir ekip çalışması çerçevesinde bu çalışmalara davet edilmesi düşünülebilir.

Denetmenlerin, demokratik denetim yaklaşımlarından hareketle, denetim yaptıkları öğretmenlerden, kendi denetsel etkinlikleriyle ilgili bilgi almaları gerekebilir. Bu nedenle, öğretmenler tarafından değerlendirme isteminde bulunan denetmenlerin aşağıdaki kriterleri kullanması mümkündür. (Bkz. Form 8). Buradan elde edecekleri bilgilerle, kendi eksik yönlerini değerlendirip, daha olumlu denetsel eylemlerde bulunacakları düşünülebilir.

FORM 8- Denetmenin Değerlendirilmesi

Not: Denetmenizin size uyguladığı denetsel eylemler için, lütfen aşağıdaki rakamlardan birisini boşluk içerisine yerleştiriniz. Bu formu, doldurduktan sonra denetmene iade ediniz. Buradaki değerlendirmeleriniz, size yönlendirilecek denetsel çabalara ışık tutacağından, lütfen doğru yanıtlar veriniz. Teşekkür ederiz.

- 4- Daima
- 3- Çoğu zaman
- 2- Bazen
- 1- Nadiren
- 0- Hiç bir zaman

ÖĞRETMENE YAKLAŞIMI

- ☐ Öğretmeni dinliyor
- ☐ Öğretmenin görüşlerini ve önerilerini merak ediyor
- ☐ Öğretmenin görüşlerine saygı duyuyor
- ☐ Açık-fikirli
- ☐ Dürüst

MOTİVASYON

- ☐ Öğretmenin çabalarını destekliyor
- ☐ Öğretmenin girişimciliğini destekliyor
- ☐ Yaratıcı
- ☐ Arkadaş gibi davranıyor

LİDERLİK BECERİLERİ

- ☐ Önemli önerilere değer veriyor
- ☐ Olumlu eleştiriler getiriyor
- ☐ Kaynaklar sağlıyor
- ☐ Karşılaştıkları sorunları çözebiliyor
- ☐ Sorumluluk kabul ediyor

Bu aşamada da, İngilizce öğretiminin denetiminde, özellikle İngilizce öğrenimi ve öğretiminin son derece önemli bir yere sahip olduğu Anadolu ve

Anadolu Öğretmen Liselerine yönelik hazırlanan formlar verilecektir. Bilindiği üzere, İngilizce öğretimi, her ne kadar bir bütün olarak ele alınsa da, bu ders içerisinde ayrıca, dil öğretiminde dört önemli beceri olan yazma, konuşma, okuma ve dinleme derslerinin denetiminin daha spesifik olarak yapılmasının önemi kabul edilmelidir.

FORM 9- İngilizce Yazma Dersi İçin

Okul _____

Öğretmen _____ Denetmen _____

Tarih ve saat _____

Öğretmen;	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Daima	Yorum
1- Öğrencileri, ilk taslağa başlarken içerik ve yöntem konusunda bilgilendiriyor					
2- Konu ile ilgili temel bilgileri veriyor					
3- Yazacakları konu üzerinde bilgi toplamalarına yardım ediyor.					
4- İlk taslağı hazırlamaları için model öneriyor					
5- İlk taslağın bitirilmesini sağlıyor					
6- Öğrenci ürünlerinin önce partnerler tarafından değerlendirilmesi için, her öğrencinin rahat çalışabileceği partnerlerini seçmelerine yardımcı oluyor.					
7- Partnerlerin ilk taslağı değerlendirmelerini sağlıyor.					
8- İlk taslaktaki ana fikirlerin oluşturulmasını sağlıyor.					
9- Bu fikirlerin nasıl geliştirileceğini öğrencilere anlatıyor.					
10- İlk taslakları toplayıp, değerlendirerek öğrencilere iade ediyor.					
11- Öğrencilere, iade ettiği taslaklarla birlikte yapılan yanlışları ve bu yanlışların nasıl düzeltileceği konusunda motive edici bir mektup veriyor.					
Öğrenciler;					
1- Konuları kendileri seçiyorlar.					
2- İçeriği kolay ve anlaşılır bir şekilde hazırlıyorlar					
3- Konunun organizasyonunu yapıyorlar					
4- Cümleleri açık, anlaşılır ve akıcı.					
5- Doğru kelime seçimi yapıyorlar.					
6- Kelimeleri doğru heceliyorlar.					
7- Ürünleri yazım, formatına uygun.					
8- İmla kurallarında hata yapmıyorlar					

Bu form ile birlikte, öğretmenleri yazma konusunda yönlendirebilmek için, son yıllarda gelişmiş olan, farklı öğretimsel etkinliklerin yer aldığı öğretim yöntemlerini bilmek gerekmektedir. Son yıllarda hızlı bir şekilde gelişmekte olan yazma dersi öğretim yöntemlerinde farklı stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin yazma konusundaki becerilerini geliştirebilmelerine yardım etmek için tasarlanmış araçlardan oluşmaktadır. Bunlar:

Sürekli yayınlar: Öğrenciler bir dergiden fikirleri alır ve kaydederler.

Serbest çağrışım: Başlık tahtaya yazılır. Öğrenciler, başlığı görür görmez, akıllarına geleni söylerler.

Beyin fırtınası: Öğrenciler bir başlık üzerinde hızlı bir şekilde bilgi alışverişinde bulunurlar.

Kümeler çizmek ve kelimelerle oynamak: Öğretmen bir kağıdın ortasına başlığı yazar ve bununla ilgili kelimeleri organize eder.

Hızlı yazma: Öğrenciler, örneğin beş dakika içerisinde, yazdıklarının şeklini düşünmeden başlık konusunda bir şeyler yazarlar.

Bilgi toplama etkinlikleri: Öğrencilere ödev verildikten sonra, öğrenciler ilgili konularla ilgili değişik yerlere giderler, deney ve araştırmalarda bulunabilirler.

Yazma dersindeki ikinci aşamada, yani ilk taslakların oluşmasında, öğrencilerin kendilerine soracakları sorular önemlidir. Örneğin;

- Amaç nedir?
- Konu ile ilgili ne tür bilgiler toplandı?
- Daha çok bilgiye gereksinim var mı?
- Konu sizi neden ilgi çekicidir?
- Hangi fikirleri birlikte verebilirsiniz?

Bu sorularla birlikte, öğrenciler yazma süreci içerisinde şu yöntemleri kullanabilirler:

Zamanı sınırlandırma: Öğrenciler, belirli bir zaman içerisinde hızlı bir şekilde bir şeyler yazarlar.

Örnekleri azaltma: Öğrenciler, konu ile ilgili olmayan örnekleri atarlar.

Karmaşık paragraf verme: Öğrencilere bir karmaşık paragraf verilir ve cümleleri sıraya sokmaları istenir.

Karmaşık makale: Verilen karmaşık makaledeki cümlelerin sıraya sokulması istenir.

Grup taslağı hazırlama: Öğrenciler, bir kompozisyonun farklı taslakları üzerinde birlikte çalışırlar.

Öğrencilerin, yazma dersinde taslaklarını düzeltmeleri ve yeniden yazmaları son ve önemli bir aşamadır. Bu aşama içerisinde de, değişik teknikler kullanılmaktadır. Bunlar:

Partner dönütü: Öğrenciler, kendi yazdıklarını gruplar halinde okur, eleştirir ve hataları düzeltirler.

Grup-düzeltilme etkinlikleri: Öğrencilere, içerisinde belirli eksiklikleri (başlık, bağlaçlar, vb) olan makaleler verilir ve bunları bulmaları istenir.

Yeniden yazma alıştırmaları: Paragraflar ve cümleler öğrencilere dağıtılır ve yeniden yazmaları istenir.

Öğretmen dönütü: Öğretmen, öğrencilerin yazdıklarını, bir kaç aşama içerisinde düzelterek, yorumlar getirir.

Kontrol listesi: Öğrencilere, değerlendirecekleri kriterlerle ilgili kontrol listesi verilir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde kazanılacak diğer bir beceri de, “okuma”dır. Bu beceri içerisinde, öğrencilerin okuma ilgili becerilerini geliştirmek için hazırlanan programlarda; gözden geçirme, detaylı olarak inceleme, anlayarak okuma ve eleştirisel okuma gibi aşamalar vardır. Özellikle anlayarak okumada, kelimeyi tanıma, cümleyi anlama, paragraf analizi ve yorum becerilerinin kazandırılması önemlidir.

FORM 10- İngilizce Okuma Dersi İçin

Okul -----	Denetmen-----
Öğretmen -----	
Tarih ve saat -----	
<i>Not: Bu form içerisinde, öğretmen veya öğrencinin değerlendirilmesini yapabilmek için derse ilişkin veriler toplamak gerekir. Okuma dersinde aşağıdaki kavramlara ne kadar önem veriliyor?</i>	
1- Öğrenci, kitap veya makalenin hangi konu uzmanı tarafından yazıldığını biliyor mu? -----	
2- Öğrenci, kaynağın içeriğini biliyor mu?-----	
3- Öğrenci, kendi ilgisini çeken bölümleri işaret edebiliyor mu?-----	
4- Öğrenci, kaynaktan elde edeceği bilgiyi aklında tutabiliyor mu?-----	
5- Gerekli bilgiyi bulmak için, ip uçlarına sahip mi?-----	
6- Kelimeleri tanıyor mu?-----	
7- Cümleleri anlayabiliyor mu?-----	
8- Paragrafları analiz edebiliyor mu?-----	
9- Cümleleri kendi İngilizce'si ile yorumlayabiliyor mu?-----	
10- Görüşlerden bazı yorumlara ulaşabiliyor mu?-----	
11- Sonuçlar çıkarabiliyor mu?-----	
12- Anahtar kavramları not alıyor mu?-----	
13- Kendi tuttuğu notları organize edebiliyor mu?-----	

Yabancı dil öğrenimindeki, diğer önemli becerilerden birisi de, “konuşma”dır. Konuşma dersinin öğretiminde planlanması gereken noktalar sürekli değişebilir. Çağdaş dil öğretim yöntemlerinde, iletişimsel yöntemlerde, konuşma birincil öneme sahiptir. Öğrencinin öğrendiklerini aktarabilmesi, elde ettiği bilgileri bir anlamda yaşama taşıması anlamına gelmektedir. Konuşma, çok yönlü bir etkinlik olmakla birlikte, konuşmanın amaçları, akıcılık, formal özellikler konuşmanın önemli boyutlarını oluştururlar.

Bu aşamada, neyin nasıl değerlendirileceğine bakmadan önce, konuşma dersi ile ilgili bir örnek plan vermek yararlı olabilir.

Düzey: Başlangıç

Hedef: Gerçek enfomasyona yönelik yanıtlar vermek

İçerik alanı: Kişisel ve aile ile ilgili bilgiler

Standartlar: Verilen yanıtların, başka bir yabancı dil öğrencisi tarafından anlaşılması

Değerlendirme: Öğrenciden başka bir sınıfın öğretmeni ile bir görüşme yapması beklenir.

FORM 11- İngilizce Konuşma Dersi İçin

Okul -----	Öğretmen -----	Denetmen-----
Tarih ve saat -----		
<i>Not: Bu form içerisinde, öğretmen veya öğrencinin değerlendirilmesini yapabilmek için derse ilişkin veriler toplamak gerekir. Konuşma dersinde aşağıdaki kavramlara ne kadar önem veriliyor?</i>		
1- Öğrenci, kısa veya uzun sürelerle söyleyeceği cümlelere ilişkin temel bilgilere sahip midir?-- -----		
2- Öğrenci, ne hakkında konuşacağını biliyor mu?----- -----		
3- Oturma düzeni, konuşma etkinliklerine uygun mudur?----- -----		
4- Öğretmen, herkese eşit süre veriyor mu?----- -----		
5- Öğretmen, yapılan hatayı anında düzeltiyor mu? ----- -----		
6- Öğretmen, yapılan hatayı, öğrencinin konuşmasını ve akıcılığını engeller biçimde mi düzeltiyor?----- -----		
7- Öğretim stratejileri uygun mu?----- -----		
8- Görsel, işitsel materyaller kullanılıyor mu?----- -----		
9- Öğretmenin kullandığı İngilizce standart mı?----- -----		
10- Öğrenciler, rahatlıkla konuşabilmek için yeterince motive edilmişler mi?----- -----		
11- Diğer öğrenciler, zaman zaman eklemeler ya da çıkarmalar yapıyorlar mı?----- -----		
12- Öğretmen sürekli kendisi konuşup, öğrencilerin konuşmasını engelliyor mu?----- -----		
13- İzlenen etkinlik yeterince öğrenci-merkezli midir?----- -----		

FORM 12- İngilizce Dinleme Dersi İçin

Okul -----	Denetmen-----
Öğretmen -----	
Tarih ve saat -----	
<u>Not: Bu form içerisinde, öğretmen veya öğrencinin değerlendirilmesini yapabilmek için derse ilişkin veriler toplamak gerekir. Dinleme dersinde aşağıdaki kavramlara ne kadar önem veriliyor?</u>	
1- Öğrenci, dinlediği bir bölümden tam olarak bilgi elde edebiliyor mu?-----	
2- Dinleme parçası öğrencinin seviyesine uygun mudur?-----	
3- Dinleme parçası öğrencinin ilgisine ve yaşına uygun mudur?-----	
4- İşitsel materyalin çalışması normal midir?-----	
5- Öğrenci, bu dinleme parçasından belirli olguları ve ayrıntıları belirleyebiliyor mu? -----	
6- Öğrenci, dinleme parçasının içeriğini anlıyor mu?-----	
7- Öğrenci bu içeriğin ne olduğunu (öneri, istek, emir, vb.) İngilizce olarak ifade edebiliyor mu?-----	
8- Öğrenci, olayların gidiş sırasını anlayabiliyor mu?-----	
9- Dinletilen parçada standart İngilizce kullanılmakta mıdır?-----	
10- Öğrenciler, rahatlıkla dinleyebilmek için yeterince motive edilmişler midir?-----	
11- Öğrenciler, dinlemeden sonra kendilerinden istenilenleri yapıyorlar mı?-----	
12- Öğrenci, sözlü bir betimlemeden sonra bir harita ya da resimi tamamlayabiliyor mu?-----	
13- İzlenen etkinlik yeterince öğrenci-merkezli midir?-----	
14- Öğrenci, konuşmanın bir özetini yapabiliyor mu?-----	
15- Öğrenci, sözlü olarak verilen bir mesajı yazabiliyor mu?-----	

Dinleme ve anlama öğretimi için, sınıftaki etkinlikleri ve materyalleri geliştirmede, farklı dinleme amaçları için açık bir öğretim yöntemi geliştirilmelidir. Dinletilecek materyallerin öğrencinin yaşına, ilgi düzeyine uygun olması gerekmektedir.

Dinleme dersleriyle birlikte, konuşma dersleri etkinlikleri sonucunda ulaşılabilecek hedef kelime öğretimidir. Son yıllarda, geliştirilen dil öğretim yöntemlerinde kelime ağırlıklı stratejiler, kelime öğretiminin ne kadar ihmal edilmiş olduğunun da bir göstergesidir. İşte, denetmenlerin, dil öğretim izlencelerinin yoğun olduğu kurumlarda, kelime öğretimini de, diğer dört becerinin dışında değerlendirmeleri gerekmektedir.

FORM 13- Kelime Öğretimi İçin

Okul -----	Denetmen-----
Öğretmen -----	
Tarih ve saat -----	
1- (a) Öğretmen, kelime için nasıl zaman harcadı? Planlı olmayan bir şekilde (kelimeler geçtikçe) Planlı bir şekilde -----	
(b) Derste geçen önemli kelimeleri sıralayınız-----	
2- Yeni bir kelimeyi verirken, öğretmen, bilinenden bilinmeye doğru hareket etti mi? (örnekler veriniz)-----	
3- Öğrencilerin bilinçli olarak kullandıkları kelimeleri yazınız. -----	
4- (a) Öğretmen, kelimeleri açıklığa kavuşturmak için hangi teknikleri kullandı? Örnekler vererek ☐ Eş anlamlarını vererek ☐ Cümle içinde kullanarak ☐ Görsel araçlar kullanarak ☐ Mimik ve işaretler kullanarak ☐ Diğer ☐	
(b) Siz, bu kelimeleri açıklamak için başka hangi yolları kullanırdınız?-----	
5- (a) Öğretmen, kelimenin anlaşılıp anlaşılmadığını nasıl kontrol etti?-----	
(b) Bunu yapmak için başka neler yapabilirdi?-----	
6- Öğretmen, yeni kelimenin telâffuzuna dikkat etti mi? Evet ☐ Hayır ☐	
7- (a) Öğretmen, aşağıdakiler için öğrencilere fırsat sağladı mı? yeni kelimeyi kullanmalarına ☐ o kelimeyi pratik etmelerine ☐ Nasıl?-----	
(b) Sizin önerebileceğiniz başka yollar var mı?	
8- Öğretilen kelime, konu ile ilgili olarak, değişik örnekler ile verildi mi?-----	

Görüldüğü üzere, denetim çalışmalarında öğretmen ve denetmen yoğun bir etkileşim içerisindeyler. Bununla birlikte, öğretimden birincil yardımı alacak olanlar ve okul örgütlerinde müşteri rolü oynayanlar ise öğrencilerdir. Öğrencilerin bu değerlendirmelere getireceği katkıların da unutulmaması gerekmektedir. Bir anlamda, öğretimsel etkinliklerden elde edilen sonuçların sağlamlasının yapılması, bu söz konusu müşteri rolünde olan öğrencilerin de bu sürece katılması anlamına gelebilir. Bu araştırmada, yaklaşık % 2.6'lık bir oranla denekler, en iyi değerlendirmenin öğrenciler tarafından yapılacağını savunmaktadırlar. O halde, bu aşamada hazırlanan form da, denetsel eylemlerde öğrenci katkısıyla geleceğe yönelik yapılacak çalışmalarda kullanılması açısından önem taşımaktadır.

FORM 14- Öğrenci Değerlendirmesi

Not: Öğretmeninizi gözlemlerken, lütfen aşağıdaki kriterleri göz önünde bulundurunuz. Sizin değerlendirmenizi temsil eden sütunu işaretleyiniz (x). 4. mükemmel, 3. orta üstü, 2. orta, 1. yetersiz, K/E. kabul edilemez.

	K/E	4	3	2	1
ÖĞRETMEN;					
1- öğretim tarzının etkililiği					
2- öğrencilere içten ilgi gösteriyor					
3- sunduğu materyali çok iyi tanıyor					
4- ders akıcı ve işlenen konuların sırasına özen gösteriyor					
5- somut ve yaratıcı örnekler veriyor					
6- komutlar açık ve öğrenciler onları yerine getirebiliyorlar					
7- materyal, öğrencilerin anlayacağı seviyede sunuluyor					
8- zamanın yeterli bir bölümü öğrencilerin İngilizce olarak ürettikleri için harcanıyor					
9- sorulara dikkatli ve yeterli yanıtlar veriyor					
10- kullandığı yöntem, öğrencilerin yaş ve yeteneğine uygun					
11- öğrencilerin anlamada zorluk çektikleri noktaların farkında					
12- öğretilen konu için ilgi ve isteklilik içinde					
13- konuya değişik görüş açılarından yaklaşıyor					
14- beklenmedik durumlara uyum sağlayabiliyor					
15- alandaki son gelişmelerden haberdar					
16- sınıfta dolaşıyor ve öğrencilerle göz kontağı sağlıyor					
17- öğrencilerin isimlerini biliyor					
18- gerektiği yerde açık örnekler veriyor					

Form 14. 'ün devamı

ÖĞRETMEN	K/E	4	3	2	1
19- öğrencilerin yanıtlarını etkin bir şekilde düzeltiyor					
20- öğrencilerinin soru sormasını destekliyor					
21- kendi görüşleri için eleştiriye açık					
22- uygun hata düzeltme stratejileri kullanıyor					
23- yanıtları düzeltirken sabırlı davranıyor					
24- sesi net tonlu ve işitilebiliyor					
25- kişisel görünümü iyi.					
26- girişimci ve yaratıcı					

B- MODEL İÇERİSİNDE KULLANILACAK DENETİMSSEL YAKLAŞIMLAR

Yine verilerin analizi sonucunda, daha önce de 9. alt problemimiz için elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, İngilizce öğretiminin denetiminde denetmenin izleyeceği denetimsel yaklaşımlara ilişkin olarak, deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan ilk iki madde şu şekilde sıralanmıştı:

“Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımları "yönlendirmeci olmayan yaklaşım"ı içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.19 düzeyindedir.

“Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri "yönlendirmeci yaklaşım"ı içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.21 düzeyindedir.

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan diğer tek madde aşağıda verilmiştir.

“Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri gerçekleştirmede işbirliği içerisinde olmaları "işbirlikli yaklaşım"ı içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.69 düzeyindedir.

Freeman(1982) ve Gebhard (1984), yabancı dil öğretmenlerinin denetiminde 'yönlendirmeci' yaklaşımdan 'yönlendirmeci olmayan' yaklaşıma doğru uzanan 'Rogerian' adında bir dizi denetimsel yaklaşımdan söz etmektedirler. Johnson

(1994:107)'de, denetimsel yaklaşım tipi ve profesyonel gelişme yaklaşımlarının, o örgütte görev yapan öğretim personelinin kariyer aşamasına bağlı olması gerektiğini savunmaktadır. Bu amaçla da, bu aşamaları gösteren genel bir model önermektedir (Şekil 6. 2).

**Şekil 6.2. Örgütte Öğretim Personelinin Gelişme Aşamaları:
Öğretim Dairesi**

İzlençe görevi	Profesyonel oryantasyon	Denetsel yaklaşım	Girdi kaynakları
İleri Aşamalar (5) denetlenmiş öğretim	İç aşamalar (1) eğitme	yönlendirmeci (yol gösterme)	Den, Öğ, Örg
(6) izlençe izlençenin geliştirilmesi öğretilmesi	(2) izlençeyi keşfetme	denetsel (alternatifler sunma)	Den, Öğ, Örg, Ken
(7) materyal alanlarda geliştirme öğretim	(3) favori uzmanlaşma	kolaylaştıran (kaynaklar sağlama)	Den, Örg, Ken
(8) yeni alanlar alanlarda geliştirme öğretim	(4) yeni yeterlikleri geliştirme	meslektaş ile ilgili (kaynakları paylaşma)	Örg, Ken

(Den= Denetmen, Öğ= Öğrenci, Örg = Örgüt, Ken= Kendi kendine)

(Kaynak: The Second Language Curriculum, Robert Keith Johnson, 1994, s: 107)

Yukarıdaki modelde, bu kariyer aşamalarının her birinde farklı bir izlençe görevi ve denetimsel yaklaşım görülmektedir. Bu aşamalar, 1 yıldan üç yıla kadar sürebilir. Aşama (1), deneyimli öğretmenlerin kontrolünde çalışan yeni öğretici personeli içerir ve yönlendirmeci denetim uygulanabilir. Aşama (2), yeni öğretmenin birinci aşamada öğrendiği yaklaşımları denediği aşamadır ve farklı alanlarda (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) öğretirken izlençeyi keşfetmeye çalışır. Bu noktada da, öğretmen, performansını kendi kendine değerlendirmeyi öğrenir. Aşama (3)'de, öğretmen istediği alanda öğretebilir ve bu noktada performans konusunda öğretmenin kariyeri ve öğrencinin dönütü ortaya çıkar. Aşama (4)'de, artık öğretici öğretim

yöntemleri konusunda belirli bir olgunluğa ve deneyime sahip olduğundan, formal denetimin rehberliğine gereksinimi yoktur.

Her ne kadar, bu modeldeki aşamaları, ülkemizdeki ilköğretim okulları ve normal liselerle meslek liselerindeki İngilizce derslerinin denetiminde kullanmak çok zor gibi görünse de, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri'ndeki bölüm başkanları aracılığı ile bu yöntem kullanılabilir ve dolayısıyla yönlendirmeci, yönlendirmeci olmayan ve işbirlikli denetim yaklaşımlarının her birini uygulamak mümkün olabilir. Bakanlık Müfettişleri bölüm başkanları ile birlikte elde edilen sonuçları değerlendirme ve bu aşamadan sonra rehberlik etme misyonunu üstlenebilirler.

Yukarıda da tartışıldığı üzere, yabancı dil öğretiminde her ne kadar çağdaş dil öğretim yöntemleri öğrenci-merkezli etkinliklere dayandırılrsa da, öğretmenlerin etkinliği ve itici güçlerinin diğer branş öğretmenlerinininkine göre daha ön planda olduğu sonucu çıkarılabilir.

Denetmenlerin ya da bölüm başkanlarının bu yaklaşımlardan hangisini kullanması gerektiğini belirlemeleri, denetimi yapacak kişi veya kişilerin denetim anlayışları ve denetime ilişkin görüşleri ile doğrudan ilgilidir.

Denetmenin, denetsel süreci başlatabilmesi için alternatif uygulamaları ve yöntemleri bilmesi gerekmektedir. Denetmenler, değişik felsefeler ve fikirlerden ortaya çıkan uygulamaları kullanabilmelidirler. Öğretmenin kendi kendini kontrol edebilmesine yardımcı olabildiği sürece yönlendirmeci, yönlendirmeci olmayan yada işbirlikli denetsel yaklaşımların hepsi geçerli olabilir. Ancak, araştırmanın bu bölümündeki yönetici ve öğretmen beklentileri, denetmenin işbirlikli yaklaşımı kullanmasından yanadır.

Glickman ve Tamashiro (1980:76)'nın, bu yaklaşımlara ilişkin görüşlerini bir kez daha vurgulamakta yarar olduğu düşünülebilir:

"Yönlendirmeci denetim", öğretmenliğin, bütün öğretmenler için etkili olabilecek bilinen standartlar ve yeterlilikler için gerekli teknik becerilerden oluştuğu görüşüne dayalı bir yaklaşımdır. Denetmenin rolü, bu standartlar ve yeterlilikler

konusunda bilgi vermek, yönlendirmek, model oluşturmak ve onları değerlendirmektir.

İşbirlikli denetim, iki veya daha fazla kişinin bir problem yada deney için bir araya gelip en uygun stratejileri uygulama konusunda uzlaşmaya vardıkları ve öğretmenliğin esas itibariyle bir sorun çözme işi olduğu görüşüne dayanan bir yaklaşımdır. Denetmenin rolü, problem çözme sürecini yönlendirmek, bu etkileşimin aktif bir üyesi olmak ve öğretmenlerin kendi ortak sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaktır.

Yönlendirmeci olmayan yaklaşım da, öğretmenler için öğrenme, içerisinde bireylerin bir araya gelip öğrenciler için sınıf deneyimlerini geliştirecekleri özel bir deneyimdir. Denetmenin rolü, dinlemek, yargılarda bulunmamak ve öğretmenler için kendi kendine bilinçlenmek ve açıklamalarda bulunmak için deneyimler elde etmektir".

Denekler, bu araştırmada, denetmen yada öğretmen olarak rolleri kesin bir şekilde ayırt etmekten ziyade, öğretimin geliştirilmesi için denetim sürecinde bu kişilerin bir araya gelerek, ortak hareket etmelerini sağlayacak işbirlikli bir denetim anlayışını savunmaktadırlar.

Denetmenlerin yada bölüm başkanlarının bu yaklaşımlardan hangisini kullanması gerektiğini belirlemeleri, denetimi yapacak kişi veya kişilerin denetim anlayışları ve denetime ilişkin görüşleri ile doğrudan ilgilidir.

Şekil 6.3'ün, bu amaçla, denetimi yapacak kişi yada kişilerin denetime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ve izlenecek denetimsel yaklaşımın belirlenmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir. Bu envanter, denetmenlerin öğretmen denetimi ve profesyonel gelişme hakkında kendi düşüncelerini belirlemek için hazırlanmıştır. Bu envanterde, denetmenler bu üç yaklaşıma inanmakta ve onlara göre hareket etmektedirler ancak, bunlardan birisini özellikle izlemektedirler. Bunu belirlemek için denetimi yapacak kişi yada kişilere iki seçenekli sorular sorulmaktadır.

Şekil 6.3. Denetsel Yaklaşımı Belirleme Envanteri (DYBE)

Not: Lütfen her bir madde için A yada B'yi işaretleyiniz. Her iki görüşe de katılmadığınız durumlarda, size en yakın olanını işaretleyiniz.

1. A. Denetmenler, öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve geniş sınırlar içerisinde girişimcilik tanınmalıdır.	B. Denetmenler, öğretmenlere öğretimlerini geliştirmelerine yardımcı olacak yöntemler hakkında direktifler vermelidirler.
2. A. Öğretmenlerin mesleki gelişim için kendi amaç ve hedeflerini kendileri belirlemeleri önemlidir.	2. B. Denetmenlerin, öğretmenlere, öğretim tarzları ve kişiliklerini okulun hedef ve felsefesi ile ilgili birlikte görmelerine yardımcı olmaları gerekir.
3. A. Denetmen tarafından öğretmenlerin değerlendirilecekleri hedefler açık ve objektif değilse, öğretmenler bundan rahatsız olurlar.	3. B. Öğretmenler, denetmenle birlikte değerlendirme hedeflerini belirleyemiyorsa, değerlendirme anlamsız olur.
4. A. Denetim sürecinde, öğretmenle kurulacak açık, dürüst, sıcak bir ilişki en önemli şeydir.	4. B. Öğretmenle aşırı samimi olan ve belirli bir profesyonel sınırı ortaya koyamayan bir denetmen, daha az etkili olma riski ile karşı karşıyadır.
5. A. Denetim konferanslarında benim rolüm etkileşimi olumlu kılmak, gerçek bilgileri paylaşmak ve öğretmenlere sorunların çözümü yolundaki planlarında yardımcı olmaktır.	5. B. Bir konferansta öğretmenlerle birlikte kullandığım yöntem ve stratejilerin amacı, gelecekteki gereksinimlerimiz konusunda uzlaşmaya varmaktır.
6. A. Öğretmenlerle çalışırken, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olacak hedefleri her bir öğretmenle birlikte geliştiririm.	6. B. Kendi gelişmelerini kendilerinin sağlayabilmeleri için, öğretmenlere, kazanılacak beceri ve amaçlar konusunda bilgi vermeye çalışırım.
7. A. Birkaç öğretmen benzer bir sorunla karşılaştığında, öğretmenlerin bir grup oluşturmalarını sağlarım ve birlikte çalışmalarına yardımcı olurum.	7. B. Her bir öğretmenin kendi çözüm yolunu, onların yeterliliklerini geliştirebilmek için tek tek yardımcı olurum.
8. A. Hizmet-içi eğitime, birkaç öğretmen belirli bir alanda yetersizlik gösterdiğinde, eğitimin daha az etkili olarak gerçekleştiğinde ben karar veririm.	8. B. Öğretmenler, gereksinim duyduklarında hizmet-içi eğitim isterler.
9. A. Hizmet-içi eğitimin hedeflerine denetmen karar verir.	9. B. Öğretmenler ve denetmen birlikte karar verirler.
10. A. Kişisel olarak geliştiğini hisseden öğretmenler, bu gelişmeyi göstermeyen öğretmenlere göre daha etkin olurlar.	10. B. Bütün öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için, yıllardır geçerliliği kanıtlanmış bilgi, yetenek ve öğretim stratejileri kullanılmalıdır.
11. A. Bir öğretmenin gereksiz yere bir öğrenciyi suçladığını gördüğümde, uygun bir yerde bu suçlamanın neden aşırı olduğunu açıklarım.	11. B. Öğretmenden olayla ilgili bilgi alırım ve yargılarımı ona açıklamam.
12. A. Öğretmen performansını geliştirmenin etkin bir yolu, açık davranışsal hedefler belirlemek ve bunları gerçekleştirmek için anlamlı girişimlerde bulunmaktır.	12. B. Davranışsal hedefler, bazı öğretmenler için yararlı bazıları için de değildir; Bazı öğretmenler, bu davranışsal hedeflerden bazı durumlarda yararlanırken, diğerleri yararlanmayabilir.
13. A. Bir gözlem öncesi konferansta, öğretmene neyi gözlemleyeceğimi söylerim ama gözlemin hedef ve yöntemleri konusundaki kararı ona bırakırım.	13. B. Hedef ve yöntemleri onunla birlikte belirlerim.
14. A. Öğretmenler kendi başlarına bırakılırsa, gelişme yavaş olur; ama bir grup öğretmen belirli bir sorun üzerinde birlikte çalışırlarsa, daha hızlı öğrenirler ve moralleri yüksek kalır.	14. B. Grup etkinlikleri etkin olabilir ancak, öğretmenle bir sorunla ilgili olarak baş başa görüşülürse daha olumlu sonuçlar elde edilebilir.
15. A. Bir mesleki gelişme semineri düzenlendiğinde, bu kararı alan bütün öğretmenlerin bu seminere katılması beklenmelidir.	15. B. Öğretmenler, bu seminerin kendi kişisel ve mesleki gelişmeleri ile ilgili olup olmadığına karar verirler ve istemezlerse katılmayabilirler.

Şekil 6.3.1. Envanterin Değerlendirilmesi

Adım 1. Aşağıdaki sütunlardan size en uygun olanını işaretleyiniz.

Sütun I	Sütun II	Sütun III
1B	1A	2A
3A	2B	4A
4B	3B	5A
6A	5B	6B
8A	7A	7B
9A	9B	8B
10B	12B	10A
11A	13B	11B
12A	14A	13A
14B	15A	15B

Adım 2. Her bir sütunda işaretlediğiniz sayıları toplayınız ve 6.7 ile çarpınız.

- 2.1. Sütun I'deki toplam yanıt x 6.7=
 2.2. Sütun II'deki toplam yanıt x 6.7=
 2.3. Sütun III'deki toplam yanıt x 6.7=

Adım 3. Yorum:

2.1'de elde ettiğiniz değer, diğer iki yaklaşıma göre, yönlendirmeci denetim yaklaşımını ne kadar benimsediğinizin yüzde olarak ortalama değeridir, 2.2'den elde ettiğiniz değer, işbirlikli yaklaşımı ve 2.3'ten elde ettiğiniz değer de yönlendirmeci olmayan yaklaşımı ne kadar benimsediğinizin yüzde olarak ortalama değeridir.

Kaynak: Carl D. Glickman, Developmental Supervision: Alternative Approaches for Helping Teachers Improve Instruction, ss, 13-15. The Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va. Copyright, 1981.

Yukarıdaki envanterin, denetimi yapacak kişi yada kişilerin denetime yönelik düşünce ve yaklaşımlarını belirleyeceği görüşünden hareketle, bu yaklaşımlardan herhangi birisini izlemesinin, en azından, öğretmenlerin doğru kanala yönlendirilmesi doğrultusunda önemli bir adım olacağı düşünülebilir.

Bu her üç yaklaşıma ilişkin eleştiriler geliştirilebileceği gibi, denetmenin bu yaklaşımlardan herhangi birisini izleyebilmesi için somut gerekçeler de bulunmalıdır. Glickman, Gordon ve Gordon (1998:187), bu gerekçeleri şu şekilde açıklamaktadırlar.

"Yönlendirmeci olmayan yaklaşım:

- 1- Öğretmen ve oluşturulan grup, yüksek gelişme düzeylerine ulaştığında,
- 2- Öğretmen ve grubun, sorun üzerinde yeterince bilgi ve deneyime, denetmenin de bu konudaki bilgi ve deneyimi düşük düzeyde olduğunda,
- 3- Öğretmen ve grubun kararı yerine getirmek için tam sorumluluğu olduğunda, denetmenin de bu sorumluluğa katılımı az olduğunda,
- 4- Öğretmen ve grup, sorunun çözümüne kendilerini adadıkları ve bu sorunun denetmenle ilgisi olmadığı zamanlarda,

İşbirlikli yaklaşım:

- 1- Öğretmenlerin orta ve makul düzeyde gelişme gösterdiklerinde,
- 2- Öğretmenler ve denetmenin, sorun üzerinde aynı düzeyde deneyim ve bilgisi olması halinde,
- 3- Öğretmenler ve denetmenin ortaklaşa karar vermesi durumlarında,
- 4- Öğretmenler ve denetmenin sorunu ortaklaşa çözmek istemeleri durumunda,

Yönlendirmeci denetim:

- 1- Öğretmenlerin düşük düzeyde gelişme gösterdiklerinde,
- 2- Öğretmenlerin, herhangi bir sorun üzerinde bilgi ve deneyiminin olmadığı, aksine örgütsel yetkisi olan denetmenin öğrenciler, öğretmen ve okul için kritik öneme sahip olduğu durumlarda,
- 3- Karar vermede öğretmenlerin değil denetmenin ön plana çıkması gereken durumlarda ve alınacak bu karardan tamamen denetmenin sorumlu tutulacağı durumlarda,
- 4- Denetmenin sorunu çözmesi gerektiği durumlarda. Kararların öğretmeni ilgilendirmedeğinde, onların, denetmenin karar vermesini istedikleri durumlarda,
- 5- Denetmenin öğretmenlerle görüşecek zamanı olmadığı acil durumlarda izlenir".

IV- AMAÇ NE OLACAK?

Bu bölüm içerisinde de, geliştirilen denetim modelinde, İngilizce öğretiminin denetiminin etkinliği ile ilgili olarak hedeflenen denetimsel amaçlar değerlendirilecektir.

Toplanan verilerin analizi sonucunda, daha önce de 3. alt problemimiz için elde ettiğimiz bulguların değerlendirilmesi sonucunda, İngilizce öğretiminin denetiminde deneklerin beklentilerine göre belirli öğretimsel amaçlar ön plana çıkarılmıştır. Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha büyük puan alan ilk 5 madde şu şekilde sıralanmıştır:

“Öğretimi geliştirme”yi içeren 3. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.68 düzeyindedir.

“Öğretmeni geliştirme”yi içeren 1. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.58 düzeyindedir.

“Öğretimi değerlendirme”yi içeren 4. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.54 düzeyindedir.

“Öğretmen performansını kontrol etme”yi içeren 5. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.37 düzeyindedir.

“Öğretmeni değerlendirme”yi içeren 2. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 3.23 düzeyindedir.

Deneklerin beklentilerinden ortalamadan daha düşük puan alan sadece 1 madde aşağıda verilmiştir.

“Öğretmen hakkında soruşturma yapma”yı içeren 6. maddeye ilişkin deneklerin beklentileri 1.74 düzeyindedir.

Bu sonuçlar göze alındığında, denetmenin İngilizce öğretiminin denetiminde yer vermesi gereken öğretimi geliştirme, öğretmeni geliştirme, öğretimi değerlendirme gibi klinik denetim, dolayısıyla öğretimsel denetim süreçlerinde yer alan önemli amaçlar denetsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi prosedüründe çok önemli bir yer tutmaktadır.

Bütün bu sonuçlardan hareketle, geliştirilmeye çalışılan bu öğretimsel denetim modelindeki temel amaçlar, öğretmeni ve öğretimi geliştirmektir.

V- SONUÇLAR

Öğretimsel denetimin en önemli işlevlerinden olan amaçlar gerçekleştirildikten sonra, elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve yeni denetim politikalarının belirlenmesi gerekmektedir. Sonuçlar bölümünde, denetim süreci içerisinde toplanan verileri değerlendirmede kullanılacak kriterler, son derece açık ve objektif bir biçimde belirlenmelidir. Böylelikle, geliştirilen yeni öğretimsel denetim modeli, gözlem öncesi toplantı yapma, gözlem, analiz ve stratejiler belirleme, denetim konferansı ve gözlem sonrası toplantı yapma aşamalarıyla sona erdirilecektir.

Elden edilen bu sonuçlar, bundan sonra öğretimin etkinliğini artırmada gerçekleştirilecek denetsel eylemler için de yeni bir başlangıç teşkil edecek ve toplanan bu bilgiler, yeni denetim siyasasının belirlenmesinde önemli roller oynayacaktır. Sorumluluğunun öğretimi ve öğretmeni geliştirmek olduğu bilincine varan denetmenin esas görevi de bu aşamadan sonra başlayacaktır. Denetmen, bilgisini, teknik ve insan ilişkileri becerilerini kullanarak oluşturacağı öğretimsel liderlik rolü ile öğretmene mesleksel rehberlik yapacağı denetsel görevlerden birini seçmek durumunda olacaktır. Bunlar; öğretmene doğrudan yardım (denetmenin, öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda öğretmene sağlayacağı bire bir dönüt), grup geliştirme (denetmenin, öğretmenler arasında öğretimsel sorunları çözme toplantıları organize etmesi), profesyonel gelişim (denetmenin, öğretmenlere öğrenme fırsatları ve olanakları yaratması), izlenim geliştirme (denetmenin, öğretilen konular ve öğretimsel materyallerdeki değişiklikleri öğretmenlere aktarması) ve eylem araştırmalarıdır (denetmenin, öğretmenlerin kendi öğretmenliklerini değerlendirmeleri için onlara fırsatlar vermesi).

Denetmenin bu görevlerinden her birisi öğretimin geliştirilmesiyle ilgilidir. Eğer bir okulun etkin ve başarılı olması isteniyorsa, denetmenin bu görevler için sorumluluk alması gerekmektedir.

Öğretimin ve öğretmenin etkililiğini artırmak için yeni standartlar belirlenmesi, bu denetsel eylemlerin ancak doğru ve yeterli bir biçimde gerçekleştirilmesiyle mümkün olabilecektir.

BİBLİYOGRAFYA

- KAT, İlter., ÜNER, Nurel.** İşletme Yönetimi. İzmir, 1993, Doğruluk Matbaacılık.
- LDEMİR, M. Ceyhan.** Örgütler ve Yönetimi., Makro Bir Yaklaşım. Bilgehan Yayınevi. Bornova - İzmir, 1985.
- ANDERSON, Charles, J., BERETTA, Alan.** Evaluating Second Language Education. Cambridge University Press., Cambridge. 1992.
- LIÇ, Mehmet.** Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayın No: 15, Eskişehir: 1990.
- ANDRWES, Richard ve SODER, Roger.** Principal Leadership and Student Achievement, Educational Leadership (March 1987). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ANDREWS Associates.** A Study of the Effects of School Level, Subject Taught and other Characteristics on the Domain and Criterion Scores of the Texas Teacher Appraisal System. Olympia, W. A:Author (1987).
- an International Conference Tradition and Innovation,** ELT and Teacher Training in the 1990s. Volume 1 and Volume 2, Hacettepe University ve The British Council, Ankara.
- RGYRIS, Chris.** Integrating the Individual and the Organization, New York: Wiley, 1964.
- YDIN, Mustafa.** İlköğretim Müfettişlerinin Rol Algıları. Basılmamış Araştırma raporu, Ankara, 1982.
- YDIN, Mustafa.** 1989. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Sempozyumu "Bildiriler" 15-17 Haziran 1989, Malatya, Kuşak Ofset, İstanbul, 1990.
- YDIN, Mustafa .** Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi. (Üçüncü Baskı). 1991.
- YDIN, Mustafa. .** Çağdaş Eğitim Denetimi. Pergem. Yayın No: 4. Genişletilmiş İkinci baskı. Ankara 1993.
- YDIN, Mustafa.** Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler. Genişletilmiş 4. baskı. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, 1994.
- ARANSEL, Atilla.** Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. Klasik ve Neo - Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri, C, I, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını No. 101, 1979, İstanbul.

ARBER, L., ve KLAIN, K. Merit Pay and Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*. 65(4), 247-251 (1983).

BARNARD, Chester I. The Functions of the Executive. Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

BARNES, S. The Development of the Texas Teacher Appraisal System. American Educational Research Association'ın yıllık toplantısında sunulan bildiri. Washington D. C. (1987 Nisan).

BARTTLETT, K., BUTLER, J. The Planned Curriculum and Being A Curriculum Planner in the Adult Migrant Education Program, Department of Immigration and Ethnic Affairs, Canberra, 1985.

BAŞAR, Hüseyin. Eğitim Denetçisi Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi-Yetiştirilmesi. Pegem Yayın No: 5. İkinci Baskı. Ankara. 1993.

BATES, Richard, J. "Toward a Critical Practice of Educational Administration", T. Sergiovanni and J. E. Corbally (eds.) *Administrative Leadership and Organizational Cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 260-274, 1984.

BENNETT, N. Teaching Styles and Pupil Progress. London: Open Books, 1976.

BERG, M., HARDERS, P., MALIAN, I., NAGEL, A., Partners in Supervision: A Clinical Supervision Program, San Diego State University, Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta. (ERIC Document Reproduction Service No: D271 436). Şubat 1986.

BIALYSTOK, E. A Theoretical Model of Second Language Learning, *Language Learning*. 8. 69-83. 1978.

LACKBOURN, R. L., The Relationship Between Teachers' Perceptions of Supervisory Behaviors and Their Attitudes Toward a Post-evaluative Conference (Doctoral Dissertation, Mississippi State University). *Dissertation Abstracts International*, 45, 694A. 1983.

LUMBERG A., AMIDON, E., Supervisors and Teachers. A Private Cold War. (2nd ed.). Berkeley, CA. McCutchan, 1981.

REWSTER, Jean., ELLIS, Gail., GIRARD, Denis. The Primary English Teacher's Guide. 1992. Penguin Books Limited, London W8 5TZ, England.

RICK, J. China: A Handbook in Intercultural Communication. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research. 1991.

PROPHY, J., EVERTSON, C. Learning from Teaching: A Developmental Perspective. Boston: Allyn and Bacon. 1976.

BROWN, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Second Edition. San Francisco State University. 1987. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ 07632.

BROWN, Carvin, L., The Role of the Superintendent in Instructional leadership. University of Georgia DAI - A 53/07, s. 2200. Ocak 1993.

BURKE, P. J. ve FESSLER, R. A. Collaborative Approach to Supervision. The Clearing House Wisconsin, Vol. 57. 1983

BURSALIOĞLU, Ziya. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 154, 1987.

BUSH, Tony. Theories of Educational Management. Paul Chapman Publishing Ltd. London. 1995.

CAMPBELL; Roald. "NCPEA - Then and Now", Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Kongresi, University of Utah, Ağustos 1971.

ÇAN, Halil . Organizasyon ve Yönetim. Adım Yayıncılık, Ankara, 1991.

CHAMERON, Lynne. Organizing World. (Children's Concepts and Categories, and implications for the Teaching of English. ELT Journal. Oxford Un. Press, Volume 48/1 , January 1994.

ÇAN, Halil . Organizasyon ve Yönetim. Adım Yayıncılık, Ankara, 1991.

CHAWELTI, Gordon. Challenges and Achievements of American Education. 1993 ASCD Yearbook. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

CHANCE, Marianne., McINTOSH, Murcia Lois. Teaching English as a Second or Foreign Language. Newbury House Publishers, Inc. Department of English- University of California, Los Angeles, 1989.

CHAUDRON, Craig. Second Language Classrooms (Research on Teaching and Learning). Cambridge University Press, Melbourne 3166, Australia. 1995.

COGAN, Morris. Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin, 1973.

COMBS, Arthir W., BLUME, Robert A., NEWMAN, Arthir J., WASS, Hannelore L. The Professional Education of Teachers (A Humanistic Approach to Teacher Preparation). University of Florida, Gainesville. Allyn and Bacon, Inc., Boston. 1978.

COOLLEY, William V., JOHNES, Paul R. Multivariate Data Analysis. John Wiley and Sons, Inc., New York. 1971.

- ORDER**, S. Pit. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1973.
- FOULSON**, A. *The Managerial Behaviour of Primary School Heads*. Carfax Publishing Company, Abingdon. 1985.
- CRABTREE**, Jerry, R., *A Study of the Importance of Instructional Leadership Behavior of Principals*. Illinois State University DAI - A 54/04, s. 1162, Ekim 1993.
- CRONBACH**, Lee. *Educational Psychology*. New York: Harcourt, Brace and World. Inc., 1963.
- CULBERTSON**, J. *Theory in Educational Administration: Echoes from Critical Thinkers*, *Educational Researcher*, vol. 12, no. 10, 1983.
- Curriculum Handbook*. Volume 1, *The Disciplines*. Boston: Allyn and Bacon, 1977.
- MYERT**, R. M. *The Management of Non Profit Organizations*, Lexington Books, Lexington, Massachusetts. 1975.
- DEMING**, W Edwards. *Out of the Crisis*. Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- DIMOCK**, Marshall E., **DIMOCK**, Glayds O. *Public Administration*, fourth edition, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1959. S. 512'den naklen. Paul E. Holden, Lounsbury S. Fish, and Hubert L. Smith, *Top - Level Management Organization and Control*.
- MALLETT**, C. D., and **GARLAND**, J. S. *Examining Teacher Evaluation Practices and Policies: Results from a National Survey of the 100 Largest School Districts*: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, San Francisco, Tisan 1986.
- RDEM**, H, Esin. *An Exploratory Study of Instructin Observation at Bilkent University, School of English*. Bilkent Üniversitesi Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi. Ankara, 1993.
- REN**, Erol. *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No. 36, 1991, İstanbul.
- RTÜRK**, Selahattin. *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara. H. Ü. Basımevi, 1972.
- RTÜRK**, Selahattin. *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara, Cihan Matbaası, 1975.
- TZIONI**, Amital. *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, Inc., 1964.
- VERTSON**, C. M., **ANDERSON**, L. M. ve **BROPHY**, J. E. *The Texas junior high school study: report of process - product relationships*. University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education, Austin, 1978.

EYE, Glen G., **NETZER**; Lanor A., **KREY**, Robert D., Supervision of Instruction, 2nd ed., New York: Harper - Row, 1971.

FLEAK. Ken., **HANSEN**, Carolyn. New Approach Toward Language TA Supervision. ERIC NO: Ed329106. Ekim 1989.

FAULKENBERRY, Thomas M., A Comparison of Teachers' Perceptions of Key Instructional Leadership Behaviors Identified in Effective Schools' Reseadrch DAI- A, 57/03, s. 943, Eylül 1996.

FİDAN, Nurettin. Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler. Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1986.

FORUM (A Journal for the Teacher of English outside the U. S. A. Volume XXVI No 4 Ekim 1988.

FORUM (A Journal for the Teacher of English outside the USA. Volume XXVII No 2 Nisan 1989.

FREEMAN, D. Observing Teachers: Three Approaches to Inservice Training and Development. TESOL Quarterly, 10, 1, s: 21 - 28, 1982.

GARDNER, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York NY: Basic Books.

GEBHARD, J. Models of Supervision: Choices. TESOL Quartely 18, s: 501 - 514.

GEBHARD, J. The Supervision of Second and Foreign Language Teachers. Washington D. C. ERIC digest. 1990.

GLICKMAN, Carl D., **TAMASHIRO**, R. T., Determening One's Beliefs Regarding Teacher Supervision. Bulletin 64 (440): 74-81. 1980.

GLICKMAN, Carl D., Supervision of Instruction: A Developmental Approach. Allyn and Bacon, Inc., Boston. 1985.

GLICKMAN, Carl D. Good and/or Effective Schools: What Do We Want? Kappan 68(8), 622-24. 1987a.

GLICKMAN, Carl D., **GORDON**, Stephen P., **GORDON**, Jovita M. Ross. Supervision of Instruction. Allyn and Bacon, Inc., 1998.

GOLDHAMMER, R., **ANDERSON**, R., **KRAJEWSKI**, R. Clinical Supervision. Special Methods for the Supervision of Teachers. Holt, Rinehart and Winston, Inc., San Francisco, 1980.

GOOD, T. L., MARSHALL, S. Do Students Learn More in Heterogeneous or Homogeneous Groups? In P. Peterson, L. C. Wilkinson, and M. Hallinan (eds.), *The Social Context of Instruction : Group Organization and Group Processes*. New York: Academic Press, 1984.

GORDON , Thomas. *Teacher Effectiveness Training*. 1974. Peter H. Wyden / Publisher. New York.

GRAY, H, L., *The School as an Organization*, Nafferton Books. Nafferton, 1979

GRAY, H. L., *A Perspective on Organization Theory*. A. Westoby (ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*, Milton Kelnes: Open University Press, 1988.

GREENFIELD, Thomas, B. "The Decline and Fall of Science in Educational Administration". A Westoby (ed), *Culture and Power in Educational Organizations*, Milton Keynes: Open University Press, 115-141, 1988.

GÜNDÜZ, M. Nihat. *Kalkınma İçin Sistemci Denetim*. Ankara, 1974.

HALLIGER, Philip., MURPHY, Joseph. The Superintendent as Instructional Leader: Findings from Effective School Districts. *The Journal of Educational Administration*, Volume 24, No, 2. The University of New England, 4042 West 24th Avenue, Vancouver.

HARMAN, Kay, M., *Culture and Conflict in Academic Organizations: The Need for and Consequences of Viewing Organizations as Culture - Bearing Milieux*. Human System Management. 1981.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*, new edition. London: Longman. 1991.

HARRIS, B. M. *Supervisory Behavior in Education*, 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J. :Prentice Hall, 1985.

HAZARD, W. R. *Legal Aspects of Teacher Evaluation*. Paper presented at the Annual Convention of the National Organization on Legal Problems in Education , Philedelphia, November. (ERIC ED 377 182). 1993.

HERMAN, J. L., ASCHBACHER, P. R, ve WINTERS, L. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. 1992.

HERZBERG, Frederick. *Work and the Nature of Man*, New York: World Publishing Co., 1966.

- HICKS**, Hanne J. Educational Supervision in Principal and Practice, The Ronald Press Company, 1979, s: 297 - 98.
- HILLKIRK**, R. K., ve **NOLAN**, J. F. A Focus on the Culture of Teaching: Instructional Leadership through Shared Ownership, Inquiry, and Reflective Coaching. Journal of Staff Development 12 (4):42-47, 1991.
- HUMPRIES**, J. D. Factors Affecting the Impact of Curriculum Innovations on Classroom Practice: Project Complexity, Characteristics of Local Leadership and Supervisory Strategies. Basilmamış Doktora Tezi. University of Georgia. 1981.
- HOUSTON**, W. Robert. Handbook of Research on Teacher Education (A Project of the Association of Teacher Educators). Macmillan Publishing Company. New york. 1990.
- HUBERMAN**, Michael. The Social Context of Instruction in Schools”, Annual Meeting of the American Educational Research Association” da sunulan bir bildiri, Boston, Nisan 1990.
- IRWIN**, Claire C. What Research Tells the Teacher about Instructional Leadership Conference Paper. New Orleans, LA, January 25-29, 1985.
- JOHNSON**, Robert Keith. The Second Language Curriculum. Cambridge University Press. 1994. Athenaeum Press Ltd, Newcastle upon Tyne.
- JOHNSON**, P. A., **WICHERN**, D. W. Applied Multivariate Statistical Analysis. John Wiley and Sons, Inc., New York 1986.
- JOHNSON**, K. The Relationship Between Teachers’ Beliefs and Practices During Literacy Instruction for Non-native Speakers of English. Journal of Reading Behavior 24: 83-108. 1992a.
- JONES**, Nathan B. Professional Development through Democratic Supervision. International Trade Institute (Taiwan), 1995.
- KAYA**, Yahya Kemal. Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayınları, 1991.
- KEEFE**, J. Learning Style: An Overview. In A. Gregore (ed), Student Learning Styles. Reston, Va. : National Association of Secondary School Principals. 1979.
- KEITH**, Acheson ve **STUART**, Smith. It Is Time for Principals to Share the Responsibility for Instructional Leadership with Others (Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, February, 1986) : 19.

KNOLL, Marcia Kalb. Supervision for Better Supervision (Practical Techniques for Improving Staff Performance). Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1987, s: 3.

KOÇEL, Tamer. İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme Organizasyon Davranış, 2. Baskı, İstanbul Üniversitesi Yayını No. 3177, İstanbul. 1984.

KÖKSAL, Erhan. Türkiye’de Merkezi Hükümetin Taşra Örgütünün Denetimi. Amme İdaresi Dergisi, Cilt: VII, Sayı: 1, Ankara, Mart 1974.

KROWITZ, Mary Jo. English for Professionals: A Teacher' s Perspective. English Language Programs Division Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Information Agency, Washington, D. C. 20547, 1988.

LEE, Victor., **Zeldin**, David. Planning in the Curriculum. The Open University 1983. Macmillan India Ltd., Bangalore.

LENGELING, M. Martha., The Use of Portfolios for Teacher Evaluation. ERIC No: Ed399819. 1996.

LEWEY, ArieH. Handbook of Curriculum Evaluation.(ed)., New York: Longman, 1977.

MARDIA, K. V., **KENT**, J. M., **BIBY**, J. M. Multivariate Analysis. Academic Press. Londra. 1979.

MARKS, Sir James Robert; **STOOPS**, Emery; **STOOPS**, Joyce King. Handbook of Educational Supervision. A Guide for the Practitioner (Third Edition) Allyn and Bacon, Inc. 1985, Massachusetts 02159, 1985.

MACKENZIE, D. E. Research for School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends. Educational Researcher 12(4):8. 1983.

MCEWAN, Elaine K. Seven Steps to Effective Instructional Leadership. Scholastic Leadership Policy Research. Scholastic Inc., 1994. New York.

MCGREGOR, Douglas. The Human Side of Enterprise, New York: McGraw- Hill, 1960.

MEDLEY, D. M., and **MIZEL**, H. E. Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation. In N. L. Gage (ed.), Handbook of Research on Teaching. Skokie, IL: Rand McNally. 1963.

MEDLEY, D. M. Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research. Wasington, D.C: American Association of Colleges for Teacher Education, 1977.

METRITTECH, Inc. Instructional Leadership Inventory. 111 North Market Street, Champaign, Illinois. 1988.

MILES, Matthew. Planned Change and Organizational Health. : Figure and Ground., Change Processes in the Public Schools. Eugene, Oreg: The University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration, 1965.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Öğretmen Denetiminde Gözönünde Bulundurulacak Esaslar, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Bursa, 1994.

MORRISON, A and **MCINTYREE** , D. Teachers and Teaching. Middlesex: Penguin Books. 197

ONARAN, Oğuz. Örgütlerde Karar Verme. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 321, 1975.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali., Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÜSYM - Eğitim Yayınları 1981, s. 66.

PANKARTZ, R., **LEOPOLD**, G., ve **METZE**, L. The Classroom Performance of Kentucky Department of Education with the assistance of Western Kentucky University. Bowling Green. K. Y. Western Kentucky University, 1987.

PERSELL, Caroline ve **COOKSON**, Peter. "The Effective Principal in Action", in "The Effective Principal: A Research Summary. (Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, 1982.

PETERSON, Pat Wilcox. ESP in Practice (Nodels and Challenges for Teachers). English Language Programs Division Bureau of Educational and Cultural Affairs U. S. Information Agency, Washington D. C. 1989.

PROCEEDINGS . Eleventh National Symposium on English Language Teaching. Cairo, 12-14 March, 1991. Ain Shams University.

PULLIAS, Earl V., **YOUNG**, James D. A Teacher is Many Things. London: Indiana University Press. 1968.

PURKEY, S. C., ve **SMITH**, M. S. 1982. Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools. Educational Leadership 40- (3): 64-69.

RICHARDS, Jack C., **LOCKHART**, Charles. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press, Melbourne. 1994.

RICHARDS, Jack C. The Language Teaching Matrix. Cambridge University Press. Melbourne 3166, Australia. 1995.

RIVERS, Wilga M. Interactive Language Teaching. Cambridge University Press , 1987
Cambridge CB 2 1RP.

ROSSNER, Richard., **BOLITHO**, Rod. Currents of Change in English Language Teaching. Oxford University Press Walton Street, Oxford OX2 6DP, 1990.

RUBIN, Louis. "The Case for Staff Development", in Thomas J. Sergiovanni (ed.), Professional Supervision for Professional Teachers, Washington, D. C: Association for Supervision and Curriculum Development, 1975.

RUTTER, M. ; **MAUGHAN**, B. ; **MORTIMORE**, P. ; **OUSTON**, J. ; **SMITH**, A. Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1979.

SAGOR, R. How to Conduct Collaborative Research. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1993.

SALLIS, Edward. Total Quality Management in Education. Secnod edition, Kogan Page limited., London, 1996.

SALLIS, Edward. Linking Quality and Financial Management: A college case study, Developing Quality Schools Newsletter, 1, 2, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1996.

SCARCELLA, Robin C., The Tapestry of Language Learning. Heinle and Heinle Publishers. Massachusetts, 1992.

SCHNEIDER, E. J. 1982-1983. Stop the Bandwagon, We Want to Get Off. Educational R and D Report 5 (1): 7-11.

SCRIVENER, Jim. Learning Teaching. Heinemann Publishers (Oxford) ltd Halley Court, Jordan Hill, Oxford Ox2 8EJ. 1994.

SEBÜKTEKİN, Hikmet. Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlençeleri. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları No. 273. 1981.

SEÇKİN, Nezahat. Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlikleri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, A. Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1978.

SERGIOVANNI, Thomas J., **STARATT**, Robert J. Supervision: A Redefinition. McGraw-Hill, Inc., New York, 1993.

SERGIOVANNI, Thomas J, **STARATT**, Robert J. Supervision, Human Perspectives, McGraw - Hill Book Company, 1979. s: 297 - 298.

- SERGIOVANNI**, Thomas. "Leadership and Excellence in Schooling", Educational Leadership. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1984, s: 4 - 13.
- SHANNON**, P. Commercial Readings Materials, A Technological Ideology, and The Deskillling of Teachers. Elementary School Journal 87, 3:307-29. 1987.
- SOYSAL**, Muhan. Türkiye'de İşletmecilik Eğitiminin Durumu. ODTÜ İdari Bilimler Fakültesi İşletmecilik Eğitimi Semineri, 25. 6. 1970.
- STEVENS**, James. Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences. Hillsdale N. J; Lawrence Erlbaum Ass. Pub. 2nd. 1992
- STEVICK**, E. W. Teaching Languages. A Way and Ways. Rowley, M. A: Newbury House, 1980.
- STIGGINS**, R. Teacher Evaluation: Accountability and Growth System. - Different Purposes. NASSP Bulletin, 70 (490), 51-58.
- STRACHAN**, J. L., Instructional Supervision and Teacher Development. Australian Administration, 2(2), 1981.
- SU**, Kamil. Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi. Ankara: M. E. B. Basımevi, 1974.
- SÜLBÜLÜOĞLU**, Kadir., **SÜMBÜLÜOĞLU**, Vildan. Biyoistatistik. Hatiboğlu Yayınevi, 3. Baskı, Ankara, 1990.
- ŞİMŞEK**, Hasan. 21.Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı. Kaostaki Türkiye. Sistem Yayıncılık, 1997 . İstanbul.
- ŞİŞMAN**, Mehmet. Örgüt Kültürü - Eskişehir İl Merkezindeki İlk Okullarda Bir Arştırma - Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1994.
- TANNENBAUM**, Arnold S. Control in Organizations. McGraw - Hill Book Company. New York, 1968.
- TANRIÖĞEN**, Abdurrahman. Öğretimin Denetimi. Ders Notları. D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim bilimleri Bölümü, Buca, İzmir, 1995.
- TANRIÖĞEN**, Abdurrahman. Yönetim Kuramları ve Süreçleri Ders Notları. İzmir, 1995 (Luther Urwick in Luther Gulick and Luther Urwick (eds.), Papers on the Science of Administration (New York: Institute of Public Administration, Columbia University, 1937), s. 119.
- TAYMAZ**, Haydar. Uygulamalı Okul Yönetimi, Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 166, 1989.

TETENBAUM, T. J., MULKEEN, T. A. Prelude to School Improvement: Understanding Perceptions of Staff Development. Presentation to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, Nisan 1987.

THIES-SPRINTHALL, L. Promoting the Conceptual Thinking Level of The Supervising Teacher. Unpublished Research funded by St. Cloud State University, 1978 ve 1979. Reported in Educating for Teacher Growth: A Cognitive Developmental Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, Hisan 1981.

TORTOP, Nuri. Yönetimin Denetlenmesi ve Denetleme Biçimleri. Amme İdaresi Dergisi, Cilt : VII Sayı : 1, Ankara, Mart 1974.

TRUMP, Lloyd J., VARS, Gordon F. How Should Learning Be Organized? in Issues in Secondary Education, 75th Yearbook, Part II, ed. William Van Til. Chicago: The National Society for the Study of Education, 1976.

TUMPOSKY, N. Student Beliefs About Language Learning: A Cross-cultural Study. Carleton Papers in Applied Language Studies 8. 50-65. 1991.

UÇAN, Ali. Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış. İnönü Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Sempozyumu (Bildiriler), 15 - 17 Haziran 1989, Malatya. s. 61.

VINSON, Sharon S. Problems of Beginning Secondary School Teachers of Foreign Languages with Implications of Supervision and In-service Education. Falmer Publications., London; New York. 1970.

WEBB, N. M. A Process - Outcome of Learning in Group and Individual Settings. Educational Psychologist 15. 1980.

WELLER, R. H. Verbal Communication in Instructional Supervision, New York: Teachers College Press. 1971.

WILSHIRE, D. K. Teachers in Transition: An Exploratory Study of Self-selected Change and Educational Planning in Professional Development. Basılmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University, 1991.

WOODWARD, Tessa. The Teacher Trainer. ERIC no: Ed376730. v8 n1- 3 Eylül 1994.

WRIGHT, Tony. Roles of Teachers and Learners. London: Oxford University Press. 1987

YOZGAT, Osman. İşletme Yönetimi, 2. Baskı, İstanbul İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Nihad Sayar - Yayın ve Yardım Vakfı İşletmesi Yayınları No. 507, 1978, İstanbul.

ZIMPER, Nancy Z., **HOWEY**, Kenneth R. Adapting Supervisory Practice to Different Orientations of Teaching Competence. "Journal of Curriculum and Supervision", vol. 2, no. 1. 1987

EKLER

EK 1 : Anket Formu

EK 2 : Faktör Yükleri ve Faktör Matriksi (D= Denetmen Tutum ve Davranışı İle İlgili,
F= İngilizce Öğretmeninin Standart Becerileri İle İlgili)

EK 3 : MEB (EARGED) Araştırma Destek Protokolü

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) tarafından desteklenen ve Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Orta Dereceli Okullarda okutulmakta olan İngilizce derslerinin öğretimsel etkinliğini artırabilmek amacıyla taşıyan “İngilizce Öğretiminin Geliştirilmesinde Bir Öğretimsel Denetim Modeli” adlı projede kullanılacak bilgilerin toplanması için oluşturulmuştur.

Bu anket ile toplanacak bilgiler, sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anketin hiçbir yerine adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Anketin “Uygulamadaki Sıklığı” kısmında, denetimsel uygulamalardaki mevcut duruma ilişkin algılarınızı, “Beklenti Düzeyi” kısmında ise sizin için bunların önem derecesinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu seçeneklerden size en uygun gelen birisinin içine (X) işareti koymanız yeterli olacaktır.

Şimdiden ilgi ve yaklaşımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı
Süleyman Davut GÖKER

ÖRNEK:

	Uygulamadaki Sıklığı				Beklenti Düzeyi			
	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman
C. İngilizce öğretiminin denetiminde denetmen, öğretmen performansını değerlendirirken, aşağıdaki bilgi toplama yöntemlerini ne kadar sıklıkla kullanıyor ve sizce bunları hangi sıklıkla kullanmalıdır ?								
11 Öğretmen ile birlikte gözlem öncesi toplantı yapma				X	X			

Soruyu örnekteki gibi yanıtlayan bir kimse, İngilizce öğretiminin denetiminde, denetmenin öğretmen performansını değerlendirirken, bilgi toplama yöntemlerinden, “gözlem öncesinde öğretmenlerle toplantı yapma” yöntemini (hiç bir zaman) kullanmadığını, oysa bu yöntemin (Her zaman) kullanılması gerektiğini düşünmektedir.

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz:

- A. Erkek ()
B. Kadın ()

2. Yaşınız:

- A. 30'dan az () C. 40 - 49 ()
B. 30 - 39 () D. 50 ve yukarı ()

3. Mesleğiniz:

- A. Öğretmen () C. Bakanlık
B. Yönetici () D. Müfettişi ()

4. Meslekteki Kıdeminiz:

- A. 0 - 5 yıl () C. 11 - 15 yıl ()
B. 6 - 10 yıl () D. 15 ve yukarı ()

5. En son mezun olduğunuz okul:

- A. Eğitim Enstitüsü () D. Eğitim Fakültesi ()
B. Yüksek Öğretmen Okulu () E. Lisans üstü ()
C. Fen-Edebiyat Fakültesi () F. Diğer ()

6. Dil öğretimi konusunda katıldığınız hizmet-içi eğitim programı:

- A. Hiç katılmadım ()
B. 1 kez ()
C. 2 kez ()
D. 3 ve daha fazla ()

7. İngilizce konuşulan bir ülkeye branş aktiviteleriyle ilgili olarak gittiniz mi?

- A. Evet ()
B. Hayır ()

8. Son bir yıl içinde kaç kez denetim gördünüz?

- A. 1 kez () B. 2 kez () C. 2'den fazla () D. Hiç ()

9. Görev yaptığınız okulun adı ve bulunduğu il / ilçe

.....
.....

A.

1) Halen İngilizce derslerinin denetimi kim(ler) tarafından yapılmaktadır ?

(Birden fazla kutuyu → ☒ işaretleyebilirsiniz)

- | | |
|--|---|
| 1- ☒ Bakanlık müfettişi | 5- ☐ İlköğretim müfettişi ve müdür birlikte |
| 2- ☐ Bakanlık müfettişi ve müdür birlikte | 6- ☐ İlköğretim müfettişi ve öğretmen birlikte |
| 3- ☐ Müdür | 7- ☐ Bakanlık müfettişi ve öğretmen birlikte |
| 4- ☐ İlköğretim müfettişi | 8- ☐ Diğer (Belirtiniz) |

2) Sizce İngilizce derslerinin denetimi kim (ler) tarafından yapılmalıdır ?

- | | |
|---|--|
| 1- ☒ Bakanlık müfettişi | 7- ☐ Bakanlık müfettişi ve öğretmen birlikte |
| 2- ☐ Bakanlık müfettişi ve müdür birlikte | 8- ☐ Branşı İngilizce olan Bakanlık müfettişi |
| 3- ☐ Müdür | 9- ☐ Eğitim uzmanı |
| 4- ☐ İlköğretim müfettişi | 10- ☐ Okuldan deneyimli bir İngilizce öğretmeni |
| 5- ☐ İlköğretim müfettişi ve müdür birlikte | 11- ☐ Diğer (Belirtiniz) |
| 6- ☐ İlköğretim müfettişi ve öğretmen birlikte | |

	Uygulamadaki Sıklığı				Beklenti Düzeyi			
	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman
B. İngilizce dersinin denetlenmesinde aşağıdaki amaçlar hangi sıklıkla vurgulanıyor ve sizce bu amaçların hangi sıklıkla vurgulanması gerekir ?								
1. Öğretmeni geliştirme								
2. Öğretmeni değerlendirme								
3. Öğretimi geliştirme								
4. Öğretimi değerlendirme								
5. Öğretmen performansını kontrol etme								
6. Öğretmen hakkında soruşturma yapma								
C. İngilizce öğretiminin denetiminde denetmen, öğretmen performansını değerlendirirken, aşağıdaki bilgi toplama yöntemlerini ne kadar sıklıkla kullanıyor ve sizce bunları hangi sıklıkla kullanmalıdır ?	Her zaman	Çoğu zaman	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğu zaman	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Önceden belirlenmiş kriterler kullanma								
2. Öğretmene ilişkin gözlem verilerini saptamak için basılı form kullanma								
3. Öğretmen ile yüz yüze görüşme								
4. Sınıftaki (aydınlanma, mobilya, sıra vb) fiziksel koşulları gözlemlene								
5. Öğretmenin sınıfına informal ziyaretler düzenleme								
6. Öğretmenin dersini planlı (formal) bir şekilde gözlemlene								
7. Öğretmenle birlikte gözlem sonrası toplantı yapma								
8. Tuttuğu raporlar ve gözlem izlenimleri konusunda öğretmeni bilgilendirme								
9. Öğretmenin ders planlarını periyodik olarak gözden geçirme								
10. Zümre öğretmenleri ile toplantı yapma								
11. Öğretmen ile birlikte gözlem öncesi toplantı yapma								
12. Öğretmen geliştirme planına, öğretmeni de dahil etme								
13. Öğrenci ürünleri değerlendirme								
D. İngilizce öğretiminin denetiminde denetmen, aşağıdaki tutum ve davranışları hangi sıklıkla sergiliyor ve sizce bunları ne kadar sıklıkla sergilemelidir?	Her zaman	Çoğu zaman	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğu zaman	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğretmenleri daha etkili performans doğrultusunda bilgilendirme								
2. Öğretmende eksik olan becerileri saptama								
3. Bu becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olma								
4. Vellilerle öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etme								
5. Çağdaş dil öğretim yöntemleri, yeni materyaller konusunda öğretmeni bilgilendirme								
6. Müfredat hedefleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi, öğretmen ile birlikte değerlendirme								
7. Denetim standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma								
8. Öğretmen performansını değerlendirmede objektif ve yeterli bilgi toplama								

	Uygulamadaki Sıklığı				Beklenti Düzeyi			
	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman
D. İngilizce öğretiminin denetiminde denetmen, aşağıdaki tutum ve davranışları hangi sıklıkla sergiliyor ve sizce bunları ne kadar sıklıkla sergilemelidir?								
11. Öğretmenlerin kişiliklerine değil, davranışlarına ilişkin dönütler sağlama								
12. Denetimin bir amaç değil, mesleksi gelişme için bir araç olduğuna inanma								
13. Denetim etkinlikleri sonunda, önceden belirlenen denetim standartları ile mevcut durumu karşılaştırma								
14. Öğretmenlere verdiği dönütlerde yargılayıcı ifadeler kullanmama								
15. Öğretmenlere kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılma olanağı verme.								
16. Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim olanakları araştırma								
17. Öğretmenin yeni fikirleri yer vermesini teşvik etme								
18. Okulun öğretimsel hedeflerini geliştirme ve uygulamada öğretmenlerin katılımını teşvik etme								
19. Çevre ve okul özelliklerini anlama ve kullanma								
20. Denetim sonuçlarını öğretmene somut bir biçimde bildirme								
21. Öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımını gözlemleme								
22. Sınıftaki gözlemlerine ilişkin önceden plan yapma								
23. Denetlenecek öğretmene önceden haber verme								
24. Denetim esnasında rahat bir atmosfer yaratma								
25. Öğretimin denetimi için yeterince zaman ayırma								
26. Öğretmen ile birlikte öğretim becerilerini geliştirmek için bir gelişim planı hazırlama								
27. Öğretmen gereksinimlerine göre denetim sürecini biçimlendirme								
28. Öğretmene kaynak kitap tavsiye etme								
29. Öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemelerini teşvik etme								
30. Denetimi sürekli bir etkinlik olarak algılama								
31. Öğretmenin ders planı hazırlamasına yardımcı olma								
E. Aşağıdaki denetimsel yaklaşımlar denetmen tarafından ne kadar sıklıkla uygulanıyor ve sizce İngilizce öğretiminin denetiminde bu yaklaşımlar hangi sıklıkla uygulanmalıdır ?								
1. Denetmenlerin öğretmenleri gereksinimleri doğrultusunda yönlendirmeleri (yönlendirmeci yaklaşım)	Her zaman	Çoğu zaman	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğu zaman	Nadiren	Hiçbir zaman
2. Denetmenlerin öğretmenlere büyük ölçüde özerklik ve girişimcilik tanımaları (yönlendirici olmayan yaklaşım)								
3. Denetmen ve öğretmenlerin öğretimsel hedefleri geliştirmede işbirliği içerisinde olmaları (işbirlikli yaklaşım)								

	Uygulamadaki Sıklığı				Beklenti Düzeyi			
	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman	4-Her zaman	3-Çoğu zaman	2-Nadiren	1-Hiçbir zaman
F. İngilizce öğretiminin denetiminde, öğretmenler aşağıdaki standart becerileri hangi sıklıkta sergiliyor ve sizce bunlar ne kadar sıklıkla sergilenmelidir ?								
1. İngilizce ses bilgisi, dilbilgisi, sözcükbilim ve konuşmaya ilişkin dilbilim sistemlerini anlama								
2. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili temel esasları detaylı olarak anlama								
3. İngilizce konuşma, yazma, dinleme ve okuma konusunda akıcı bir dil yeterliliğine sahip olma								
4. Dil ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi anlama								
5. Okuyarak, konferanslara / workshop' lara katılarak alandaki son gelişmeleri izleme								
6. Yabancı dil öğretim yöntemlerini anlama ve kullanma								
7. Etkin bir şekilde ders planları hazırlama ve yürütme								
8. Öğrencilerin dilbilimsel gereksinimlerini algılama								
9. Sınıf içerisinde etkileşim, işbirliği ve ekip çalışması içerisinde olma								
10. Sınıf yönetimi ve organizasyon konusunda uygun ilkeleri kullanma								
11. Öğretimsel etkinliklerde iletişimsel aktiviteleri ön planda tutma								
12. Etkin, açık ders anlatma becerileri kullanma								
13. Uygun bir öğrenme çevresi yaratma								
14. Öğretimsel etkinliklerde her türlü görsel, duyuşsal ve işitsel materyalleri hazırlama								
15. Bu materyalleri kullanma								
16. Etkileşimsel ve motive edici teknikler kullanarak etkin testler hazırlama								
17. Öğrenci ürünlerinin sonuçlarını öğrencilerle birlikte tartışma								
18. Yazma, okuma, dinleme, ve konuşma dersleri için ayrı planlar hazırlama								
19. Öğrencileri gruplama tekniklerini kullanma								
20. Öğrenme ve öğretim stratejilerinde öğrenci merkezli aktivitelere öncelik verme								
21. Öğretimsel organizasyon ve ders geliştirme konularında öğrenci katılımını sağlama								
22. Öğretilen konunun sunulmasında kullanılan dilin açık ve sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterme								
23. Öğrencinin ana dilini az kullanmakla birlikte, kurallara ilişkin açıklamaları o dilde yapma								
24. Mesleki anlamda ulusal ve uluslararası derneklere üye olmalarına önem verme								
25. İnsanlardan hoşlanma, ve onlara coşku, sıcaklık, ilgi, ve hoşgörü gösterme								
26. Öğrencilerin düşünce ve yeteneklerine değer verme								
27. Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma								
28. Meslektaşlarıyla dengeli ve istekli olarak işbirliği yapma								
29. Meslektaşlarıyla düşünce, fikir ve teknikleri paylaşma fırsatları arama								
30. Sürekli mesleki gelişim için kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme								
31. Öğrencilerin yüksek beklentiler içerisinde olmalarını teşvik etme								

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
006B	,76543	,16836	,17151	,11648	,13399
003B	,75794	,16110	,12363	,11679	,11606
008B	,73846	,19440	,09584	,05797	,17832
007B	,72907	,12182	,13449	,05650	,11154
005B	,72780	,10670	,20630	,02793	,06488
001B	,70348	,16304	,15716	,13602	,08528
004B	,68534	,04594	,20617	,16273	,13198
002B	,59537	,04045	,12457	,22454	,26227
024B	,17566	,70965	,27028	,05492	,17175
023B	,13831	,66282	,03184	,05329	,05438
025B	,11023	,61022	,25947	,24347	,21542
020B	,25605	,55361	,47343	,02000	,14762
026B	,16664	,53070	,16426	,49683	,14681
022B	,22230	,50285	,27337	,22495	,24604
018B	,16618	,27983	,71869	,08788	,12139
019B	,23108	,24965	,70312	,20130	,10681

FILE: GOKER1 LST AL VM/XA Conversational Monitor System (9301)

017B	,76611	,13012	,00152	,13959	,09626
016B	,25784	,12784	,53394	,18382	,24143
021B	,20328	,39302	,50183	,19676	,12404
031B	,12733	,14441	,10381	,78188	,06152
030B	,10738	,00130	,08268	,78040	,05436
028B	,14052	,46697	,20993	,50828	,05247

12 Dec 97 SPSS for MS WINDOWS Release 6.0

Page 9

FACTOR ANALYSIS

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
029B	,16069	,31319	,19163	,50010	,00915
027B	,12623	,44853	,33031	,45736	,13348
011B	,20633	,22227	,01649	,01238	,71216
013B	,30195	,21067	,16447	,04038	,69164
014B	,03270	,10494	,20002	,19465	,61719
012B	,32630	,19060	,20307	,05294	,58553
015B	,26301	,19058	,37261	,13854	,20348

Factor 6

006B	,08031
003B	,01127
008B	,17203
007B	,14708
005B	,22939
001B	,03687
004B	,05430
002B	,34929
024B	,11092
023B	,06677
025B	,07450
020B	,00519
026B	,19328
022B	,20810
018B	,11758
019B	,05903
017B	,29335
016B	,25255
021B	,28389
031B	,01946
030B	,08101

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
F15B	,77664	,07724	,22654	,08144	,17266
F13B	,75560	,30036	,11259	,22555	,08241
F14B	,73953	,27500	,18993	,26239	,05263
F12B	,73510	,24703	,08661	,30582	,17413
F22B	,55924	,45830	,17046	,23857	,00905
F17B	,55883	,34167	,23883	,05104	,11880
F08B	,54502	,20409	,17010	,20895	,48893

FILE: GOKER1 LST A1 VM/XA Conversational Monitor System (9301)

12 Dec 97 SPSS for MS WINDOWS Release 6.0

Page 18

----- FACTOR ANALYSIS -----

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
F09B	,51936	,30781	,15581	,23348	,45686
F11B	,51291	,30978	,19072	,31291	,33891
F21B	,50553	,34345	,44666	,11751	,06103
F07B	,50485	,28315	,11066	,17581	,45219
F16B	,49059	,11468	,43334	,23580	,00452
F10B	,40672	,29819	,22684	,27682	,39641
F26B	,18946	,74760	,08776	,29766	,05111
F28B	,23937	,73516	,06670	,26439	,10760
F27B	,26446	,71862	,14853	,26491	,06025
F31B	,15499	,66380	,31356	,04743	,26215
F29B	,30360	,65094	,21943	,07978	,13044
F30B	,22438	,58985	,40520	,05911	,14355
F25B	,21948	,56210	,19804	,35818	,02920
F19B	,14772	,21678	,68950	,07346	,17787
F18B	,21707	,13374	,65266	,08856	,09227
F24B	,01941	,14745	,65209	,22284	,13812
F20B	,28462	,36166	,54221	,01986	,18577
F23B	,16237	,08875	,46793	,17041	,33419
F01B	,16187	,19473	,20814	,71813	,11173
F02B	,25450	,20689	,22772	,68244	,13052
F03B	,35693	,28213	,09512	,66266	,07392
F04B	,22361	,15325	,08545	,56758	,42638
F05B	,11471	,04226	,43979	,28110	,54466
F06B	,51284	,21840	,07023	,16396	,53045

Factor Transformation Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	,60278	,51807	,37913	,37459	,29009
Factor 2	-,51561	,46812	,61462	-,19679	-,31389
Factor 3	,11519	-,68009	,68740	-,09908	,20464
Factor 4	-,48717	-,13949	,03132	,85333	,11857
Factor 5	,34669	-,17461	,07044	,28805	-,87257

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

SAYI : B.08.0.EGD.33.05.00/3600

26/09/1996

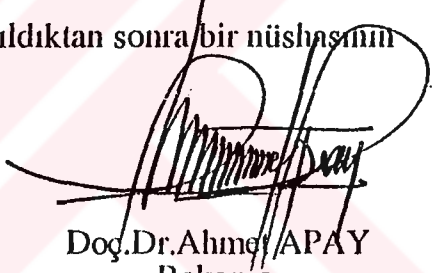
KONU : Destek Araştırmaları Protokolü

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İLGİ: 11.06.1996 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.EI.00.00/500-1526 sayılı yazınız.

Dairemiz Destek Araştırmaları öneri inceleme komisyonunca, ilgi yazınız ekinde gönderilen ve Doç.Dr.Abdurrahman TANRIÖĞEN'in danışmanlığı altında Süleyman Davut GÖKER tarafından yürütülmesi plânlanan "İngilizce Öğretimini Geliştirmede Bir Öğretimsel Denetim Modeli" isimli araştırmanın, Dairemizce Protokol çerçevesinde desteklenmesi uygun görülmüştür.

Bu amaçla ekte gönderilen protokolün ilgililere imzalatıldıktan sonra bir nüshasının tade edilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Doç.Dr.Ahmet APAY
Bakan a.
Daire Başkanı

KLER:
K-1 Protokol (2 adet)

Ayda Hermin
600001
7.10.1996
MM

İmri yapalıs
maun
7.10.96

Daire Başkanı
Saygılarımla

4.10.1996
