



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN KENDİ YÖNETİM YÖNELİMLERİ İLE
MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİMİ YETERLİKLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

GİZEM KAYA

İzmir
2021

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN KENDİ YÖNETİM YÖNELİMLERİ İLE
MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİMİ YETERLİKLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

GİZEM KAYA

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAŞAR YAVUZ

İzmir
2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri İle Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

03/08/2021

Gizem KAYA



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 03/08/2021

Tez Başlığı:

Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri İle Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri
Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 128 sayfalık kısmına ilişkin, 03/08/2021 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %14** tür.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.
Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Gizem KAYA
Öğrenci No : 2018950130
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Gizem KAYA
03/08/2021

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ
03/08/2021

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, benden desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ'a; Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki müdürlerim başta olmak üzere bu süreci yürütmeme katkı sağlayan tüm müdürlerime; Yunusemre ve Şehzadeler İlçe Milli Eğitim müdürlerime; Yunusemre Maldan İlköğretim Kurumlarında bana yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma; aileme, dostlarıma ve bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan kıymetli arkadaşım Şükran UZUN'a teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	x
ABSTRACT	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II	5
KURAMSAL ÇERÇEVE/KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Örgüt.....	5
2.2. Yönetim	6
2.2.1. Yönetim Kuramları	7
2.2.1.1. Klasik Kuram.....	7
2.2.1.1.1. Bilimsel Yönetim (Frederick W. Taylor)	8
2.2.1.1.2. Yönetim Süreçleri (Henry Fayol)	9
2.2.1.1.3. Bürokrasi (Max Weber)	10
2.2.1.2. Neoklasik Örgüt Kuramı	11
2.2.1.2.1. İnsan İlişkileri Yaklaşımı	11
2.2.1.2.2. Davranış Bilimleri Yaklaşımı	12
2.2.1.3. Çağcıl Örgüt Kuramı / Sistem Yaklaşımı	13
2.2.2. Yönetim Süreçleri	14
2.2.2.1. Karar Verme.....	14
2.2.2.2. Planlama.....	16
2.2.2.3. Örgütlenme.....	18
2.2.2.4. İletişim.....	20
2.2.2.5. Eşgüdümleme.....	22
2.2.2.6. Etkileme.....	23
2.2.2.7. Değerlendirme.....	25

2.3. Bir Örgüt Olarak Okul.....	27
2.4. Okul Yönetimi.....	30
2.4.1. Okulda Yerinden Yönetim.....	31
2.4.2. Merkezden Yönetim.....	35
2.5. Okul Yönetiminin İnsan Kaynakları.....	38
2.5.1. Öğrenciler.....	38
2.5.2. Öğretmenler.....	39
2.5.3. Veliler.....	40
2.5.4. Yöneticiler.....	41
2.6. Denetim.....	43
2.6.1. Eğitim Denetimi.....	44
2.6.1.1. Bilimsel Denetim.....	46
2.6.1.2. Sanatsal Denetim.....	48
2.6.1.3. Öğretimsel Denetim.....	50
2.6.1.4. Kliniksel Denetim.....	52
2.6.1.5. Gelişimsel Denetim.....	58
2.6.1.6. Farklılaştırılmış Denetim.....	60
2.6.2. Farklı Ülkelerde ve Türkiye'de Eğitim Denetimi.....	61
2.6.3. Ders Denetimi.....	65
2.7. İlgili Araştırmalar.....	67
2.7.1. Yönetim Yönelimleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	67
2.7.2. Ders Denetimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	73
2.7.3. Yönetim Yönelimleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	79
2.7.4. Ders Denetimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	81
BÖLÜM III.....	85
YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırmanın Modeli.....	85
3.2. Evren ve Örneklem.....	86
3.2.1. Evren.....	86
3.2.2. Örneklem.....	86
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	89
3.3.1. Yönetim Yönelimi Ölçeği.....	89
3.3.2. Öğretimin Denetimi Ölçeği.....	93
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	97
3.5. Verilerin Analizi	97

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	98
3.7. Araştırmacının Rolü	98
BÖLÜM IV	99
BULGULAR	99
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	101
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	102
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	106
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	108
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	110
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	115
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	116
BÖLÜM V	119
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	119
5.1. Sonuç	119
5.2. Tartışma	122
5.3. Öneriler.....	127
KAYNAKÇA	129
EK 1.....	139

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Kaynaklı Yönetim ve Dış Denetim Yönetimi Profilleri	37
Tablo 2. Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları.	51
Tablo 3. Gelişimsel Denetim Yaklaşımının Belirlenmesinde Dikkate Alınan Özellikler.....	59
Tablo 4. Evrene İlişkin Dağılımlar	86
Tablo 5. Örneklem İlişkin Dağılımlar.....	87
Tablo 6. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı	87
Tablo 7. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	87
Tablo 8. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı	88
Tablo 9. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	88
Tablo 10. Örneklem Grubunun Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı	88
Tablo 11. Örneklem Grubunun Okullarındaki Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı	89
Tablo 12. Yönetim Yönelimi Ölçeğine Ait Puan Aralıkları	90
Tablo 13. Yönetim Yönelimi Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeks Sonuçları ..	91
Tablo 14. Yönetim Yönelimi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri..	91
Tablo 15. Yönetim Yönelimi Ölçeği r ve t Değerleri	92
Tablo 16. Öğretimin Denetimi Ölçeğine Ait Puan Aralıkları.....	93
Tablo 17. Öğretimin Denetimi Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeks Sonuçları	95
Tablo 18. Öğretimin Denetimi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri.	95
Tablo 19. Öğretimin Denetimi Ölçeği r ve t Değerleri	96
Tablo 20. Yerinden Yönetim Boyutuna İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	100
Tablo 21. Merkezden Yönetim Boyutuna İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	100
Tablo 22. Öğretimin Denetimi Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	100

Tablo 23. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları.....	101
Tablo 24. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 25. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları	103
Tablo 26. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 27. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Branşlarına Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları	103
Tablo 28. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları	104
Tablo 29. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları	104
Tablo 30. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları.....	105
Tablo 31. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları.....	106
Tablo 32. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	106
Tablo 33. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları	107
Tablo 34. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Branşlarına Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları	107
Tablo 35. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları	108
Tablo 36. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları	108

Tablo 37. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları İle İlgili Ölçümler.....	109
Tablo 38. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları.....	110
Tablo 39. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	111
Tablo 40. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları	111
Tablo 41. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Branşlarına Göre F (Varyans) Testi Sonuçları.....	112
Tablo 42. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları.....	112
Tablo 43. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 44. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 45. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 46. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 47. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 48. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları.....	114

Tablo 49. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları.....	115
Tablo 50. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre LSD Testi Sonuçları	115
Tablo 51. Öğretmenlerin Ders Denetimi, Okulda Merkezden Yönetim ve Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları	116
Tablo 52. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Kendi Yönetim Yönelimlerine Göre t-Testi Sonuçları	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bürokratik Kuralların Çift Yönlü Doğası	11
Şekil 2. Karar Verme Süreci.....	16
Şekil 3. Plan Modeli	18
Şekil 4. Örneklem Belirleme Formülü	86
Şekil 5. Yönetim Yönelimi Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları	90
Şekil 6. Öğretimin Denetimi Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları	94

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KENDİ YÖNETİM YÖNELİMLERİ İLE MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİMİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu saptanmasıdır. Araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel modeldir. Araştırmanın evreni, 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında, Manisa ili Yunussemre ve Şehzadeler ilçelerindeki devlet okulları olan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4485 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, aynı ilçelerden oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yönetim yönelimlerini ölçmek için Yavuz (2001) tarafından geliştirilen “Yönetim Yönelimi Ölçeği”; okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini belirlemek için Yavuz (2020) tarafından geliştirilen “Öğretimin Denetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, yaşları, branşları, toplam hizmet süreleri ve okuldaki toplam hizmet süreleri; yerinden yönetime ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algılarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, yaşları, branşları, toplam hizmet süreleri ve okuldaki toplam hizmet süreleri; merkezden yönetime ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Öğretmenlerin, müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, yaşları ve branşları müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde etkilemezken; toplam hizmet süreleri ve okullarındaki toplam hizmet süreleri müdürlerinin ders denetimine ilişkin algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise, yerinden yönetim yönelimli öğretmenlerin, merkezden yönetim yönelimli öğretmenlere göre müdürlerinin ders denetim yeterliklerini daha yüksek düzeyde buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yerinden yönetim, merkezden yönetim, ders denetimi.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' MANAGEMENT TENDENCY AND THEIR PRINCIPALS' VIEWS REGARDING COURSE SUPERVISION COMPETENCIES

The aim of this research is to determine the relationship between teachers' management orientations and opinions of their headmasters' regarding instructional supervision competency. The model of research is descriptive and correlational model of quantitative research methods. Population of this research consist of 4485 teachers who are working at kindergarten, primary, secondary and high schools that are state schools in Manisa province, Yunusemre and Şehzadeler subprovinces in 2020-2021 Academic Year. The sample of this research is consisted 402 teachers from the same subprovinces who are determined by proportional cluster sampling method. "Management Tendency Scale" has developed by Yavuz (2001) is used to measure teachers' management orientations and "Instructional Supervision Scale" has developed by Yavuz (2020) is used to determine the lecture supervision adequacies of headmasters'. According to results; it's determined that the perception of teachers regarding decentralization in school is at high level. The type of school they work, genders, ages, branches, total term time and total term time at school don't affect teachers' perception meaningfully. But it's determined that the perception of teachers' to centralized management is at low level. Accordingly type of school they work, genders, ages, branches, total term time and total term time at school don't affect their perception to centralized management meaningfully. Teachers' perception to their headmasters' supervision of lecture adequacy is determined at medium rate. Although the school they work at, genders, ages and branches don't affect teachers' perception of their headmasters' lecture supervision adequacy meaningfully; total term time and total term time at school affect headmasters' perception to supervision of lecture meaningfully. When the relationship between teachers' management orientation and headmasters' lecture supervision adequacy opinions are analyzed; teachers who have decentralization management orientation have found their headmasters' supervision of lecture adequacies are higher than the teachers who have centralization management orientation.

Keywords: Decentralization, centralization, supervision of lecture.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumları, hem içinde bulunulan zamanda hem de gelecekte işlevini sürdüren yerlerdir. Mevcut sosyal özellikleri belirleyen, geleceğin toplumlarını ve bireylerini yetiştiren örgüt olan okullar, gelişmelere en hızlı uyum sağlaması gereken kurumlardır. Okulların misyonlarını yerine getirebilmeleriyle, etkin biçimde yönetilmeleri arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu anlamda okul müdürlerinin, yönetim becerisine sahip olmaları ve bu becerileri kullanarak okulları yönetmelerinin gereği önem taşımaktadır. Okul müdürlerinin tercih ettikleri yönetim biçimleri, okuldaki öğrencilerin ve öğretmenlerin faaliyetlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Müdürlerin yönetimde kullandıkları bu yönetim tarzları da onların öğrenci ve öğretmenlerce ne şekilde algılandığının incelenmesiyle ortaya çıkarılmaktadır (Cerit, 2008, s. 5).

Yönetim biçimleri incelendiğinde “Yerinden Yönetim” ve “Merkezden Yönetim” yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Okulda yerinden yönetim anlayışının özünde katılımcı bir yönetim yaklaşımı vardır. Okulda yönetimin demokratik hale gelmesini, okul yönetiminde tercih edilen yönetim yaklaşımlarının özellikleri belirlemektedir. Buna göre okulda yerinden yönetim anlayışı, katılımcılığı sağlayan demokratik bir yönetim anlayışı olarak görülmektedir. Merkezden yönetim yaklaşımı ise daha çok, bütün yönetim sürecinin dışarıdan belirlendiği ve ağır bir bürokratik yapılanmadan meydana gelen dış denetimli bir yönetim anlayışıdır (Yavuz, 2001, s. 45).

Günümüzde geçerli eğitim reformlarının merkezinde yer alan okulda yerinden yönetim yaklaşımı; öğrencinin başarısını arttırmayı hedeflemekte, okula çok daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesini talep etmekte ve okul paydaşlarının karar alma sürecine katılımlarını öngörmektedir. Okulda yerinden yönetim anlayışı, Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırarak sistem boyutunda bir değişiklik yapılmasını gündeme getiren bir okul geliştirme yaklaşımıdır (Aytaç, 1999, s. 73).

Yönetmeliklerin verdiği yetkiye göre okul müdürlerinin yönetim görevlerinin yanı sıra öğretmen ve ders denetimi görevleri vardır. Ders denetiminin, eğitim denetimi içerisinde özel bir yeri vardır. Bunun sebebi eğitimde amaçların gerçekleştirilmesi için yapılan tüm faaliyetlerin merkezinde öğretimsel etkinliklerin bulunmasıdır. Öğretimsel etkinlikler de çok büyük oranda sınıf ortamındaki ders etkinliklerinden meydana gelmektedir. Bu nedenlerden

ötürü ders denetimi uygulamaları, öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen tüm sınıf içi öğretim faaliyetlerini içermektedir. Bu açıdan zaman yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, içeriğin düzenlenmesi, kazanımlara uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımı, sorun yönetimi, uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gibi konular ders denetiminin kapsamındadır (Arslantaş, Avcı ve Tösten, 2020, s. 419). Aydın'a (2013) göre ders denetiminde asıl amaç, öğrencilere öğretmenle deneticinin iş birliğiyle niteliği yüksek öğrenme ortamı yaratmak, eğitim-öğretim sürecinde öğretmene destek olmaktır (Köybaşı, 2017, s. 330). Okul müdürü okulla ilgili olarak bütün yönetim ve denetim görevlerinin yanında ders denetimine de gerekli önemi verirse eğitim öğretim sürecini daha kaliteli hale getirebilir.

1.2. Amaç ve Önem

Eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin artırılması amaçlanarak okul ile ilgili kararların okullarda alınması gerektiğini anlatan okul merkezli yönetim yaklaşımları, okuldaki paydaşların görevlerinde de birtakım değişiklikler oluşturmuştur. Görevlerinde en büyük değişimler yaşayan okul paydaşıysa müdürlerdir (Summak ve Karadağ, 2009 s. 130). Son dönemde okul müdürlerine aktarılan yetkilerle yeniden yapılandırılan yöneticilik, müdürlerin denetim uygulamalarına daha çok önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple okullarda eğitimin lideri olarak düşünülen okul müdürleri eğitim öğretimle ilgili gözlem ve denetim de yapabilmektedir (Yılmaz, 2018, s. 4).

Okul müdürlerinden, öğretimsel lider olarak öğretmenlerin sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini denetleme ve bu etkinlikleri iyileştirici bazı faaliyetler planlamaları beklenmektedir. Okul müdürlerinin birer öğretimsel lider olma görevleri, okulun ekonomik ve bürokratik yönetimi kadar büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin sınıftaki faaliyetleri denetlemeleri, öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim içerisinde bulunmaları, öğretmenlere rehber olmaları gerekmektedir. Bütün bu faaliyetlerin amacı da eğitim öğretim etkinliklerin iyileşmesine katkıda bulunmaktır (Fırıncıoğulları, 2014, s. 5).

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yönetim yönelimleri ile müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun saptanmasıdır. Bu anlamda, öğretmenlerin yönetim yönelimlerinin ne yönde olduğunun açığa çıkarılması, hangi yönetim yaklaşımının yeğlenmesi gerektiğinin belirlenmesi, ayrıca okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerinin saptanması gibi konularda, araştırmanın alan yazına katkı sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırma, uygulayıcılar ve araştırmacılar için farkındalık oluşturacağı düşünüldüğünden de önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problemi, “Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri İle Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problemine ilişkin belirlenen alt problemler ise;

1.Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları nedir?

2.Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında;

- a) Okul türlerine
- b) Cinsiyetlerine
- c) Yaşlarına
- d) Branşlarına
- e) Toplam hizmetlerine sürelerine
- f) Okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark var mıdır?

3.Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları nedir?

4.Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında;

- a) Okul türlerine
- b) Cinsiyetlerine
- c) Yaşlarına
- d) Branşlarına
- e) Toplam hizmet sürelerine
- f) Okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark var mıdır?

5.Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları nedir?

6.Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında;

- a) Okul türlerine
- b) Cinsiyetlerine
- c) Yaşlarına
- d) Branşlarına
- e) Toplam hizmet sürelerine
- f) Okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark var mıdır?

7.Öğretmenlerin okulda yerinden yönetim, merkezden yönetim ve müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8.Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında kendi yönetim yönelimlerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.4.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Manisa ili Yunusemre ve Şehzadeler ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma kullanılan ölçekler aracılığı ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek maddelerini içtenlikle doldurmuşlardır.
- 2.Öğretmenlerin, yönetim yönelimi ve ders denetimi ile ilgili özellikleri değerlendirebilecek niteliklere sahip olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

1. *Okulda Yerinden Yönetim:* Yönetimsel etkinliklerin doğrudan okulun ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre belirlendiği, okulun işleyişi ve gelişimi konusunda yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin birlikte hareket ettikleri, merkezi yönetime göre daha özerk bir örgütsel yapıya ve sorumluluğa sahip oldukları okul yönetimi yaklaşımı (Cheng, 1996; akt., Yavuz, 2001, s. 47).
2. *Merkezden Yönetim:* Örgütsel politika, karar ve planların merkezi yetkenin yönergelerine göre biçimlendirildiği ve denetlendiği, bağlı örgütlerin merkezden gelen emir ve uygulamaları ile sürdürüldüğü yönetim biçimi (Taymaz, 1995; akt., Yavuz, 2001, s. 48).
3. *Yönetim Yönelimi:* Deneklere uygulanan yönetim yönelimi ölçeğinden elde edilen verilere dayanarak deneklerin her biri için belirlenen yönetim eğilimi (Yavuz, 2001, s. 47).
4. *Ders Denetimi:* Eğitim kurumlarında öğretim görevinde bulunan öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki durumlarının gözlemlenmesi, incelenmesi ve değerlendirme yapılmasıdır (Taymaz, 2002, s. 28).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgüt

Her topluluk gereksinimlerini karşılayabilmek, gelişerek ilerlemek, içinde oluşan problemleri çözümleyebilmek ve refah düzeyini yükseltebilmek için bazı kurumlara ihtiyaç duyar. Gereksinimlerin ve problemlerin türüne bağlı olarak meydana gelen bu toplumsal kuruluşların hedeflerine varmasını sağlayan birimler örgütlerdir (Ayık, 2007, s. 10).

Literatürde örgüt kavramı için bazı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir;

- TDK'ya göre örgüt; paydaş bir hedefi veya işi sonuçlandırmak için birleşmiş kuruluşların veya bireylerin meydana getirdiği birlik, oluşum, teşkilat (TDK, 2021).
- Örgüt; birden fazla bireyin şuurlu bir şekilde koordine edilmiş faaliyetlerinin düzeneğidir (Barnard, 1938, 73; akt., Aydın, 2018, s. 2).
- Örgüt, paydaşları tarafından kurulan bir ortak yönetim olarak kabul edilebilir. Bu ortak yönetimin şartları, uzlaşım, uyum ve denetlemedir (Bursalıoğlu, 2015, s. 15).
- Etzioni'ye (1964) göre örgütler belli amaçları gerçekleştirmek üzere kasdi olarak yapılandırılmış planlı birimlerdir (Balci, 2020, s. 188).
- Örgüt; bireysel emeğin ortak çalışmaya evrilmesinden, etkinliklerin eşgüdümlü hale getirilmesinden meydana gelen bir düzendir. Örgütler bireylerin tek başına çözemeyemedikleri sorunları çözümlemek için yapılandırılırlar (Özdemir, 2000, 18).

Örgüt, bireyin yardımlaşma ihtiyacından ortaya çıkar, insanlar bireysel kuvvetlerinin yetmediği hedeflerine ulaşabilmek için birlikte çalışırlar. Barnard, bir örgütün yaşayabilmesi için üç ögenin varlığını zaruri görmektedir. Bunlar: (1) Aralarında iletişimde bulunacak kişiler, (2) Kişilerin hedefe ulaşmaya yardım etme arzusu (3) ulaşılması şart olan ortak bir hedeftir (Aydın, 2018).

Örgüt, insanların gereksinimlerinin karşılanmasında içlerinde var olan birlikte davranma güdülerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İnsanlar örgütlü davranarak ve örgütlerin gücünü kullanarak tek başlarına asla karşılayamayacakları amaçlarını gerçekleştirme olanağına ulaşmışlardır. Bu nedenle insanın en önemli ürünü "örgüt" olarak kabul edilmelidir (Yavuz, 2010).

Tüm örgütler, topluluğun ihtiyacı olan mal ve hizmeti üretmek yoluyla hedeflerine ulaşmaya gayret gösterirler. Hedefe ulaşabildikleri ölçüde örgütsel etkililiklerini sağlamış

olurlar. Örgütlerle ilişkili biçimde gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmekte olan bütün eylemlerin öncelikli hedefi örgütsel etkililiği sağlamaktır (Akan, 2007, s. 9). Örgütler, amaçlarına uygun halde varlıklarını devam ettirebilmek için, kendilerinin dışındaki çevreyi ve kuruluşlarındaki değişimleri devamlı olarak gözlemlemek, değerlendirmek ve bu değişimlere uyum sağlayacak şekilde bünyelerinde, ilerleyişlerinde ve metotlarında gerekli değişiklikleri gerçekleştirmek durumundadırlar (Tokat, 2012, s. 233). Örgütlerin, görevlerini etkili bir şekilde yapabilmek için, kararlılık ve sürekliliğe ihtiyaçları vardır. Tüm örgütler, hedeflerine ulaşabilmek için bir yapıya ihtiyaç duyarlar. Kusursuz denilebilecek hiçbir örgüt yoktur. Örgüt oluşumunun, örgütün iç ve dış bağlantılarının düzenli olarak değerlendirilmesi, gerektiğinde tekrar yapılandırılması gerekir (Özdemir, 2000).

Örgütlerde kişinin eylemleri; içsel gereksinimleri, kişisel özellikleri ve çevresinin özelliklerinin birbiri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Buradan da anlaşılacağı gibi örgüt ile ilgili eylemlerin insan ve örgüt şeklinde iki faktörü vardır (Balcı, 2014, s. 187). Örgütlerin ve kişilerin aynı anda gelişme göstermesi, bir koşul olduğu gibi aynı zamanda da bir hedeftir. Örgüt ya da kişiler tek başlarına, hiçbir zaman tamamlanmış birer sonuç olarak düşünülemezler. Her birisinin kendileri adına gelişim gösterme gücü vardır (Aydın, 2018). Örgüt toplumsal bir yapıdır. Bu toplumsal yapının kendine özgü ilkeleri, kuralları, değerleri vardır. Örgüt içinde bulunan bireyler örgüte ait bu ilke, kural ve değerleri benimserlerse örgüt amaçlarına ulaşabilir (Çifci, 2009, s. 4). Örgütler etraflarını saran tüm alanlar ile devamlı etkileşim halindedirler. Örgütlerin her biri içinde bulundukları toplumun kültürel yapısını, aynı zamanda içeriğini yansıtan bir alanda faaliyet gösterirler ve kendileri dışındaki örgütlerle etkileşimlerde bulunurlar. Örgütü kuşatan alan, toplumun tamamının meydana getirdiği bir alandır (Aydın, 2018).

Örgütlere ilişkin olarak ileri sürülen görüşler göstermektedir ki, örgütlerin ortak bir özelliği, onların sosyal birer varlık olmasıdır. Örgütler, insanların yer aldığı ve tepkide bulundukları toplumsal varlıklardır. Örgütlerin amaç yönelimli olmaları, onların diğer bir ayırt edici özelliğidir. Bu özellik, örgütlerin araçsal niteliklerini göstermektedir. Örgütler, belli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş toplumsal araçlardır (Aydın, 2018).

2.2. Yönetim

Belirli hedeflere ulaşmak için meydana gelmiş biçimsel bir örgütün hedefleri, örgütteki bireylerin ve tüm araçların hedeflere yönlendirilmesi, denetlenmesi ve geri bildirimde bulunulması ile gerçekleştirilir. Bu faaliyetlerin tamamına yönetim denir (Aydın, 2018, s. 53).

Örgüt ve yönetim aynı anda varlığını sürdüren iki kavramdır. Örgütü bir yapı gibi kabul edersek yönetimi de bu yapının etkinleştirilmesi çalışmalarının tümü olarak kabul edebiliriz (Yavuz, 2010, s. 7). Yönetim, insanoğlunun olduğu her yerde her zaman var olagelmıştır (Recepoglu, 2013). Birden fazla kişinin bulunduğu her ortam, yönetimi de zorunlu kılar (Sağır, 2016).

Bilimsel olarak yönetim, etkin bir yönetimin sahip olması gereken ilkeleri, örgüt amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayıcı ilkeler belirlemeyi, örgütün insan ve madde kaynaklarının etkin düzeyde kullanılabilir hale getirebilmenin yöntemlerini saptamayı amaçlar (Aydın, 2018, s. 54). Yönetimin işlevi, örgütü hedeflerine yönelik olarak var olmasını sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2015).

Yönetim düşüncelerinin gelişmesinde, yönetsel sorunların çözümündeki yaklaşımlar ve tekniklerdeki çeşitlilik, önemli oranda rol oynamıştır. Yönetimin bilim dalı olması süreci içinde yönetsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yöneticilere ya da uygulayıcılara yol gösterici olarak kuramlar oluşturulmuştur (Yavuz, 2010).

Aşağıda bu kuramlara kısaca değinilmektedir.

2.2.1. Yönetim Kuramları

Hicks ve Gullett'e (1975) göre örgüt ve yönetim kuramları “Klasik Kuram”, “Neo Klasik Kuram” ve “Sistem Yaklaşımı” olarak sınıflandırılmakta ve incelenmektedir (Hicks, Gullett, 1975; akt., Aydın, 2018, s. 69).

2.2.1.1. Klasik Kuram

Yapı, klasik örgüt teorisini en iyi şekilde açıklayan kavramdır (Aydın, 2018). Klasik yaklaşıma göre biçimsel örgüt, kişilerin birarada çalıştıklarında oluşturdukları ilişkiler, güç, amaçlar, roller, faaliyetler, iletişim ve diğer faktörlerin bütünüdür (Hicks, Gullett, 1975; akt., Aydın, 2018, s. 69).

Klasik yönetim yaklaşımı, yönetim ve örgüt alanında genel kabul gören ve doğrudan işletmeler ve işletme yönetimi üzerine odaklanan bir yaklaşımdır. 19. yüzyıl sonlarında kabul görmeye başlayan bu yaklaşım, 20. yüzyılın başlarında daha da gelişmiş ve benimsenmiştir. Yönetim alanında ilk sistematik görüşler olmaları ve halen günümüzde de kullanılıyor olmaları nedeniyle, bilimsel veya klasik yönetim yaklaşımları olarak adlandırılmaktadırlar (Çelik ve Doğan, 2011).

Klasik kuramın yazarlarına göre genel amaçların belirlenmesi, örgütün her kademesinde görev ve sorumlulukların bilinmesini ve etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlamaktadır (Mullins, 2006, s. 20). Klasik yönetim yaklaşımına göre, örgütü yönetenler ile çalışanlar farklı kriterler ile değerlendirilmektedir. Yönetenler; gerçekçi, işi tam anlamıyla bilen, yasa ve yönetmelikleri eksiksiz uygulayan, örgütün yapısıyla özdeşleşme yeteneğine sahip elit kişilerdir. Klasik anlayışa göre yöneticilerin, çalışanları örgütün hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak şekilde çalıştırabilmek için aşağıdaki eylemlerde bulunmaları gerekir (Başaran, 1984, s. 25-26):

- İşe uygun iş gören alınmalıdır. İş görenin işinde uzmanlaşmasını güvenceye almak için, işe alınırken işine uygun bilgi, beceri ve tutumunun olup olmadığına bakılmalıdır.
- İş gören örgüte uyum için eğitilmelidir. Buyruk zinciri, uygulama birliği için iş görenlerin örgüte uyumu zorunludur. Hizmet içi eğitimler, iş görenlerin örgüte uyumunda en önemli araçtır.
- İş ve eylemler yazılı belgelere dayandırılmalıdır. Örgütte kararlar, kurallar, buyruklar, ilkeler yazılı olmalıdır.
- İş görene iş yapmaya özendirilmelidir. İş göreni iş yapmaya özendirmenin en etkili yolu ücrettir. Parasal ödüller, her iş göreni daha çok çalışmaya yöneltir.
- İş görenler yakından denetlenmelidir. Denetimde iş görenin ilk üstü olan yöneticinin önemi büyüktür. İş gören ilk üstü tarafından denetlenmelidir.

Klasik yaklaşımın gelişimindeki üç ana görüş “Bürokrasi”, “yönetim kuramı” ve “bilimsel yönetim” görüşleridir. Bu üç görüşte de örgüt, yüksek oranda mekanik bir yapı gibi düşünülmüştür (Aydın, 2018). Aşağıda bu düşünce akımlarına kısaca yer verilmiştir.

2.2.1.1.1. Bilimsel Yönetim (Frederick W. Taylor)

Balcı (2020), bilimsel yönetimi, 1890 ila 1930 arası dönemde ortaya çıkan ve iş deseni, ödül sistemi, seçme ve yetiştirme konularına odaklanan mühendislik kuramları ile çeşitli görüşlerin oluşturduğu literatür olarak ifade etmiştir. Hoy ve Miskel'e (1978) göre insanı, bir makine olarak düşünen bu sistem, insanların verimli birer makine gibi çalışmaya programlanabileceğini savunur. Bu düşüncenin temelini (insan-makine) kavramı oluşturur. İnsan, makine olarak düşünülür (Aydın, 2018, s. 84). Taylorizm olarak da isimlendirilen Bilimsel Yönetim akımının üç temel ilkesi şöyledir (Balcı, 2020, s. 25);

- Yapılacak her görevi, en az çaba ile, en az zamanı ayırarak ve en az kaynak kullanımı ile yapmanın bir yolu vardır. Bu yolu bulabilmek için süre ve eylem incelemeleri yapılmalıdır.
- İşin en kısa sürede ve hızlı bir şekilde yapılabilmesi için iş gören teşvik edilmelidir. Önceden belirlenmiş ölçütlerde çalışabilen işgörene, standart ödemelere ek olarak ödüller verilerek özendirilmelidir.
- İş görenlerin görev yönergelerini tam olarak yerine getirmesi için yönetim işini üstlenecek ve görevin gerektirdiği şartları (işin sırası ve makinenin çalışma hızı vb.) düzenleyebilecek deneyimli ustabaşı kadroları oluşturulmalıdır.

Verimliliği, örgüt yapısından önde ele alan Taylor, verimliliği arttırmanın yolu olarak; birim zamanda yapılabilecek iş niceliğinin yükseltilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Örgüt ve yönetimde verimliliği engelleyen durumları ortadan kaldırmak için gereken eylemleri, Taylor aşağıdaki gibi özetlemiştir (Atıgan, 2014, s. 22; akt., Sağır, 2020, s. 2):

- *Standartlaştırma:* Metal kesim çalışmalarını gözlemleyen Taylor, bir gün içinde alınması gereken verimi elde edebilmek için kürek başına 8-9 kilogram metal tözü koyulması gerektiğini, bunun yanında ayrıca yapılan her işe göre farklı kürekler kullanılması gerektiğini bilimsel olarak ifade etmiştir.
- *Devinim ve süre çalışması:* Taylor, devinim ve süre ilişkisini incelediği bu çalışmada; işgörenlerin verilen işi, ölçülü bir süre içinde ve iş için belirlenmiş hareketlerle yaptıklarında verimlilik miktarının arttığını gözlemlemiştir.
- *Sistemli seçim ve eğitim:* (Doğru işe-doğru kişi) kavramı üzerinde yoğunlaşan Taylor, işi en iyi yapabilecek kişinin, yapabileceği en iyi işi yapması düşüncesi ile “birinci sınıf çalışan” kavramını getirmiştir. Taylor, birinci sınıf çalışan olarak belirlenecek bu kişilerin bilimsel yöntemlerle eğitilmesi gereği üzerinde de önemle durmuştur.
- *Parça başı ücret sistemi:* İşgörenlerin yalnızca fazla ücrete odaklı olduklarını düşünen Taylor, alışlagelmiş parça başına ücret ödenmesi yerine ayrımlı parça başı ücret ödenmesi fikrini öne sürmüştür. Önerdiği sistemde iş gören öncelikle yapması gereken işi yaparak standarda ulaşmalı, ancak bu şekilde fazladan ödemeyi hak etmelidir. Standarda ulaşan iş görene fazladan ücret verilirken, standardın altında performans gösteren iş görene de düşük ücret ödemesi yapılmalıdır.
- *İşlevsel ustabaşılık:* Bu sistemin içeriğinde iki bölüm bulunmaktadır. Bunlar tasarlama ve pratiktir (planlama- uygulama). İş yönetim sistemine geçilebilmesi için işlevsel ustabaşılık ile en uygun donanım, metot ve süre çalışmaları yapılmalıdır.

2.2.1.1.2. Yönetim Süreçleri (Henry Fayol)

Klasik örgüt yaklaşımının kuramcılarından biri Henry Fayol'dur. Bir maden mühendisi olan Fayol, yönetim süreci yaklaşımını yönetim ve örgüt bilimine kazandırmıştır. Fayol, Taylor'un bir işletmedeki alt kademelerde çalışan iş görenlerle ilgilenmesine karşılık üst kademelerde çalışan üst yönetimle ilgilenmiş ve üst yönetimin işlevi hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur (Atıgan, 2014, s. 24; akt., Sağır, 2020, s. 4).

Bir örgütü tanımanın en kolay yolunun, örgütün yönetim bölümünün ayrıntılı incelenmesi olduğunu düşünen Fayol'a göre, yönetimin sahip olması gereken ilkeleri vardır. “Fayol'un 14 ilkesi” olarak bilinen ilkeler şunlardır: 1-İş bölümü, 2-Yetki 3-Otorite 4-Komuta birliği, 5-Hedef birliği, 6-Örgütün hedeflerinin bireysel çıkarlardan üstün olması 7-Uygun ödeme, 8-Merkezileşme, 9-Hiyerarşi, 10-Düzen, 11-Denkserlik, 12-İş gören kararlılığı, 13-Girişim hakkı ve 14-Birlik duygusu (Aydın, 2018, s. 81).

Yönetim süreci anlayışı, ismini Fayol'un yönetim bilimine daha önce yapılmamış şekilde bir süreç olarak yaklaşmasından almaktadır. Fayol, yönetime Taylor'un örgüt anlayışına göre daha bilimsel bir bakış getirmiştir. Örgütün değişik fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için ayrı ayrı bölümlerinin olması gerektiğini ileri sürmüştür. Fakat Fayol da iş

gören konusunda Taylor'dan ayrılmayarak onu güvenilir olarak görmüş ve onun toplumsal bir varlık olduğu gerçeğini görememiştir (Sağır, 2020, s. 5).

2.2.1.1.3. Bürokrasi (Max Weber)

Bürokrasi, Max Weber tarafından geliştirilmiştir. Uyulması gereken kuralların, prensiplerin ve belli ölçütlerin olduğu büroların yönetimi anlayışıdır. Dar ve geniş anlamda bürokrasinin temelinde üç ana özellik vardır. Bunlar: gerçekçilik, sıradanlaşma ve bireysellikten uzaklıktır. Dar anlamı ile bürokrasi devletin yönetsel (idari) işleyişidir. Yönetsel işleri detaylandıran ve politik kararları uygulamaya koyan paralı görevlilerden (memur) oluşur. Geniş anlamı ile de gerçekçi ve kurallara bağlı yönetim şekline dayanan bir teşkilatlanmadır (Balci, 2020, s. 28). Weber'in bürokratik örgütünün belirgin nitelikleri şu maddeler halinde sıralanmıştır (Aydın, 2018, s. 70);

- Örgütteki görevler, pozisyonlar arasında formel (resmi) görevler adıyla pay edilmiştir.
- Pozisyonlar ve bürolar, hiyerarşik bir otorite çatısı altında örgütlenir.
- Formel karar ve hareketlere , yine formel olarak belirlenmiş kural ve talimatlar düzeni yön verir.
- Görevli olarak adlandırılan kişilerin, örgüt içindeki tüm çalışanlarla ve örgütün hizmet verdiği diğer kişilerle olan ilişkilerinde objektif bir tutum sergilemesi beklenir.
- Bireylerin sürekli bir işe sahip olması, örgütte olan görevlerinin devamına bağlıdır.

Weber, bürokrasi anlayışı ile işletmelerdeki verimi en yüksek düzeye çıkarabilmek amacıyla ideal örgütün yapısını oluşturmaya çalışmıştır. İdeal bürokrasi tipi düşüncesinde gerçekçi ve birbiri ile uyumlanmış yönetim prensiplerini ortaya koymuştur. Belli iş paylaşımı ve kurallar, organizasyon, yetkinin derecelendirilmesi, objektiflik, mükemmelliyet ve yeterlilik gibi yönetim ilkelerini ortaya koymuştur (Kondakçı ve Zayim, 2013, s. 5).

Bürokratikleşmiş örgütün işlevini devam ettirebilmesi için uzmanlaşmış beceri ve bilgiye ihtiyacı vardır. Tüm görevler kendi içinde belirli prensipler, kurallar ve uzmanlaşmış bilgiye sahip olmalıdır. Bu ihtiyaçtan dolayı yönetim kadrolarında görev almak isteyenler, istedikleri pozisyonun gerektirdiği bilgi ve becerilerini geliştirerek bu yönetsel görevleri alabilirler. Yönetsel çalışmalar yazılı dokümanlara, kayıtlara ve dosyalara dayanılarak gerçekleştirilir. Örgütün, belirlenmiş hedeflere varabilmesi için, tüm işlemler yazılı olarak düzenlenerek saklanmaktadır (Aytaç, 2004).

Aşağıda yer alan Şekil 1'de bürokratik örgütlerin işlevsel olan ve olmayan yönleri vurgulanmıştır.



Şekil 1. Bürokratik Kuralların Çift Yönlü Doğası. (Hoy ve Miskel, 2020, s. 89).

Örgütün katı hiyerarşik yapılanma ve uyulması gereken katı kurallar Weber'in bürokrasi yaklaşımının odağını oluşturan iki yönüdür. Weber örgütün kademelerinin belirlenmesini ve bu kademelerin yetkilerinin kesin kurallara bağlanmasını savunmuş ve böylelikle üretimde verimin artacağını düşünmüştür. Ancak diğer klasik örgüt ve yönetim kuramcıları gibi Weber de insanın duygularını ihmal etmiş ve onu edilgen bir varlık olarak görmüştür (Sağır, 2020, s. 7).

2.2.1.2. Neoklasik Örgüt Kuramı

Klasik örgüt yaklaşımına karşı bir düşünce akımı olarak ortaya çıkan Neoklasik örgüt yaklaşımı, klasik yönetim yaklaşımının geri plana ittiği ve üzerinde durmadığı konulara odaklanmıştır (Aydın, 2018, s. 87). İş görenin algısı ve duyguları neoklasik teoride ön plana çıkarılmıştır. Bireyin yalnızca konuşması ve duygularını ifade etmesi dahi çok önemli görülmüştür. İç dünyasında olup bitenler, verimliliğin ortaya koyulmasında dıştaki gerçekler kadar önem kazanmıştır (Aydın, 2018, s. 91). Neoklasik Örgüt Yaklaşımı "İnsan İlişkileri Yaklaşımı" ve "Davranışçı Yaklaşım" olmak üzere iki ana kategoride incelenmektedir.

2.2.1.2.1. İnsan İlişkileri Yaklaşımı

1927 ile 1933 yılları arasında Chicago'da bulunan Western Elektrik Şirketine ait Hawthorne Fabrikasında yapılan ilk çalışmalar, İnsan İlişkileri yaklaşımının temelini oluşturmuştur. Bu çalışmaları Elton Mayo ve arkadaşları başlatmışlardır. Hawthorne'daki çalışmaların amacı sanayide kullanılan aydınlatmanın kalitesinin, iş görenlerin verimliliği üzerinde ne kadar etkili olduğunu araştırmaktır. Mayo ve arkadaşları, bu araştırmaların sonucunda iş görenlerin çalışmak üzere bir araya geldiklerinde, aralarında biçimsel olmayan etkileşim ağlarının meydana geldiğini tespit etmişlerdir (Hoy ve Miskel, 2020, s. 14).

Aydın (2018), Hawthorne Araştırmalarının sonuçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- İş görenin üretim verimliliği fizyolojik potansiyelleri tarafından değil toplumsal normlarla belirlenmektedir.
- Maddi olmayan yaptırımlar ve ödüller, çalışanların üzerinde maddi özendiricilerin etkilerini anlamlı şekilde azaltmaktadır. Ayrıca davranışlarını da olumlu etkilemektedir.
- İş görenlerin, çoğunlukla bireysel olarak değil bir grubun üyeleri olarak davranmayı tercih ettikleri görülmüştür.
- Doğal lider olarak konumlandırılan kişinin, grubun içinde en fazla sevilen, grubun davranışlarında etkili olan ve grubun normlarını kişiliği ile bütünleştirip somutlaştırmış kişi olduğu belirlenmiştir. Geline bu nokta, insan ilişkileri yaklaşımında doğal lider kavramının ön plana çıkmasına sebep olmuştur.

2.2.1.2.2. Davranış Bilimleri Yaklaşımı

Balcı'ya göre (2020) davranış bilimleri, bilimler grubunun bir araya gelerek insan davranışlarının neden ve sonuçlarını ve insanları davranışa iten güdülerini inceleme konusu edinen bir uygulamalı bilim dalıdır. Davranış bilimleri bilim dalının özünde psikoloji, sosyoloji ve antropoloji bulunur.

Davranışçı bilim insanları, klasik yaklaşımçıların rasyonel ekonomik biçimini ve insan ilişkileri yaklaşımçıların toplumsal biçimini, iş ortamında bulunan iş görenlerin bütünleşmemiş rolü olarak kabul etmişlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 10). Chester Barnard, insan ilişkilerinin ve klasik yönetim ilkelerinin tek bir çerçevede bütünleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Davranış bilimi yaklaşımı konusunda çalışan ilk teorisyenlerdendir. Barnard, bir örgütün işlerliğini ve varlığını sürdürebilmesi için bireylerin ve örgütün amaçlarının dengede olması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre, dengeyi sağlayabilecek yöneticilerin de teknik beceri sahibi olmaları yanında insani becerilerinin de olması gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 10). Douglas McGregor ise insan ve yönetim stratejilerini iki grupta toplamıştır. Birbirine zıt iki varsayım kümesi geliştiren McGregor, bunlara X Teorisi ve Y Teorisi adını vermiştir.

X Teorisinin varsayımları şunlardır (McGregor, 1960; akt., Aydın, 2018, s. 67):

- Sıradan bir insan isteyerek iş yapmayı sevmez. Bu onun yaratılış özelliğidir. Olanak bulduğunda da iş yapmaktan kaçır.
- İş yapmayı sevmeyen insanın örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çaba göstermesini sağlamak ancak, insanın mutlak baskı altına alınması, yönergelerle adım adım yönlendirilmesi, denetlenmesi ve cezalarla korkutulması ile mümkün olur. İş sevmemek öylesine güçlüdür ki ödül verilerek bile etkisiz hale getirilemez.
- Normal insan yönergelerle yönlendirilmeyi tercih eder, sorumluluk almak istemez ve uzak durur, işten kaçır, tutkuyla çalışmaz ve güvenli bir ortam ister.

Y Teorisinin varsayımları ise şunlardır:

- Çalışırken bedensel ve ussal emek verilmesi, oyun ve dinlenme kadar doğal bir durumdur. Normal insan, doğuştan iş yapmayı sever. Denetlenebilir şartlara bağlı olacak şekilde, yapılan iş bir tatmin duygusu yaratabilir veya iş görende cezalandırılma hissi oluşturabilir.
- Dışardan denetleme ve ceza ile korkutmak örgütün amaçlarına yönlendirilmiş çaba yaratmakta başvurulacak tek yöntem değildir. Kişi, kendisine koyduğu hedeflere ulaşmak için hizmette öz-yönlendirme ve öz-denetim davranışını gösterir.
- Hedeflere ulaşmak ile ilgili verilen ödüllerin bir işlevi de hedeflere bağlılığı sağlamaktır. Hedeflere bağlılık, hedeflerin gerçekleştirilmesi ile ilişkili ödüllerin bir işlevidir. Sıradan şartlarda örgüt hedeflerine varabilmek için gösterilen çabaların sonuçları en anlamlı ödüllerdir.
- Sorumluluğu kabul etmek ve hatta istemek normal insanın özelliğidir. İnsanın tutkulu çalışmaması, sorumluluk almaktan kaçması, güvenlik kaygısını sürekli gündeme getirmesi doğuştan getirdiği özellikleri değil deneyimlerinin sonucu gösterdiği bir davranış şeklidir.
- Bağıl güçlü bir seviyede imgeleme becerisi, kendine has farklılık yaratmak ve örgüt problemlerinin çözümünde yaratıcılığını kullanmak kişiler arasında geniş bir dağılım gösterir.

2.2.1.3. Çağcıl Örgüt Kuramı / Sistem Yaklaşımı

Çağcıl örgüt teorisi veya Sistem Yaklaşımı, klasik yaklaşım ile neoklasik yaklaşımın sentezlenmesi olarak kabul edilebilir. Klasik ve neoklasik örgüt teorilerinin üzerinde durmadığı uyumsuzluk durumu, çağcıl örgüt teorisinde önem kazanmaktadır. Örgütün beklentileri ile kişisel beklentiler, akılcı olma ve olmama, düzen-özerklik, biçimsel ve biçimsel olmayan ilişkiler, yönetenler ve yönetilenler arasındaki karşıtlıklar, sistem yaklaşımının önemle vurguladığı noktalardır (Aydın, 2018, s. 92).

Bursalıoğlu'na göre (2015) çağcıl teorisinin en çok dikkat çeken tarafı örgütü bağımlı değişkenler sistemi olarak incelerken birleştirici ve bütünleyici bir niteliğinin olmasıdır. Hicks ve Gullett'e (1975) göre, çözümleme ve tasarlama alanına odaklanan ve bunun doğal sonucu olarak kısıtlı bir alanda uzmanlaşmaya yol açan klasik yaklaşıma karşın; çağcıl teori, sentezi ön plana çıkararak örgüte, ihtiyaç yaratan daha kapsamlı, genel bir anlayış getirmiştir (Aydın, 2018, s. 93).

Örgüte yöntem açısından bakan klasik örgüt ve yönetim teorisi, örgüt yapısını analiz ederek gerçekçi bir model kurmaya çalışmıştır. Neoklasik teori ise bu modelin önemsemediği insan faktörünü gündeme getirmeye çalışmıştır. Klasik ve neoklasik yaklaşımıcılar, örgüt ve yönetimini, bunları meydana getiren elemanları, birbirinden farklı düşünerek incelemişlerdir. Buna karşılık sistem yaklaşımı teorisi, örgütü ve yönetimi oluşturan elemanları ayırtırmadan incelemiş, ortaya çıkan bütünün tüm parçaların birleşiminden daha büyük ve etkili olduğunu ileri sürmüştür (Şişman, 2020, s. 188).

Çağcıl yaklaşıma göre örgüt, beş ana öğeden oluşan bir sistemdir. Bu öğeler ise; *girdi, süreç, çıktı, feed-back ve çevredir*. Denetleme, yapı, hedef, süreç gibi konuları da önemsemektedir. Örgütün her seviyesini önemli gören çağcıl anlayış mikro olduğu kadar makro bir yaklaşım olarak da kabul edilir. Çağcıl kuramda hem bütün hem de parçalar önemlidir. Örgüt içinde her seviyede bütünleşme olması gerektiğini savunur (Aydın, 2018, s. 95).

Her örgütün kendi içinde başlı başına bir kültürü ve yaşama alanı olması nedeniyle, doğasını açıklamak için evrensel bakış açıları yeterli olmaz. Örgütler; ilgileri, çıkarları başka olan, dış dünyayı farklı algılayıp yorumlayan bireylerden oluşabilir. Örgütün ortak bir toplumsal gerçeğinin meydana gelebilmesi, üyelerinin sosyal etkileşime aynı derecede katılmaları ve hep birlikte ortak bir kültür oluşturabilmeleriyle mümkün olabilir (Şişman, 2020, s. 187).

2.2.2. Yönetim Süreçleri

Örgütler, meşru varlıklarını sahip oldukları hedeflerinden alırlar. Bir örgütün, sahibi olduğu kısıtlı kaynakların bu hedeflere yönelik sevk ve idaresi, yönetim süreçleri ile ilgilidir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için işe koştugu yöntem ve izlediği olay örgüleri, örgütün yönetim sürecidir. Dolayısıyla bu olay örgüleri birbirleri ile ilişki içinde olan ve birbirini bütünleyen çalışmaların tümüdür (Kondakçı ve Zayim, 2013).

Yönetim süreçlerini gündeme getiren ilk araştırmacılar, klasik örgüt ve yönetim yaklaşımı üzerinde çalışan araştırmacılarıdır. Klasik yönetim yaklaşımının başta gelenlerinden Henri Fayol, yönetim süreçlerini; tasarlama, örgütlenme, komuta etme, eş güdümlenme ve denetleme olarak beş madde de sıralamıştır. Luther Gulick ve Lyndall Urwick ise bu süreçleri planlama, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama, bütçeleme olarak sınıflamıştır. Russel T. Gregg ise yönetim süreçlerini karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme biçiminde sınıflara ayırmıştır (Şişman, 2020, s. 188).

Aşağıda bu süreçlerden kısaca bahsedilmiştir.

2.2.2.1. Karar Verme

Karar verme, sorunlar karşısında üretilecek çözümlerin ortaya çıkarılmasına yönelik zihinsel faaliyetlerin tümüdür. Diğer bir söyleyişle, bir konu hakkında önde gelen çeşitli fikir ve olasılıklar arasından en mantığa uygun olanı almak ve hedeflenen sona gelebilmek için bir

hükme sahip olabilmektir (Şişman, 2020, s. 189). Balcı (2020) karar vermeyi, karmaşık özellikler taşıyan eylem şekillerinden bir tanesini benimsemek olarak açıklamıştır.

Taymaz'a göre (2019), karar çoğunlukla geleceğe dönüktür. Gelecekte olacaklar hiçbir zaman kesin olarak bilinemeyeceğinden karar veren insan risk almış olur. Kararın uygulanmasından sonra elde edilen sonuçlara bakarak verilen kararın doğru olup olmadığı konusunda bir yargıya varılabilir.

Bütün örgütlerde karar vermek bir ihtiyaçtır. Örgütün yöneticileri ve çalışanları, örgütsel özellikler taşıyan kararlar vermek durumundadırlar (Aydın, 2018, s.108). Bursalıoğlu'na göre (2015) örgütün varlığının sürmesi, örgütte doğru kararların verilmesine bağlıdır.

Şişman'a göre (2020) karar verme yetkisinin dağılım şekli aynı zamanda örgüt yapısını da şekillendirir. Kimin hangi kararı vereceği, bir örgüt içinde kimin kimleri denetleyeceğinden daha önemlidir. Örgütle ilgili kararlar oluşturulurken üst basamaklardaki yöneticilerin örgütün hedef ve stratejileri ile ilgili kararları alması; alt basamaklıların ise uygulama ve görev konulu kararlar vermesi gündeme gelir.

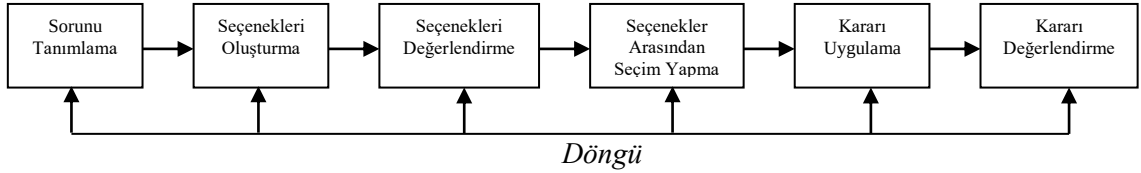
Taymaz (2019), karar ile ilgili sürecin aşağıdaki özellikleri taşıdığını belirtmiştir:

- Yönetimin işlevi kararla almayla başlar, kararla almayla biter.
- Karar, hedefe yönlendirilmiş bir tercihtir.
- Karar, yönetimin belirginleşmiş çizgisidir.
- Karar verme ussal bir ilerleyiştir.
- Örgüt, karar verme eylemini, “farklılık yaratmak, kişileri etki altına almak, sorunları çözmek, çatışmayı yönlendirmek” gibi problemleri sonuca ulaştırmak için kullanır.
- Gruba karar alma yetkisi verilir, sorumluluklar devredilmez.
- Tüm kararlar, örgüt içinde kendi düzeylerinde verilir.

Griffiths (1959), karar vermenin yönetimin ana süreci olduğunu savunmuştur. Bu doğrultuda, karar verme aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır (Aydın, 2018, s.107):

- Problemin ortaya çıkması, tanımın yapılması ve sınırlarının belirlenmesi,
- Problemin analizi ve değerlendirilmesi,
- Analizin değerlendirilmesine temel olabilecek kıstasların ya da ölçütlerin belirlenmesi,
- Verilerin bir araya getirilmesi,
- Tercih edilen çözümün belirlenmesi ve öncesinde denemesinin yapılması,
- Tercih edilen çözümün uygulanması.

Lunenberg ve Ornstein (2013), kararın rasyonel bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte karar alanlar amaçlarına ulaşabilme şanslarını en üst seviyeye çıkarma için olası tüm tercihleri bir arada bulundurup her bir tercihi olası sonuçlarını inceleyip, sonrasında karar almaktadır. Aşağıda yer alan Şekil 2'de rasyonel karar verme süreci vurgulanmıştır:



Şekil 2. Karar Verme Süreci (Lunenberg ve Ornstein, 2013, s. 137)

Bursalıoğlu'na (1999) göre karar vermenin ilerleyişi fizyolojik, psikolojik, toplumsal, çevresel birçok etkene bağlıdır. Karar verme sürecini yöneten karar vericilerin olayları algılama şekilleri, normlara bakış açıları, bireysellikleri, hedef ve karardan beklentileri, geçmişteki deneyimleri karar verme sürecinin birer parçasıdır. Ayrıca alınması hedeflenen karar hakkında bilgi sahibi olunmaması, yetkilerin belirsizliği, hedeflerin yeterince anlaşılabilmiş olması, alternatif çözümlerin kontrolünde bir standardın olmaması, karar için gerekli ve yeterli sürenin ayrılmayıp olması da karar verme sürecini etkileyen faktörlerdir (Şişman, 2020, s. 190).

Bir karar alınırken kararın objektif, adaletli ve örgütün hedeflerine yönelik olması beklenir. Kararın değişmezliği, tartışmaya açık olmaması, değişik algılara sebebiyet vermeden tüm bireyler tarafından aynı şekilde algılanabilir olması ve herkes tarafından açık ve net bir şekilde anlaşılabilir olması gerekir. Karar alma sürecinde katılımın olabildiğince yüksek olmasının sağlanması ve katılımcıların kararı benimsemiş olması da gereklidir. Kararın en az sürede ve hızlıca alınması tercih edilir. Kararın üyelerce benimsenmesi uygulanabilirliğini önemli derecede kolaylaştıran bir sebeptir (Şişman, 2020, s. 191).

2.2.2.2. Planlama

Örgütün amaçları net bir biçimde ortaya koyulup amaçların uygulanması ile ilgili karar alındıktan sonraki aşama, kararın yürütmeye koyulması ve amaçlara ulaşılması hakkında planlama yapılmasıdır. Planlama, alınan bir kararın ne şekilde yürütmeye koyulacağı ya da amaca nasıl ulaşılacağını gösteren bir yol haritası gibidir (Kondakçı ve Zayim, 2013, s. 21). Başka bir ifadeyle planlama, bir örgütün hedeflerine ulaşması için gerekli olan kaynakların elde edilerek bu kaynakların nasıl ve ne şekilde kullanılabileceğinin belirlenme sürecidir (Başaran, 1984, s. 117).

Örgütün hedeflerine varmasını sağlayan ana belge örgütün planıdır. Bu belgenin oluşturulması için gösterilen emekler ise en önemli yönetim süreci olarak düşünülebilecek olan planlamadır. Literatürdeki yazılı kaynakların tümü planlamayı büyük ölçüde önemli bulmaktadır. Planlama süreci modern yönetimin bir gereğidir (Başaran, 1984, s. 117).

Ussal bir hareket şekli planlamayı gerektirir ve ancak planlama ile mümkündür. Planlama, harekete yön verir. Planlanmamış hareket anlam taşımaz ve etkili olmaz. Planlama yapılarak hedefler ortaya koyulur, hedeflere ulaşılması için birbiri ile koordinasyonu sağlanmış araçlar üretilir. Yönetim sürecinin olmazsa olmaz ve en mutlak ögesi planlamadır. Plan yapmak, geleceği görmeye çalışarak mümkün olan olasılıkları belirlemek, gelecek zamanı tasarlamaktır (Aydın, 2018, s. 112).

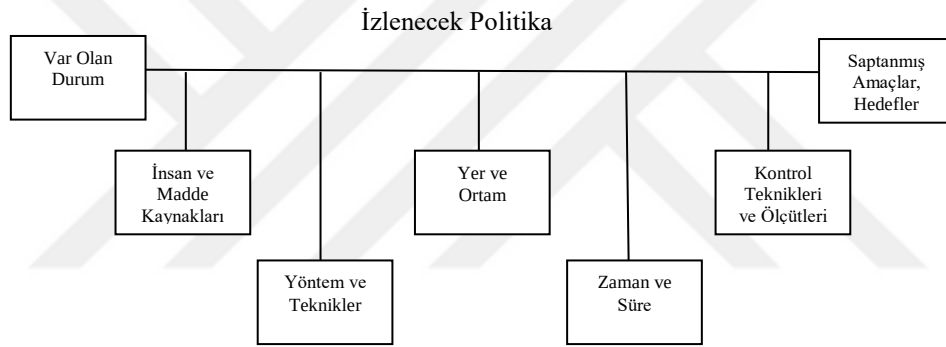
Balcı'ya (2020) göre planlamanın hedefi örgüt kaynaklarının rasyonel dağıtımı; ekonomik ve verimli kullanımıdır. Yönetim süreçlerinin kaçınılmaz bir basamağı ve yönetimin pusulası olan planlamanın amacı hızlı kalkınmadır (Bursalıoğlu, 2015, s. 98).

Bir planlama, örgütün etkili olma derecesini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemelidir. Bu özelliklere sahip bir planlamanın ilkeleri aşağıda verilmiştir (Başaran, 1984, s. 121):

- *Hedefe yönelme.* Planın yönü mutlaka örgütün hedefleri olmalıdır. Örgütün hedefi ortaya koyacağı üründür. Planlama, ortaya koyulacak ürünleri özellik ve miktar yönünden maksimum düzeye yükseltmeyi hedeflemelidir.
- *Tamlık.* Planlama, örgütü tüm birimleriyle kapsamalıdır. Her birim ve bölüm veya alt sistem planın içinde olmalıdır. Tüm parçalar birbiriyle uyumlandırılmalı ve bütünleştirilmelidir.
- *Ölçülebilir olma.* Yönetim açısından en önemli noktalardan biri de planın yöneldiği amaçlara ne derecede ulaşabildiğinin bilinebilir olduğudur. Bunun yanında amaçlardan ne kadar uzaklaşıldığının da bilinebilir olması gereklidir. Bu nedenle planın uygulanmasında yapılan hareketler ve tüm yöntemler ölçülebilir olmalıdır.
- *Geliştirilebilir olma.* Herhangi bir planlama sürecinin kusursuz ve tam olarak yetkin olması düşünülemez. Planın yetkili hale getirilebilmesi hem yürürlüğe koyulması sırasında hem de sonrasında geliştirilebilir özellikte olmasına bağlıdır.
- *Kalıcılık.* Bir planlama süreci uzun bir zamanlamayı kapsaması gerektiği gibi kalıcı da olmalıdır. Çünkü bu süreç bir seferde yapıp bitirilebilecek bir süreç değildir. Yönetim için planlama, devamlı bir iştir. Planlama aralıksız olmalıdır.
- *Güvenilir olma.* Planlamaya dâhil edilecek bilgi ve yöntemler doğru seçilmelidir. Örgüt ve örgüt alanına dair gerçek dışı veriler, planlamanın sürecini farklı yönlerde saptırır. Sapmış süreçlerle işleyen bir plan ise örgütün varlığını sürdürebilmesini riske sokar.
- *Hesaplı olma.* Planlama süreci ve sonucunda elde edilecek plan hesaplı olmalıdır. Çünkü planlamanın ilk amacı örgüte ait kısıtlı olan kaynakların en etkili şekilde işe koşulmasıdır. Bir kaynak çok miktarda olsa dahi ekonomik bir şekilde kullanılması gereklidir.
- *Sadelik.* Bir planın içindekiler, metotları, yürütülmesi, gözlemlenmesi, denetlenmesi, değerlendirilmesi planı yürüten tüm bireyler tarafından açıkça anlaşılabilmesi ve bilinebilmesidir. uygulayan her iş görence iyice anlaşılabilmesidir. Hangi işi kimin ne şekilde yapacağı ve bunların yer, zaman ve zaman limitleri belirlenmiş olmalıdır.

Planlama süreci bazı evrelerden oluşur. Bu evreler şu şekilde sıralanabilir (Taymaz, 2019, s. 38):

- Durum tespiti
- Amaç tespiti
- Kaynak tespiti
- Uygulama yöntemleri araştırması
- Karara bağlama ve sistemleştirme
- Tasarlama
- Fikir paylaşımı
- Denetleme ve geliştirme



Şekil 3. Plan Modeli (Taymaz, 2019, s. 37)

2.2.2.3. Örgütlenme

Bir hedefe ulaşılabilmesi için ortak emek verilmesini gerektiren durumlarda, gereken yapının kurulmasına dair gösterilen tüm faaliyetlere örgütlenme denir. Başka bir deyişle örgüt hedeflerine yönelik aktif bir yapının oluşturulması anlamına da gelir. Örgüt-hedef bağlantısı olarak ele alındığında örgütlenme bir araç olarak görülebilir (Aydın, 2018, s. 118).

Bir örgüt yapısı oluşturabilmek için; örgüt kademelerinin ve bu kademeler arasındaki ilişkilerin, sahip oldukları yetkilerin ve üstlendikleri sorumlulukların çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Bunun yanında örgüt yapısının biçimsel olmayan tarafını oluşturan, kişisel ilişkilerin uyumlanması önem taşımaktadır. Yapının oluşturulması; her kademedeki yetki ve sorumluluğun tam olarak tespiti ve bunlara göre personel belirlenmesi, atanması, birbirleri ile kuracakları ilişkilerin ortaya koyulması olarak kabul edilebilir (Bursalıoğlu, 2015, s. 109).

Hedefleri belirlenmiş ve eylemleri tasarlanmış bir örgüt aşağıdaki aşamalardan geçerek kurulur (Taymaz, 2019, s. 40):

- Hedeflerin belirlenmesi ve sıraya koyulması
- Strateji ve tasarımların yöntemleştirilmesi
- Mutlak yapılması gereken eylemlerin ve aktivitelerin belirlenmesi
- Aktivitelerin çözümlenmesi ve bölümlendirilmesi
- Aktivitelerin kümelenmesi
- Her aktivitenin görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Etki, bağlantı ve haberleşme modellerinin oluşturulması
- Örgüt sisteminin sınırlandırılması

Örgütlenme, yönetenlerin uyumsuzluktan bir uyum oluşturma sürecidir. Bu sürecin sonunda ortaya çıkan yapı, görev ve sorumluluk alanlarında kişiler arasında var olan çatışmaları en aza indirir. Ortaklaşa gösterilecek bir emek için gereken bir zemin hazırlar. Görevlerin planlaması yapılırken öncelikle dikkat edilecek olan insan faktörüdür. İnsanın güçlü ve zayıf tarafları ile mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Aydın, 2018, s. 120).

Uygun bir yapı kurabilmek için aşağıdaki noktalar dikkatlice ele alınmalıdır. (Aydın, 2018, s. 120-121):

- *Hedef Birliği.* Örgütün özdeksel ve tinsel tüm elemanları ve kaynakları tek bir hedefe yönlendirilmelidir.
- *Yeterlik.* Örgüt, hedefe en hesaplı şekilde ulaşabilecek özelliklerde olmalıdır.
- *İş Bölümü ve Uzmanlaşma.* İşler doğal parçalardan oluşmalı ve her parça her zaman aynı çalışan tarafından yapılmalıdır.
- *Birimleşme.* İşler veya görevler, alakalarına göre birleştirilerek birimler meydana getirilmelidir.
- *İşin Tanımı.* Birimlerin yerine getireceği görevler ve sorumluluklar açıkça ve net olarak bildirilmelidir.
- *Hiyerarşi.* Örgüt içindeki astlarla üstlerin ilişkisinin açık bir şekilde tanımı yapılmalı, yetkiler ve sorumluluklar da netlikle ortaya koyularak herkes tarafından kesin olarak bilinmelidir.
- *Yetki- Sorumluluk Eşitliği ve Denkliği.* Kavramsal olarak yapılaşmış güç olan yetki, diğerlerinin eylemlerini yönlendirerek etkileme ve bu şekilde karar alabilme gücüdür. Yetki, yönetimin kapısını açan bir anahtardır. Verilmiş olan yetkilerin kullanılma zorunluluğu olan sorumluluğun amacı ise hedefe yönelik yapılması mutlak olan işlerin yapılabilmesini sağlamaktır.
- *Emir Birliği.* Bir üst, sadece bir asta emir vermelidir.
- *Yönetim Birliği.* Planlama yapılarak aynı işi görenler bir kişinin yönetimine verilmelidir.
- *Merkezileşme Derecesi.* Örgütün merkeziliğinin boyutu uygun ölçülerde olmalı, merkezi olmakla olmamak arasında bir denge kurulmalıdır.
- *Esneklik.* Bir örgütün yapısı içinde ve dışında oluşabilecek olası değişikliklere uyum sağlayabilecek esnek bir yapı olmalıdır.
- *Denge İlkesi.* Görev ve yetkilerin dağılımı, örgüt çalışanları arasında denge unsuru göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.

Bir örgütün hedeflerine varmasını sağlayacak olan yapının oluşturulmasında işe koşulan iki farklı sistem vardır. Bu sistemler dikey (merkezden yönetim) ve yatay (yerinden yönetim) örgütlenme modelleridir. Tek emir zincirinden oluşan dikey modelde; emir, merkezdeki örgüt yöneticilerinden örgütün diğer birimlerine gider. Merkezi yapıda bir yönetim anlayışı vardır. Her görev emir yoluyla yukarıdan aşağı tüm aşamalardan geçtikten sonra görevle ilgili olan makama ulaşır. Tüm kararları verme yetkisi örgütün üst birimlerindedir. Yatay model, dikey modelden farklı olarak yerinden yönetim anlayışına sahiptir. Alttaki birimlerin kararların alınmasında ve emir verme konularında daha fazla hakları bulunur. Bu nedenle yatay örgütlenme de uzmanlaşmak önem taşır. Hem bilgi hem yetki aynı kademede bulunur. İş görenlerin karar alma sürecinde yetki ve sorumluluğu bulunmaktadır (Balcı, 2020, s. 188).

2.2.2.4. İletişim

İletişim; duygu, düşünce veya bilgilerin düşünülebilecek tüm olası yollarla diğer kişilere aktarılması, bildirme, haberleşme, iletişim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Aydın ise (2018, s. 127) iletişimi; karışık, sembolik, hem kapsam hem de ilişkisel boyutu olan etkileşimsel bir süreç olarak belirtmiştir.

Yönetim tarafında iletişim, karar kadar önem taşımaktadır. Örgüt içinde biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) iki tür iletişim şekli barındırır. Biçimsel iletişim emir komuta zincirindeki kademeler ve makamlar arasında bilginin yayılması ve kararların karşılıklı gidiş gelişidir. Biçimsel iletişim örgütün biçimsel tarafını işletir. Biçimsel olmayan iletişim ise grupların ve kişilerin arasında oluşmuş ilişkilerden meydana gelir. Kişilerin örgüte karşı bakış açıları biçimsel olmayan iletişim ile görülür ve bu iletişim türü örgütün biçimsel olmayan tarafını çalıştırır. Örgütteki biçimsel iletişimin bozulması biçimsel olmayan iletişimin artmasına ve zararlı bir hal almasına neden olur (Bursalıoğlu, 2019, s. 110).

İletişim ile eylemleri yönlendirme, eş güdümlenmiş hedeflere ulaşma, veri paylaşımı, olumlu kişisel ilişkileri oluşturma, güven yaratma ve aitlik duygusu geliştirme gibi kazanımlar amaçlanır. Eş güdümlenme, anlaşma ve uzlaşım için iletişim bir araçtır. İletişim sürecinde yapılan tüm faaliyetler bireylerin ve örgütün hedeflerine ulaşılmasına yöneliktir. Bireylerin davranışlarında benzerlik sağlamak için örgütün etkinlikleri hedeflerine ulaşmaya yönelik olarak düzenlenir. İletişim ile örgütsel yürütme yönlendirildiği gibi değişme süreçlerinde örgütsel değişimler de yönlendirilir. (Şişman, 2020, s. 193).

İletişimin amacı karşıdaki insanı etki altına almaktır. Yönetmel ya da kişiler arası anlam gönderen kişinin tek amacı karşıdakini etkilemektir. Etkilemenin derecesi, iletinin özelliğine bağlı olarak basit bir etkileme ile başlatılıp yüksek düzeyde etkilemeye kadar çıkabilir. Etki alışverişi, sağlanan etkileşim ile olur (Başaran, 1984, s. 162).

İletişim sürecinin gerçekleşmesini sağlayan başlıca öge ya da unsurlar şunlardır: "kaynak", "ileti", "kanal", "alıcı" ve "dönüt". Aydın tarafından bu öğeler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Aydın, 2018, s. 127):

Kaynak. İletişimde kaynak, hedefine koyduğu birey veya grupta (alıcı), davranışları farklılaştırmak niyetiyle iletişimi başlatan kişidir.

İleti. İletişimin başlatılmasıyla kaynak kişinin alıcı tarafa aktarmak istediği duygu, düşünce ve eylemleri simgeleyen sembollerdir. Kaynak, alıcı üzerinde etkili olabilmek ve davranışları değiştirebilmek için iletisini, alıcının anlayabileceği türden sembollerle ifade etmelidir.

Kanal. İletişim sırasında kaynaktan alıcıya giden iletiyi taşıyan platformlar ve metotlar kanal olarak isimlendirilir.

Alıcı. Kaynaktan giden iletinin hedefinde olan kişi veya kişilerdir.

Dönüt. İletişim başlatılmasıyla kaynaktan alıcıya yönlendirilen iletilerin, alıcı tarafa ulaşmış ulaşmadığını, alıcı tarafından yeterli düzeyde algılanıp algılanmadığı hakkında fikir sahibi olunmasını sağlayan, alıcıdan kaynağa geri gelen tepkilerdir.

İletişim bilgi akışına göre üç grupta sınıflandırılır (Kaya, 1993, s. 107; akt., Taymaz, 2019, s. 43):

- *Dikey İletişim;* örgüt hiyerarşisini takip eden ve formal işleyen bu iletişimde gönderilen iletiler üstten astlara komut ve yönergelerle, astlardan üste öneri ve izah şeklinde talep halinde gönderilir.
- *Yatay İletişim;* örgüt içinde aynı basamakta çalışan kişiler arasında kurulan iletişimdir. Arz ve rica etme şeklinde iletişim sağlanır.
- *Yönsüz İletişim;* örgütün kendi bünyesinde, örgütün kendi dışındaki örgütlerle ve örgütün alanı dışındaki kişiler arasında söylenti yoluyla kurulan iletişimdir.

Kullanılan araçlara göre üç türlü iletişim vardır (Cüceoğlu, 1998, s. 26; akt., Taymaz, 2019, s. 43):

- *Yazılı İletişim;* iletişimin yazılı araçlar aracılığıyla yapılmasıdır.
- *Sözlü İletişim;* Kişilerin aracısız bir şekilde karşı karşıya veya telefon yoluyla konuşarak iletişim kurmasıdır.
- *Mimiklerle İletişim;* Mesajın beden yoluyla veya eylemle ulaştırılmasıdır.

Örgüt içindeki iletişimin kalitesinin artırılması için, iletilerin olabildiğince basit hale getirilmesi, anlaşılabilir terim ve kelimelerin seçilmesi, alıcının iletiyi gerçekten anlayabildiğinden emin olunması ve ihtiyaç görüldüğünde iletinin tekrarlanması gerekmektedir. Kullanılacak iletişim kanallarını doğru belirlemek, birden çok iletişim yolunu işe koşturmak ve en önemlisi gürültü içermeyen iletişim kanallarını tercih etmek gerekir. Ekiplerin kolayca haberleşebilmesi için uygun ortamlar hazırlamak, birbirleriyle açık iletişimde kalmalarını sağlamak, statüden kaynaklanan iletişim sıkıntılarını en aza indirmek, bilgilerin sürekliliğini sağlayacak yazılı formlardan yararlanmak, olumsuz verileri de kabullenmek gereklidir (Şişman, 2020, s. 195).

2.2.2.5. Eşgüdümleme

Örgütün hedeflerine ulaşma yolunda sahip olunan kişi ve madde kaynaklarının bir araya getirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Aydın, 2018, s. 139). Bir başka ifadeyle ise eşgüdümleme, örgütün iç içe geçmiş tüm güçlerinin hedeflerine ulaşmak amacıyla uyumlu hale getirilip işletilmesi olarak ifade edilmektedir (Başaran, 1984, s. 146).

Eşgüdümleme, iş görenlerin emeklerinin bir araya getirilmesi, yeterli sürenin oluşturulması, ortak hedefe ulaşılmasını sağlayan faaliyetlerin sıralanması ve bütünlleştirilmesi sürecidir. Örgütsel eylem, eşgüdümlü bir eylemdir. Örgüt içinde bireysel hareket yapılamaz, birlikte hareket edilmelidir. Eşgüdümleme birlikte hareket etmeyi gerektiren süreçtir (Balcı, 2020, s. 64).

Eşgüdümleme bir uzlaşma davranışıdır. Alınan kararların uygulanmasını sağlar. Eşgüdümleme (koordinasyon) örgütün içinde ve dışında iki boyutta işleyen bir süreçtir (Taymaz, 2019, s. 49):

- İç koordinasyon; örgütün içindeki birimler ve bireyler arasında sağlanan koordinasyondur.
- Dış koordinasyon; örgütün dışındaki birimler ve bireyler arasında sağlanan koordinasyondur.

Örgütte kişilerin çalışmalarının tümleştirilmesi dikey ve yatay eşgüdümle sağlanır. Dikey eşgüdüm, yetki akımını sağlayacak biçimde her basamaktaki yönetim makamlarının dikey tümleştirme sürecidir. Yatay eşgüdüm, örgütün iş akışını sağlayacak biçimde alt sistemlerin yatayına tümleşmesi sürecidir (Başaran, 2006, s. 305; akt., Taymaz, 2019, s. 49).

Eşgüdümlemede çeşitli araç ve tekniklerden yararlanılır. Bunları *dikey eşgüdümleme araçları ve yatay eşgüdümleme araçları* şeklinde ayırmak mümkündür. Başlıca dikey eşgüdümleme araçları arasında klasik yönetim ilkelerinden emir zinciri, emir birliği ve kontrol alanı sayılabilir. Esasen klasik örgütlenme eşgüdümü öne çıkaran bir örgütlenme türüdür. Hiyerarşinin kendisi başlı başına bir örgütlenme aracıdır. Klasik bürokrasinin getirdiği, kurallaşma, standartlaşma, raporlaştırma da temel eşgüdümleme araçlarındandır. Başlıca yatay eşgüdümleme araçları arasında ise; eşgüdümleme sorumluluğunun her iki birime de ayrı ayrı verilmesi, bir eşgüdümleme biriminin kurulması, matriks yapılanma sayılabilir (Balcı, 2020, s. 64).

Eşgüdümleme konusunda Mary Parket Follett yenilik getiren bir bakış açısı ortaya koymuştur. Follett'in ileri sürdüğü ilkeler şöyledir (Follett, 1924, s. 300; akt. Aydın, 2018, s. 140):

- Aracısız ilişki ilkesine göre eşgüdümleme yatay olarak yapılandırılmalıdır. Kişiler arasındaki fikir alışverişi aracısız kurulan iletişim ile daha etkili olmaktadır. Bu türden gelişen iletişimle kişiler arasında oluşan genel bir anlayış, kişisel ve örgütsel hedeflere ulaşılması için gerekenleri ortaya çıkarmayı kolaylaştırır.
- Planlamanın ve strateji oluşturma başlangıcı aşamasında koordinasyon gerçekleştirilmelidir. Bunun sürecin başında yapılmaması diğer aşamalarda yapılmasını daha da zorlaştırır. İlk basamaklarda güçlüklerin fark edilerek çözüm yollarının araştırılması ile tümleştirme ve organizasyon basitçe yapılabilir.
- Bir durumu oluşturan öğeler birbiri ile etkileşim halindedir. Bir arada çalışan iş görenler, karşılıklı olarak etkilenirler ve diğerleri tarafından etki altına alınabilirler.
- Koordinasyon sürekli olmalıdır. Bir sorun eşgüdüm ile ortadan kaldırılabilir. Ancak sorun tekrar ortaya çıktığında yeniden eşgüdüm sağlamak gerekebilir.

2.2.2.6. Etkileme

Etkileme, örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için bireylerin çabalarını yönlendirme ve bütünleştirme sürecidir. İş görenlerin verilen işi yapabilmesi için motivasyonlarının sağlanmasıdır. Örgüt içindeki tüm basamaklardaki yöneticiler, alınan kararların uygulanması ve hedeflere varılabilmesi için astlarını etkilerler. Etkilemenin amacı karar sürecidir (Taymaz, 2019, s. 45).

Etkileme süreci; yönetenlerin, çalışanlarının eylemlerini yönlendirerek örgüt hedeflerine ulaşılmasını sağlamaktır. Daha açık bir ifade ile etkileme, yönetici kişinin bir işi yaptırırken, kendisinden alt birimlerde görevli kişilere uyguladığı davranış tarzıdır (Balcı, 2020, s. 65).

Etkili bir yönetici, çalışanların eylemlerini eşgüdümleyerek onları etkilemek ve yönlendirmek için birçok yöntem kullanabilir. En çok tercih edilen yol yetkinin kullanılmasıdır. Diğer bir etki yolu ise grup teknikleri sürecidir. Çalışanların örgütsel hedeflere ulaşılmasında düzenli olarak ortaya koyacakları çaba ve katkının oluşmasına yönelik yapılacak etkilemenin düzeyi, yönetsel liderliğin ölçüsü olarak kabul edilebilir. Bu konuda şunlar göz önünde bulundurulmalıdır (Aydın, 2018, s. 141):

- Örgütün hedeflerinin çalışanlar için çekici olanlardan belirlenmesi
- Çalışanların kişilik ve liderlik yeteneklerinin ön plana çıkarılması
- Çalışanların örgüt ile kurdukları ilişkide kişisel doyum alabilecekleri tecrübelerin ortamının hazırlanması
- İhtiyacı olan tüm çalışanlara haberleşme imkânlarının sağlanması
- Bireylerin örgüte olan bağlılıklarının artırılması
- Çalışanların faydalanabileceği tavsiyelerin verilmesi
- Kişilerin gelişim göstermelerinin sağlanması
- Yöneticilerin ve diğer pozisyonlardaki liderlerin yetkilerini kullanabilmesi

Bir örgütte çalışan bireyin, kendisine yapılan etkiye uyum sağladığının göstergesi aşağıda sıralanan davranışlarla ispat edilir (Taymaz, 2019, s. 47):

- *Boyun eğme veya uyarılık.* Kişi uyum göstermekten başka seçeneği olmadığını bilir. Buna zorunlu olduğunu düşünür. Çaresizlikten boyun eğer.
- *Özdeşleşme.* Kişi, etki kaynağına duyduğu hayranlık nedeni ile uyma gösterir. Yönetici genellikle bu durumdan hoşnut olur. Etkilediği kişileri kendisine bağımlı kılar. Bağlılık geçicidir.
- *İçselleştirme veya benimsetme.* Bireyin kendi kişilik sistemine kattığı için uyma göstermesidir. Kişiye tartışma, gerekirse reddetme özgürlüğü tanınır. Ödül beklentisi, ceza tehdidi olmaksızın mantığına uyduğu, doğru olarak kabul ettiği, algıladığı zaman benimser. Uyma kalıcı olur.
- En çabuk etki; Boyun eğme ile, en zevkli etki; özdeşleşme ile, en kalıcı etki; benimseme ile sağlanabilir.

Örgütte kontrolün sorumluluğunu üstlenen yöneticinin ilgileceği çeşitli konular ve durumlar vardır. Bunların başında örgüt hedeflerinde ve görevlerinde örgütün etkili olmasıdır. Bunun dışında uygulamaya konulan sürecin sonucunda elde edilenlerle ilgili örgütün üyelerinin düşünceleri ve hisleridir. Dikkat edilmesi gereken nokta, örgüte dâhil olan bireylerin morallerinin yüksek olması ve olumlu davranışlar göstermelerinin örgütün etkililiğiyle birlikte gerçekleşmesidir. Örgütün nitelikleri ile bireylerin niteliklerinin arasında bir denge halinin oluşması ve bu halin sürekliliğidir. Etkili bir örgütü etkileyen tek faktör otorite değildir. Bireylerin örgütsel hedefler için emek vermesi için becerilere sahip olmaları yanında istekli de olmaları gerekir. Bir yönetici etkileme yolunu seçerken durumu bütün taraflarıyla göz önünde bulundurmalıdır (Aydın, 2018, s. 146).

2.2.2.7. Değerlendirme

Örgütsel amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği, örgütün kuruluş amaçları ile ilintilidir. Ortak çabaların eşgüdümü ile oluşturulan örgütlerin yönelimi amaçların gerçekleştirilmesine dönüktür. Örgütün başarısı, amaçlara ulaşma derecesiyle ölçülmektedir. Belirli bir etkinlik süreci sonunda gelinen noktanın istenilen düzeyde olup olmadığı değerlendirilir ve varsa amaçlardan uzaklaşma ya da sapmaların düzeltilerek yola yeniden devam edilir. Örgüt, bu değerlendirme işini sürekli yaparak varlığını sürdürebilir (Yavuz, 2010, s. 86).

Kamu kurumları başta olmak üzere bütün kuruluşlar devamlı bir şekilde değerlendirilirler. Amaçlı ve plan dâhilinde yapılmasa da değerlendirme sürekli bir süreçtir. Değerlendirme süreci, örgütün tamamının ve parçalarının etkililik derecelerinin saptanmasında önemli bir ölçüttür (Aydın, 2018, s. 147). Yönetim süreçlerinin sonuncusu olarak kabul edilen değerlendirme ile yürütmenin başarısı ile ilgili ölçüm yapmak, bilgi toplayarak başarı derecesini saptamak, elde edilen bilgilerle değerlendirme ölçütleri standartlarını kıyaslayarak bir sonuca varmak hedeflenir (Balcı, 2020, s. 39).

Değerlendirmede esas hedef yürütmenin başarısını tarafsızca saptayabilmektir. Değerlendirme yapmadan önce araştırma ve veri toplama işlemleri gerçekleştirilerek ardından gereken düzenlemeler yapılır. Değerlendirme ölçütünün değerlendirme uygulamasından önce belirlenmiş olması değerlendirmenin tarafsızlığını sağlar. Değerlendirilen kişinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılımının sağlanması, değerlendiren ile değerlendirilen arasında olumlu bir etkileşim olanağı sağlar (Bursalıoğlu, 2015, s. 125).

Değerlendirme, sadece örgütsel amaçlardan sapıp saptadığına odaklanmamalıdır. Bu sadece değerlendirmenin bir boyutunu oluşturur. Değerlendirmede asıl amaç, örgütü daha etkin kılmak ve işleyişin daha nitelikli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak yönünde olmalıdır. Değerlendirme, sürekli bir gelişimi hedeflemelidir. Söz konusu gelişim, örgütün bütün boyutlarını kapsamalıdır. Geline nokta, olası örgütsel yeniden yapılanma, görevler ve sorumluluklarda yenilemeler, iş görenlerin yeni davranışlar kazanmalarını sağlama vb. gibi değişimler ve yeni durumlara uyum da gözetilmelidir (Yavuz, 2010, s. 86).

Örgüt içinde planlanarak yürütülen çalışmaların değerlendirilmesi iki aşamada olur. 1-Bilgi toplama; değişik yöntem ve tekniklerin aracılığıyla, ölçme yoluyla veriler toplama. 2-Yargıya ulaşma; toplanan bilgileri işleme tabi tutma, çözümleme, değerlendirme ve karara varma (Taymaz, 2019, s. 50).

Değerlendirme, yapılan çalışmaların sonucunda gelinen noktanın hedeflerle karşılaştırılarak ve kıyaslanarak elde edilmesiyle varılan yargıdır. Kıyaslama iki temele göre yapılır (Taymaz, 2019, s.50):

- *Norma dayalı*; kaliteyi belirleyen ölçütlerdir.
- *Değere dayalı*; eylemi başlatan değer ve amaçlardır.

Değerlendirmede ihtiyaç olan bilgileri toplamak amacıyla planlı bir şekilde gözlemler yapılır. Gözlem sırasında altta sıralanan iki ana faktör üzerinde denetleme gerçekleştirilir (Taymaz, 2019, s. 51):

- *Süreç denetimi*
- *Ürün denetimi*

Değerlendirmeyi üretimin son aşamasında yapılacak bir eylem olarak düşünmemek gerekir. Değerlendirme üretim aşamalarının her birinde olması gereken bir etkinliktir. Örgütün değerlendirilmesinde aşağıdaki noktalar üzerinde durulabilir (Şişman, 2020, s. 196):

- Örgütteki bireylerin örgütün hedeflerini algılayabilme ve yorumlayabilme durumlarının belirlenmesi
- Örgüt çalışanlarının başarısını ve performans derecelerini saptanması
- Kullanılan değerlendirme araçlarının ve yöntemlerin hedefe uygun olup olmadığının belirlenmesi
- Üretim sonucu ortaya çıkan ürünün/işin hedef/ölçütlere ne kadar yaklaştığının belirlenmesi
- Üretimin sonunda elde edilen ürünün/işin beklentiyi ne derecede karşılamış olduğunun belirlenmesi
- Örgüt üyelerinin, örgütlerinden ve işlerinden ne kadar doyum sağladıklarının, moral düzeylerinin ve neler beklediklerinin belirlenmesi.
- Örgüte ait fiziksel ve teknik yeterliliklerin derecesini saptama
- Yönetim süreçlerinin yeterliliğini ve etkililiğini derecelendirme

Başaran'a (1989) göre yönetim süreçlerinin önemli ve ayrılmaz parçası olan değerlendirme ile bir örgütün parçalarının ve bütününün etkililik dereceleri belirlenebilir. Değerlendirme ile hedefe ulaşma yolunda katkı sunan tüm birimlerin, ve elemanların kendilerine ait yanlışları ve eksik olan kısımları ortaya çıkarılabilir. Yönetim sürecinin elemanları ile ilgili elde edilen verilere; geri besleme, dönüt, feedback gibi isimler verilir (Taymaz, 2019, s. 52).

Değerlendirme sırasında cevap aranacak en önemli sorular, neyi, kimin, kimlerin, nasıl, ve nelere göre değerlendireceğidir. Bu süreç birbirini takip eden basamaklardan oluşur. Değerlendirmede kullanılacak örgütsel araçlar ise bireysel gözlemler, karşılıklı görüşmeler, araştırma sonuçları, sayısal veriler, rapor ve belgeler vb. olabilir (Şişman, 2020, s. 197).

2.3. Bir Örgüt Olarak Okul

İnsanın gelişmesinde katkısı ve etkisi olan, genel çevresinin dışında kasıtlı şekilde oluşturulmuş özel bir alan olan okul, bir eğitim örgütüdür. Eğitim kuruluşu veya örgütü olarak okul, genel çevredeki olumsuz durumları ve bunların etkilerini ortadan kaldırmak, olumlu etki alanlarını da geliştirmek amacıyla yapılandırılmıştır. Sistemlerin eğitimsel hedef ve unsurları doğrultusunda öğrenciye bilgi, beceri ve davranış kazandırılan yerdir (Balcı, 2020, s. 166).

Eğitim hizmeti ancak özel olarak oluşturulmuş örgütler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Her tür eğitim hizmeti için oluşturulan örgütlerin genel adı okuldur (Yavuz, 2010, s. 31). Açıkalın'a (1997) göre okul, örgüt ve mekanizması ile eğitimde yönetimin değişkenleri içinde bağımlı olan değişkendir. Okul için şunları söyleyebiliriz. 1) Eğitim sisteminin içindeki işlevselliği en belirgin olan parçadır 2) Eğitim sistemi içindeki hareketlerin limitlerini ve alanlarını ortaya koyar. 3) Eğitim sisteminin sınırları içinde, ilk basamakta üretimi hedefleyen somut örgütlenme şeklidir (Taymaz, 2019, s. 22).

Hammaddesini insanların oluşturduğu toplumunun içinden alması, insan üzerinde çalışması ve üretiminin de topluma geri dönmesi okulun en açık ve en belirgin özelliğidir. Bu özellik okula insan boyutunun örgüt boyutundan daha hassas, biçimsel olmayan yanı daha ağır basan, etkilediği çevrenin yetki alanından daha büyük olması özelliğini de kazandırır. Okulun örgütsel özelliklerinden biri de okulun içinde birçok değer bulunması ve bu değerler arasında da çatışma yaşanmasıdır. Okulun en önemli hizmet alanı, içte ve dışta çatışma halinde olan toplumsal, siyasal ve ekonomik değerleri uzlaştırarak dengeli hale getirmektir. Okulun yalnızca öğrenim yapılan bir kurum, öğretmenlerin de yapılan öğrenimin birer aracı olarak kabul edilmesi ve bu şekilde kalmasında ısrarcı olunması çatışan değerler arasındaki uzaklığı azaltmak yerine arttıracaktır (Bursalıoğlu, 2015, s. 33-34).

Çatışma halinde olan değerlerin ortasındaki yapı okuldur. Sosyal bir düzenleme olarak oluşturulan okulda, birbirinden farklı değer yargılarına sahip olan kişiler amaçlı olarak bir araya getirilmiştir. Okul içindeki her birey, kendi inançlarını, değerlerini sadeleştirme, netleştirme, gerekçeli hale getirme ve bütünleştirebilme imkân ve şansına sahiptir. Okul bireylere bu olanakları sunar. Okulun hazırlamış olduğu en uygun öğrenme ortamları, bireyin değerlerini sadeleştirmesine ve bir yandan da tüm bireylerinin ortak değerlere yaklaşık değer yargıları oluşturmalarına, bütünleşmelerine destek olur (Aydın, 2018, s. 156).

Okul özünde eğitsel hedefleri gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş bir örgüttür. Ancak eğitsel amaçlar dışında, sosyal hayatın, bir arada yaşamının gerekliliklerinin ve sorumluluklarının var olduğu karmaşık bir yapıdır aynı zamanda. Bu nedenle okul, ilgili tüm paydaşların etkilediği ve etkilendiği bir yaşam alanıdır (Özkan, 2019, s. 47).

Bir okul özgün halini korumaya çalışırken, sosyal yönüyle de toplumla bütünleşmelidir. Özgün kalmak ve toplumla bütünleşmek, okulun hedeflerine ulaşması için bir metottur. Okul özgün kalabildiği ve toplumla bütünleşebildiği kadar hedeflerine ulaşabilir. Sıradanlaşan ve toplum içinde eriyip kaybolan bir okulun hedeflerine ulaşması mümkün olmadığı gibi özgünlüğünü koruyan ancak toplum ile bütün olamamış bir okulun da hedeflerine ulaşması imkânsızdır (Aydın, 2018, s. 157).

Aşağıda okulun çeşitli özellikleri sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 1999; akt., Yavuz, 2010, s. 33):

- Hammaddesi toplumdan alınan ve topluma geri dönen bireydir.
- Okul içinde bulunan birçok değer çatışma halindedir.
- Ortaya çıkardığı ürünün değerlendirmesi güçtür.
- Hedefleri karışık ve birbiriyle çatışır haldedir.
- Özel bir alandır.
- Çevresindeki kuruluşlar tarafından yönlendirilebilen veya etkilenebilen bir örgüttür.
- Sosyal ve kültürel değişimin gerçekleştiği bir örgüttür.
- Toplumsal örgüttür.
- Temel girdisi ve çıktısı insandır.
- Okullarda gevşek bağlı bir bürokrasi vardır.
- Okullar içinde barındırdığı insanlar nedeniyle karmaşık örgütlerdir.
- Okullara yoğun bir toplumsal ilgi vardır.
- Okullar devletin gözetimi ve denetimi altındadır.
- Okullar eğitim için bir işliktir.
- Okullar belirlenmiş amaçlara, planlara ve programa göre etkinliklerini gerçekleştirirler.

Okulun ana görevi, bir ülkede düzenin istediği özellikte birey yetiştirmektir. Okul ve eğitimin hizmetleri iç içe geçmiştir. Okulun görev alanları toplumsal, siyasal, ekonomi alanlarıyla sınıflandırılabilir. Toplumsal görevi bireyi sosyal hayatla bütünleştirmek, toplumun kültürel yapısını ona aktarmaktır. Okulun bugün ortaya çıkan bir rolü aynı zamanda kültürü geliştirme yükümlülüğüdür. Okulun politik görevi, toplum üyelerinin devlet sistemine bağlılığının geliştirilmesi, liderlik yeteneği olan öğrencilerin seçilip yetiştirilmesi, politik bilincin geliştirilmesidir. Okulun ekonomik görevi ise iyi üretici ve iyi tüketicilerin yetiştirilmesidir. Ayrıca ekonominin beyin gücü ve insan gücü ihtiyacının karşılanması da bu boyuttaki görevleri arasındadır (Balcı, 2020, s. 170).

Okulun amaçları ülkenin ulusal amaçlarına yakındır ancak küreselleşme sürecinde ekonomik ve kültürel işbirliği, bilgi değişimi konuları ile dünya vatandaşı yetiştirilmesi beklenmektedir. Okulun işlevleri incelendiğinde açık ve kapalı işlevleri dikkati çekmektedir. Açık işlevleri yasalarda ifade edilen amaçlara dayanır. Bu işlevler insanın sosyal yaşamın etkili bir parçası olması, kendisini yetenekleriyle ifade edebilen bir bireye dönüşmesi, iyi bir yurttaş, bilinçli bir üretici ve tüketici olması şeklinde sıralanabilir. Kapalı işlevleri ise yasal amaçlar içinde yer almayan çocukları sosyal yaşamdaki türlü olasılık ve tehlikelerden uzak tutması, statü kazandırma, suç eylemine karışma ve işleme oranını azaltma gibi işlevlerdir (Şişman, 2007; akt., Çetingöz, 2011, s. 11).

Sosyal bir örgüt olan okul; öğrencileri milli eğitimin temel hedefleri ışığında yetiştirerek, türlü kazanımlar edinmiş bireyler biçiminde tekrar topluma sunar. Okul; sosyal kültürü, düzeni, yapıyı koruyarak yeni nesillere aktarır. Okulun bu işlevi toplumda kurumların istikrar ve sürekliliğini sağlar. Okulun ve toplumun ilerlemeci özelliği aynı zamanda toplumu çağın gerektirdiği değişime hazırlama görevini de önemli hale getirir (Sezgin, 2013, s. 89).

Okulu, yalnızca eldeki kaynakları işleterek üretim yapan bir örgüte veya işletmeye benzetmek eğitimin de okulun da doğasına aykırıdır. Okulu; öncelikle toplumsal bir sistem, bir kişiler topluluğu ve yaşam alanı olarak düşünmek gerekir. Okul örgütünü ve okulun alanındaki kişi eylemlerini, yalnızca objektif açıdan inceleyerek, okulun ve kişilerin kültürel yönlerini yok sayarak, okulu ve yapısındaki olan biteni algılamaya çalışmak olanaklı değildir (Şişman, 2020, s. 204).

Toplumsal sistem kavramı genel bir kavramı ifade etmektedir. Özenli ve amaçlı şekilde planlanmış toplumsal örgütlerde veya kendi kendine oluşmuş örgütlerde uygulanabilmektedir. Okulun sosyal sistemi, birbiriyle iç içe geçmiş parçalardan oluşmaktadır. Açık şekilde tanımlanmış insan gruplarını barındırır. Çevresinden özgün bir yapısı vardır. Karışık toplumsal ilişkiler ve kendine has oluşturduğu kültür onun sosyal bir sistem olarak tanımlanmasını sağlar. Tüm biçimsel örgütlere benzer şekilde toplumsal sistem olarak çözümlenmesi örgüt yaşamı içinde planlı ve plansız tüm taraflarını göz önünde bulundurmaya zorunlu kılar (Hoy ve Miskel, 2020, s. 22). Sosyal bir sistem olarak kabul edilen okulun topluma karşı sorumlulukları vardır. Hesap verebilirlik, açıklık ve sorumluluk gibi ifadeler tüm sosyal sistemlerde olduğu gibi okullarda da önemli değişikliklere neden olmaktadır. Okulların yapı, süreç ve işleyiş boyutlarının yanında sistemin çıktıları açısından topluma karşı sorumluluğu artmaktadır. Okulun işlevleri, bireysel ve toplumsal çıktıları doğrudan ve dolaylı olarak toplum tarafından denetlenmektedir (Sezgin, 2013, s. 89).

2.4. Okul Yönetimi

Eğitim yönetiminin bir okulda yürürlüğe koyulması okul yönetimini oluşturur. Eğitim örgütünün hedef ve stratejilerinin gerçekleştirilmesi okul yönetiminin ilk işlevidir. Okulun amaçlarına uygun yaşatılmasını sağlamaya çalışır. Konusu, eğitim yönetimine ait kavramların ve süreçlerinin okul seviyesinde uygulanmasıdır. Okulun hedef ve stratejisini gerçekleştirmek için sahip olduğu insan ve madde zenginliklerini örgütler, koordinasyonunu sağlar ve yön verir (Balcı, 2020, s. 168).

Okul yönetiminin önemi yönetimin görevinden kaynaklanır. İlk işlevi, okulun hedeflerine uygun şekilde yaşatılmasıdır. Yönetim konusunda çeşitli tanımların bulunması, sorumluluklar ve yetkiler tanımlanmış olması da dikkat çekicidir. Okul yöneticisine ait olan sorumluluklar ve yetkiler, okul yönetimine önem kazandırır. Bütün bunlar okul yönetimi kavramının önemini ve değerini arttıran etkenlerdir (Bursalıoğlu, 2015, s. 6).

Okul örgütü içinde birçok ilişkiler barındırır. Bu ilişkiler, öğretmenlerle öğrenciler ve aileler arasında, öğrencilerle aileleri ve diğer öğrenciler arasında olmak üzere karmaşık ve çeşitlidir. Okul içinde kurulan ilişki türü yalnızca biçimsel öğrenme ile sınırlandırılmaz. Okul yönetiminde en önemli olan öge insanlar arasında kurulan ilişkilerdir (Aydın, 2018, s. 162).

Okuldaki yönetimi etkileyebilecek unsurlar içerdeki ve dışardaki faktörler olarak sınıflandırılabilir. İçerdeki unsurlar olarak yönetici, öğretmen, uzman kişiler, öğrenciler ve diğer kişiler sayılabilir. Dışardaki etkileyici unsurlar ise merkezdeki örgüt, aileler, çevredeki baskılayıcı takımlar ve liderleri, yönetimin esas yapısı, iş çevreleri sayılabilir. Bunlara ek olarak sosyal hayatın içindeki siyasal ve ekonomik sistemler, ülkedeki eğitim politikaları, politik güçlerin eğitime bakış açıları da çok önemlidir. Dışsal faktörlere bilimle ilgili gelişmeler, teknoloji ile birlikte politik değişim ve gelişmeler de eklenebilir (Balcı, 2020, s. 176).

Okullar, eğitim hizmeti üreten örgütlerdir. Günümüzde küresel anlamda eğitimle ilgili sistemler üzerinde yapılmakta olan tartışmaların çoğu okulların sistemleri üzerinde de yapılmaktadır. Bu tartışmalarda okulların tekrar yapılandırılması hususunda önemle durulmaktadır. Tartışmaların üzerinde yoğunlaştığı bir diğer konu da kendilerine özgün bir yapı ve mekanizmaya sahip olmaları gerektiğidir (Şişman, 2020, s. 10). Bu bağlamda "okulda yerinden yönetim" ve "okulda merkezden yönetim" tartışmaları gündeme gelmektedir.

2.4.1. Okulda Yerinden Yönetim

Eğitim yönetimi faaliyetlerinin sonuçlarının tüm çıplaklığıyla gözlemlenebildiği eğitimin işlikleri olarak kabul edilen okulların yönetilmesinde uygulanan yönetim yaklaşımı, okulun üyeleri (öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar) üzerinde hatta okulun sosyal çevresinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Bu sebeple okul yönetimi, eğitim yönetiminin de vitrini olmaktadır. Okul yönetimi etkinliklerinin diğer eğitim etkinliklerine göre daha çok görünür ve diğerlerince değerlendirilmeye daha açık olması, okul yönetiminin sergilenen yönetim etkinliklerini ya da biçimini, eğitim yönetimi sürecinde özel bir öneme sahip kılmaktadır (Yavuz, 2010, s. 57).

Pek çok ülkede, 1980'lerden itibaren eğitimde ve okullarda reform yapılması konularındaki çalışmalar, eğitimde ve okul yönetiminde odak oluşturan bir konu haline almıştır. Çok sayıda eğitimci ve politikacı, eğitimde kaliteyi iyileştirmeye okulun ve sınıfın kendisinden başlanması gerektiğini savunmaya başlamıştır. Bu doğrultuda eğitim sisteminde, okulların yapısında ve yönetim faaliyetlerinde yapısal reformların yapılması gerektiği dile getirilmeye başlanmıştır (Şişman, 2020, s. 19).

Eğitimde yerinden yönetim anlayışı, merkezi yönetimin elinde bulundurduğu yetki ve sorumlulukların okullara devredilmesi ve aktarılması olarak tanımlanabilir (Aytaç, 2013, s. 11). Bir başka ifadeyle eğitim ile ilgili olarak her çeşit karar almanın okul içinde yapılarak yürütülmesini ifade eder. Okul temelli yönetim, özerklik, bağımsızlık, yetki aktarımı, katılım, demokratikleşme gibi ifadelerle birlikte açıklanır (Şişman, 2020, s. 19). Yerinden yönetimde her kademede, kurum yönetimi belirlenmiş amaçlara göre oluşturulan politikalar ışığında kararlar alınır, planlanır ve uygulamaya konulur. Yerinden yönetim anlayışında yönetici görevlerini, yetkilerini kullanarak ve sorumluluklarını taşıyarak yerine getirir (Taymaz, 2019, s. 25).

Okulda yerinden yönetim anlayışı, yönetim ilkeleri direkt olarak okulun ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre belirlenen ve okuldaki bütün paydaşların (okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) katılımıyla okulun iyileştirilmesi, sorunların çözülmesi ve eğitim faaliyetlerine ilişkin kararları alan, merkezi yönetime göre daha bağımsız ve sorumlulukları üstlenen bir yönetim yaklaşımıdır (Yavuz, 2010, s. 60).

Eğitimde yerinden yönetim, okulların başarısını vurgulamaktadır. Merkezi yönetim biçimi, toplumun değişen ihtiyaçlarına hızlı ve uygun bir şekilde cevap verilmesini güçleştirmektedir. Sadece etkili okullar, etkili bir eğitim sisteminin geliştirilmesine rehberlik edebilir (Aytaç, 2013, s. 4).

Bray'e (1991) göre merkezden yönetim anlayışı, yönetim gücünü tek bir merkezde bir araya getirerek, bu gücü kullanacak kişilerce uygulanmasını ifade eder. Yerinden yönetim anlayışı ise yetki göçerimini (karar verme yetkisi) anlatır. Yetki göçerimi, yerinden yönetim anlayışının en bilinen halidir (Yavuz, 2010, s. 59).

Okullar, ulusal, taşra veya eyalet meclisleri tarafından belirlenen yasal bir çerçevede faaliyet göstermektedir. Böyle bir çerçevenin en önemli yönlerinden biri, eğitim sistemindeki yerinden yönetim derecesidir. Yüksek ölçüde merkezileşmiş sistemler bürokratik olma ve okullarla yerel topluluklara küçük bir takdir yetkisi verme eğilimindedir. Yerinden yönetimli sistemler, alt düzeylere önemli yetkiler göçerir. Kurumsal düzeyde böyle yetkilerin göçerildiği yerlerde "özyönetimden" söz edilebilir (Bush, 2018, s. 12).

Cheng'e (1996) göre okulda yerinden yönetim (OYY) anlayışını açıklayan iki önemli nokta bulunmaktadır (Yavuz, 2010, s. 60):

- *Karar birimi olan okul:* Okulun yönetimde ve harcamalarında özerkleşmesi ve merkez denetimlerin aza indirgenmesi. Karar sürecinin okulun ana fonksiyonlarından olması (karar verme sürecinde okulun etkin olması).
- *Okulun her üyesinin karara katılması:* Öğretmen, veli ve öğrencilerin okul yönetiminde okulun doğal üyeleri olarak karara etkin katılımının sağlanması. Etkili okulun ihtiyacı olan "okula sahip çıkma" duygusunun oluşturulması.

Yerinden yönetim, merkezi hükümetin eğitimi planlama ve karşılama rolünü azaltma sürecini içerir (Bush, 2018, s. 12). Yetki ve sorumluluk, bölge ve bölgedeki okullar arasında paylaşılır. Okula dayalı yönetim, okul içindeki personelin, sayı, sorumluluk ve roller bakımından örgütlenme biçimini değiştirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 37). Okulu merkeze alan yönetim, problemlerin yerinde çözülmesi amacıyla okuldaki eğitim iş görenlerini yönetim sürecine dahil etmek; onların yeterliliklerine ve bilişsel potansiyellerine güvenerek alınan kararları uygulamaya koyma görevini üstlenmelerini sağlamaktır (Carlson, 1996; akt., Başaran ve Çinkır, 2013, s.138). Okul merkezli yönetim anlayışının, eğitim iş görenlerinin okulla daha çok bağ kuracağı, okulun faaliyetlerine daha fazla dahil edeceği ve öğrencilerle arkadaş haline getireceği varsayılmaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013, s. 139).

Caldwell'e (2005) göre okulu temele alan yönetim anlayışının okul, öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından oluşturduğu bazı beklentiler şunlardır (Şişman, 2020, s. 19):

- Öğrencilerin başarısının yükselmesi
- Sorumlulukların dağıtılması
- Okul örgütünün kuvvetlendirilmesi
- Okul kültürünün kuvvetlendirilmesi
- Okul ile bütünleşme sağlanması
- Performansların ve moral duygusunun arttırılması

Okulların potansiyel olarak verimli ve etkili olduğu kabul edilebilir, ancak bu potansiyel yararların gerçekleştirilmesi, büyük ölçüde içsel liderliğin ve yönetimin doğasına ve niteliğine bağlıdır. Okul temelli yönetimde başarılı olan yerler, okul ikliminin olumlu olduğu ve karar alma süreçlerine çalışanların ve paydaşların katıldığı yerler olarak görülmektedir. Yerinden yönetim, okulun çıktıları üzerinde, resmi denetim dönemindekinden daha büyük bir etki yapabilecek olan müdürlerin ve üst yöneticilerin potansiyellerini geliştirerek liderliğin ve yönetimin odağını genişletme görevi de yapmaktadır (Bush, 2018, s. 13).

Caldwell'e (1990) göre okulda yerinden yönetim (OYY) yaklaşımının bazı özellikleri vardır ve bu özellikler aşağıda açıklanmıştır (Yavuz, 2010, s. 61):

- OYY insanı ve örgütü bir arada düşünmektedir. Örgütün amaçları ve görevleri belli olduğu müddetçe örgütün yapısı ile insan beraber daha etkindir denilebilir. OYY insan faktörünün örgütün etkililiğindeki önemine vurgu yaparak insan faktörünün örgütlenmede bir kaynak olduğunu, aktif katılımı sağlayabilmek için insan gücünü iyileştirmenin okulun bir işlevi olduğunu söyler.
- OYY anlayışında eş amaçlar ilkesi gereğince çok sayıda hedef vardır ve bu hedeflere ulaşmak için farklı tekniklerin kullanılabileceği düşünülür.
- OYY anlayışında okullar, kendi özel koşullarına göre kendileri tarafından yönetilir. Eğitimdeki karmaşıklık, öğrencilerin akademik düzeyleri ve öğrenci topluluklarının nitelikleri gibi okullar arasındaki büyük farklılıklar nedeniyle, okulları standart bir yönetim tarzıyla yönetmek anlamlı olmadığından, okul yönetimi edilgen bir yürütme modelinden kendi kendisini yönetebilen aktif bir sistemle yönetilirler.
- OYY anlayışında okul, içinde bulunduğu özel durumlara göre öğretim hedeflerini ve stratejilerini iyileştirmede görev ve sorumluluklar üstlenir. Eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek problemleri çözmede etkilidir ve okulun yönetiminde gereken kararları almada sorumluluk yüklenir.
- OYY anlayışında insanın örgütsel etkililikteki önemi vurgulanarak, en önemli örgütsel kaynak olduğu kabul edilir ve insan ilişkileri önemsenir.
- OYY anlayışı açık yapıda bir sistemden meydana gelir. Kurallar açıktır ve herkesle paylaşılmaktadır. Bireylerin rolleri ve görevleri açık bir şekilde tanımlıdır.
- OYY anlayışında bireyler uzman oldukları alanlarda yetkili kılınır.
- OYY anlayışında öğretmenlerin değerlendirmeleri açık ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirilir.

Son dönemlerde Türkiye'de eğitim sisteminde merkeziyetçi yönetim anlayışının meydana getirdiği birtakım problemler bulunduğu görülmektedir. Bu bakımdan okulu merkeze alan yönetim anlayışı çerçevesinde teorik ve uygulamalı çalışmalar yürütülmektedir. Bunlara ek olarak okul eğitim bölgeleri, eğitimde toplam kalite yönetimi, okul gelişim modeli, stratejik planlama, okul yönetimi uygulamalarını iyileştirme gibi çalışmalarla okullar daha güçlü hale getirilmeye gayret edilmektedir. Bu doğrultuda kamu yönetiminde yeniden yapılanma çerçevesinde gerçekleştirilen tartışmalarda eğitimin yerleştirilmesi de söz konusu haline gelmektedir (Şişman, 2020, s. 21).

Caldwell'e (2005) göre okulu merkeze alan yönetim anlayışı, okullara ve ayrıca okulun üst sistemleri olan okul bölgelerine, bölge eğitim müdürlüklerine bazı sorumluluklar ve görevler vermektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin daha güçlü hale getirilmeleri; okullarda oluşturulacak bazı kurulların yönetilmesinde, bölgeye ve okula ilişkin eğitim politikalarının belirlenmesinde aktif görev üstlenmeleri talep edilmektedir. Bu doğrultuda okulla ilgili kurullara yönelik şu konular ifade edilmektedir (Şişman, 2020, s. 20):

- Okulla ve eğitimle ilgili politikaların geliştirilmesi,
- Okulun kaynaklarının planlamasının yapılması,
- Okul bölgesine ilişkin önceliklerin belirlenmesi,
- Uyuşmazlıkların yönetilmesi,
- Hükümet politikalarıyla uyumun gözetilmesi.

Okulu merkeze alan yönetim anlayışında bölge eğitim yöneticilerinin görevi, okullara ilişkin konularda belirleyici olmaktan ziyade destekleyici ve kolaylaştırıcı olmaktadır. Okulu merkeze alan yönetim ile ilgili yalnız tek bir modelin olduğu söylenemez. Farklı ülkelerde çeşitli modeller uygulanabildiği görülmektedir. Elbette her model gibi okulu merkeze alan yönetim modelinin de kuvvetli ve zayıf yanları olabilir (Şişman, 2020, s. 20).

Yerinden yönetim anlayışını güçlendiren faktör, merkezden çıkan ve merkeze giden güçlerin çatışmasıdır. Merkezde bulunan kişiler alt basamaklarda yer alan kişilerin hata yapacağı konusunda kaygı duyarak yetki devri yapmak istemezler. Aslında bu davranış, alt basamaklara değil de, yeni yaklaşımlara güvenilmemesinin bir sonucudur. Buna karşın, karar verme sürecinde yerinden yönetime gerek duyulan sebepler de mevcuttur. Yalnızca tek birimi etkileyen kararlar o birim düzeyinde alınmalıdır, çünkü soruna ilişkin informasyonun büyük kısmı o düzeyde yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2015, s. 124).

Örgütsel değişme ve okul geliştirme üzerinde yapılan çalışmalar, ile okulda yerinden yönetimin başarılı uygulamalarında birbirleriyle ilişkili iki sorun göze çarpmaktadır: 1) Yetkinin yerine geçen ortak karar alma, 2) Güçlü liderlik ve destek olmaksızın aktarılan yetki. Bunların her biri, okulda yerinden yönetim uygulamalarının başarısını zayıflatır (David, 1989, s. 51; akt., Aytaç, 2013, s. 32).

Okulda yerinden yönetimde performansı yükseltebilmek için şu dört öğenin yerleştirilmesi gerekir (Wohlstetter ve Mohrman, 1993, s. 1-14; akt., Aytaç, 2013, s. 35):

- *Yetki*: "Okul bölgesinde yetki kime aktarılacaktır?" ve "Hangi yetkiler okula aktarılacaktır?" sorularına yanıt aranır.
- *Bilgi*: OYY'de okul personelinin problem çözme ve karar verme yetenekleri geliştirilmelidir.
- *İletişim*: Okulun misyonunu, topluma iletmenin en iyi yolu yazılı iletişimidir.
- *Ödüller*: Okul personelinin performansı ile maaşı arasında ilişki kurulması gerekir.

2.4.2. Merkezden Yönetim

Bray'e (1991) göre merkezden yönetim anlayışı, yönetim gücünün tek bir merkezde toplanarak, bu gücün kullanılmasında yalnızca yetki verilen elemanların kullanımını anlatır ve bütün bölgeler üstünde büyük bir kontrol mekanizmasının sağlanması biçiminde tanımlanır (Yavuz, 2010, s. 249).

Chapman'a (1996) göre klasik okul yönetimi olarak da bilinen merkezden yönetim yaklaşımı, okullarda hiyerarşik bir otorite, merkez yönetim tarafından gerçekleştirilen yoğun denetim ve bir çeşit dış kontrollü yönetim modelidir (Yavuz, 2001, s. 25). Cheng'e (1996) göre dış denetim yönetiminde, okulun yönetim ilkeleri merkezi otorite tarafından belirlenir ve çoğu zaman okulun özellikleri ve ihtiyaçları göz ardı edilir. Okul paydaşları (müdür, öğretmenler, veliler, öğrenciler) özgür ve girişimci rollerde değildir (Yavuz, 2001, s.25).

Aşağıda merkezden yönetim yaklaşımının bazı odak noktaları verilmiştir (Yavuz, 2011, s. 250):

- Dışarıdan denetim
- Amaçlarda birörneklilik
- Hedeflere ulaşma yolunda standart yöntem ve teknikler
- Basit ve değişmesi mümkün olmayan eğitim ortamı
- Niceliği önemseyen eğitim anlayışı
- Sıkı bir bürokratik yapı
- Bireyi, çalışmayan, çıkarını düşünen, iş yapmayı sevmeyen biri olarak düşünme
- Yalnızca belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için çalışan yönetici
- Yalnızca verilen emirleri uygulayan öğretmen
- Niceliksel hizmetleri alan, okula yabancı konumda bulunan veli
- Öğretimsel hedefler, edilgen durumda bulunan öğrenci

Merkezden yönetim yaklaşımının hakim olduğu okullarda bakanlıktan gelen emirler ve talimatlar direkt olarak personellere iletilir ve kendilerinden bu görevleri uygulamaları istenir. Buna ek olarak astların düşünceleri çoğu zaman dikkate alınmaz her karar merkezi otoriteden alınır (Köylü, 2018). Merkezden yönetim anlayışında kararlar, örgütün merkez birimlerince alınır ve bu kararları uygulamaları için taşra birimlerine iletilir. Uygulamaların sonucunun ne derecede gerçekleştiği konusundaysa alt birimlerden devamlı olarak rapor hazırlamaları beklenir. Merkeziyetden yönetim anlayışında bakanlık; örgütlere ilişkin tüm kararları alma, bu kararların nasıl uygulanacağına dönük plan ve programlar hazırlama, bu doğrultuda tüm birimleri harekete geçirme konularında tek yetkili organ olduğundan dolayı, hizmeti yürüten birimler ve bu birimlerde görev yapan kişilerin sayısı her geçen gün artmaktadır (Taşar, 2009, s. 109).

Merkezden yönetim, örgütte karar yetkilerinin piramidin tepesinde toplanmasıdır; örgütte çalışanlara ne yapacaklarının nasıl yapacaklarının söylenmesidir. Merkezileşme daha açık olarak örgütte görevlerin, güç ve yetkinin yüksek yönetim organınca yüksek derecede saklı tutulmasıdır, yani aşağı kademelere devredilmemesidir (Balci, 2020, s. 155). Kalkandelen'e (1986) göre merkezden yönetim anlayışının hakim olduğu örgütlerde politika, plan ve programlar merkezde oluşturulur ve alınan kararlar merkeze bağlı taşra birimlerine gönderilir. Yürütme hizmetlerinden görevli taşra birimleri merkezden gelen emirler ve açıklamalar doğrultusunda faaliyetlerini sürdürürler. Uygulamalar esnasında meydana gelen yeni durumlarla ilgili olarak nelerin ne şekilde yapılacağı merkeze sorulur ve merkezden gelen talimatlara göre iş ve işlemler yürütülür (Taymaz, 2019, s. 25). Merkezden yönetim anlayışı, geleneksel yönetim düşüncesinin bir ürünü olan bürokratik yönetim yaklaşımı ile benzerlikler sergilemektedir (Yavuz, 2011, s. 249).

Okul yöneticileri, sadece kararların uygulanması için astlara bağlı olarak yetkinin büyük çoğunluğunu elinde tuttuğu zaman, örgüt merkezileşir (Lunenberg ve Ornstein, 2013, s. 29). Üst kademelerin örgütsel etkinlikler üzerinde daha fazla ve doğrudan denetim uygulaması arzu ediliyorsa daha fazla merkezi yönetim gereklidir. Merkezileşme örgütsel faaliyetlerde daha fazla birliği, çabaların daha fazla bütünleşmesini sağlar (Balci, 2020, s. 155).

Eğitimde merkezden yönetimin, kaynakların tek bir merkezce planlanması, edinilmesi, dağıtımının yapılması; bu sayede bölgeler ve okullar arası adaletin ve eşitliğin sağlanması gibi birtakım faydalarından bahsedilir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında, özellikle geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim sistemlerinin örgütlenmesinde ve yönetilmesinde merkeziyetçi anlayıştan uzaklaşıp bölgesel eğitim otoritelerinin, yerel yönetimlerin ve okulların yetkilerinin artırılıp iyileştirilmesi, eğitim yönetiminde yer alan paydaşların katılımının gerçekleştirilme çabaları yoğun bir şekilde ön plana çıkmaya başlamıştır. Merkezden yönetim anlayışıyla örgütlenme ve yönetilmenin birtakım sınırlılık ve sakıncaları ise şu şekilde ifade edilebilir (Şişman, 2020, s. 15):

- İş ve işlemlerin birikmesi ve gecikmelere uğraması,
- Bürokratik işlerin ve kırtasiyeciliğin çoğalması,
- Karar alma ve problem çözme sürecinin yavaş ilerlemesi,
- Çevreden destek ve katılımın çok fazla görülmemesi,
- Yerel önceliklerin ve tercihlerin fazlaca önemsenmemesi,
- Kaynakların doğru ve etkili bir biçimde kullanılamaması.

Aşağıda Tablo 1'de Okul Kaynaklı Yönetim ile Dış Denetim olan Merkezden Yönetim Yaklaşımının karşılaştırması yapılmıştır (Cheng, 1993; akt., Şenol, 2004, s. 27).

Tablo 1. Okul Kaynaklı Yönetim ve Dış Denetim Yönetimi Profilleri

İç İşleyiş Özellikleri	Okul Kaynaklı Yönetim	Dış Denetim Yönetimi
Okul Görevi	- Görev açıktır, ortak geliştirilir ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştirilir. - Öğreti görevinin geliştirilmesinde katılımı vurgular. - Güçlü ve özgün örgütsel kültür vardır.	- Görev açık değildir, dışarıdan verilmiştir ve üyeler tarafından geliştirilip benimsenmemiştir. - Dış görevin korunmasını ve gerçekleştirilmesini vurgular. - Zayıf ve yaygın örgütsel kültür vardır.
Okul Etkinlikleri	Bir okulun gereksinim ve özelliğine göre öğretimi yöneten okul kaynaklı etkinlikler vardır.	Son halini almış okul dışı etkinlikler ve dış yetke tarafından belirlenen öğretim ve yönetim şekli mevcuttur.
İnsan Doğası Kavramı	- Kuram Y önemsendir. - Bütün İnsan kavramı ön plandadır. - Katılım ve gelişim önemli olarak değerlendirilir.	- Kuram X önemsendir. - Akılcı, ekonomik insan kavramı ön plandadır. - Yönlendirme ve denetim önemli olarak değerlendirilir.
Okul Örgütlenmesi Kavramı	Okul; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin yaşadığı, herkesin gelişmede hakka sahip olduğu bir yerdir.	Okul bir araç; öğretmen, gereksinildiğinde çalıştırılan gereksinilmediğinde işine son verilen çalışanlardır.
Karar Verme Biçimi	- Merkezi yönetim dağıtılır. - Öğretmen, öğrenci ve veliler karara katılır.	- Merkezi yönetim görülür. - Yöneticiler karar verir.
Önderlik Biçimi	Farklı düzeylerde önderlik görülür: teknik ve insan önderliğine ek olarak sembolik, kültürel ve eğitim önderliği	Düşük düzeyde önderlik görülür: teknik ve insan önderliği
Güç Kullanımı	Uzman ve kaynak gücü görülür.	Yasal, ödül ve yasakçı güç görülür.
Kaynakların Kullanımı	- Bağımsızlık; kendi bütçesini yapma gibi eylemler görülür. - Okulun gereksinimlerine göre hareket edilir.	- Kaynakların kullanımı merkezi yetke tarafından sıkı bir şekilde sınırlandırılmıştır. - Dış yönetmeliklere göre hareket edilir.
Okul Rolü	- Etkin bir geliştirme biçimi olarak okulun gelişimi için tüm olasılıklar araştırılır. - Sorun çözme ön plandadır.	- Edilgen-alıcı biçim olarak merkezi görevler yürütülür ve yönetim işlemleri izlenir. - Yanlış yapmaktan kaçınma ön plandadır.
Yöneticinin Rolü	- Amaç geliştirici önderdir. - İnsan gücü koordinatördür. - Kaynak geliştiricidir.	- Durağan amaçların izleyicisidir. - Kişisel yönerge verendir. - Kaynak denetleyicisidir.
Öğretmenin Rolü	Karar verici, geliştirici ve uygulayıcıdır.	Verilen kararları izleyen, emir alıcı ve uygulayıcıdır.
Velilerin Rolü	- Nitelikli hizmetleri alan kişilerdir. - Taraflardan biri olarak olumlu katılım ve eşgüdüm içindedirler.	- Nicelikli hizmetleri alan kişilerdir. - Katılımcı değildirler.

2.5. Okul Yönetiminin İnsan Kaynakları

Bir okulun yönetilmesinde rol alan öğeler iç ve dış olmak üzere iki gruba ayrılır. Dış öğeler, okulun yapısında olmayan öğelerdir. İç öğeler ise okulun yapısında yer alırlar ve okulu meydana getirirler. Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler bunlar arasındadır (Bursalıoğlu, 2015, s. 39).

2.5.1. Öğrenciler

Okulun var olma sebebi, en başta öğrencileridir. Okul, öğretmenlerin iş ve çalışma alanı olduğu gibi, öncelikle öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere herkesçe de bir öğrenme alanıdır (Şişman, 2020, s. 254). Okul sistemi içinde en başta gelen insan kaynağı olan öğrenci, okula birçok özelliğini de birlikte getirmektedir. Öğrenciler, okuldaki tüm etkinliklerin de hedefi ve temel nedenidir. Bu nedenle okul etkinliklerini düzenleyenler olarak yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerini tüm yönleriyle tanımalı, gereksinimlerini belirlemeli ve onların ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate almalıdırlar. Öğrencinin en sade olarak betimlenen özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Yavuz, 2011, s. 49-50).

- Doğal ve toplumsal çevresini anlamaya çalışan,
- Topluma katılmaya hazırlanan,
- Öğrenen, öğrendiklerini kendi yaşamında anlamlandıran ve uygulamaya çalışan,
- Etkilenen, yönlendirilen,
- Çok değerli, geleceğin yetişkini,
- Yerimizi alacak olan insandır.

Öğrenciler okullarda yalnızca türlü bilgi ve becerileri değil; değerleri, fikirleri ve davranışları da öğrenir ve bunların öğrencilerin kişilikleri üstünde bilgi ve beceriler kadar etkisi vardır. Öğretmenler öğrencileri ne derecede iyi tanır ve onlarla bağ kurarsa, onların sorunlarını çözmelerine o derecede yardım etmiş olur, onların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Bunun için aşağıda yer alan noktaların dikkatle takip edilmesi gerekir (Pounds ve Garretson, 1967, s. 94-95; akt., Bursalıoğlu, 2015, s. 49):

- Öğrencilerin öğrenme yeteneklerinde etkisi inkar edilemeyen biyolojik gelişimi,
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin sunduğu ipuçları,
- Öğrencinin uyumunu takip etmekte fayda sağlayacak türlü eleştiriler,
- Öğrencinin zihinsel becerisi, ilgi duyduğu şeyler, ihtiyaçları, davranışları ve başarıları konularında detaylı bilgiler,
- Öğrencinin ailesiyle ilgili durumların incelenmesi ve takip edilmesi.

Öğrencilerin okul için önemli özelliklerinden biri de toplumsal konumlarıdır. Sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıkları ile okula gelen öğrenciler karmaşık bir yapı oluşturmaktadırlar. Okulun karmaşık bir örgüt yapısının önemli bir nedeni öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler okula birbirinden farklı beklentiler, yaşam tarzı, toplumsal

çevre, okula ilgi, olanaklar, aile yapısı, ilgiler, toplumsal konum, gelir-gider, beslenme biçimi, konuşma dili vb. özellikleri ile gelirler. Okul bütün bu farklı özellikleri ile öğrencileri belirlenen hedefler doğrultusunda yetiştirmek zorundadır (Yavuz, 2011, s. 50).

2.5.2. Öğretmenler

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve buna bağlı şekilde yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğinin önemli bir özelliği hem bilim hem de sanat yönlerinin olmasıdır (Açıkgöz, 1998). Bilim yönü yeterlik ve etkililikle ilgiliyken, sanat yönü uygulamayla ilgilidir. Yeterlik öğretmenlik mesleğini yapabilecek bilgi ve donanımına sahip olma, etkililik sahip olunan yeterliği işe koşarak sonuç almaktır (Yavuz, 2011, s. 55).

Öğretmen, eğitim sistemindeki önemli öğelerin başında gelir. Öğretmensiz bir okulun işlevini yerine getirebilmesi olanaksızdır. Eğitimde teknolojiler iyileştikçe, akla gelen ilk soru “Bu eğitim materyalleri öğretmenin yerini tutar mı?” olmuştur. Fakat anlaşılmıştır ki, teknolojik gelişmeler ne düzeyde olursa olsun öğretmenin yerini hiçbir araç alamamaktadır. Üstelik teknolojinin ilerlemesiyle, öğretmenlerin, öğretimi düzenlerken bu materyallerden faydalanabilmek adına çok daha fazla emek harcamaları gerektiği ortadadır (Erden, 2009, s. 146).

Etkili bir öğretmen, öğrencilerin uygulanan programın amaçları ışığında öğrenmesine rehberlik eden öğretmendir. Öğretmenlik mesleğini icra ederken öğretmenin iki ana özelliği göze çarpmaktadır. Bunlar kişisel ve mesleki özelliklerdir. Öğretmenlerde bulunması gereken bazı kişisel özellikler, hoşgörü ve sabır; esneklik ve uyumlu olma; sevecenlik ve anlayışlılık, mizah yeteneği içinde olma; öğrencinin başarı beklentisini yükseltme; öğrenciyi cesaretlendirici ve destekleyici olma şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenin mesleki özellikleri ise genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi konularındaki bilgileri ve yetenekleri şeklinde açıklanabilir (Erden, 2009, s. 164-165).

Öğretmenlerin 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”nda belirtilmiş üç temel görevi vardır. Bunlar; eğitim, öğretim ve yönetim görevleridir. Eğitim görevi, okul içinde öğretim dışı etkinlikleri içerir. Örneğin; öğrencilere danışmanlık yapma, öğrencilere model olma gibi. Öğretim görevi, derslikler ya da diğer öğretim ortamlarında alanı ile ilgili öğrencilerin öğrenmesine yardım etme, sağlama, kolaylaştırma etkinliklerini içerir. Yönetim görevi ise okulun işleyişine öğretmenler genel kurulu, zümre öğretmenler kurulu, çeşitli komisyonlar vb. gibi yollarla katılmayı içerir (Yavuz, 2011, s. 58).

Öğretmenlerin değerlendirilmesi ise, üstünde çok fazla durulmuş ve durulması gereken bir konu olmuştur. Öğretmenlerin değerlendirilmesi değişik gruplar tarafından yapıldığı zaman, değişik neden-sonuç zincirleri doğmaktadır. Öğretmen yönetici tarafından değerlendirilince uyum önemli bir etken olmakta ve okul yöneticileri öğretmenlerini, öğretmenlik rollerine uyum dereceleri ile oranlı değerlendirmektedir (Guba, 1957; akt., Bursalıoğlu, 2015, s. 46).

Bursalıoğlu'na (2015) göre, yönetici ile öğretmen arasındaki ilişkilerin önemi, okul örgütünün biçimsel olmayan yönünün ağır basması ve bu nedenle öğretmenlerin çoğunun yönetim sürecine, biçimsel değilse dahi bu yolla katılmasından gelmektedir. Eğitim ve öğretim davranışlarının çoğunda öğretmenin özellikle karar alma sürecine katılmasının gerekli olması, yöneticiyle öğretmenin iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretime ilişkin alınan kararların etkisini ve sonucunu en yakından takip edebilecek kontrol birimi olan sınıfların başında öğretmen yer almaktadır.

2.5.3. Veliler

Okulun temel insan kaynaklarından olan veliler, okuldan çocukları aracılığıyla eğitim hizmeti alan kişilerdir. Veliler bir yetişkin ve özellikle anne-baba olarak okuldaki olup bitenlerle, öğrencilere göre daha çok ilgilidirler. Çünkü okulda çocukları vardır ve okulda neler yapıldığını hep merak ederler. Bu yüzden, veliler öğrencilere göre okulu daha fazla önemserler (Yavuz, 2011, s. 59).

Demokratik toplumdaki okul yönetiminde önemli bir rol oynayan velinin, hem yönetici ile hem de öğretmen ile olan ilişkisi yakından incelenmelidir. Çoğu kez veliyle öğretmen arasına girmek durumunda olan yönetici, bunların etkileşiminin sonuçlarını yakinen takip etmelidir. Veli genellikle öğretmen hakkında iyi niyet besler ancak bazen aralarında anlaşmazlık olabilir. Bu anlaşmazlık sebeplerinden başlıcası, çocuğa farklı açılardan bakmalarıdır. Öğretmen sınıftaki tüm öğrencilerin tek tip olmadığını, ebeveynler de çocuklarının sınıftaki tek öğrenci olmadığını hatırlamalıdır (Bursalıoğlu, 2015, s. 50-51).

Çağdaş okul sistemleri, veliyi bir ortak olarak kabul etmektedir. Okullar artık velilerle iş birliği yaptığı oranda başarılı olmaktadır. Okuldaki her türlü işleyle velilerin katkılarının alınması okulu daha güçlü yapmaktadır. Okul içinde en az diğerleri kadar önemli olan veli eğitim hizmeti alan, taraflardan biri, çocuğuyla ilgili endişe duyan, sınıfta olup bitenleri merak eden, nitelikli öğretim hizmeti bekleyen, ayrıcalıklı bir konumda olmak isteyen, öğretmeni sürekli sorgulayan insandır. Yönetici ve öğretmen, veliye öğrencinin öğrenmesiyle ilgili sorumluluk vermeli, onlarla iş birliğinde olmalıdır (Yavuz, 2011, s. 59).

2.5.4. Yöneticiler

Okulun önemli insan kaynakları arasında bulunan yöneticiler; okulu amaçları doğrultusunda yönlendiren, diğerlerine liderlik yapan ve işleri kolaylaştıran kişilerdir. Yöneticiler, okulda bulunan insan ve madde kaynaklarını okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için yönlendirir. Yöneticiler okuldaki etkinliklerin gerçekleştirilmesinde karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme süreçlerini işe koşarlar (Yavuz, 2011, s. 58).

Yöneticilerin kendilerine verilen bazı görevleri yerine getirebilmeleri için birtakım yeterlikler bulundurmaları gerekmektedir. Bu yeterlik veya standartlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Şişman, 2020, s. 213):

- *Teknik Yeterlikler:* Yöneticinin, örgütte yapılan işlere yönelik kaynakları bulma, planlamayı ve süreç oluşturma, teknolojik imkanlardan faydalanma gibi alanlarda sahip olması beklenen yeterliklerdir.
- *Kavramsal Yeterlikler:* Yöneticinin, örgütün çözümlemesini yapma, örgütsel ve yönetsel problemleri görme, bunlarla ilgili olarak veri toplama ve analiz yapma gibi alanlarda sahip olması beklenen yeterliklerdir.
- *İnsani Yeterlikler:* Yöneticilerin, insanları güdüleme, kişilere moral verme, çatışma yönetme, iletişim ve eş güdüm sağlama gibi bireyler arası ilişkiler alanlarında sahip olması beklenen yeterliklerdir.

Okulun yönetiminden birinci derecede okul müdürü sorumludur. Müdüre, okulun büyüklüğüne göre müdür başyardımcısı ve yeter sayıda müdür yardımcısı yardım eder. Müdür yardımcıları işlerini yaparken müdürün kendilerine aktardığı yetkiyi kullanırlar. Ancak kullanılan yetkinin gerektirdiği sorumluluklar her zaman okul müdürününüdür (Yavuz, 2011, s. 58).

Okul müdürleri, okulda çok farklı rolleri üstlenirler. Müdürler, okulun sorunsuz bir şekilde işleyişini sağlamak için okulun politikaları, prosedürleri, aktiviteleri, kaynakları, programları, kural ve standartlarını oluşturmaya ve onları işletmeye çalışan yöneticilerdir. Bunun yanında müdürler değerlerin ve geleneklerin devam ettirilmesi, herkesçe paylaşılan bir vizyon yaratılması, başarının tanımlanması gibi görevleriyle okul kültürünün oluşmasında büyük bir rol üstlenirler (Buluç, 2013, s. 121).

Peterson ve Deal'a (2009) göre okul müdürlerinin rolleri teknik ve sembolik olarak ele alınabilir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Buluç, 2013, s. 121):

Teknik Roller

- Örgütsel planlamacı rol
- Kaynak sağlayıcı rol
- Programları koordine etme rolü

- Personellerin ve diğer faktörlerin denetimi rolü
- Bilgi ve fikirlerin dağıtılması rolü
- Anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözme rolü
- Okulun koruyucusu olma rolü
- Çeşitli karışık problemleri sistematik şekilde çözen analist rolü

Sembolik Roller

- Geçmiş öyküleri araştırma rolü (tarihçi)
- Mevcut norm ve değerleri ortaya çıkarma rolü (dedektif)
- Ana hedefleri dile getirme rolü (vizyoner)
- Semboller ve simgelerin üstne dikkat çekme rolü
- Okulda kültür oluşturma rolü (şekillendirici)
- Kullandığı dil ile ana hedefleri açıklama rolü (şair)
- Toplumsal olaylarda etkin rol oynama (aktör)
- Örgütsel çatışmalarda meydana gelen hasarları iyileştirme (doktor)

Okul müdürü, eğitime ilişkin kanunların, politikaların ve modern eğitim yaklaşımının gerektirdikleri doğrultusunda okulu hedeflerine ulaştırmak görevi ile yükümlüdür. Okul müdürünün sorumlulukları, tıpkı görevlerindeki gibi içerisinde bulunan ortama göre değişiklikler gösterir. Bunların başlıcaları aşağıdaki biçimde gösterilebilir (Kaya, 1993, s. 134; akt., Taymaz, 2019, s. 61):

- Okulun hedeflerini ve okulun felsefesini tanıtmak
- Okul politikasını tespit etmek ve açıklamak
- Okulda yapılacak etkinlikler için gereksinimleri karşılamak
- Okulda katılımcı anlayışı ve demokrasiyi geliştirmek
- Okuldaki bireyler ve gruplar arası ilişkileri düzenlemek
- Eğitim öğretim işlerini planlamak
- Çevresel değerlerin analizini yapmak ve bunların desteğini almak
- Okul içinde ve okul dışındaki paydaşlarla iletişimi ve eşgüdümü sağlamak
- Etkin bir işletme yönetimi stratejisi oluşturmak ve bunu uygulamak
- Yapılan faaliyetleri devamlı olarak takip etmek ve değerlendirmek

Flippo'ya (1966) göre okulu hedeflerine ulaştıracak, yapısını ve iklimini koruyacak iç faktörlerin lideri okul müdürüdür. Aslında okul müdürü biçimsel olan yetkilerden gücünü alan bir üst yöneticidir. Ancak okuldaki diğer kişilerce kabullenilir ve benimsenirse lider olabilir. Merkezden yönetim yaklaşımı uygulanmayan bir sistemde okul müdürünün informal lider gibi davranabilme özgürlüğü daha fazladır. Bununla beraber merkezden yönetilen sistemlerde okul müdürü daha çok formal lider gibi davranma mecburiyetindedir. Doğru yöntem ise informal ile formal liderliğin aynı kişide birleşmesidir (Bursalıoğlu, 2015, s. 41). Okul müdürüyle öğretmenlerin liderliğe yönelik beklentisi ne derecede paralellik gösterirse, işe yönelik tutumları o derece olumlu görülmektedir (Moyer, 1954; akt., Bursalıoğlu, 2015, s. 40).

Okulda meydana getirilen tüm yapı ve düzenlemelerin asıl maksadı, eskisinden etkin bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda okul yöneticisinin, öğretmenler arasında iş birliği ortamını yaratması, öğretmenlerin çeşitli görevler üstlenmesini teşvik etmesi, onları daha güçlü hale getirmesi ve kendilerini değerlendirme fırsatı vermesi, yapılan işleri anlamlı duruma getirmesi beklenir (Şişman, 2020, s. 219).

2.6. Denetim

Örgütlerin amaçlarına bakıldığında, toplumun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmeti üretecek, kazanç sağlayacak hedefler olduğu görülür. Örgütlerin saptanmış hedeflerine ulaşabilmesi için insan ve madde kaynaklarının en istenilen şekilde kullanılmasıyla yönlendirilmesi yönetimin başlıca görevidir (Nartgün, 2020, s. 41). Yönetim bu görevini yönetim süreçleri ve ilkeleri doğrultusunda uygulayarak yerine getirmek durumundadır. Bu bağlamda örgütün ve yönetimin başarısı yapılan denetimler ve değerlendirmeler sonucunda ölçülür (Taymaz, 1993; akt., Nartgün, 2020, s. 42).

Denetim; kamu yararına davranışları kontrol etme süreci olarak tanımlamıştır (Taymaz, 1993; akt., Nartgün, 2020, s. 42). Başka bir ifade ile ise denetim; örgütsel hedefler doğrultusunda, belirlenen ilke ve kurallara uygunluğunun saptanması sürecidir. Denetimin hedefi, örgütün amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek, daha etkili sonuçlar elde edebilmek adına gereken tedbirleri almak ve süreci daha iyi bir noktaya getirmektir. Bundan dolayı, örgütsel süreç tam olarak, planlı ve programlı bir şekilde sürekli takip edilir, eksik yönler belirlenir ve düzeltilir; hataların yinelenmesi önlenmeye ve daha etkin bir süreç yürütülmeye gayret gösterilir (Aydın, 2014, s. 1).

Örgütlerde amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmaların etkililiği, örgütün yaşaması ve işlevini yerine getirmesini etkilemektedir. Denetim alt sistemi, örgütte var olan kaynakların hedefe uygun biçimde kullanıldığına ve amaca dönük olduğuna ilişkin sistemin bütününe geri bildirim sağlamaktadır. Amaca uygun birimler ve gerekli kaynakların sağlanması gibi zorunlu yapılanmaların yanında denetim sisteminin de oluşturulması zorunludur. Örgütler amaçlarının ne kadarının gerçekleştirildiğini, gerçekleştirilemeyen amaçlar varsa bunun nedenlerini bilmek ve bu olumsuzluğun giderilmesini sağlamak için önlemler alır. Denetim sistemi örgütün girdilerini, süreci ve çıktılarını düzenli olarak takip eder. Yönetime bu açıdan geri bildirimler sağlar. Denetim bu işlevi ile örgütün düzenli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesi gibi yönetim açısından çok önemli bir faaliyeti gerçekleştirir (Yavuz, 2011, s. 255).

Denetim, yönetim süreçlerinin tamamlayıcı unsurudur. Çünkü yönetimin bütün öğelerinin nasıl işlediğini, amacın gerçekleştirme düzeyini ortaya koyan denetim sürecidir. Denetim ve yönetim fonksiyonel olarak birbirinden bağımsız düşünülemez. Denetim ve yönetim birbirini tamamlamakta olup ortak işlevleri bulunmaktadır. Denetim süreci işletilmediğinde, örgüt yapısında var olan arızalı durumların ortaya çıkarılması ve giderilmesi göz ardı edilecektir. Burada kusurlu işleyen süreçler sistemin genelini etkileyerek bütüne zarar verebilir. Bu anlamda denetim, bir örgütün yönetim süreçlerini geliştirme ve onların amacına ulaşmasında önemli bir paya sahiptir (Gül ve Gündüz, 2020, s. 60).

Denetimin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Başar, 2000, s.12; akt., Nartgün, 2020, s. 47):

- *Amaçlılık*: Amaçlılık, denetimin gerekçesini ve hedefini belirler.
- *Planlılık*: Denetim, planlamanın genel esasları ışığında yapılmalıdır.
- *Süreklilik*: Denetimin amacına ulaşması için doğasında süreklilik bulunmalıdır.
- *Nesnellik*: Bilimsel bulgulardan faydalanmak, nesnel ölçütler doğrultusunda hareket etmek, olay ve kişiler ile ilgili tarafsız olabilmek gerekir.
- *Bütünlük*: Kapsamlı düşünebilme, olguları her açıdan değerlendirebilme, onları etkileyen bütün değişkenleri hesaba katabilme bu ilkeyle ilgilidir.
- *Durumsallık*: Aynı bireyler, farklı yerlerde ve durumlarda farklı görülebilir. Bu durum değerlendirmeye olduğu gibi yansımamalıdır.
- *Açıklık*: Görevlilerden neler beklendiğinin açık bir biçimde ortaya konulması belirsiz durumların doğurduğu sakıncalarını önler ve planlamayı sistemleştirir.
- *Demokratiklik*: Denetçi demokratik bir lider olmalı, yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, iş birliğini, katılımı kullanmalıdır.

2.6.1. Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi; öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin başarısını yükseltmek hedefiyle öğretmenleri öğretimle alakalı iletişimin içine dahil etme sürecidir (Sullivan ve Glanz, 2015, s. 4). Başka bir ifade ile eğitim denetimi, öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlerin tamamının değerlendirilmesi, buna bağlı olarak daha verimli öğretme ve öğrenme ortam ve şartlarının oluşturulmasıdır. Değerlendirmede işe koşulan teknikler de olmak üzere, öğretme ve öğrenme sürecinde etkili olan faktörlerin hepsi, işleyen değerlendirme sürecinin alanındadır. Değerlendirmenin son hedefi, eğitim sürecinin etkin ve verimli kılınmasını sağlamaktır (Aydın, 2014, s. 9).

Denetim, okul örgütü içinde, okulun öğretme etkinliğinin daha kaliteli olması için okulun bir alt sistemi olarak süreç içinde yerini alır. Denetim örgütten bağımsız değildir. Bütünlük içinde örgütün diğer çalışanları ile iş birliği içinde ve genel amaçlar çerçevesinde etkinliklerini sürdürmektedir. Öğrenmeyi etkileyen bütün etkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri dikkate alarak süreci geliştirme işlevini yerine getirmektedir (Yavuz, 2011, s. 258).

Eğitimde denetimi gerekli kılan nedenlerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Koçak, 1992; akt., Nartgün, 2020, s. 53):

- Eğitim politikalarının çok yönlü ve karmaşık olması,
- Eğitim örgütlerinin içinde farklı grupların var olması,
- Eğitim örgütlerinin devamlı çıkar gruplarından etkilenmesi,
- Eğitimin girdilerinin birey, araç ve amaç; çıktıların ise sadece birey olması ve bireyin değerlendirilmesinin gerekmesi,
- Bireyi belirli hedeflere yönlendirmenin zaman, iş ve finans açılarından zor bir çalışma ve eşgüdümü gerektirmesi,
- Eğitim örgütünün bürokratik kurumlardan oluşması, çevreyle eğitim sisteminin etkileşim içerisinde olmasıdır.

Çağdaş eğitim denetimi iş birliğine dayanır. Denetim hizmetinin bütün aşamalarında nesnellik, olgular ve veriler ön plandadır, bu açıdan eğitim denetimi bilimseldir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili olan öğretmenlerin güçlü tarafları öne çıkarılır, varsa eksikliklerinin tamamlanmasına gayret edilir, bu açıdan güdüleyicidir. Analitik olduğu kadar da bütünlüycidir. Öğretme, öğrenme ortamlarındaki tüm parçaların önemli olduğu düşünülür ve bütün parçalar programın tamlığı bakımından ele alınır. Bu parçaların bütünlüğünde, her parçanın ayrı ayrı önemli ve değerlidir (Aydın, 2014, s. 10).

İnsan kaynağının ve öğretimin geliştirilmesi, öğretimden sorumlu öğretmenlere yeterli ve etkili yardımın yapılmasını gerektirmektedir. Bu yardım, hem öğretmenlerin yetiştirilmesinde hem de sürecin diğer etkenlerinin iyileştirilmesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretimin planlanması, uygun programların geliştirilmesi ve yeterli araç gereçle desteklenmesi, söz konusu yardımın içeriğini oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, eğitim sürecini geliştirici deneticilik hizmetinin etkililiği ve yeterliği, öğretimin geliştirilmesinde önemli görülen noktalardır (Yavuz, 2011, s. 260).

Denetim, belirli ilkelere göre planlanır ve uygulanır. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönergesi'nde Rehberlik ve Denetim Faaliyetlerinin yürütülmesinde aşağıda yer alan ilkelere değinilmiştir (MEB, 2017):

- Kurumsal ve bireysel farklılıklar ile çevresel etkenlere dikkat edilmelidir.
- Yol gösterici ve önleyici rehberlik vurgulanarak düzeltme, iyileştirme ve geliştirme ön plana çıkarılmalıdır.
- Doğru ve iyi uygulama örnekleri çoğaltılmalıdır.
- Sistemin risk alanlarının tespit edilmesi ve giderilmesi sağlanmalıdır.
- Usulsüzlük ve yolsuzluklara engel olunmalı ve bunlar önlenmelidir.
- Açık, adil, demokratik, güvenilir olunmalı ve tüm bireylere eşit davranılmalıdır.
- İş birliği ve demokrasi dikkate alınmalıdır.
- Başarı vurgulanmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirme yöntemiyle desteklenmelidir.
- Bilimselliğe ve objektifliğe dayanmalıdır.
- Etkin, maliyeti düşük ve istenilen düzeyde olmalıdır.

Memduhoğlu ve Zengin'e (2012) göre, eğitim sisteminde denetim uygulamalarının istendik düzeyde olmasının gerekliliği konusunda eğitimcilerin bulunduğu bir nokta olmasına karşın, bu hizmetlerin sunuş şekli ve nasıl denetim yapılması gerektiğiyle ilgili tartışmalar devam etmektedir (Akan, 2020, s. 146). Bu doğrultuda sınıf içi etkinliklerin denetiminde birçok denetim modeli geliştirilmiştir. Aşağıda bu denetim modellerinin bazıları verilmiştir.

2.6.1.1. Bilimsel Denetim

Bilimsel denetim, bilimsel yönetim teorisi ile doğmuş ve gelişimini sürdürmüştür. Bu dönem, yirminci yüzyılın başından günümüze dek etkisini devam ettiren mantıksal pozitivizmden alınan bilimsel yönetim kuramının, eğitim yönetimine, oradan da eğitim denetimine uyarlanmaya başlandığı bir çağdır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009, s. 80). Pajak'a (1993) göre Taylor'un “bilimsel yönetim ilkeleri” olarak literatürde yer alan bazı ilkeler vardır. Bu ilkelerden bazıları: 1) Bir işi en iyi ve en doğru biçimde yürütmeyi sağlayacak olan yolun belirlenmesi ve uygulanması, 2) Bir işin planlaması ile uygulanmasının birbirinden ayrılması, 3) Performans ile ücretin direkt olarak ilişkilendirilmesi. Bu ilkeler eğitim yönetimi ile eğitim denetimini önemli biçimde etkilemiştir (Aydın, 2019, s. 15).

Bilimsel denetim anlayışının varsayımı, eğer ki öğretmenler güdülenirse, öğretim programları eksiksiz biçimde uygulanırsa okulun hedefleri gerçekleşir ve kurumsal verimlilik elde edilmiş olur. Bu anlayışa göre denetimin elemanları daha önce belirlenen ana ilkeler doğrultusunda bir işleve sahip olmalı, okulu hedefler doğrultusunda etkin hale getirmelidir (Akan, 2020, s. 146).

Bilimsel denetim anlayışında öğretmenlerden yapmaları beklenen davranışlar standart hale getirilmiştir. Öğretmenlerin bu standartları karşılaması beklenmektedir. Denetim elemanı daha önce belirlenen bu standartlara göre denetim yaptığı için, denetim esnasında standartlardan başka bir şeye bakmaz. Bu sayede denetim, bilimsel dayanaklara dayanır ve objektif kurallarla yapılır. Bu açıdan, bilimsel denetim yaklaşımında adı geçen “bilim”, öğretmen ve denetici arasındaki objektif ilişkiyi anlatır ve denetimin standartlar çerçevesinde uygulanmasını kapsar (Gökçe, 2009, s. 5).

Bilimsel denetim yaklaşımıcıları, araştırmalardan elde edilen sonuçlara ve öğretmenler için daha önceden belirlenen, öğretim ilkelerinin yerine getirilme durumu ile ilgilenir. Öğretmenin performansının, denetimden önce belirlenen bu ilkelere uyup uymadığı karşılaştırılır. Böyle düşünen bir denetmen, “Öğretimin bir sanat değil bir bilim” olduğuna inanır (Aydın, 2019, s. 17).

Hopkins ve Moore'a (1993) göre, bilimsel yaklaşımın etkili olduğuna inanan deneticiler, okullardaki çalışmalarında, okulları iyileştirmenin en etkili yolunun öğretimin iyileştirilmesi olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu iyileştirme aşaması ise, derse giren öğretmenin aşağıda verilen faaliyetleri uygulamaya koymasına ile mümkündür (Aydın, 2019, s. 21):

- *Tanımlama*: Hedeflerin tanımlanması ve öğrencilerin bu hedefleri uygulaması
- *Özel Amaçlar*: Tanımlamayla ilgili, günlük ders hedeflerinin saptanması
- *Beklenti Oluşturma*: Önceki öğrenmelerin tekrar edilmesi ve gelecekte öğrenilecek bilgiler için hazırbulunuşluk oluşturulması
- *Algılanan Hedef*: Öğrencilere hedeflerin söylenmesi, hedeflerin öneminin üstünde durulması ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi
- *Öğrenme Fırsatları*: Öğrencilerin hedefe varmalarını destekleyecek öğrenme fırsatlarının belirlenmesi
- *Model Geliştirme*: Öğrenilmiş olması gerekenlerin neler olduğuyla ilgili olarak sözlü ve görsel etkinlikler ortaya koyma
- *Anlamanın Kontrol Edilmesi*: Öğrencilerin hedeflere ne ölçüde ulaştığının saptanması
- *Kılavuzlu Uygulama*: Öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik edilmesi ve onların performanslarının değerlendirilmesi
- *Bağımsız Uygulama*: Öğrencilere en son olarak elde ettikleri kazanımları tek başlarına uygulamaya koyma imkanı verilmesi

Dareh'e (2001) göre, bilimsel denetim yaklaşımının sonuçları incelendiğinde, deneticilerin okullardaki ana işlevlerinin, çalışanların bilimsel ilkelere göre hareket edip etmediklerini kontrol etmek olduğu görülmüştür. Bu sayede denetimde temel olarak altı çizilen husus, kabul edilen öğrenmelerin korunması ve bu öğrenme davranışların etkili şekilde uygulanmasının sağlanmasıdır (Aydın, 2019, s. 18).

Bilimsel denetimde; öğretmenler, daha önceden kararlaştırılan öğretimsel hedefleri gerçekleştirmek üzere sisteme dahil edilir. Bu anlayışta, öğretmenlerin, kararlaştırılan standartlara uyup uymadıklarını yakın bir şekilde takip eden yönetici/deneticiler vardır. Söz konusu yönetici/deneticiler ile çalışanlar arasında keskin bir şekilde sınırları ayrılmış olan ilişkiler göze çarpar. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir biçimde yapılır hale gelmesi, öğretmenliğin icra edilmesinde esas olan standartların saptanması ve bu standartlara uygunluğun aranması ile ilgili olarak bilimsel denetimin olumlu katkı sunduğu söylenebilir. Fakat öğretmenliğin katı bir biçimde uygulanması, öğretmenlik gibi yaratıcılığın, insan ilişkilerinin ve duyguların ön planda olduğu bir alanda öğretmenliği tek düze ve anlamsız bir hale dönüştürebilir (Aydın, 2019, s. 23). Yine de bilimsel denetim uygulamalarının, çağdaş denetim modellerinin geliştirilmesinde önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir (Akan, 2020, s. 147).

2.6.1.2. Sanatsal Denetim

Hopkins ve Moore'a (1993) göre, Eisner'in sanatsal denetim teorisi, hesap verilen denetim yaklaşımlarının ana fikri olan “önemli olan her şey ölçülebilir” düşüncesinin aksine, bütünsel özellikler bulundurmaktadır. Bu denetim teorisi; anlayışlı ve duyarlı davranma ile deneticinin sınıftaki önemli ayrıntıları tespit etme becerisine dayalıdır. Eisner öğretimi bir sanat olarak düşünülmüştür. Öğretim daima önceden planlandığı şekilde gerçekleşmez. Aksine gelişen şartlara göre değişir. Öğretmenlerin sınıfta nasıl bir öğretme ortaya koyması gerektiği konusunda belirlenen kesin kurallar, onları hareketsiz hale getirir (Aydın, 2019, s. 23-24).

Sanatsal denetim yaklaşımı; katı, tek düze, sürekli kontrol etmeye dayanan denetim mantığının ötesinde, öğretmenlere karşı anlayışlı, nazik ve ince yaklaşmayı ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarından elde edilen verilerin ayrıntılı çözümlemesini yapabilen, öğretmenlerin herkesten ayrı, onları özgün yapan özel yönlerine dikkat çeken uygulamaları kapsamaktadır. Bu durum deneticilerin bazı özelliklere sahip olmalarını ve bazı denetim yöntemlerini bilmelerini gerektirir (Uğurlu, 2013, s. 122).

Sanatsal yaklaşım, denetimde demokratik faktörleri ön plana çıkaran bir anlayıştır. Sanatsal denetim anlayışına göre bireyler arasında mutlaka bazı farklılıklar bulunur. Benzer biçimde öğretmenlerin öğretme esnasında kullandıkları becerilerde de farklılıklar olduğu görülmektedir. Sanatsal denetim yaklaşımında öğretmenlerin bu farklılıkları tespit edilerek onların başarılarının geliştirilmesinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Öğretmenin öğretim esnasında kullandığı dil, vücut dili, konuşma ve seslenme biçimi, öğrencileri yönlendirme becerisi ile ilgili yeteneklerini geliştirmesine destek olunur. Bu modelde, denetici öğretmenlerin özel yönlerini keşfetmeyi hedefler. Deneticinin amacı bu özel yönleri bulup güçlü hale getirmek ve daha da geliştirmeyi sağlamaktır. (Yılmaz, 2004, s. 301).

Sharp'a (1990) göre sanatsal yaklaşımda hedeflerin gerçekleştirilmesi için bazı ilkelerin uygulanması gerekmektedir (Yılmaz, 2004, s. 302):

- Denetici, öğrencinin davranışına odaklanmalıdır.
- Denetici gözlemi uygularken, az sayıda öğrenciyle grubu sınırlandırmalıdır.
- Gözlem esnasında sınıfın doğal biçimine karışılmamalıdır.
- Deneticiler, sınıfı gözlemlerken net, açık ve doğru biçimde not tutmalıdır.
- Deneticiler, gözlem esnasında elde edilen verilerin ayrıntılı analizini yapmalıdır.
- Öğretmenler deneticiye geri bildirim vermelidir. Denetici de, öğretmeni doğru ve objektif şekilde bilgilendirmelidir.

Eisner, değerlendirmeyi yaparken niceliksel ölçme araçlarının yararlı olmadığını savunur. Bunlara alternatif olarak “eleştiri” kavramını kullanır. Eisner'a göre eleştiri, negatif bir kavram anlamında değildir tam tersine yapılan değerlendirmenin daha derin ve kapsamlı

olarak yapılmasını anlatır. Pajak'a (1993) göre eleştiri, sınıfta olan biten en ince detayların tespit edilebilmesi ve kayıt altına alınabilmesi için deneticinin hassas davrandığını ve takdir ettiğini belirten bir dil kullanmasıdır. Denetici sınıftayken sadece itaat davranışındansa; işitsel, görsel ve bedensel becerilerin var olup olmadığını gözlemler ve farklılıklara dikkat çeker (Aydın, 2019, s. 24).

Pajak'a (1993) göre sanatsal denetim anlayışı, sınıfta uzun bir zaman dilimine yayılmış olan ve belirli aralıklarla tekrarlanan gözlemler yapmayı gerektirir. Tekrarlanan gözlemler öğretmenle deneticinin sağlıklı bir iletişim geliştirmesine olanak sağlayarak, öğretmen ve denetici arasında karşılıklı güven ortamı yaratır. Eisner'a göre sanatsal anlayış dört ana unsurdan meydana gelir (Aydın, 2019, s. 25-26):

- Deneticiler neyi gözlemliyorlarsa bunun önemli yanlarını tespit etme ve kavrayabilme becerisine sahip olmalıdırlar. Yani, sınıfın uzmanı olmalıdırlar.
- Deneticiler gözlemledikleri durumu tanımlayabilmeli, deneyimleri kavrayabilmeli ve kendilerinde bunları etkili bir şekilde ifade edebilme becerisi bulundurmaliadırlar.
- Deneticiler sınıfın dinamiklerini açıkça ifade edebilecek kavram, model ve kuramlara başvurarak sınıfın durumunu yorumlayabilmelidirler.
- Son olarak sınıfta gözlemlenen ve yorumlananların değerlendirilmesi ve incelenmesi yer almaktadır.

Sanatsal denetim öğretimin bütünsel olarak içinde bulunulan şartlarla beraber, uzman kişilerce uzun zamanlı tekrarlı gözlemlerle gerçekleştirilen, öğretmenle iş birliği içinde uygulanan, kontroldense öğretime destek olan ve öğretimi geliştiren bir değerlendirmeyi kapsar. Bu ilkeler uygulandığında denetim, öğretmenin ve öğretimin kalitesini artırır (Uğurlu, Mermer ve Ertaş, 2013, s. 600). Sanatsal denetim anlayışında olayların yalnızca göz önünde bulunan yanları değil, o olayların altında yatan nedenler de önemsenir. Sanatsal denetim sürecinde değerlendirmelerin uygulanabilmesi için belli bir zaman dilimi içinde gözlem yapılması; bu zaman diliminde de deneticiyle öğretmen arasında karşılıklı bir diyalog kurulması ve bir güven ortamı oluşturulması gerekmektedir. Sanatsal denetim anlayışının işe koşulabilmesi için, yüksek seviyede eğitim uzmanlığı ön plana çıkmaktadır. Çünkü, sanatsal denetimde deneticilerin sınıf içindeki durumu tespit edebilmesi, çok yönlü bakış açısıyla yorum yapabilmesi, o durumdan etkilenenler ile empati kurabilmesi ve bunları etkili biçimde ifade edebilmesi son derece önemsenir (Yılmaz, 2004, s. 304).

Sergiovanni ve Starratt'a (1993) göre, sanatsal anlayış, kesin yargılar bulundurmadığı ve kişiden kişiye değişen fikirler bulundurduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu eleştirilere hak vermek mümkündür. Fakat katı bir şekilde ortaya konulan verilerin, hassasça yorumlanması ve anlamlandırılmasıyla öğretmenlere daha iyi bir değerlendirme imkanı sağlanabilmektedir (Aydın, 2019, s. 35).

2.6.1.3. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim kavramı, bir öğretim kurumunun içindeki farklı eğitimci gruplarının uyguladıkları oldukça geniş bir süreci kapsamaktadır. Öğretmen ve denetici kişinin iş birliğiyle kalitesi yüksek öğrenme ortamları oluşturmak için, eğitim-öğretim sürecinde öğretmene destek olunması ana hedef olarak görülmektedir. Öğretmenin, öğrencinin ve deneticinin arasında oluşturulan iş birliği ve etkin katılım süreci, öğretimsel denetimin doğal bir sonucudur (Aydın, 2019, s. 36).

Öğretimin denetimi, eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmek ve daha etkili hale getirmek için sınıftaki etkinliklere odaklanan planlı faaliyetler olarak düşünülebilir (Aydın, 2014, s. 27). Glanz, Shulman ve Sullivan'a (2007) göre öğretmenin denetimi, öğretimde kaliteyi artırarak öğrencinin başarılı olmasına katkıda bulunan, öğretmenin gelişmesine destek olan örgütsel bir işlevi içerir (Akan, 2020, s. 147).

Çağdaş denetim yaklaşımlarının arasında gösterilen öğretimin denetimi, deneticilere rehberlik yapma, yol gösterici ve danışman olma gibi görevler vermektedir. Öğretmenin ve deneticinin iş birliği ile nitelikli öğrenme ortamları yaratmak öğretimin denetiminin ana amaçları arasında yer almaktadır. Öğretmene gösterilen desteğin, öğrenciye gösterilen destek olduğu ilkesinden yola çıkıldığında, öğretimin denetimi, sosyal ilerlemeye dolaylı ya da doğrudan katkı vermektedir (Akan, 2020, s. 148).

Açıkgöz'e (1990) göre, öğretimin denetiminde etkili olan etkenler şöyle sıralanabilir (Yavuz, 2011, s. 261):

- Öğretimin denetimi, özgün bir algılama, davranış ve tutum gerektirir. Başarılı olmada bu tutumun sürdürülmesi önemlidir. Etkili öğretim için hem öğretmenin hem de denetmenin kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve saygı duymaları önkoşul olarak algılanmaktadır. İnsanlar kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda başarılı olabilirler. Bu koşul öğretmen ve denetmen için de geçerlidir.
- Öğretimin denetimi, gelişmeye açık tutumlar gerektirir. Bu nedenle bireylerin yaratıcı, denemeye açık, değer sahibi olumlu benlik algısına sahip, sorumlu ve güvenli olmaları gerekmektedir.
- Öğretmenle denetmen arasında karşılıklı güven ve uyumu destekleyen ve geliştiren bir iletişime gereksinim vardır.
- Öğretimin denetiminde bir ön hazırlık gereklidir. Bu hazırlık, öğretmenle öğretimi planlama ve görüşmeler yapmayı içerir.
- Öğretimin denetimi, öğrenci gelişiminde öğretmenin oynadığı kritik rolü kavramayı, bu role uygun olarak öğretmenle düşünce paylaşmayı, ortak kararlar üretmeyi ve onlara geliştirme programının sahipliği duygusunu vermeyi gerektirir.

Öğretimin denetimi; ilerlemeyi ve büyümeyi, etkileşimi, sorun çözmeyi ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Cogan (1973), bu denetim modelinde, denetimin göreve göre değil, kişiye göre yönlendirilmesi gerektiğini

belirtmektedir. Öğretmenle deneticinin ilişkisi, iki meslektaşın ilişkisi gibi düşünülmektedir; çünkü öğretimsel denetim yaklaşımı ile öğretmenler deneticilerin, yani meslektaşlarının desteğiyle, uyguladıkları yöntemleri sorguladıklarında bu öğrenmeler daha bireyselleşmekte, böylece öğretmenlerin öğretimsel güçleri artmaktadır (Zepeda, 2016, s. 44-45).

Cogan'a (1973) göre, öğretimin denetimi beş evreden meydana gelir. Bu evrelerin her aşaması açık ve net bir biçimde belirlenmiş döngüsel sistemdir. Bu evreler ve barındırdıkları etkinlikler Tablo 2'de gösterilmiştir (Aydın, 2019, s. 36):

Tablo 2. Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları

	AŞAMA	AMAÇ
1	Tanışma	- Deneticiyle öğretmenin birbirini tanınması, - Gözlem yapılacak durumların öğretmene söylenmesi, - Gözlemden neler beklendiğinin öğretmene bildirilmesi.
2	Gözlem Öncesi Görüşme	- Gözlem yapılacak dersler, - Hangi bilgilerin toplanacağı, - Gözlem aşamasında hangi kuralların geçerli olacağı, - Öğretmenin dersin konusu ve hedefleri ile ilgili olarak deneticiyi bilgilendirmesi.
3	Sınıf Gözlemi	- Öğretmen ve öğrencilerin etkinliği ile ilgili gözlem yapılması, - Önceden belirlenen verilerin bir araya getirilmesi.
4	Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık	- Gözlemden toplanan bilgilerin analiz edilmesi, - Gözlemden sonra görüşmede konuşulacak konuların belirlenmesi.
5	Gözlem Sonrası Görüşme	- Gözlemle ilgili olarak düşüncelerin paylaşılması, - Daha iyi sonuçlar için neler yapılabileceğinin tartışılması, - Sonraki denetimler için hedeflerin belirlenmesi, - Hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için plan program yapılması.

Tablo 2 incelendiğinde, gözlenebilecek bazı etkinlikler şunlar olabilir: 1) İster grup halinde ister tek başına gerçekleştirilen öğrenci aktiviteleri, 2) Öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında kurduğu etkileşim. Gözlem esnasında veriler toplanırken çeşitli ve farklı araçların kullanılması objektifliği sağlamaktadır. Toplanan veriler gözlem sonrası görüşme evresinde yapılacak olan dönüt ve tartışmalarda faydalı olacaktır. Öğretmenlerin kendi performanslarını görebilmeleri için kullanılacak olan video kayıtları, yapılan değerlendirmeleri kabul ya da ret etmeleri bakımından da önemlidir. (Aydın, 2019, s. 37).

Öğretimsel denetim anlayışı, öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik kavram ve süreçleri içermesine rağmen; kesinlik taşımayan yapısı, niteliği, hedefleri ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik süreçleri konusunda, konuyla ilgilenen eğitimciler arasında görüş birliği oluşturmamaktadır (Aydın, 2014, s. 27). Öğretimsel denetim anlayışında meydana gelen bu belirsizliğin, kliniksel denetim anlayışıyla giderilmesine çalışıldığı ifade edilebilir (Akan, 2020, s. 149).

2.6.1.4. Kliniksel Denetim

Klinik denetimin temeli, eğitimin öğretmen ile denetçi arasındaki kurallarla belirlenmiş, resmi iş birliği yoluyla geliştirilebileceği anlayışına dayanır. Klinik denetim literatürü; mesleki iş birliği, uyum, destek ve öğretimin geliştirilmesi kavramlarıyla doludur (Sullivan ve Glanz, 2015, s. 23). Aşağıda kliniksel denetimle ilgili olarak literatürde yer alan bazı açıklamalara yer verilmiştir.

Kliniksel denetim anlayışının öncülerinden olan Morris Cogan'a (1973) göre, klinik denetim, bir öğretmenin sınıftaki etkililiğini yükseltmek veya ya da öğretmenin kapasitesini artırmak hedefiyle tasarlanan bir plan ve uygulamadır. Sınıftaki gerçek ortamdan elde edilen veriler kliniksel denetimin en belirgin özelliğidir. Toplanan veriler, öğretme ve öğrenmenin daha etkin bir şekilde yapılması için analiz edilir. Analizde öğretmenin, denetici ile kurduğu iletişim, plan ve stratejiler ön plana alınır. Daha etkili bir eğitim öğretim hedefiyle, öğretmenin rol davranışlarında değişiklikler yapılır (Aydın, 2014, s. 27-28).

Weller'e (1971) göre klinik denetim, rasyonel değişiklikler yapmada, var olan öğretim performansının planlama, gözlem ve yoğun zihinsel analizinin sistematik döngüsünü araç olarak kullanarak öğretimin gelişmesine odaklanmak olarak tanımlanmıştır (Sullivan ve Glanz, 2015, s. 153). Sergiovanni ve Starratt'a (1971) göre ise kliniksel denetim, öğretmenin performansının artırılması hedefi ile deneticiyle öğretmenin sınıfta, eğitim öğretimin gerçekleştirildiği alanda, bir araya gelmeleri ve görüşmeleridir (Aydın, 2014, s. 28).

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) ise kliniksel denetimi öğretimsel denetimin bir boyutu gibi algılamaktadırlar. Onlara göre, öğretmenle denetici arasında gerçek eğitim öğretim ortamında yapılan etkileşim ve bu etkileşim sayesinde planlanmış gözleme dayalı verilerin analiziyle, öğretimin gelişimi desteklenir (Aydın, 2014, s. 28). Goldhammer vd. (1993), kliniksel denetimin dokuz önemli özelliği olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar aşağıda belirtilmiştir (Sullivan ve Glanz, 2015, s. 153):

- Öğretimi geliştiren bir teknolojidir.
- Öğretim boyunca bilinçli bir şekilde sürece yapılan bir müdahaledir.
- Okulun gereksinimleriyle okul bünyesinde çalışanların kişisel gelişim ihtiyaçlarını birleştirerek amaca odaklanır.
- Öğretmen ve denetçi arasında mesleki bir çalışma ilişkisi olduğunu varsayar.
- Anlayış, destek ve gelişmeye bağlılık olarak yansıyan karşılıklı güven gerektirir.
- Esnek ve sürekli değişen bir yöntem gerektirmesine rağmen sistematiktir.
- Gerçek durum ve hedeflenen durum arasındaki boşlukta bağlantı kurmak için üretken bir yapı oluşturulur.
- Gözlem tekniklerinde hizmet öncesi eğitim ve etkili yaklaşımlarda sürekli hizmet içi eğitim gerektirmektedir.

Kliniksel denetim yaklaşımının amacı, en etkili öğretimin yapılması sürecinde karşılaşılma ihtimali olan zorlukların önüne geçmektir. Ayrıca öğretmenin, denetmenin ve öğrencinin iş birliğini sağlamak ve böylece aralarında bir güven ortamı yaratmaktır. Tarafların kendilerini tanımlarına, rollerini etkili şekilde oynayabilmelerine ortam sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretimle ilgili olarak kişisel özelliklerinin, yeterliklerinin farkında olmak ve buna göre faaliyetler seçmek gereklidir. Bu faaliyetler küçük adımlarla yapılır, denetimin sürekli olmasını sağlar ve bir önceki bilgilere dayanarak ilerlemeyi gerektirir. Kliniksel denetim döngüsü böylelikle öğretmene ve deneticiye güven vermektedir (Yavuz, 2011, s. 263).

Aydın (2014), çeşitli yazarların görüşlerinin bir sentezini yaparak klinik denetim döngüsünü beş aşamada toplamıştır. Bu aşamalar “Gözlem Öncesi Görüşme”, “Gözlem Aşaması”, “Analiz”, “Gözlem Sonrası Görüşme” ve “Görüşme Sonrası Analiz” dir. Aşağıda bu aşamalara kısaca yer verilmiştir.

Gözlem Öncesi Görüşme

Gözlemden önce yapılan görüşme, denetim döngüsünün en önemli evresidir. Kliniksel denetimin hedefine ulaşabilmesi için bu ilk evrenin başarıyla tamamlanması gerekir. Bu evrenin amacı, denetmenle öğretmen arasında güven duygusu ve desteğe dayalı sağlam temellerle kurulmuş bir ilişkinin oluşturulmasıdır. Bu noktadaki en önemli konu, deneticinin öğretmen sınıfa girmeden önce bu ilişkinin kurulmasıdır (Aydın, 2014, s. 29).

Bu aşama, denetim döngüsünün sürdürülebilmesi için akılcı ve kullanışlı bir çerçeve çizmeyi amaçlar. Ayrıca öğretmen ve denetmen ilişkilerinin ilk başlangıcı olması da önemlidir. Bu aşamada aşağıdaki işlevler yerine getirilmeye çalışılır (Yavuz, 2011, s. 264):

- *Öğretmen-denetmen ilişkisini kurmak ve geliştirmek:* Bu aşamada, denetim ilk defa başlatılıyorsa, önem verilmesi gereken şey tarafların hoşnut kalacağı bir yaklaşımın geliştirilmesi olmalıdır. Eğer başlatılmış ve süren bir denetim ise kazanılan güven ve paylaşılan geçmiş daha da geliştirilmelidir.
- *Akıcılık:* Öğretmenin yeterliğini artırmak için kayıplara neden olan öğretim davranışlarını denetmenle paylaşması, planlama ve etkinliklerdeki sorunları tartışması. Aynı şekilde denetmenin de düşüncelerini açıklayarak öğretmenle aralarında oluşabilecek olan sorunlara dikkat ederek ilişkilerin olumlu olmasını sağlaması.
- *Sınama:* Öğretmene öğretim dersi olanağı verilebilmesi için, yapılan planların basit bir biçimde sunulması.
- *Yeniden gözden geçirme ve anlaşma:* Yapılan planlar üzerinde düzeltmeler yapılması ve can alıcı noktaların belirlenmesi uygulamaların ve çalışmaların sonuna bırakılır. Son olarak denetimin nasıl sürdürülmesi gerektiği üzerinde öğretmen ve denetmen arasında bir uzlaşma yaratılmaya çalışılır. Önemli olan denetimin yararlılığına inançtır.

Gözlemden önce yapılan görüşmede denetici ve öğretmen birlikte bazı konuları belirler. Bu konular: 1) Gözlemin niçin yapılacağı ve gözlemin hedefleri, 2) Gözlemde dikkat edilmesi gereken konular, 3) Gözlemde kullanılacak yöntem, teknikler ve formlar, 4) Gözlemin ne zaman yapılacağı ve 5) Gözlem sonrası görüşmenin ne zaman yapılacağıdır. Bu konuların gözlem yapılmadan önce mutlaka belirlenmesi gereklidir. Bu sayede denetici de öğretmen de, hangi konuların ele alınacağı konusunda bilgilenmiş olur (Aydın, 2019, s. 43).

Gözlem öncesi görüşme sırasında, öğretmen ve denetmen sınıf gözlemi için bir odak belirler. İlgiler ya da uygulama alanları hakkında konuşurken öğretmen liderlik etmelidir. Bu konuşma, gözlem öncesi görüşme için hangi verilerin daha yararlı olacağına ve denetmenin bu verileri toplamak için hangi araçları kullanacağına karar verme sürecini destekler (Zepeda, 2016, s. 84).

Gözlemden önce yapılacak olan görüşmede hedeflenen durumlar aşağıda belirtilmiştir (Aydın, 2014, s. 30):

- Öğretmen-denetmen ilişkilerinin saptanması ve geliştirilmesidir. Gözlemin amacı ve yöntemi konusunda denetmenle öğretmen arasında bir anlaşmanın sağlanması gerekir.
- Öğretmenin ne yapacağını açıkça ve net bir şekilde bilmesinin sağlanması gerekir. Çünkü öğretme eyleminin etkililiği; öğretmenin neyi, nasıl yapacağını ve hangi hedeflere ulaşacağını net bir biçimde bilmesine bağlıdır.
- Daha etkili sonuçlara ulaşabilmek için planlamayı beraber yapmak önem taşımaktadır. Beraber yapılan planlama; amaçların, yöntem ve tekniklerin kararlaştırılmasını sağlar böylelikle uygulamanın daha iyi yapılması için gerekli hazırlık yapılır ayrıca öğretmenin mesleki anlamda gelişmesine destek olunur.

Etkili gözlem öncesi görüşmeler, ortak özelliklere sahiptir. Öğretmen ve denetmen tarafından birlikte planlanan ve yürütülen bu görüşmeler, doğası gereği değerlendirilemez ve gözlemin amacını ve odağını belirlemek için tasarlanırlar. Böylece aralarında önceki ve şimdiki denetsel döngü bağlantısı da kurulur. Gözlem öncesi görüşmeler hem öğretmene hem de denetmene yarar sağlar ve onlar arasındaki ilişkinin güçlenmesine yardımcı olur (Zepeda, 2016, s. 84).

Gözlem Aşaması

Bu aşama, gözlem öncesi görüşmede yapılması kararlaştırılan gözlemin gerçekleştirildiği aşamadır. Gözlemci, bu aşamada tek bir gözlem tekniği de, çeşitli tekniklerin karması olarak birden fazla teknik de kullanabilir. Burada gözlemcinin en çok dikkat etmesi gereken nokta, “tanımlama” ile “yorumlama” arasındaki farkı göz önünde bulundurmaktır. Tanımlama, meydana gelen ve gerçekte yaşanan olaylardır. Yorumlama ise bu olaylardan hangi anlamların çıkarıldığıdır (Aydın, 2019, s. 44).

Gözlemin ana hedefi, öğretmenin dersteki performansının hem öğretmen hem de deneticinin beraber analiz etmesidir. Bu hedef doğrultusunda, uygulamadan elde edilen veriler oldukça önemlidir. Verilerin, doğru yöntem ve teknikler seçilerek sağlıklı bir şekilde toplanması gerekmektedir. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanması da gözleme önceden planlı bir şekilde hazırlık yapılmasına bağlıdır. Elde edilen verilerin sınıfta olanları net bir şekilde yansıtması, gözlemin hedefine ulaşması bakımından çok büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2014, s. 31).

Deneticinin, analizleri yapabilmesi için bazı verilere ihtiyacı vardır. Bu aşamada bu veriler elde edilir. Yapılacak analizin önceden tanımlanmış sorunlar üstüne kurulup kurulamayacağı ya da yeni verilere göre oluşup oluşamayacağı konusunda verilerin sınıfta olup bitenleri en doğru, en etkili ve bütün haliyle sunması çok önemlidir. Gözlemde önemli bir amaç da, sınıf ortamında olup bitenleri sınıf dışından bir kimse tarafından gözlenerek, öğretmenin göremediklerini görmektir. Bu aşamanın sonunda öğretmene, kendi davranışlarını fark edip bunları değerlendirebilme olanağı verilir (Yavuz, 2011, s. 264).

Gözlem sırasında sınıf ortamındaki etkinliklerin denetimini yaparken bazı konulara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktalara aşağıda yer verilmiştir (Aydın, 2014, s. 32):

- *Bireyler Arası İlişkiler:* Bir sınıfta oluşturulan güdüleyici hava ile öğretme uygulamasının başarısı arasında yüksek bir ilişki vardır. Denetici, sınıftaki aktiviteleri gözlemlemek için sınıf ortamına geldiği zaman, bireyler arası ilişkilere ayrı bir dikkat göstermelidir. Öğrenme ortamının kalitesini arttırabilecek olan bu havanın oluşmasına engel olan durumlar varsa bunlar belirlenmelidir.
- *Fiziki Ortam:* Sınıf ortamındaki etkinlikleri gözlemlerken fiziki çevre de göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf ortamında bulunan aktivite merkezleri, yeterli aydınlatmanın olup olmadığı, havalandırmanın yeterliği ve benzeri faktörler dikkatli bir biçimde saptanmalı ve analiz edilmelidir.
- *Hedefe Dönük Öğretim:* Öğretme uygulamasında çok farklı yöntem ve teknikle hedefe gidilebilir. Fakat, anlamlı bir hedef yoksa, başarısızlık doğal bir sonuçtur. Bu nedenle her derse yönelik mutlaka önceden belirlenmiş bir hedef olmalıdır. Öğretmen, hedefini açık ve net bir şekilde belirtme becerisi kazandıkça, bu hedefi öğrencilere yansıtabildikçe, öğrenme daha kaliteli bir süreç haline gelmektedir.
- *Ders Verme Yöntemleri:* Önceden saptanan hedefler doğrultusunda kullanılan yöntemlerin, öğretme uygulamasının temeli olduğu düşünülebilir. Bu noktada, öğretmenin ne kadar etkili bir liderlik davranışı göstereceği önem taşır.
- *Değerlendirme:* Sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi, tüm eğitim sürecinin hedefi bakımından son derece önemlidir. Çünkü, sınıf adı verilen ortam, eğitime yapılan tüm yatırımların ve bu konuda gösterilen gayretlerin temelidir. Bu yatırımlardan sonuç elde edilebilmesi ya da amaçların gerçekleştirilmesi, sınıf ortamındaki etkinliklerin kalitesine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, sınıf ortamında yürütülen etkinliklerin değerlendirilmesi bir zorunluluk ifade etmektedir. Denetmen zorunlu ve gerekli olan bu değerlendirmenin, öğretmen tarafından sürekli olarak yapılıp yapılmadığına ilişkin kanıtlar aramalıdır.

Analiz

Klinik denetimin temeli gözleme dayandığına göre, analiz aşamasının da klinik denetimin kalbi olduğu düşünülebilir. Analiz aşamasında, gelecekte olması muhtemel olaylarda daha fazla kontrol sahibi olunması hedeflenir. Bir başka deyişle, bugün gerçekleştirilen uygulamanın analizi gelecekte yapılacak uygulamanın daha etkili olması için yol gösterici bir rol oynar. Sürecin geliştirilmesine ışık tutar (Aydın, 2014, s. 37).

Analizin iki temel amacı bulunmaktadır; birincisi analiz sırasında gözlem verilerinden yararlı sonuçlar çıkarmak, ikincisi bundan sonraki denetim sürecinin gidişini planlamaktır. Analiz bir davranış değiştirme amacını da taşımaktadır. Öğretmenin öğretimdeki başarısının artırılması için belli bazı davranışlarını terk etmek ve yeni davranışlar kazanmaya açık olmasında öğretmene yardım edilmesidir. Böylece öğretmene bu yeni davranışları kazandırırken, bunun eski davranışlarından üstün yanları da açıklanır (Yavuz, 2011, s. 265).

Sorumluluk taşıyan kişiler olan öğretmen ve denetici, sınıf ortamındaki etkinliklerin ve olan bitenlerin beraber analizini yaparlar. Bu analizde, ayrı ayrı da çalışabilirler, sürecin başından itibaren birlikte de hareket edebilirler. Analizden elde edilen sonuçlar, öğretmenin davranışlarının sınıf ortamındaki etkililiğini yorumlamaya yardımcı olur. Öğretmenin benimsediği yöntem ya da teknikler ve bunları ne sıklıkla kullandığı belirlenir. Sağlıklı bir saptamanın bir dizi gözlem gerektirdiği de bilinen bir durumdur (Aydın, 2014, s. 37).

Analizin temelinde bir davranış değiştirme hedefi vardır. Öğretmenin, öğretme uygulamasında bazı davranışları göstermeye özendirilmesi sağlanabilir. Şüphesiz, öğretmenin bu yeni davranış benimsemesine, eski davranışından daha iyi olan yanlarını fark etmesine yardımcı olmak gerekir. Aslında, söz konusu davranış öğretmenin kendisinin anlaması, öğretmenin değişmesi ve gelişmesi açısından önem taşır (Aydın, 2014, s. 38).

Gözlem Sonrası Görüşme

Çocuklar gibi yetişkinler de aktif öğrenenlerdir. Öğretmenler, sınıf içindeki aktivitelerini belirten verileri analiz ederek öğrenirler. Bu veriler, gözlemden sonra yapılacak olan görüşmede doğru ve etkili bir şekilde sunulur ise; öğretmenlere, kendi performanslarını ve bu performansların öğrenciler üzerindeki etkisini görmede yardım edebilir. Gözlemden sonra yapılan görüşme öğretmene, denetmenin yardımıyla, uygulamaları hakkında konuşma, uygulamalarını araştırma ve uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünme fırsatları sunmaktadır (Zepeda, 2016, s. 180).

Kliniksel denetimde tüm yollar görüşmeye çıkar. Bazı özel nedenlerle daha önceki aşamalar atlansa, hatta zaman darlığı olsa bile gözlemin anlaşma bölümü kısa kesilebilirken döngü başladıktan sonra mutlaka görüşmeye yer verilmelidir. Gözlem sonrası görüşmenin amaçları şunlardır (Yavuz, 2011, s. 265):

- Denetmenle birlikte öğretmenin gelecekteki öğretimin planlaması için fırsatlar yaratmak,
- Denetimin hangi yönde sürdürüleceğine karar vermek ve hangi yöntemlerin kullanılacağını belirlemek,
- Deneyimli ve profesyonel bir eğitimci ile yardımlaşarak öğretmenin mesleki gelişmesine yardım etmek,
- Denetim programının gözden geçirilmesi ve belirlenen hedeflere uygun yöntemler seçmek ve geliştirmek,
- Öğretim için kullanışlı konuları belirlemek ve bunları doğrulamak,
- Öğretmene gereksinim duyduğu alanlarda öğretici yardım sağlamak,
- Öğretmenin kendi kendini denetleme becerisini geliştirmek ve mesleki yönden kendi kendisinin analizini yapmasına yardım etmek,
- Öğretmenin mesleki duyumu ve teknik yeterliği ile ilgili etkenler üzerinde durmak.

Görüşme Sonrası Analiz

Bu aşamada önceki dört adımın eleştirisi yapılır. Ön görüşmeden son görüşmeye yapılan işlemlerin tatmin edici olup olmadığı üzerinde durulur. Gerek duyulursa aşamaların yeniden tekrarına karar verilir (Akan, 2020, s. 152).

Görüşmeden sonra yapılan analiz oldukça fayda sağlar ve yöntemseldir. Bu aşamanın ana işlevi, denetimin etkili olup olmadığının belirlenmesidir. Denetim uygulamasının etkili ve etkisiz taraflarının anlaşılmasında ve denetimden elde edilen bulgulara göre yeniden şekillendirilmesinde son derece önemli bir görev taşır. Görüşme sonrasında yapılan analizde denetim yöntemleri, açık ve gizli sayılıtlar, çeşitli değişkenler ve sürecin hedefi gibi faktörler dikkate alınır. Denetici, ön analizde etkili bir çalışma göstererek öğretmeni bu konuda yetiştirebilir (Aydın, 2014, s. 39).

Kliniksel denetimin temel yöntemi, öğretme performansının kesin, açık, ayrıntılı ve karmaşık bir analizidir. Genel amaç, öğretme uygulamasının algılanmasında ve eleştirisinde nesnelliğin sağlanması, eleştirinin kabul edilmesidir. Öğretmenin ne yapmak istediği, yaptığı ders planlarından, sınıf içinde yaptıklarından ve öğretme işinin sonucundan anlaşılır. Analiz, denetmen ve öğretmen tarafından titizlikle yapılır. Analizde formal öğretimi ve sonuçlarını etkileyen çok sayıda etken sistematik olarak incelenir. Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, kliniksel denetimin temel amacı öğretimin etkililik derecesini artırmaktır (Aydın, 2014, s. 43).

2.6.1.5. Gelişimsel Denetim

Gelişimsel denetim yaklaşımı Glickman tarafından geliştirilmiştir. Glickman'ın gelişimsel yaklaşımına göre, denetici, öğretmenin gelişimsel düzeyini saptamak ve bu düzeye göre bir denetim davranışı göstermekle yükümlüdür. Bu denetim anlayışının hedefinde, denetimi endişe verici bir uygulama olmaktan çok, öğretmenin ihtiyaçlarına göre hareket edilen bir süreç haline getirmek bulunur (Aydın, 2019, s. 46).

Denetimsel yaklaşımın seçiminde öğretmenin gelişim düzeyi, uzmanlığı ve bağlılığı ile ilgili durumunu belirlemede iki temel yol vardır. Birincisi, öğretmenin öğretim etkinliklerini ve diğer öğretmenlerle yaptığı çalışmaları gözlemektir. İkincisi ise öğretmenin öğrenciler, öğretmenlik ve mesleki gelişimleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmektir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014, s. 150).

Gelişimsel denetim anlayışında üç evre bulunur. Bu evreler 1) Giriş düzeyine en uygun denetim uygulamasının belirlenmesi, 2) Seçilen yaklaşımın uygulamaya konması ve 3) Öğretmenin gelişmesine destek olunmasının sağlanmasıdır (Aydın, 2019, s. 56).

Glickman vd. (2014)'ne göre, denetimin dört ana yaklaşımı vardır ve bunlar öğretmenin gelişim basamaklarına göre belirlenerek adım adım uygulanır. Bu yaklaşımlar aşağıda belirtilmiştir:

- Yönlendirici denetim yaklaşımı,
- Yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı,
- İş birlikçi yaklaşım,
- Yönlendirici olmayan yaklaşım.

Bu denetim anlayışında, öğretmenlerin bilişsel, duygusal, etik, benlik ve mesleki ilgi gibi faktörlerde gelişimlerinin farklı düzeylerde oldukları; bu nedenle öğretmenlerin farklı yaklaşımlarla denetlenmeleri gerektiği öne savunulmaktadır. Gelişimsel denetim modelinde kullanılması tercih edilen denetim yaklaşımları şu şekilde sıralanabilir: Başarılı ve yeterli öğretmenler için “yönlendirici olmayan yaklaşım”, orta seviyede gelişime sahip öğretmenler için denetici ve öğretmenlerin iş birliği içinde hareket ettikleri “iş birlikçi yaklaşım”, yeterli deneyimi olmayan ve sorun yaşayan öğretmenler için “yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı” ve sorunlarına ivedi çözümler arayan öğretmenler için “yönlendirici kontrol yaklaşımıdır” (Akan, 2020, s. 160).

Aşağıda yer alan Tablo 3'te gelişimsel denetim anlayışı belirlenirken üzerinde durulan özellikler belirtilmiştir (Glickman vd., 2014):

Tablo 3. Gelişimsel Denetim Yaklaşımının Belirlenmesinde Dikkate Alınan Özellikler

	Yönlendirici Kontrol Yaklaşımı	Yönlendirici Bilgilendirme Yaklaşımı	İş Birlikçi Yaklaşım	Yönlendirici Olmayan Yaklaşım
Öğretmenin Yetişkin Gelişimi Düzeyi	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Orta Derecede Yüksek/Karışık	Çok Yüksek
Öğretmenin Öğretim Uzmanlığı Düzeyi	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Orta Derecede Yüksek	Çok Yüksek
Öğretmenin Bağlılık Düzeyi	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Orta Derecede Yüksek	Çok Yüksek
Öğretmenin Sorun Çözme Sorumluluğu	Çok Düşük	Orta Derecede Düşük	Orta Derecede Aynı Düzeyde	Çok Yüksek
Denetmenin Sorun Çözme Sorumluluğu	Çok Yüksek	Orta Derecede Yüksek	Orta Derecede Aynı Düzeyde	Çok Düşük

Tablo 3'e göre; yetişkin gelişimi, öğretim alanındaki uzmanlığı ve bağlılık düzeyleri düşük öğretmenler için yönlendirici denetim daha uygundur. Bu öğretmenler sorunun tanımlanmasında zorluk yaşamakta, sorunlara çözüm bulmakta birkaç yöntem ile sınırlı kalmakta ve karar verme sorumluluğu almakta isteksiz davranmaktadırlar. Yetişkin gelişimi, öğretimdeki uzmanlığı ve bağlılık düzeyleri kısmen yüksek olan öğretmenlere genellikle iş birlikçi denetim yaklaşımı daha iyi sonuç vermektedir. Bu gruptaki öğretmenler öğretimsel sorunlara bazı olası çözümler üretebilmekte; ancak ortaya konulması konusunda bir miktar desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Yetişkin gelişimi, öğretimdeki uzmanlığı ve bağlılık düzeyleri çok yüksek olan öğretmenler için yönlendirici olmayan yaklaşım uygundur. Bu gruptaki öğretmenler özerk, araştırmaya yakın ve yaratıcıdırlar. Birçok sorunu çok farklı açılardan ele alabilir, sorunun çözümü için çok çeşitli hareket seçenekleri üretebilirler (Akan, 2020, s. 160).

Gelişimsel denetim modeli, öğretmenin ihtiyaçlarının saptanabilmesi ve onun gelişmesine en uygun değerlendirmenin oluşturulabilmesi bakımından çok önemli bir modeldir. Bu denetim anlayışının en zor yanı ise öğretmenin gelişim seviyesinin doğru bir şekilde ortaya koyulmasıdır. Bu işlemi uygulayan deneticilerin bu konuda çok iyi eğitim almış ve yetkin olmaları gerekmektedir (Aydın, 2019, s. 58).

2.6.1.6. Farklılaştırılmış Denetim

Glatthorn (1997) farklılaştırılmış denetimi, “öğretmenlere, faydalanacakları denetim hizmetlerinin çeşitleri ile ilgili olarak seçenekler sunan bir denetim yaklaşımı” şeklinde tanımlamaktadır. Farklılaştırılmış denetim anlayışı, öğretim uygulamalarının bir uzmanlık gerektirdiğini; öğretmenlerin mesleksel anlamda gelişebilmeleri ve kendilerine gerekli olan destekle ilgili seçme hakkına sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır (Zepeda, 2016, s. 51).

Farklılaştırılmış denetim, aday öğretmenlere ve çeşitli problemler yaşayan diğer öğretmenlere, yoğun bir şekilde gelişme imkanı veren bir denetim yaklaşımıdır. Bunların dışındaki öğretmenler ise mesleksel anlamda gelişmek, gruplar halinde iş birliği içinde çalışmak veya öz yönelimli tekniklerden faydalanmak istediklerinde bu kendilerine sunulan bu seçeneklerden yararlanırlar. Bu anlayışta değerlendirme uygulamaları da öğretmenin durumu ve yeterliği ile ilgili olarak değişmektedir (Aydın, 2019, s. 59).

Glatthorn (1984), klinik denetimin tüm öğretmenler için eşit seviyede etkili olmadığını ve öğretmenlere seçenekler sunmanın çok önemli olduğunu ileri sürer. Glatthorn pek çok nedenden dolayı geleneksel denetimin etkililiğini sorgulamaktadır. Bunlar: Yönetsel denetimin yetersizliği, klinik denetimin tüm öğretmenlere uygulamanın mümkün olmaması, gözlenen öğretmenlerin farklı öğretim stillerine sahip olması gibi nedenlerdir. Bir alternatif olarak farklılaştırılmış denetim, öğretmenlere seçim yapma olanağı sunmaktadır (Zepeda, 2016, s. 51).

Farklılaştırılmış denetim, denetim uygulamalarında farklı seçenekler sunmayı öngörür. Glatthorn (1984), bu seçenekleri şu şekilde sıralamaktadır (Akan, 2020, s. 154):

- *Klinik Denetim:* Öğretmen ile görüşmeler yaparak beraber dersin planını yapma, dersi gözlemlene, gözlemden elde edilen verilerin analizini yapma, gözlem ile ilgili öğretmene dönüt verme evrelerinden meydana gelen öğretimi geliştirmeyi hedefler.
- *Mesleksel Gelişimde İş Birliği:* Mesleksel gelişimi için beraber çalışan küçük bir öğretmen grubu ile iş birliği yapmayı öngörür.
- *Doğrudan Kendini Geliştirme:* Mesleksel gelişme ilgisi ile alakalı olarak öğretmenlere bağımsız bir şekilde bireysel olarak çalışma imkanı verir.
- *Yönetsel Gözlem:* Öğretmenin işlerini sürdürmesi ve mesleksel görevlerini yerine getirmesi için yöneticinin bazı zamanlarda öğretmeni sınıfında ziyaret ederek gözlemlemesini ve eğitim öğretim sürecini geliştirmeye yönelik olarak beraber sürecin yönetilmesini öngörür.

Farklılaştırılmış denetim modelinin nihai amacı; diğer çağdaş denetim modellerinde olduğu gibi öğretmenin akademik gelişmişlik düzeyi destekleyerek performansını artırma ve buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme sürecinin gelişimine katkı sağlamaktır (Akan, 2020, s. 155).

2.6.2. Farklı Ülkelerde ve Türkiye'de Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi etkinlikleri çeşitli ülkelerde farklı yöntem ve tekniklerle uygulanmaktadır. Aşağıda bazı ülkelerde eğitim denetimi etkinliklerinin nasıl yapıldığına kısaca yer verilmiştir:

Finlandiya

Finlandiya'da eğitim öğretim hizmetlerinin tamamı devlet tarafından finanse edilir. Eğitim öğretimden sorumlu en üst birim, Eğitim ve Kültür Bakanlığı'dır ve Helsinki'de bulunur. Bu bakanlık eğitim mevzuatını düzenler, eğitimle ilgili merkezden yürütülen çeşitli kararları alır ve devletin eğitime ayırdığı bütçenin planlanması işlevlerini yerine getirir (Finland Ministry of Education and Culture, 2017). Finlandiya'da “değerlendirme” faaliyetlerinin eğitim sistemindeki etkisi çok büyüktür. 1999 senesinde yürürlüğe konulan yeni mevzuatla birlikte, eğitimle ilgili konularda karar verme yetkisi yerel yönetimlere bırakılmıştır. Finlandiya'da yerel yönetimler, okullarda müfredatın hazırlanması ve işe koşulması gibi görevlerin yanında eğitimin planlanması ve düzenlenmesinden de yasalar karşısında yükümlüdür (Özten ve Hoşgörür, 2019, s. 67).

Finlandiya'da vaka/örnek temelli değerlendirme ve tematik değerlendirme modelleri ülkede eğitimin ulusal standartlarda değerlendirilmesinde çok büyük önem taşımaktadır. Buna göre eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde müfettiş bulunmaz ve denetleme maksadıyla incelemeler yapılmaz. Finlandiya eğitim sisteminde değerlendirme yapmanın ana amacı, eğitimi geliştirmek ve öğrenmeye destek olmak, kaliteyi sistemin içine katmak, kanıta dayanan planlama ve etkililiğe dayalı yön belirlemeye yardım eden yerel ve ulusal seviyede bilgi elde etmeyi sağlamaktır. Edinilen bu veriler ve bilgiler aynı zamanda uluslararası değerlendirmeler için de kullanılır (Eurydice, 2015; akt., Balcı, 2018, s. 305).

Finlandiya'da eğitim kalitesi, üzerinde önemle durulan bir konudur. Çünkü çalışma hayatındaki hızlı değişimler, iş gücü piyasası ve farklı becerilere duyulan ihtiyaç bu konunun merkezi bir unsur olmasına neden olmuştur. Bundan dolayı eğitimin kalitesi, eğitimin her düzeyinde eğitim kurumlarının ve eğitim hizmetlerini sunan kişilerin yükümlülüğünde görülür. Ülkede değerlendirmeden sorumlu üç ayrı kurum, 2014 yılında tek çatıda birleşerek “Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (FINEEC)” adıyla faaliyete geçmiştir (Eurydice, 2015; akt., Balcı, 2018, s. 306).

“Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (FINEEC)” tarafından öğrenme sisteminin çıktılarına dönük değerlendirmeler yapılarak, okullardaki eğitimin niteliği ve bu niteliğin artırılması doğrultusunda karar almada okullara ve ulusal-yerel düzeydeki eğitim

sunucularına bilgilendirme sağlanmaktadır. Öte taraftan yerel yönetimlerin değerlendirme yapabilmeleri (belediyeler, okul yönetim kurulu, okul müdürleri) için geliştirilen çeşitli kalite alanları bulunur. Okulun örgütsel yapısı doğrultusunda dört, öğrencilere dönük olarak ise altı kalite alanı vardır. Okulun yapısı doğrultusundaki alanlar; yönetim, kadro, ekonomik kaynaklar ve değerlendirme şeklinde sayılabilir. Öğrencilere yönelik alanlar ise; müfredatın uygulanması, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, öğrenme desteği, yetiştirme, öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesi ve eğitimden etkilenme seviyesi, ev-okul iş birliği ve okul güvenliği biçiminde sıralanabilir (Eurydice, 2015; akt., Özten ve Hoşgörür, 2019, s. 70).

Fransa

Fransa'da eğitimde denetim hizmetlerinden sorumlu Eğitim Yönetimi Genel Denetim Birimi 1965 yılında kurulmuştur. Bu birim genel müfettişler, yardımcı genel müfettişler ve müfettişlerden oluşmaktadır. Genel müfettişler milli eğitim teşkilatında en yüksek rütbeye sahiptir ve atamaları Bakanlar Kurulunca yapılır. Yardımcı müfettişler ve müfettişler ise Eğitim Bakanlığı tarafından atanır. Görevleri 1988 yılında açıkça belirlenen genel müfettişler; personellerin, merkezi akademik servislerin, eğitim ile ilgili kuruluşların yönetim ve finans bakımından denetlenmesinden sorumludur. Genel müfettişler aynı zamanda okul yapılarını ve okulların birbiriyle iletişimi ile okulların eğitim gereksinimlerini planlarlar (Eurydice, 2015; akt., Balcı, 2018, s. 319).

Merkezi yönetimin sisteminin etkili olduğu ülkelerde olduğu gibi Fransa'da da denetim yetkileri Milli Eğitim Bakanlığı'nda toplanmıştır. Ayrıca, milli eğitimin ilkeleri kapsamında, eğitimin denetlenmesi görevini yürüten başka denetim birimleri de vardır. Ulusal seviyede görev yapan denetim kurullarının yanında bölgesel düzeyde denetim kurulları da görev yapmaktadır (Eurydice, 2007; akt., Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, s. 29).

Fransa'da 1986 senesinde bir Değerlendirme Müdürlüğü oluşturulmuştur. Bu Değerlendirme Müdürlüğü, eğitim sisteminin benimsenebilmesi için çalışmalar yürütmekten ve öz değerlendirme faaliyetlerini geliştirebilmeleri için okullara ihtiyaçları olan eğitim materyallerini sağlamaktan sorumludur. Ayrıca 1989 senesinde yürürlüğe konulan eğitim yasasıyla denetim faaliyetlerinin rolü tekrar tanımlanmış ve okulların otonom yapısının artırılması için yeni kanunlar çıkarılmıştır (Eurydice, 2001; akt. Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, s. 28).

Fransa'da denetim sisteminde öğretmen faktörüne yoğun şekilde ağırlık verilmektedir. Standaert'e (2000) göre denetim faaliyetleri, öğretmenlerin değerlendirilmesi, onların gereksinim duyduğu önerileri ve desteği almalarını sağlamak ve belli ölçütlerin altına

inen öğretmenlerin bilgisini okul yönetimine bildirmek maksadıyla yapılmaktadır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, s. 29).

Ouardini'e (2001) göre Fransa'da denetimin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, s. 29):

- Öğretmenlerin denetiminin yapılmasıyla okul programlarının uygulanıp uygulanmadığının kontrolünü sağlamak,
- Okul planlarının tüm politikalar ve değerlendirme birimleri çerçevesinde değerlendirilmesini gerçekleştirmek,
- Okulların düzenli bir şekilde gözlenmesini sağlamak,
- Diğer ülkelerde yer alan Fransız okullarını denetlemek.

Güney Kore

Güney Kore'nin daha önce yalnızca öğrencilerin akademik başarılarının takip edilmesi ile sınırlı olan denetim anlayışı, içinde bulunulan çağın şartları gereği öğretmenlerin performansının değerlendirilmesine, okulların kalitesinin geliştirilmesine ve eğitimdeki politikaların gözden geçirilmesine dönüşmüştür. Bu bakımdan günümüzde Güney Kore'de öğretmenlerin performansının tespit edilmesi, çok boyutlu bir süreç şeklinde düşünülmektedir. Her öğretmen ilk önce öz değerlendirmesini yapmak zorundadır. Ayrıca okul müdürleri de değerlendirme uygulamasında öğretmenin kendisi kadar sorumludur (Çetin ve Konan, 2020, s. 55).

Scheerens vd. (2012), Güney Kore'de okulların değerlendirilmesi ile ilgili süreci şu şekilde açıklamışlardır; öncelikle bakanlıkça yürütülen denetim etkinliklerinden bağımsız olarak devletin desteklediği araştırma enstitüleri çeşitli dış gözlem ve değerlendirme etkinliklerini yürütür. Daha sonra akademik kuruluşlarda benzer hedeflerle denetim ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilir. En son aşamada ise elde edilen veriler uluslararası kuruluşlar tarafından değerlendirme için kullanılır (Çetin ve Konan, 2020, s. 55).

Güney Kore'de her üç senede bir kez okulların değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler, il eğitim ofisleri birimlerinde görev alan dışsal uzmanlarca yürütülmektedir. Bu dışsal uzmanlar; en az yirmi yıllık deneyimli öğretmenler, müdürler, müdür yardımcıları, deneticiler, araştırmacılar, öğretim üyeleri ve genel yönetimden sorumlu personeller içinden belirlenmektedir (KEDI, 2010; akt., Kerimoğlu, 2019, s. 87).

Güney Kore'de, okulların değerlendirilmesi ile ilgili olarak merkezi ve yerel bütün birimlerin görevleri tanımlanmıştır. Merkezi hükümetin görevleri; okulların değerlendirme planlarını yapmak, kriterleri belirlemek ve değerlendirmeyi yapacak kişileri yetiştirmektir. İl

eğitim ofislerinin ise, değerlendirme uygulamalarını yürütmek ve edinilen sonuçları analiz etmek gibi görevleri vardır (KEDI, 2010; akt. Kerimoğlu, 2019, s. 87).

Türkiye

Türkiye'de eğitim denetimi sisteminin uygulanması ile ilgili olarak yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1982 Anayasasının 42. maddesine göre, “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.” ifadeleriyle eğitimde denetimin önemi belirtilmiştir.

Türkiye'de eğitim sisteminin alt sistemi olan denetim sistemi ülkenin yönetim yapısı ile benzer şekilde merkezi bir yönetim anlayışına sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı örgütsel yapısı incelendiğinde denetim ile ilgili birim olarak “Teftiş Kurulu Başkanlığı” görülmektedir. Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın görevleri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2020):

- Bakanlığın sorumluluğundaki konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumları ile gerçek ve tüzel kişilere rehberlik yapmak,
- Bakanlığın sorumluluğundaki kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yardımcı olacak planlar oluşturmak ve rehberlik yapmak,
- Bakanlığın sorumluluğundaki hizmetlerin denetimini ilgili birimlerle iş birliği halinde yürütmek, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenen hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı biçimde değerlendirmek, sonuçları raporlaştırarak ilgili birimlere yönlendirmek,
- Bakanlık teşkilatı ve personeliyle Bakanlığın denetimindeki her türlü kuruluşun faaliyetleriyle ilgili olarak, usulsüzlükleri önleyen, eğitici ve rehberlik anlayışını ön plana çıkaran bir yaklaşımla, Bakanlığın görev ve yetkileri kapsamında denetim, inceleme ve soruşturma işlemlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak,
- Her basamak ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarıyla il ve ilçe eğitim müdürlüklerinin rehberlik, iş başında yetiştirme, denetleme, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri kanalıyla yürütmek,
- Bakan tarafından verilen diğer görevleri yerine getirmek.

Denetim etkinliklerinin taşra teşkilatında sürdürülebilmesi için il milli eğitim müdürlüklerine bağlı maarif müfettişleri başkanlığı oluşturulmuştur. Maarif müfettişleri başkanlığı; maarif müfettişleri başkanı, maarif müfettişleri başkan yardımcıları, müfettişler, müfettiş yardımcılar ile maarif müfettişleri başkanlık bürosunda görev yapan personelden oluşmaktadır. Maarif müfettişleri başkanlığı ildeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma görevlerini yürütmekle yükümlüdür (Balcı, 2018, s. 110).

2.6.3. Ders Denetimi

Ders denetimi; görülen ders süreleri içinde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ile birlikte, öğretmenin; öğretim programını ve yıllık ders planlarını ne derece uygulamış olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan denetimdir (MEB, 1993).

Taymaz (2011) ders denetimini, okullardaki genel denetimler esnasında ya da bu denetimlerden farklı bir zamanda yapılan, öğretmenlerin kendi aralarında mesleki gelişim düzeyini, çalışmasını, uyguladığı yöntem ve teknikleri, bunları uygulamadaki yeterlik durumunu ve öğrencilerin gelişim seviyelerini inceleyip değerlendirmeye yönelik denetim türü olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 2020, s. 129). Ders denetimi, uygulamayı bir veya daha fazla ders saatinde görmek, izlemek ve incelemek amacıyla gerçekleştirilen planlı bir eylemdir. Planı, izlenecek dersin özellikleri ile denetimin amacını, ortaya koyan yapılandırılmış bir gözlem ve gözleme dair dersi izleme ve çeşitli incelemeler oluşturur (Kurtbeyoğlu, 2015, s. 278-279).

Ders denetimleri denetleme ya da rehberlik yapmak amacıyla gerçekleştirilebilir. Rehberlik maksadıyla yapılan ders denetiminde öğretmenlerin olası eksiklikleri giderilmeye ve eğitim öğretim geliştirilmeye çalışılır. Kontrol amaçlı yapılan ders denetimi ise eksiklerin belirlenmesi ve bunların tamamlanması için uygulanmaktadır (Yeşil ve Kış, 2015, s. 28).

Türkiye'de kurum ve ders denetiminden sorumlu olan, Milli Eğitim Bakanlığıdır. Denetim birimi de, bakanlığa bağlı “*MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı*”dır. Kurum denetimleri maarif müfettişlerince gerçekleştirilmektedir. Kurum içinde ders denetimleri ise okul müdürleri tarafından yapılmaktadır (Ada ve Baysal, 2020, s. 139).

Milli Eğitim Bakanlığı “İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi”nde müfettişlerin kurumlarda; “kurum denetimi” yapmakla yükümlü oldukları belirtilmiştir. Kurum denetimi; yöneticinin denetimi, öğretmenin denetimi ve diğer personellerin denetimi olarak sınıflara ayrılmıştır. Ancak bu yönerge 26.08.2014 tarihinde yürürlükten kalkmıştır. 24.05.2014 tarihinde yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”nin 59. Maddesinde ise müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkilerinde “652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17’nci maddesinde belirtilen görevleri yapar” ifadesi yer almaktadır. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ilgili maddesinde ise maarif müfettişlerinin öğretmenlerin denetimi görevinden söz edilmemiştir. Sonuç olarak kurumların denetimi yine müfettişler tarafından yapılacak fakat müfettişler gerekli gördüğü durumlar hariç düzenli bir şekilde ders denetimi yapmayacaktır. Bu durum okul

müdürlerinin eski dönemlerde sürdürdüğü ders denetimi görevinin önemini daha da arttırmıştır (Yeşil ve Kış, 2015, s. 29).

Türkiye'de 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede 6528 sayılı Kanun ile 14.03.2014 tarihinde değişiklik yapılması ile ilgili yönetmelik çıkarılmış ve öğretmenlerin denetimi, kurum yöneticisine yani okul müdürlerine verilmiştir. Okul müdürlerine yönelik hazırlanan denetim kılavuzunda bu durum “Öğretme-öğrenme sürecinde amaçlara ulaşılması, planlı çalışmalarla yürütülen etkinliklerin birbirleriyle uyumluluğunu ve sapmalarını tespit ederek, giderilmesine ışık tutulması, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunlarda rehberlikte bulunulması amacıyla üst yönetime görüş bildirmek denetimin asıl görevi olup, bu görevin yerine getirilmesinde en önemli sorumluluk da okul müdürüne düşmektedir.” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2016).

Ders denetimlerinde müdürlere verilen görevlerin artmasının olumlu ve olumsuz tarafları olduğu söylenebilir. Müdürün denetim ile ilgili özel bir eğitim almamış olması, öğretmenin müdürün okuldaki bir arkadaşı olması vb. gibi durumlar müdürün yaptığı denetimin olumsuz yanları gibi düşünülebilir. Öğretmenlerin müdürlerce kolay bir şekilde ulaşılabilir olması ile ders denetiminin daha sık yapılması gibi durumlar ise müdürlerin ders denetimlerinin olumlu tarafları olarak gösterilmektedir (Yeşil ve Kış, 2015, s. 29).

Müdürlerin ders denetim görevi 2508 sayılı Tebliğler Dergisinin 13. Maddesinde “Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli önlemleri alır. Sene içinde çeşitli zamanlarda öğretmenlerin derslerini ve diğer etkinliklerini yakından takip eder.” ifadeleriyle belirtilmiştir. Okul müdürünün, öğretim sürecinde gözlem yapabilmesi için ders denetimlerini etkili biçimde yapması gerekir. Böylelikle öğretimin lideri olarak saptadığı eksiklikleri yerinde ve zamanında çözebilir. Okul müdürü denetim uygulamalarını yapıcı bir yaklaşımla ele alarak, öğretmenle öğretimde ve değerlendirmede etkin bir biçimde iş birliği halinde bulunacaktır (Koşar ve Buran, 2019, s. 6).

Türkiye'de son dönemde denetim sisteminde hızlı bir değişim fark edilmektedir. Bu durum denetimle ilgili bir arayış içinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yaşanan bu değişimler denetimin yapısının nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmaları içeren bir süreçtir. Bu yüzden denetim alt sisteminin eğitim sistemi açısından ihtiyaç olduğu ortadadır. Türk eğitim tarihi açısından değerlendirildiğinde ise, eğitim teşkilatlanmasında devamlılığı olan bir denetim mekanizmasının varlığı bu ihtiyacı göz önüne sermektedir. Bu açıdan denetimin, eğitimin vazgeçilemezi olduğunu söylemek doğru bir ifadedir (Köse, 2017, s. 333).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanla ilgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmıştır.

2.7.1. Yönetim Yönelimleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yavuz (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden ve merkezden yönetime ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İzmir'deki genel liselerde görev yapan 70 idareci ve 403 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Veriler, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Yönetim Yönelimi Ölçeği ile Karara Katılma Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Sonuç olarak, idarecilerin çoğunlukla merkezden yönelimli, öğretmenlerinse yerinden yönetim yönelimli olduğu saptanmıştır. Okulda yerinden yönetim öğretmenler için de idareciler için de *pek çok* seviyesinde önemliyken, merkezden yönetimin yöneticiler için *orta*, öğretmenler için ise *az* seviyesinde önemli olduğu fark edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin yönetim yönelimlerinin, öğretmenleri karara katma durumuna ilişkin görüşlerini anlamlı biçimde etkilemediği görülmüştür. Öğretmenlerin yönetim yönelimlerininse, kendilerinin karara katılma durumuna ilişkin görüşlerini etkilediği sonucu elde edilmiştir. Son olarak ise yerinden yönetim yönelimli öğretmenlerin, merkezden yönetim yönelimli öğretmenlere göre karara katılma durumu bakımından daha istekli ve katılımcı oldukları tespit edilmiştir.

Korkmaz (2009), eğitim sisteminin yerinden yönetim anlayışı ile tekrar yapılandırılması konusunda, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini tespit ederek, bu görüşler ışığında yerinden yönetim ile ilgili öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarında görev yapan 33.565 yönetici ve 370.316 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma oranlı tabakalama örneklem seçme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Türkiye yer alan yedi coğrafi bölgeyi temsilen her bölgeden tesadüfi bir biçimde 22 il seçilmiştir. Söz konusu 22 ildeki 8.342 ilköğretim okulundaki toplam 8.342 yönetici ve 73.618 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada “İlköğretimde Karar Verme Yetkisi Ölçeği” ve “İlköğretimde Mali Sorumluluklar Ölçeği” ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda, okul idarecilerinin, ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin dağılımına ilişkin görüşleri incelendiğinde; önce Bakanlığı, sonra yerel yönetimi, daha sonrasında ise okul yönetimi ve okul yönetim kurulunu tercih ettikleri; öğretmenlerin ise önce Bakanlığı, sonra yerel yönetimi ve üçüncü olarak bölgesel yönetimi tercih ettikleri görülmüştür. İdarecilerin,

ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin eğitim-öğretim ve okulun işleyişi konularında, Bakanlığın çizdiği kapsamda yerel yönetimlerin, okul yönetimlerinin ve okul konseylerinin katılımlarına destek verdikleri; iş görenler ve denetim konularında ise net biçimde Bakanlığı tercih ederek, diğer yönetim birimlerinin yetki almasını reddettikleri; öğretmenlerinse, bütün kararlarda, Bakanlıktan sonra coğrafi bölge yönetimlerine de yer verdikleri tespit edilmiştir.

Bozan (2002) Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar isimli çalışmasında Türk kamu yönetiminin bir alt sistemi olan eğitim sisteminde, bazı yetkilerin taşra teşkilatlarına aktarılması ve yerinden yönetime geçilmesi için alternatif yaklaşımların değerlendirilmesini amaçlamıştır. Betimsel model kullanılan araştırmada evreni merkez ve taşra teşkilatındaki 5298 eğitim yönetici ve deneticileri oluşturmaktadır. MEB merkez teşkilatındaki politikaları belirleme, danışma ve denetleme birimlerinden 212 eğitim yöneticisi ve deneticisi örnekleme dahil edilerek 91 çoktan seçmeli ve dört açık uçlu olmak üzere toplam 95 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Türk eğitim sistemindeki sorunların aşırı merkeziyetçilikten kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. MEB merkez teşkilatının bazı yetkilerini taşra teşkilatıyla paylaşması ve yetkilerini taşra teşkilatına aktarmasının zorunlu olduğu, yetki aktarımında taşra teşkilatında il milli eğitim müdürlüklerinin öncelikli olması gerektiği, fakat taşra teşkilatında il örgütlerinin yetersizliğinden kaynaklanan problemlerin üstesinden gelebilmek için il üstü yapı olan ve birçok ili içinde bulunduran eğitim bölgelerinin kurulmasının yararlı olacağı belirtilmiştir.

Usluel (1997) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin, iş gören, öğrenci, bütçe, eğitim programları ve genel hizmet alanlarında, yerleşme konusu ile ilgili görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, MEB merkez örgütünde görev yapmakta olan Müsteşar, Talim Terbiye Kurulu Başkanı, Müsteşar yardımcıları, Teftiş Kurulu Başkanı, Bakanlık Müşavirleri, Genel Müdürleri, Talim Terbiye Kurulu Üyeleri, Bağımsız Daire Başkanları, Genel Müdür Yardımcıları, Daire Başkanları ve Şube Müdürlerinden oluşan 573 kişiden ibarettir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin çoğunluğu, yetki genişliğinin yararlı olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Yine yöneticilerin büyük kısmı, iş gören, eğitim programları ve öğrenci hizmetleri alanlarında var olan uygulamaların devamı etmesinden yana eğilim göstermişlerdir.

Kıran (2001) tarafından yapılan bir araştırmada ise Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütünde görev yapan yöneticilerin eğitimde yerinden yönetim ile ilgili ilişkin tutumları ele alınmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmanın evreninde Milli Eğitim Bakanlığının il ve ilçe eğitim örgütlerinde görev alan eğitim yöneticileri bulunmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmamış olup, seçkisiz olarak alınan örnekleme çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli, Muğla, Balıkesir, Antalya, Burdur, Çanakkale, Eskişehir, Kırşehir, Trabzon, Zonguldak ve Gaziantep illerinde gören alan 224 il-ilçe milli eğitim müdürü, milli eğitim müdür yardımcısı ve şube müdürü oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, 29 tutum maddesinden meydana gelen ve 5'li likert tipi geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitimde yerinden yönetime gereklilik olduğu belirtilmiştir. Eğitimde yerinden yönetimin, merkezi yönetimin denetiminde gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır.

Arslan ve Atasayar 2008 yılında yaptıkları ve “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri” isimli çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütünde görev yapan yöneticiler ve deneticilerin iş gören hizmetleri, bütçe hizmetleri, genel hizmetler, eğitim programları ve öğretimle ilgili hizmetlerde yerelleşme konusundaki fikirlerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmada betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı il milli eğitim müdürlüklerinde çalışan yöneticiler (81 il milli eğitim müdürü, 243 il milli eğitim müdür yardımcısı, 1709 şube müdürü, 2676 şef) ile 2221 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütünde görev yapan 400 ilköğretim müfettişi ile il milli eğitim müdür yardımcısı, şube müdürü, şef unvanlarına sahip toplam 111 eğitim yöneticisi de örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, eğitim yöneticileri ve deneticilerinin %64'ten fazlasının Milli Eğitim Bakanlığının karar verme yetkisinin üst yönetimlerde toplandığı merkeziyetçi yapısıyla işlevlerini etkili biçimde yerine getiremediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sisteminde var olan problemlerin Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki yetkililerin işin yapıldığı yerel birimlere aktarılmasıyla çözülebileceği şeklinde fikirlerini bildirmişlerdir.

Summak ve Karadağ (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, okulu merkeze alan yönetim sürecinde görevli okul müdürlerinin rolleri üzerinde çalışılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada 40 doktora tezine ve 55 makaleye ulaşılmıştır. Bu tez ve makalelerden 7'si seçilerek incelenmesi için araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan incelemelerin sonunda uygun bulunan bu 7 araştırma ele alınarak okulu merkeze alan yönetim sürecinde görevli okul müdürlerinin rolleri açıklanmıştır. Okul müdürlerinin eğitsel

ve vizyoner liderlik, bütçe yönetimi, okul paydaşlarını karar sürecine katma gibi alanlarda sorumluluklar aldıkları anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin okul merkezli yönetimi başarıyla yönetebilmeleri için bütçe yönetimi öncelikli olmak üzere çok sayıda alanda iyi yetişmiş olmaları gerektiği açıklanmıştır.

Yalçınkaya (2004) tarafından yapılan Okul Merkezli Yönetim isimli araştırmada, okulların geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması anlayışlarının ortaya çıkmasıyla gündeme gelen okul merkezli yönetimin, Türk eğitim sistemine uyarlanabileceğinin araştırılması amaçlanmıştır. Betimsel modelde yürütülen araştırmanın örneklemini; 1999-2000 eğitim öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yönetici Eğitimi programında yer alan 132 yönetici adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Aytaç'ın (2000) geliştirdiği "Okul Merkezli Yönetim" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, grubun çoğunluğunun okul merkezli yönetim anlayışına olumlu bir tutumla yaklaştıkları saptanmıştır.

Turan, Yücel, Karakaş ve Demirhan (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim yöneticilerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir merkezde devlet ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise rastgele yolla belirlenen 52 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmada veriler "Eğitimin Yerinden Yönetimi Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, örneklemdaki eğitim yöneticilerinin yerinden yönetimde karar birimleri olarak Bakanlık-İl-Okul üçgenine yakın olduklarını ortaya çıkarmıştır. Eğitim yöneticilerinin bölge, ilçe ve belediyelerin yerelleşmeleri ile ilgili olarak bu birimlerin çok etkin olmasını istemedikleri; bu birimleri birer karar düzeyi kabul etmedikleri görülmüştür.

Bülbül, Tunç, Özdem ve İnandı (2013) Okul Temelli Değerlendirme Algısı isimli çalışmalarında; eğitim yönetiminde "Okul Merkezli Yönetim", eğitim denetiminde "Okul Merkezli Değerlendirme" olarak ifade edilen dönüşümü ele almışlardır. Nitel araştırma modelinde desenlenen bu araştırmada veriler 35 öğretmenden, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler, önceden belirlenen; denetim olgusuna, okul merkezli denetime ve ideal eğitim denetimine ilişkin öğretmen algıları olarak üç tema halinde betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin klasik denetim kuramlarını eleştirmeleri ve okul merkezli denetimin de benzer sorunları taşıdığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler denetimin gerekliliğini düşünseler de uygulayıcılara karşı temkinli yaklaşmaktadır.

Karataş, Başyayla, Taş ve Topçu (2016) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri” isimli araştırmada eğitimde yerinden yönetim konusunda eğitim yöneticilerinin yerinden yönetim ile ilgili görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırma ile eğitim yöneticilerinin düşünceleri doğrultusunda merkeziyetçi, yerinden ve okula dayalı eğitim öğretim anlayışları ile ilgili yapılan çalışmalara destek olunması beklenmiştir. Araştırmanın evrenini Antalya'nın merkez ilçelerinde devlet ilkökulu, ortaokul ve liselerde görevli 423 okul müdürü oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 151 ilkökulu, ortaokul ve lise okul müdüründen meydana gelmektedir. Araştırmanın verileri Çınkır (2010) tarafından geliştirilen “Eğitimde Yerinden Yönetim Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde-frekans ve ki-kare hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bütün boyutlarda karar birimi olarak, en yüksek frekansa sahip olan birimin bakanlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada okul müdürlerinin kıdemleri arttıkça eğitim iş görenlerine ödenen ücretler konusunda belediyelere daha çok anlam yükledikleri anlaşılmıştır. Bunlara ek olarak yalnızca okulun örgütlenmesi boyutuna; eğitim yöneticilerinin alınacak kararlarda karar birimi olarak düşündükleri birimin okul olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yemenici (2001) “Okula Dayalı Yönetim” isimli çalışmasında Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yapı içerisinde olmasının, örgütsel yenileşme ve yeniden yapılanma sürecini etkilediğini vurgulanmıştır. Çalışmanın amacının ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okula dayalı yönetim ile ilgili fikirlerini saptamak ve okula dayalı yönetim uygulamaları için öneriler sunmak olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlere uygulanmak için ölçek geliştirilmiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini Eskişehir il merkezindeki 30 ilköğretim okulundan oranlı küme yöntemi ile belirlenen 56 yönetici ve 505 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analiz edilmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. İdareci ve öğretmenler arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için t testi kullanılmıştır. Edinilen sonuçlara göre ilköğretimin yapısında ve işleyişinde, sosyal-kültürel ve sportif aktivitelerde okullarda görev yapan memurların ve hizmetlilerin, okul çevresinde mahalle muhtarlığının ve belediyelerin görüşleri alınmamaktadır. Şube öğretmenler kuruluna öğrencilerin velileri davet edilmemektedir. Okullarda uzun süreli (3-5 yıl) planlar hazırlanmamaktadır. Eğitim bölgeleri; kaynakların kullanımında okul idareci ve öğretmenlerince desteklenirken, öğretmenlerin iş doyumuna katkıda bulunmamaktadır. Okullarda vizyon oluşturmada ve eğitim bölgelerinin

değerlendirilmesinde okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında idareciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Kapusuzoğlu (2008) Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi isimli araştırmasında, eğitim denetimi sisteminin, okula dayalı yönetim yaklaşımındaki rolünün, idareciler, öğretmenler ve müfettişler açısından değerlendirilmesini ele almıştır. Bu amaçla Bolu ili ilköğretim okullarında görev yapan 57 öğretmen, 16 yönetici ve 13 müfettişe veri toplama aracı olan ölçek uygulanmıştır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde hazırlanan Okul Gelişim Modeli adlı çalışmadan yararlanılarak geliştirilen “Müfettiş Standartları Anketi” 64 maddeden meydana gelmektedir. Bu ölçekte müfettiş yeterlikleri; eğitim bilimi, eğitim yönetimi, rehberlik hizmetleri, kişilik özellikleri ve diğer beceriler olarak belirlenmiştir. Anketin güvenirlik katsayısı 0,98'dir. Araştırmanın sonucunda, okula dayalı yönetimin geliştirilmesi için okul gelişim planları hazırlamak gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, yöneticiler ve deneticilerin okula dayalı yönetim ile ilgili rollerini etkin biçimde gerçekleştirebilmesi için sistemin yapı, süreç ve anlayış bakımından geliştirilmesi ve bunun yasal olarak desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Taşar (2018) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Okul Temelli Yönetim Konusunda Yapılan Araştırma Sonuçlarının Toplu Değerlendirilmesi” isimli çalışmada Türkiye’de okula dayalı yönetim konusunda yürütülen lisansüstü tez ve makale çalışmalarının sonuçları değerlendirilmiştir. Bu hedefle Ulusal Sosyal ve Beşeri Bilimler veri tabanı ve Yükseköğretim Kurulu Tez Veri Merkezi; “okul temelli yönetim”, “okul merkezli yönetim”, “okula dayalı yönetim” anahtar kelimeleriyle taranmıştır. Taramanın ardından ulaşılan tezler ve makaleler betimsel analiz modeliyle incelenmiştir. İncelemede Türkiye’de okula dayalı yönetim konusundaki tezlerin ve makalelerin; okula dayalı yönetimi kuramsal bakımdan inceleme, okula dayalı yönetim anlayışına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini saptama ve okula dayalı yönetim anlayışının Türkiye’de uygulanabilirliğini değerlendirmek amaçlarıyla yapıldığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, okula dayalı yönetim konusunda yürütülen çalışmaların büyük ölçüde birbirleriyle benzer nitelikte olduğu ve aynı grupta yer alan katılımcılarla çalışmalar yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, bundan sonra yapılacak araştırmalarda, iyi bir alan yazın taraması yapılması gerektiği; öğrencilerin, velilerin, eğitim merkezi ve taşra yöneticilerinin de fikirlerinin dikkate alınması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

2.7.2. Ders Denetimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akbaşlı ve Tunç (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada ilkökul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimi ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin, ders denetimi görevlerinin tamamen okul müdürüne bırakılmasını nasıl değerlendirdikleri ve müdürlerin ders denetimlerini etkili bulup bulmadıkları konuları ele alınmıştır. Çalışmada olgu bilim deseninden faydalanılmıştır. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılı içinde Amasya’da yer alan bir ilkökulda görevli 10 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda edinilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %80’inin ders denetimlerini müdürlerinin yapması gerektiği fikrinde bulundukları anlaşılmıştır. Öğretmenler; ders denetimini yapan kişinin bir veya iki ders saati içinde kendilerinin öğretmenlik yetenek ve performanslarıyla ilgili olarak çıkarım yapmalarından memnun olmadıklarını, okul müdürünün ders denetimi yaparken daha doğru kararlar verdiklerini düşündükleri belirtilmiştir.

Köybaşı, Uğurlu, Bakır ve Karakuş tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada ilkökullarda ders denetimi ile ilgili öğretmen fikirleri konusu ele alınmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme modellerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılması uygun bulunmuştur. Çalışma grubu olarak 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sivas ili merkez ilçelerindeki ilkökullarda çalışan 20 öğretmen belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders denetiminin yapılmasını tercih etmemekle birlikte, bunu sebebini kısa bir zaman diliminde değerlendirmenin sağlıklı bir biçimde yapılamayacağı olarak açıklamışlardır. Öğretmenlerin denetimin ilkeleri ile ilgili fikirlerinin nesnel ilkelere dayalı olduğu anlaşılmış ve objektif değerlendirme olması şartıyla izin alınarak denetim yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. İlkökul öğretmenlerinin, ders denetimi konusunda okul müdürlerini uzman görmedikleri; ancak ders denetiminin müfettişlerce yapılmasını da istemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak ders denetiminin bu şekliyle yapılmaması, geliştirme amacıyla yapılacak denetimlerde ise okul müdürlerinin yeterliğini artırmak için çeşitli eğitim programları almaları gibi bazı öneriler ortaya konulmuştur.

Koşar ve Buran (2019) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin ders denetimi etkinliklerinin öğretimsel liderlik ile ilişkilendirilerek incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel bir yöntemde, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemesi

yöntemi kullanılmıştır. Ankara ili Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde özel eğitim, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 15 okul müdürü çalışma grubuna meydana getirmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimi görevi ile ilgili olarak fikirlerini tespit edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ders denetimi uygulamalarını okul müdürlerinin yürütmesinin, okulu ve öğretmeni iyi tanımasından ötürü daha etkili olacağı belirtilmiştir. Ders denetimiyle ilgili olarak yapılan yönetmelik değişikliği okul müdürlerince olumlu karşılanmıştır. Okul müdürlerinin ders denetimi yaparken yapıcı bir yaklaşımla, öğretmene model olacak şekilde yapması ve öğretimin lideri olarak bir vizyon oluşturması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergen ve Eşiyok 2016 yılında yürüttükleri çalışmalarında, okul müdürlerinin ders denetimi görevleriyle ilgili öğretmen görüşlerini araştırmışlardır. Çalışma grubuna Mersin ili Akdeniz ve Toroslar ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli gönüllü 150 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere, 25 maddeden meydana gelen öğretmenlerin algılarını belirlemeye yönelik anket kullanılmıştır. Edinilen bulgularda öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul ve öğrenim durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmezken; branş ve kıdem durumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yeşil ve Kış (2015) tarafından yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin ders denetimi görevleriyle ilgili olarak öğretmen görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde tasarlanmış ve Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde yürütülmüştür. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örneklemesiyle seçilen 52 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul müdürlerince gerçekleştirilen ders denetimlerinin çoğunlukla dönemde 1 defa yapıldığı, denetimden önce müdürlerin çoğunun denetim yapacağını öğretmene bildirdiği ve denetimde en çok dikkat edilen noktanın dersin sunumu olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yapılan bu ders denetimlerin kendilerine katkı sağladığını düşündükleri saptanmıştır. Denetimlerinin en büyük artısının ise öğretmenlerin eksik yanlarını fark etmeleri yönünde olduğu görülmüştür.

Deniz (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, okul müdürlerinin öğretimin denetimi davranışları ile ilgili olarak öğretmen fikirleri konusu ele alınmıştır. Araştırmada, Bursa ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli okul müdürlerinin, öğretimin denetimi davranışlarının betimlenmesi ve bu müdürlerin sergilediği öğretimsel davranışların öğretmenlerce belli bireysel değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğinin saptanması

amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada, araştırmanın örneklemini Bursa'da basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 62 okuldan 1500 öğretmen meydana getirmiştir. Kullanılan ölçek ise, İlğan (2014) tarafından geliştirilen Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeği (OMÖDD) ölçeğidir. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel denetim ile ilgili görüşlerinde cinsiyet ve okul türü açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Tonbul ve Baysülen (2017), yaptıkları çalışmalarında ders denetimine ilişkin yönetmelik değişikliğini maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri bakımından değerlendirmişlerdir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmesi uygun görülmüştür. Çalışma grubu 122 öğretmen, 66 okul müdürü ve 43 müfettişten meydana gelmiştir. Veriler araştırmacıların kendilerince geliştirilen görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik çözümleme yöntemi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların, uygulamanın neden değiştiğine ve uygulamayı benimsemeye yönelik görüşlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Uygulamayı öğretmen ve müdürlerin olumlu, müfettişlerin ise olumsuz değerlendirdiği görülmüştür. Bu uygulama ile ders denetiminde taraf olma durumlarının artabileceği, müdürlerin mevcut yeterlikleriyle bu uygulamanın niteliğine yeterli katkıda bulunamayacağı yönünde kaygılar olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin, ders denetimi alanında bir eğitim almamış olması ve nadiren denetim yapmış olması öğretmenlerce yetersiz ve etkisiz bulunmuştur.

Birel ve Erçek (2019), çalışmalarında müdürlerin ders denetimi görevlerini araştırmışlardır. Araştırmanın, Türkiye'de denetim uygulamalarını oluşturan mevzuatta değişiklik yapılması sebebiyle ders denetiminde meydana gelen ve gelecekte olabilecek problemleri tespit etmeye yönelik olduğunu açıklamışlar. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada çalışma grubunu 2018-2019 ders yılında Aydın ili Didim ilçesindeki okullarda çalışan 14 okul müdürü meydana getirmektedir. Veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak okul müdürlerinin büyük oranda ders denetiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerde; ayrıca bu değerlendirmeyi yapacak yeterlikten uzak oldukları kanısına varılmıştır. Müdürlerin, ders denetimini yapabileme yetkisinin müfettişlerden alınarak tamamen kendilerine bırakılmasından mutlu olmakla beraber ileriki zamanlarda bunun olumsuz sonuçlarının daha fazla olacağı konusunda kaygı taşıdıkları anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin yetkilerinin artmasına sıcak baktıkları ancak bu denetim uygulamalarının bir sistem içinde düzenli olarak yapılması konusunda ise olumlu düşünmedikleri sonucu tespit edilmiştir.

Dönmez ve Demirtaş (2018), yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin ders denetimi yapması konusundaki fikirlerini saptamayı ve denetimin müdürlerce nasıl yapıldığını tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında, 8 ilkokuldan 8 okul müdürü ve 34 öğretmenden oluşan 42 kişi dahil edilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilebilmesi için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmadan edinilen bulgulara göre, katılımcılar ders denetimi uygulamalarının okul müdürlerince gerçekleştirilmesinin öğretmeni yakinen tanımakta kolaylık sağlayacağını, ancak bu denetimlerin bir ders saati ya da bir günlük bir gözlemden ibaret olmaması gerektiğini anlatmışlardır. Öğretmenler, ders denetimi uygulamalarının müdürlere verilmesi ile birlikte müdürlerle kendileri arasındaki etkileşimin artıracak olduğunu ifade etmişlerdir.

Sabancı ve Akcan (2018), araştırmalarında okul müdürlerince yürütülen ders denetimi uygulamalarının rehberlikte etkililiğin artması bakımından incelenmesini hedeflemiştir. Araştırma nitel bir çalışmadır ve durum çalışmalarından bütüncül çoklu durum deseninde yürütülmüştür. Antalya ilinin Alanya ilçesinde yer alan ilkokullarda gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubun belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplanma aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Çalışma grubu, iki özel ilkokul ve üç devlet ilkokulunda görevli 5 okul müdürü ve 5 öğretmenden meydana gelmiştir. Sonuç olarak okul müdürlerinin, denetim ve rehberlik alanlarındaki bütün süreçlerde gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmak için çeşitli eğitimlerle desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okul müdürünü merkeze koyan bir anlayışta, başarılı bir denetim yapılabilmesi için müdürlerin üstlendikleri görevlerin, öğretim liderliği odaklı biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Arslantaş, Avcı ve Tösten (2020), liselerde görev yapan okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin liselerdeki alan öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmesini yapmışlardır. Bu amaçla, Siirt il merkezinde bulunan ve tesadüfi biçimde seçilen 9 lisede görevli 50 öğretmenle mülakat gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel desenlenen betimsel bir çalışmadır. Öğretmenlerden veriler, yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak ders denetimi çerçevesinde öğretmenlerin derslerde gözlemlenmesini uygun görüp görmedikleri konusunda öğretmenlerin çoğu, akademik olarak yeterli ve liyakatli kişilerce yapılması şartıyla denetim amaçlı gözlem yapılmasını uygun bulmuştur. Öğretmenlerin üçte birlik kısmı ise denetici kişinin liyakat olması, denetimin baskı unsuru yaratacak şekilde kullanılması, sınıfın gizliliğinin ihlali, denetime gerek olmaması,

denetimin öğretmene güven duyulmadığı gibi bir durum ortaya koyması gibi nedenlerle ders denetimi çerçevesinde gözlem yapılmasının uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Altunay (2020), yaptığı bir araştırmada okul müdürlerinin ders denetimi yapması ile ilgili olarak okul müdürleri ve öğretmenlerin düşüncelerini ele almıştır. Araştırmanın evrenini, İzmir ili Bornova ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler meydana getirmektedir. Çalışmanın örneklemini ise 243 öğretmen ve 51 okul müdürü olmak üzere toplam 294 katılımcı oluşturmuştur. Çalışmanın veri toplama aracı, müdürlerin ders denetimi faaliyetlerini belirlemeye yönelik bir ankettir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde okul müdürleri, ders denetim faaliyetlerindeki davranışları gösterme düzeylerini “Sıklıkla” ve “Her zaman” düzeyinde yani olumlu olarak gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, “Hiçbir zaman” ve “Bazen” düzeyinde yani müdürlerin ders denetimlerini gerçekleştirmediklerini çoğunluk olarak ifade etmişlerdir. Müdürlerin ders denetim faaliyetleriyle ilgili olarak okul müdürlerinin görüşlerinde “öğrencilerin davranışlarının gözlemlenmesi, ders içeriklerinin gözlemlenmesi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gözlemlenmesi” uygulamaları öne çıkmıştır. Öğretmenlerde ise “ders içeriğinin gözlemlenmesi, öğrencilerin görüşlerinin alınması ve velilerin dönütlerinin alınması” uygulamaları vurgulanmıştır.

Aydazer (2020), tarafından gerçekleştirilen çalışmada Denizli ili Pamukkale ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yapmasıyla ilgili olarak düşüncelerinin saptanması hedeflenmiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmada çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Denizli ili Pamukkale ilçesinde görevli öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla, maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 33 öğretmene ulaşılmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında, okul müdürlerinin ders denetimi yapmadan önce çoğunlukla bunu öğretmenlere bildirdikleri, denetime bir ders saatinden oluşan bir zaman ayırdıkları ve bunun öğretmenlerce yeterli bulunduğu tespit edilmiştir. Müdürlerin ders denetimi yapmasıyla ilgili olarak öğretmenlerin düşüncelerinin ise ders denetiminin gerekli olduğu biçimindedir. Okul müdürlerinin denetim esnasında öğretmenlerin çoğunlukla kaygı duymadıkları ve mesleksi olarak gelişmelerinde ders denetiminin yararlı olduğu fikrini taşıdıkları anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin çoğunlukla denetimin ardından geri dönüt adına yeterince zaman, rehberlik ve öğretmenlere düşüncelerini ifade etme fırsatı verdikleri sonucuna varılmıştır.

Uygur (2020) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise okul müdürlerinin ders denetimi yapmasıyla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya'daki devlet ilkokullarında görevli 9 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Veriler araştırmacının kendisinin geliştirdiği yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinden edinilen sonuçlara göre okul müdürlerinin yaptığı ders denetimlerinin, öğretmenlerin performanslarına olumlu olduğu kadar olumsuz da yansıdığı yönünde fikirler tespit edilmiştir. Çalışmada müdürlerin ders denetimi faaliyetlerinde geliştirilmesi şart olan bazı yönler olarak; müdürlerin öğretmenlik meslek bilgisi, iyi bir iletişim tekniği ve sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerektiği biçiminde fikirler ifade edilmiştir.

Ateşoğlu ve Akbaşlı (2020) yaptıkları araştırmada, ders denetimi bakımından öğretmenlerin müdürlerine bakış açılarını yedi boyutta belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma 2018'de Kayseri'de yer alan ortaöğretim kurumlarında görevli 388 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada genel tarama modeli tercih edilmiştir. Ölçme aracı olarak 32 maddeden meydana gelen “Eğitim Deneticilerine Yönelik Öğretmen Bakış Açısını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin denetim gereksinimi, samimiyet, anlayışlı olma, uzmanlık, denetimin kalitesi, deneticilik algısı, denetimin yeterliği olmak üzere 7 boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlar öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre yorumlanmıştır. Öğretmenler, müdürlerin ders denetimi yaparken samimi, anlayışlı, uzman, nitelikli ve yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul müdürlerini denetimde samimi buldukları fakat uzman ve nitelikli bulmadıkları sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetleri ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Tarama modelinde yapılan bu çalışmada evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli'nin Acıpayam ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli gönüllü 220 öğretmen meydana getirmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı, Fırıncioğulları (2014) tarafından geliştirilmiştir, üç boyutlu ve toplam 42 maddedir. Sonuç olarak müdürlerin ders denetimi uygulamaları ile ilgili olarak öğretmen ve yöneticilerin düşünceleri, son mezun oldukları eğitim kurumuna göre sınıf yönetimi ve iletişimi ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme boyutlarında, okul müdürlerinin ders denetimleri

için ayırdıkları süreye göre sınıf yönetimi ve içerik boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir.

2.7.3. Yönetim Yönelimleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stewartcharles ve Kidwell, 1995 yılında yaptıkları çalışmalarında, okul temelli karar sürecinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin rollerini incelemişlerdir. İlk önce alanla ilgili araştırmaları gözden geçirmişler ve sonrasında okul müdürlerinin öğretmenleri karar alma sürecine katmak için sahip olmaları gereken liderlik yeteneklerini ele almışlardır. Çalışmaya Texas bölgesindeki 260 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda edinilen sonuçlara göre, okul temelli yönetim sürecinde görev yapan her okul müdürünün görevi, etkin bir iş ortamı yaratmak, katılımı ve risk alımını cesaretlendiren bir çevre oluşturmaktır. Bunlara ek olarak okul müdürlerinin, iletişim alanında rehberlik yeteneklerini geliştirmesi gerektiği açıkça vurgulanmıştır. Bu rehberlik becerileri işte memnuniyetin oluşmasına, etkin okulun meydana gelmesine, öğretmenlerin karar sürecine katkıda bulunmasına yol açacaktır.

Jones (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul merkezli yönetim sürecinde görev yapan müdürlerin, okulu merkeze alan yönetim sürecinin yönetilmesinde gereken becerilere ilişkin görüşleri incelenmiştir. 106 ortaokul müdürü ile yapılan çalışmada, okulu merkeze alan yönetim sürecinin başarıyla yönetilebilmesi için okul müdürlerinin gereken eğitim, yetenek ve deneyime sahip olup olmadığının araştırması yapılmıştır. Araştırmada yer alan 106 müdürün 63'ü okulu merkeze alan yönetim sürecinin gerçekleştirildiği okullarda; 43'ü ise merkezden yönetimin gerçekleştirildiği okullarda görevlidir. Çalışmada Ebmeier tarafından 1996 yılında geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların sonunda, okulu merkeze alan yönetim sürecinde görevli müdürler ile merkezden yönetim anlayışında görevli müdürlerin becerilerinde farklılıklara rastlanmamıştır. Bundan dolayı araştırmacı, okulu merkeze alan yönetim sürecinde görevli okul müdürlerinin, merkezden yönetimde görevli müdürlerden farklı olarak herhangi eğitim, deneyim ya da yeteneğe sahip olmadığı kanısındadır. Ayrıca okulu merkeze alan yönetim sürecinde gerekli görülen vizyoner liderlik ve iş birliğine dayalı liderlik gibi konular yerine, okul müdürlerinin hala geleneksel metotları kullandıkları belirtilmiştir.

Wong 2003 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmada okul temelli yönetimin gerektirdiği liderlik alanlarını açıklamıştır. Wong'a göre etkili ve yerinde karar alabilmek için bu liderlik becerileri şarttır. Bu süreçte görevli müdürlerin öğretim lideri olarak geleceğe dönük tahminlerde bulunması ve çeşitli tedbirler alması, örgütün lideri olarak okulda bulunan tüm bireyler için kazan-kazan durumunu sağlaması, strateji lideri olarak işleri

önemine göre sıralaması ve organize etmesi, kilit rolleri belirlemesi, kültür lideri olarak değerleri önemsemesi, işleri kolaylaştırması ve birleştirici olması gerekmektedir.

Lam tarafından 2006 yılında yapılan bir araştırmada, Hong Kong'daki ortaokul öğretmenlerinin okul temelli yönetimin yapısı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Nitel olarak desenlenen bu araştırmada, iki okuldan 6 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler, okul temelli yönetim sürecinin okulun yapısında bazı değişiklikler meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu değişimlerin özellikle karar sürecinin yapısı, iş ekiplerinin yaratılması, yetki ve sorumlulukların çoğaltılması alanlarında olduğu görülmüştür. Okul temelli yönetim sürecinde öğretmenlerin kendi rollerinde ortaya çıkan değişimler ile ilgili düşünceleri sorulduğunda ise eğitsel rollerde değişiklik olmadığı; fakat konferanslara daha çok katıldıkları, daha çok raporlaştırma yaptıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler okul temelli yönetimin müdürlerin rollerinde yarattığı değişikliği belirtirken farklı noktalara odaklanmalarına karşın tamamının odağında güçlü bir liderlik yeteneği, beraber çalışabilme yeteneği, kaynakları etkili kullanma yeteneğinin olduğu fark edilmiştir. Sonuç olarak okul temelli yönetim ile birlikte müdürler kaynakların kullanılması konusunda esneklik kazanmışlar, yönetim becerilerini daha iyi kavramışlardır. Bununla beraber okul temelli yönetimde müdürlerin daha iyi akademik sonuçlara varılması ve kaynakların adil dağıtılması konularında görevleri artmıştır. Sorunların ve çatışmaların çözülmesinde kendilerine birtakım sorumluluklar düşmektedir bu nedenle iletişim yetenekleri gelişmiş ve bütçeyi yönetme konularında uzman kişiler olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Povich tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada okul merkezli yönetim stratejilerinin okul müdürlerinin rolleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Povich 8 ilkokul müdürü belirlemiş ve onlarla görüşmüştür. Ayrıca 4 müdürün bağlı olduğu bir bölge danışmanı ile de görüşme yapmıştır. Araştırmanın verileri informal görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelenmesi teknikleriyle elde edilmiştir. Müdürler ve bölge danışmanına aynı görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma sonunda edinilen bulgular incelendiğinde okul müdürleri, okul temelli yönetim ile beraber, birer eğitim lideri ve finans uzmanı olmuştur. Okul temelli yönetim müdürlere; programların önerilmesi, personellerin seçilmesi, senelik bütçe hazırlanması gibi konularda bazı yeni görevler yüklemiştir. Okul temelli yönetimde görevli müdürler genel olarak bir günlerini okuldaki diğer bireylerle gerçekleştirilen toplantılar, telefonlara ve elektronik postalara verilen yanıtlar, çeşitli ziyaretler, günlük veya aciliyeti bulunan işlemler gibi işleri yürüterek geçirmektedir. Bunlara ek olarak okul temelli yönetim anlayışında müdürlere bütçenin

yapılması ve yönetilmesi konularında da hak verilmesi, müdürlerin eğitim lideri vasıflarının da güçlenmesini sağlamıştır. Çalışmaya katılan müdürlere okul temelli yönetimde ne türlü görevlerinin olduğu sorulduğunda müdürler çoğunlukla merkezden yönetim anlayışındaki sorumluluk ve görevlerinden daha fazlasını üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan bölge danışmanı da müdürlerin okul temelli yönetimdeki artan en büyük görevlerinin bütçenin yönetilmesi alanında olduğunu aktarmıştır. Araştırmacı, okul merkezli yönetim sürecinin başarıyla uygulanabilmesi için öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de hem müdürler hem de bölge danışmanı kaynakların artırılması gerektiğini düşünmektedir.

2.7.4. Ders Denetimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Atkins 1996 yılında yaptığı “Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin, değerlendirme süreci ile ilgili olarak düşüncelerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu, değerlendirmenin amacının öğretim faaliyetlerini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, değerlendirme uygulamasını okul müdürünün yürütmesi gerektiğini ancak değerlendirmeyi geliştirmede öğretmenlerin de düşüncelerinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, deneticinin müfredat ve öğretim yöntemleri konularında iyi eğitim almış ve tecrübeli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler açısından problemlerin büyük çoğunluğu, okul müdürlerinin denetim ve öğretim becerilerinden yoksun olmalarından kaynaklanmaktadır.

Florence (2005) “Virginia'daki Öğretmen Denetimi Yöntemleri” isimli araştırmasında, Virginia'nın Richmon bölgesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara, öğretmenlerin neredeyse tamamı denetimde adil bir yaklaşım olduğu müddetçe değerlendirmelerin kendilerine yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu geri bildirim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, deneticilerin güvenilirliği, saygınlığı, yaratıcılıkları, risk alma becerileri ve doğru denetim sağlamaları konusunda olumlu cevaplar vermişlerdir. Yalnızca 39 öğretmen olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin %95'i denetim etkinliklerinin, mesleki gelişmelerine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir.

Range (2013) “Sekiz İlkokulda Öğretmenler Okul Müdürlerinin Denetimini ve Değerlendirmesini Nasıl Algılar” (How Teachers' Perceive Principal Supervision and Evaluation in Eight Elementary Schools) isimli araştırmasında seçilen okullardaki öğretmenlere çevrimiçi anket yollayarak onların düşüncelerini saptamayı hedeflemiştir.

Araştırmada anketleri yanıtlayan öğretmenlerden 74'ünün kadın olduğu ve toplam çalışma sürelerinin ortalamasının 12 sene olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin ders denetimi becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü bölgede farklılaştırılmış denetim anlayışının bulunmamasına karşın, öğretmenlerin ders denetimlerinde müdürlerin farklılaştırılmış denetim yaklaşımını uyguladığını söyledikleri görülmüştür. Deneyimi ya da kıdemi daha düşük öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yapması konusunda daha olumlu bakış açısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Deneyimi 5 ila 10 sene arasında olan öğretmenler ise okul müdürlerinin ders denetimi yapması konusunda çok fazla memnun değildir.

Adeolu ve Ayeni (2012) “Nijerya'daki Ondo Eyaletinde Bulunan Ortaokullarda Kalite Güvencesi İçin Müdürlerin Denetim Rollerinin Değerlendirilmesi” (Assessment of Principals' Supervisory Roles for Quality Assurance In Secondary Schools in Ondo State, Nigeria) isimli araştırmasında öğretmenlerin derslerinin denetlenmesinde, okul müdürlerinin algılanan etkinliğini ve öğretimin denetimi uygulamalarında müdürlerin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada betimsel tarama tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ondo eyaletinde bulunan 60 ortaokuldan 540 öğretmen ve 60 okul müdürü meydana getirmektedir. Çalışmada okul müdürlerinin ders denetimi değerlendirme ölçeği, müdürlere yönelik görüşme rehberi ve öğretmen odak grup görüşmesi olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, denetimlerde okul müdürlerinin çoğunluğunun dikkatlerini öğretmen katılımına, derse hazırlık yapılmasına, öğretim materyallerine, referans alınan kitaplara ve geribildirimlere verdiği; fakat ilgili kişilerle etkinliklerin gözden geçirilmesi uygulamasının çoğu okulda çok az yapıldığı tespit edilmiştir.

Thobega ve Miller (2003), “Tarım Öğretmenlerinin Mesleki Doyumu ve Öğretmenlik Mesleğinde Kalma İsteklerinin Öğretimin Denetimiyle İlişkisi” adlı çalışmalarında Iowa'daki tarım öğretmenlerinin derslerinin denetlenmesinin mesleki doyum ve öğretmenlik mesleğini sürdürme isteğiyle ne derecede ilişkili olduğunu saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tarım öğretmenlerinin yaklaşık beşte biri, akademik sene süresince bir denetici tarafından gözlemlenmediklerini belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda kendilerine iş birlikçi denetim uygulanan öğretmenler, iş birlikçi denetimden geçmeyen öğretmenlere göre biraz daha yüksek düzeyde bir iş doyumunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bouchamma ve Basque (2012), “Okul Müdürlerinin Denetim Uygulamaları: Eylemdeki Yansımalar (Supervision Practices of School Principals: Reflection in Action)” isimli makalelerinde müdürlerin denetleme deneyimlerinden edindikleri bilgileri bir araya getirerek denetimde farklı durumlar için doğru teknikler geliştirmek ve öğretmenlerin denetim faaliyetlerini analiz etmek hedeflenmiştir. Çalışma nicel bir araştırmadır ve çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Kanada’nın New Brunswick eyaletinde bulunan Fransız dil okullarındaki (francophone) 12 okul müdürü meydana getirmektedir. Çalışmada müdürlerin idari ve pedagojik yönleri vurgulanmıştır. Bu araştırmayla okullarda kaliteli bir iklimin öneminin ve iyi insan ilişkilerinin altı çizilmiş, denetimin başarıya ulaşmasına yönelik olumlu bir tutum içinde olunması gerektiğinin sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bunlara ek olarak Kanada Eğitim Bakanlığının okul liderlerine yönelik gerçekleştirilen eğitimlerinin New Brunswick’in eğitim sisteminde de uygulamaya konması gerektiği ifade edilmiştir.

Yunus N.K.Y., Yunus J.N. ve Ishak (2010), “Malezya’nın Perak Bölgesindeki Okullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Roller (School Principals Roles In Teaching Supervision In Selected Schools In Perak, Malaysia)” isimli makalelerinde okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin; müfredatın uygulanması, öğretmenlerin materyal bakımından derslere hazırlığı ve öğretmenlerin profesyonelliklerinin artırılması ile ilişkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma nicel bir araştırmadır. Örneklemini Central Perak Bölgesi’nde yer alan 120 ortaokul öğretmeni meydana getirmektedir. Araştırmanın sonunda okul müdürlerinin denetimlerinin etkinliğinin, müfredatın uygulanması, öğretim materyallerinin hazırlığı ve öğretmenlerin profesyonelliklerinin artırılmasıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Egwu (2015), “Okul Müdürlerinin Ebonyi Eyaletinde Yer Alan Ortaokullarda Sınıf Öğretiminin Denetimi Performansı (Principals’ Performance In Supervision Of Classroom Instruction In Ebonyi State Secondary Schools)” isimli makalesinde Ebonyi Eyaletinde yer alan ortaokullarda, müdürlerin sınıftaki faaliyetlerin denetlenmesindeki etkinliğini tespit etmeyi hedeflemiştir. Çalışma nitel bir araştırmadır ve örneklemini Ebonyi Eyaleti’ndeki 45 ortaokuldan tesadüfi yolla seçilen 360 öğretmen meydana getirmektedir. Araştırmanın sonucunda müdürlerin etkili bir biçimde denetim yapmalarının, sınıflardaki öğretimin iyileştirilmesinde büyük bir öneminin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, Ebonyi Eyaletinde bulunan ortaokullardaki sınıfların denetiminde müdür performanslarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Muraina ve Olanrewaju (2016), “Nijerya’da Bulunan Oyo Bölgesi’ndeki Ortaokullarda Görevli Müdürlerin Liderlik Tarzının Öğretimsel Denetimleri Üzerindeki Etkisi (The Impact of Principal Leadership Styles on Instructional Supervision of Secondary Schools in Oyo North Senatorial District, Oyo State, Nigeria)” isimli makalelerinde, müdürlerin otokratik, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik biçimlerinin ortaokullarda okul müdürünce yürütülen öğretimsel denetime etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma nitel bir araştırmadır ve bu çalışmanın örneklemini belirlenen 20 ortaokulda görevli 400 öğretmen ve 20 müdür meydana getirmektedir. Çalışmanın sonunda müdürlerin etkin bir liderlik davranışı göstermeleri halinde okuldaki öğretimin daha kaliteli olabileceği saptanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, uygulama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi ve araştırmanın süreç içindeki rolü konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel türde, betimsel ve ilişkisel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, araştırılan konuda nicelleştirme veya sayısallaştırma hedefiyle geniş kitleleri ele alır. Dedektiflerin soruşturmalarda yaptıklarına benzer biçimde teori ve denenceyle yola çıkar, bu yüzden nicel araştırmaların hipotezleri geniş ve belirgindir. Var olan durumu, bağlantıları içerisinde bütünsel bir bakış açısıyla araştırır. Nicel araştırmanın tasarımı, çalışmaya başlamadan önce belirlenir ve basamak basamak yürütülür. Veriler, SPSS vb. istatistiksel veri analizi programları ile incelenir ve yorumlanır, ardından sonuçlar genellenir (Akarsu ve Akarsu, 2019, s. 28).

Betimsel araştırmalar ise verilen bir durumu mümkün olduğunca tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 24). Bu yöntem, herhangi bir durumun, olayın veya problemin etrafı biçimde tanımlamasını yapmak, yorumlamak ve irdelemek amacıyla tercih edilir. Ölçütler belirleyerek, araştırılan olay ve değişkenlerin arasında ilişkinin varlığı ve bu ilişkinin ne derecede olduğunun sorgusu yapılır. Betimsel araştırmalarda, çalışmanın incelediği mevcut ortam değiştirilmez, farklı bir ortam yaratılmaya çalışılmaz (Çepni, 2010).

İlişkisel araştırmalar ise, iki ya da daha çok değişken arasında ilişki bulunup bulunmadığını ve bulunuyorsa bunun ne çeşit bir ilişki olduğunu belirtip, değişkenlerle ilgili olarak tahminler yürütmek amacıyla tasarlanan deneysel olmayan çalışmalardır (Christensen, Johnson ve Turner, 2010). İlişkisel araştırmalar, ilişkilerin belirlenmesini ve kişinin tahminlerde bulunmasını sağlar. Bu sayede olgular daha iyi anlaşılır. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırmalar, ilişkisel araştırmanın belli başlı örnekleridir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 25). Privitera'ya göre (2014), ilişkisel yöntem kullanarak edinilen sonuçlar neden-sonuç ilişkisi gibi yorumlanamaz. İlişkisel araştırmalar, açıklama ve öngörude bulunmak için kullanılır ve başlıca iki özelliği vardır. Bu özellikler aşağıda verilmiştir (Creswell, 2012):

- Verilerin sunumu
- Değişkenler arasındaki ilişkinin şekli (ilişkinin yönü ve büyüklüğü)

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Manisa ili Yunusemre ve Şehzadeler ilçelerindeki devlet okulları olan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4485 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 4. Evrene İlişkin Dağılımlar

İlçe	Okul Öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Yunusemre	192	4,3	575	12,8	823	18,3	1188	26,5
Şehzadeler	133	3,0	397	8,9	608	13,6	569	12,7
Toplam	325	7,3	972	21,6	1431	31,9	1757	39,2

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bunun için öncelikle Google Form üzerinden oluşturulan formlar öğretmenlere ulaştırılmıştır. Gönüllülük esas olmak üzere 402 öğretmen ölçekleri doldurmuştur. Örneklem sayısı belirlenirken aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

Şekil 4. Örneklem Belirleme Formülü

Formülde yer alan işaretlerin açıklaması aşağıda verildiği şekildedir:

N: Hedef katılımcı sayısı, **n:** Örneklem alınacak birey sayısı, **p:** İncelenen olayın görülüş sıklığı, **q:** İncelenen olayın görülmeysi sıklığı, **t:** t tablosuna göre bulunan teorik değer, **d:** Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır.

$$n = \frac{4495 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05^2) \times (4495 - 1) + (1,96^2) \times 0,5 \times 0,5}$$

Dolayısıyla bu araştırmada örnekleme dahil edilecek minimum öğretmen sayısı belirlenirken yukarıdaki formül kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Sonuç olarak n=384,24 bulunmuştur.

Tablo 5. Örneklem İlişkin Dağılımlar

Görev	n	%
Okul Öncesi	45	11,2
İlkokul	137	34,1
Ortaokul	156	38,8
Lise	64	15,9
Toplam	402	100,0

Tablo 5'e göre Yunusemre ve Şehzadeler ilçelerinden örneklem alınan 402 öğretmenin % 11,2'si (n=45) anaokullarından, %34,1'inin (n=137) ilkokullardan, %38,8'inin (n=156) ortaokullardan ve %15,9'u (n=64) liselerden belirlenmiştir. Ancak bu aşamada 402 öğretmen içinden 121'inin ölçeklerdeki soruları rastgele, özensiz biçimde yanıtladıkları ve eksik kodlamalar yaptıkları tespit edildiğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak araştırma, 281 katılımcıyla yapılmıştır.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Görev	n	%
Okul Öncesi	33	11,7
İlkokul	97	34,5
Ortaokul	102	36,3
Lise	49	17,4
Toplam	281	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin % 11,7'sinin (n=33) okul öncesi eğitim kurumlarında, % 34,5'inin (n=97) ilkokullarda, % 36,3'ünün (n=102) ortaokullarda, %17,4'ünün (n=49) ise liselerde görev yaptıkları görülmüştür.

Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	187	66,5
Erkek	94	33,5
Toplam	281	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmanın örnekleminin büyük kısmını kadın öğretmenlerin (% 66,5) oluşturduğu görülmektedir. Örneklemin % 33,5'ini de erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
30 Yaş ve Altı	137	48,8
31 Yaş ve Üstü	144	51,2
Toplam	281	100,0

Tablo 8'e bakıldığında araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin % 48,8'inin (n=137) 30 yaş ve altında olduğu, % 51,2'sinin (n=144) ise 31 yaş ve üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem grubunun branşlarına göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	n	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	54	19,2
Sınıf Öğretmenliği	41	14,6
Sosyal Bilimler	36	12,8
Fen Bilimleri	48	17,1
Dil Bilimleri	58	20,6
Diğer Alanlar	44	15,7
Toplam	281	100,0

Tablo 9'a göre bu araştırmanın örnekleminin % 19,2'sini (n=54) okul öncesi, % 14,6'sını (n=41) sınıf öğretmenliği, % 12,8'ini (n=36) sosyal bilimler, % 17,1'ini (n=48) fen bilimleri, % 20,6'sını dil bilimleri (n=58) branşlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. % 15,7'sinde ise diğer (n=44) branşlardaki öğretmenler yer almaktadır.

Tablo 10. Örneklem Grubunun Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Toplam Hizmet Süresi	n	%
1-5 Yıl	36	12,8
6-10 Yıl	91	32,4
11-15 Yıl	51	18,1
16-20 Yıl	48	17,1
20 Yıl Üstü	55	19,6
Toplam	281	100,0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin % 12,8'inin (n=36) toplam hizmet süresinin 1-5 yıl, % 32,4'ünün hizmet süresinin (n=91) 6-10 yıl, % 18,1'inin (n=51) hizmet süresinin 11-15 yıl ve % 17,1'inin (n=48) toplam hizmet süresinin 16-20 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır. 20 yıl ve üstü hizmet süresi bulunan öğretmenler ise örneklemin % 19,6'sını (n=55) oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun okullarındaki toplam hizmet süresine göre dağılımı ise Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. Örneklem Grubunun Okullarındaki Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	n	%
1 Yıl	160	56,9
2 Yıl	85	30,2
3 Yıl ve Üstü	36	12,8
Toplam	281	100,0

Tablo 11 incelendiğinde araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin % 56,9'unun (n=160) okullarındaki toplam hizmet süresinin 1 yıl, % 30,2'sinin ise (n=85) okullarındaki hizmet süresinin 2 yıl olduğu görülmektedir. Okullarında 3 yıl ve üstü hizmet süresi bulunan öğretmenler ise örneklemin % 12,8'ini (n=36) oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin yönetim yönelimlerini belirlemek için “Yönetim Yönelimi Ölçeği” (Yavuz, 2001), müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek için “Öğretimin Denetimi Ölçeği” (Yavuz, 2020) kullanılmıştır. Veri toplama araçları eklerde sunulmuştur.

3.3.1. Yönetim Yönelimi Ölçeği

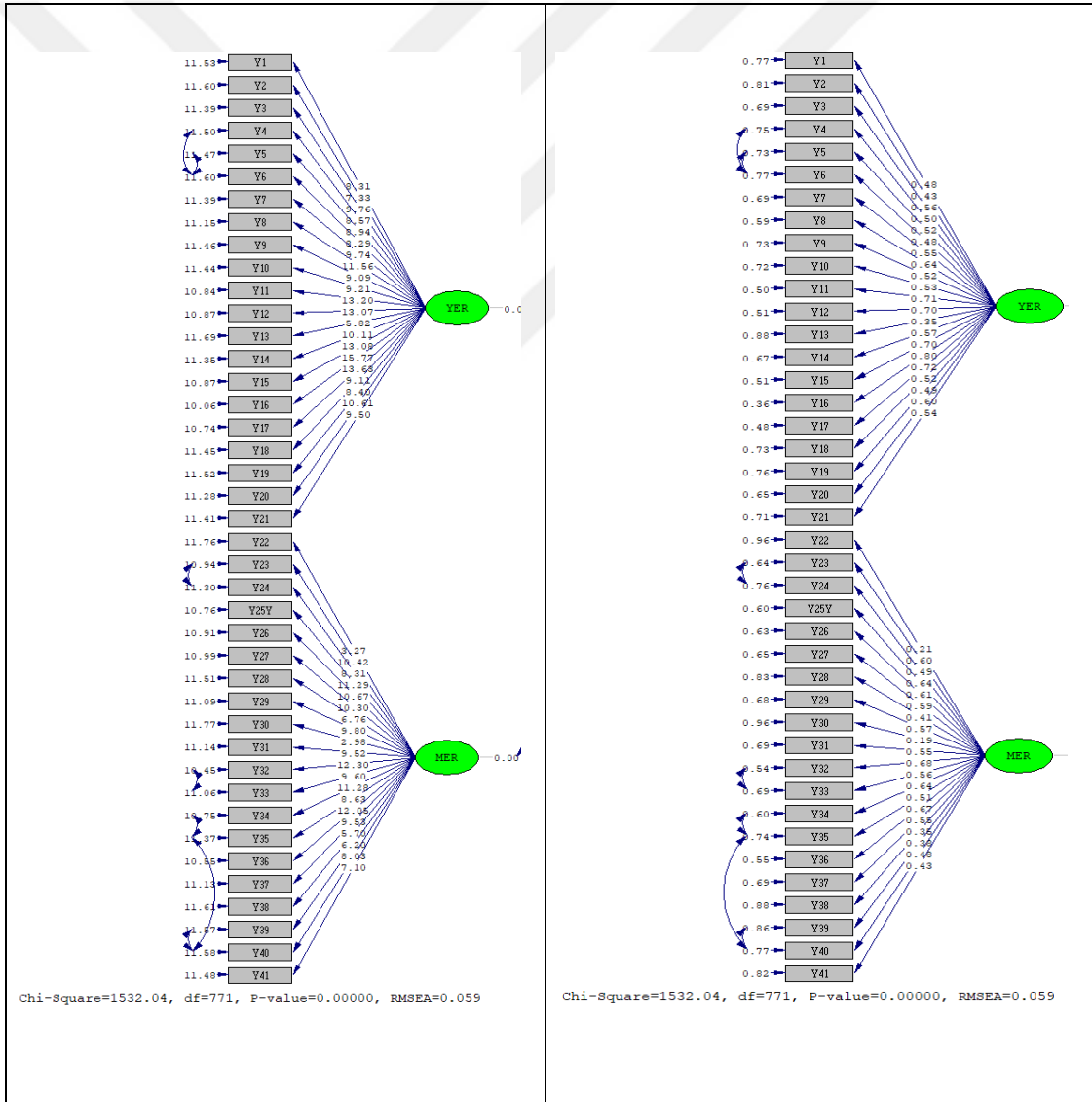
Yavuz (2001) tarafından geliştirilen Yönetim Yönelimi Ölçeği toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek iki alt boyuta sahiptir ve bu boyutlar “Yerinden Yönetim” ve “Merkezden Yönetim” olarak adlandırılmışlardır. Ölçekteki ilk 21 madde ölçeğin “Yerinden Yönetim” boyutunu, geriye kalan 20 madde ise “Merkezden Yönetim” boyutunu ele almaktadır.

Yönetim Yönelimi Ölçeği 5'li Likert yapıda bir ölçektir. Ölçekte kullanılan ifadeler: “1-Önemsiz”, “2-Az Önemli”, “3-Orta Düzeyde Önemli”, “4-Önemli” ve “5-Çok Önemli” şeklinde hazırlanmıştır. Yönetim Yönelimi Ölçeğine ait maddelerin puan aralıkları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Yönetim Yönelimi Ölçeğine Ait Puan Aralıkları

Seçenek	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları	Ölçüt
Çok Önemli	5	4,20 - 5,00	Pek Çok
Önemli	4	3,40 - 4,19	Çok
Orta Düzeyde Önemli	3	2,60 - 3,39	Orta
Az Önemli	2	1,80 - 2,59	Az
Önemsiz	1	1,00 - 1,79	Çok Az

Aşağıda yer alan Şekil 4'te Yönetim Yönelimi Ölçeğine ilişkin “Doğrulamalı Faktör Analizi” ve “Güvenirlilik” sonuçları belirtilmiştir.



Şekil 4. Yönetim Yönelimi Ölçeği “Doğrulamalı Faktör Analizi” Sonuçları

Şekil 4'e göre Yönetim Yönelimi Ölçeğinin DFA modeli sonuçları, ölçeğin parametrik ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin, belirlenen faktörleri birbirinden bağımsız olarak açıklayabildiği görülmüştür.

Araştırmanın “Yönetim Yönelimi Ölçeğinin” DFA modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Yönetim Yönelimi Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

χ^2	Sd	χ^2 / sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
1481	771	1,92	0,79	0,89	0,88	0,94	0,94	0,066	0,059

Tablo 13'e göre, DFA modeli uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, CFI ve IFI indekslerinin 0,90'dan büyük; GFI, NFI ve RFI indekslerinin 0,90'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. RMR ve RMSEA indekslerine bakıldığında ise bu indekslerinin 0,10'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, indekslerin kabul edilebilir yeterlikte olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 14. Yönetim Yönelimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Yönetim Yönelimi Ölçeği		Yerinden Yönetim		Merkezden Yönetim	
Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde
0,87	41	0,88	21	0,86	20

Tablo 14'te Yönetim Yönelimi Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin alpha katsayıları verilmiştir. Yapılan hesaplamalarda ölçeğin Yerinden Yönetim boyutu güvenirlilik katsayısı 0,88 olarak; Merkezden Yönetim boyutu güvenirlilik katsayısı ise 0,86 olarak bulunmuştur. Buna göre Cronbach's Alpha değeri;

$0,00 \leq a < 0,40$ aralığı için “Güvenilir Değil”

$0,40 \leq a < 0,60$ aralığı için “Düşük Düzeyde Güvenilir”

$0,60 \leq a < 0,90$ aralığı için “Güvenilir”

$0,90 \leq a < 1,00$ aralığı için “Yüksek Düzeyde Güvenilir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 1999). Bu değerler, kullanılan ölçeğin “Güvenilir” olduğunu göstermektedir.

Yönetim Yönelimi Ölçeğine ilişkin “Doğrulamalı Faktör Analizi” bulgularındaki r ve t değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Yönetim Yönelimi Ölçeği r ve t Değerleri

Boyutlar	Maddeler	r	t
Yerinden Yönetim	1. Okulun eğitimsel amaçlarında çeşitlilik	0,48	8,31
	2. Okulun kendi kendini yönetim ilkesi	0,43	7,33
	3. Basit ve değişmeyen eğitim ortamı	0,56	9,76
	4. Okulu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı bir yer olarak görme	0,50	8,57
	5. Öğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	0,52	8,94
	6. Katı, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	0,48	8,29
	7. Okulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	0,55	9,74
	8. Öğretimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	0,64	11,56
	9. İnsanı çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	0,52	9,09
	10. Eğitimsel ve öğretimsel uygulamada esneklik	0,53	9,21
	11. Çalışanları emirle değiştirmeye zorlama	0,71	13,20
	12. Yalnızca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen	0,70	13,03
	13. Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	0,35	5,82
	14. Öğrencilerin kendi gelişmesinden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	0,57	10,11
	15. Maddi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi yönetimin yönergelerine göre kullanma	0,70	13,08
	16. Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin (öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama	0,80	15,77
	17. Okulun, çalışanların mesleki gelişimine olanak sunması	0,72	13,63
	18. Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	0,52	9,11
	19. Çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	0,49	8,40
	20. Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da deneyimlere dayandırılması	0,60	10,61
	21. İnsan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	0,54	9,50
Merkezden Yönetim	22. Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması	0,21	3,27
	23. Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılıyor olması	0,60	10,42
	24. Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	0,49	8,31
	25. Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	0,64	11,29
	26. Velileri yabancı, işbirliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme	0,61	10,67
	27. Okulun bütçesinin merkezi yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	0,59	10,30
	28. Okul yönetiminin, merkezi yönetimin kontrolünde olması	0,41	6,76
	29. Etkili ve gereksinimlere uygun eğitim	0,57	9,80
	30. Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	0,19	2,98
	31. Bireysel yönerge-emir veren yönetici	0,55	9,52
	32. Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici	0,68	12,30
	33. Okulda, amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	0,56	9,60
	34. Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve işbirliğine yatkın olması	0,64	11,28
	35. Okulun üyeleri (öğretmen-yönetici-öğrenci-veli) arasında ortak sorumluluğun olması	0,51	8,63
	36. Gelişime ve değişime açık eğitim ortamının varlığı	0,67	12,05
	37. İnsanı bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme	0,55	9,53
	38. İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	0,35	5,70
	39. Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	0,38	6,20
	40. Merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	0,48	8,03
	41. Karar vermede merkezi yönetimin etkili olması	0,43	7,10

Tablo 15 incelendiğinde, Yönetim Yönelimi Ölçeğinde yer alan maddelerin içinde en yüksek korelasyona sahip maddenin, 16. madde olan “Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin (öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama” olduğu görülmüştür ($r=0,80$). En düşük korelasyona sahip maddenin ise, 30. madde olan “Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması” maddesidir ($r=0,19$). Diğer maddelerin korelasyon katsayıları ise 0,19 ile 0,80 arasında değişmektedir.

3.3.2. Öğretimin Denetimi Ölçeği

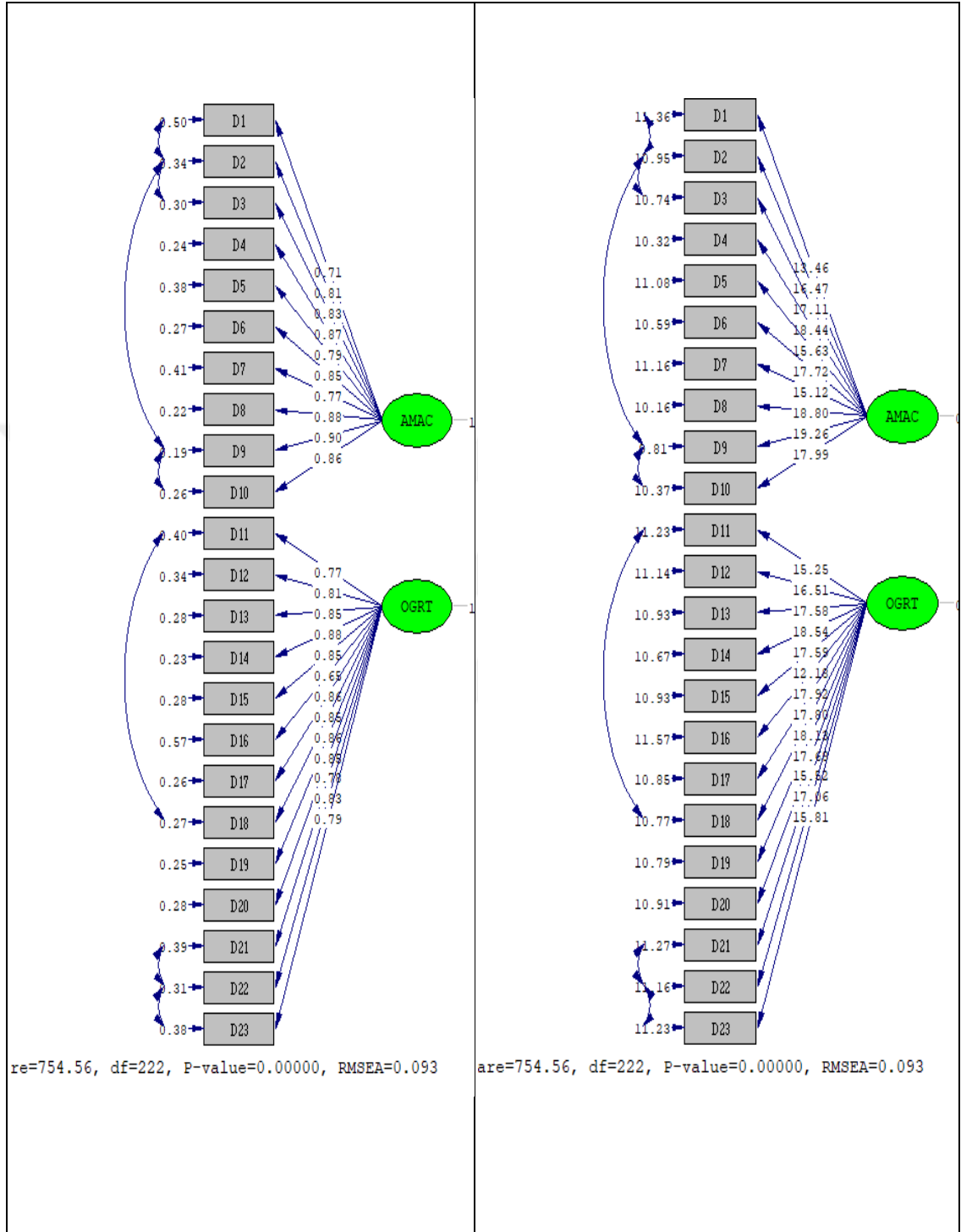
Yavuz (2020) tarafından geliştirilen Öğretimin Denetimi Ölçeği toplam 23 maddeden oluşmaktadır ve iki alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar “Öğretimsel Amaçlar” ve “Öğretim Süreci” olarak adlandırılmışlardır. Ölçekteki ilk 10 madde ölçeğin “Öğretimsel Amaçlar” boyutunu, geriye kalan 13 madde ise “Öğretim Süreci” boyutunu ele almaktadır.

Öğretimin Denetimi Ölçeği 5’li Likert yapıda bir ölçektir. Ölçekte kullanılan ifadeler: “1-Hiç Katılmıyorum”, “2-Az Katılıyorum”, “3-Kısmen Katılıyorum”, “4-Katılıyorum” ve “5-Çok Katılıyorum” şeklinde hazırlanmıştır. Yönetim Yönelimi Ölçeğine ait maddelerin puan aralıkları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretimin Denetimi Ölçeğine Ait Puan Aralıkları

Seçenek	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları	Ölçüt
Çok Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Pek Çok
Katılıyorum	4	3,40 - 4,19	Çok
Kısmen Katılıyorum	3	2,60 - 3,39	Orta
Az Katılıyorum	2	1,80 - 2,59	Az
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok Az

Aşağıda yer alan Şekil 5’te Öğretimin Denetimi Ölçeğine ilişkin “Doğrulamalı Faktör Analizi” ve “Güvenirlilik” sonuçları belirtilmiştir.



Şekil 5. Öğretimin Denetim Ölçeği “Doğrulamalı Faktör Analizi” Sonuçları

Şekil 5'e göre Öğretimin Denetimi Ölçeğinin DFA modeli sonuçları, ölçeğin parametrik ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin, belirlenen faktörleri birbirinden bağımsız olarak açıklayabildiği görülmüştür.

Araştırmanın “Öğretimin Denetimi Ölçeğinin” DFA modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretimin Denetimi Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

χ^2	Sd	χ^2 / sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
687	222	3,09	0,81	0,98	0,97	0,98	0,98	0,040	0,093

Tablo 17'ye göre, DFA modeli uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin 0,90'dan büyük; GFI indeksinin ise 0,90'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. RMR ve RMSEA indekslerine bakıldığında ise bu indekslerinin 0,10'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, indekslerin kabul edilebilir yeterlikte olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 18. Öğretimin Denetimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Öğretimin Denetimi Ölçeği		Öğretimsel Amaçlar		Öğretim Süreci	
Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde
0,97	23	0,95	10	0,96	13

Tablo 18 incelendiğinde, toplam 23 maddeden oluşan Öğretimin Denetimi Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalarda ölçeğin Öğretimsel Amaçlar boyutu güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak; Öğretim Süreci boyutu güvenilirlik katsayısı ise 0,96 olarak bulunmuştur. Buna göre Cronbach's Alpha değeri;

$0,00 \leq a < 0,40$ aralığı için “Güvenilir Değil”

$0,40 \leq a < 0,60$ aralığı için “Düşük Düzeyde Güvenilir”

$0,60 \leq a < 0,90$ aralığı için “Oldukça Güvenilir”

$0,90 \leq a < 1,00$ aralığı için “Yüksek Düzeyde Güvenilir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 1999). Bu değerler, kullanılan ölçeğin “Yüksek Düzeyde Güvenilir” olduğunu göstermektedir.

Öğretimin Denetimi Ölçeğine ilişkin “Doğrulayıcı Faktör Analizi” bulgularındaki r ve t değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretimin Denetimi Ölçeği r ve t Değerleri

Boyutlar	Maddeler	r	t
Öğretimsel Amaçlar	1. Okul müdürüm, derslerimde geleceğe hazırlık yapıp yapılmadığını önemser.	0,71	13,46
	2. Okul müdürüm, öğrencilerime yeni beceriler kazandırıp kazandırmadığımı gözlemler.	0,81	16,47
	3. Okul müdürüm, öğrencilerimin önceki becerilerini geliştirip geliştirmedığımı gözlemler.	0,83	17,11
	4. Okul müdürüm, öğrencilerim için uygun güdüleme yöntemleri uygulayıp uygulamadığımı gözlemler.	0,87	18,44
	5. Okul müdürüm, dersimi coşkulu bir şekilde işleyip işlemediğimi gözlemler.	0,79	15,63
	6. Okul müdürüm, dersimi önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda işleyip işlemediğimi gözlemler.	0,85	17,72
	7. Okul müdürüm, dersimi yüksek bir katılımla işleyip işlemediğimi gözlemler.	0,77	15,12
	8. Okul müdürüm, ders içi etkinliklerin öğrenmede bütünlüğü geliştirici şekilde düzenleyip düzenlemediğimi gözlemler.	0,88	18,80
	9. Okul müdürüm, ders içinde öğrencilerimi yaratıcı düşünmeye özendirip özendirmediğimi gözlemler.	0,90	19,26
	10. Okul müdürüm, ders içi etkinliklerde öğrencilerimi araştırma sürecine özendirip özendirmediğimi gözlemler.	0,86	17,99
Öğretim Süreci	11. Okul müdürüm, ders araç ve gereçlerini etkili kullanıp kullanmadığımı önemser.	0,77	15,25
	12. Okul müdürüm, dersin işlenişinde öğrencilerimin bireysel yeteneklerini dikkate alıp almadığımı gözlemler.	0,81	16,51
	13. Okul müdürüm, dersin işlenişinde öğrencilerimin ilgilerini dikkate alıp almadığımı önemser.	0,85	17,58
	14. Okul müdürüm, öğrenme etkinliklerini daha önce kazanılmış beceriler üzerine oturtup oturtmadığımı önemser.	0,88	18,54
	15. Okul müdürüm, konular arasındaki ilişkinin anlaşılmasını önemser.	0,85	17,59
	16. Okul müdürüm, projelere yeterli zamanı ayırıp ayırmadığımı önemser.	0,65	12,18
	17. Okul müdürüm, öğrencilerime kendi kendini yönetme fırsatı verip vermediğimi gözlemler.	0,86	17,92
	18. Okul müdürüm, öğrencilerimin kendi kendilerini değerlendirme alışkanlıklarını geliştirici çaba harcayıp harcamadığımı önemser.	0,85	17,80
	19. Okul müdürüm, kısa süreli değerlendirme fırsatları oluşturup oluşturmadığımı önemser.	0,86	18,13
	20. Okul müdürüm, düşünceleri örgütleme konusunda denemelere yer verip vermediğimi önemser.	0,85	17,68
	21. Okul müdürüm, değerlendirmelerin öğrencinin kendi düzeyini geliştirici bir yöntemle yapıp yapmadığımı önemser.	0,78	15,52
	22. Okul müdürüm, değerlendirmeleri sınıfın genel performansını geliştirici bir yöntemle yapıp yapmadığımı önemser.	0,83	17,06
	23. Okul müdürüm, değerlendirme yöntemlerinin her çocuk için anlamlı olup olmadığını önemser.	0,79	15,81

Tablo 19 incelendiğinde, Öğretimin Denetimi Ölçeğinde yer alan maddelerin içinde en yüksek korelasyona sahip maddenin, 9. madde olan “Okul müdürüm, ders içinde öğrencilerimi yaratıcı düşünmeye özendirip özendirmediğimi gözlemler.” maddesi olduğu görülmüştür ($r=0,90$). En düşük korelasyona sahip madde ise, 16. madde olan “Okul müdürüm, projelere yeterli zamanı ayırıp ayırmadığımı önemser.” maddesidir ($r=0,65$). Diğer maddelerin korelasyon katsayıları ise 0,65 ile 0,90 arasında değişmektedir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmaya yönelik, 2020-2021 eğitim öğretim yılı için Dokuz Eylül Üniversitesi ve Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alınmıştır. Aynı eğitim öğretim yılının Kasım ayında Google Form üzerinden hazırlanan “Yönetim Yönelimi Ölçeği” ve “Öğretimin Denetimi Ölçeği” öğretmenlere ulaştırılmış, ardından veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 21 paket programından faydalanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi “Linear Structural Relations (Lisrel)” paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada betimsel istatistiksel tekniklerden sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak, %95 güven aralığında ve ($P<0.05$) anlamlılık seviyesinde değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, normallik testleri kullanılarak belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda veriler normal dağılım göstermişse parametrik testler olan “t-Testi ve ANOVA(F) Testi”, normal dağılım göstermemişse parametrik olmayan Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Anlamlı farkın çıktığı durumlarda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmada başvurulmuş istatistiksel yöntem ve teknikler özetle aşağıda yer verildiği gibidir:

- Araştırmanın evren ve örnekleme ilişkin çeşitli demografik özelliklerin dağılımını incelemede betimsel istatistikler kullanılmıştır.
- Bağımsız iki grubun ortalamaları arasında gruplar arasındaki farkın önemi için t-Testi kullanılmıştır.
- Grupların üç veya daha fazla olması durumunda gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilirken, gruplar homojen ise, tek yönlü varyans analizi olan ANOVA (F) kullanılmıştır.

- Bağımsız iki grubun ölçümleri arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilirken, gruplar homojen değil ise, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.
- Grupların üç ve daha fazla olması durumunda gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilirken, gruplar homojen değilse, Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.
- Varyans çözümleme sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, gruplar arasındaki farklılığın hangi grupta olduğunu tespit ederken, çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır.
- Değişkenler arasındaki ilişki, ilişkinin yönü ve derecesi belirlenirken ise Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Buna göre, $0.70 \leq a < 1.00$ ilişkinin yüksek düzeyde olduğu; $0.30 \leq a < 0.69$ ilişkinin orta düzeyde olduğu; $0.00 \leq a < 0.29$ ilişkinin düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014).

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- Araştırmada kullanılacak ölçme araçları için, ölçekleri geliştiren kişiden gereken izin alınmıştır. Alınan izin belgeleri ekte sunulmuştur.
- Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Bunun için önce Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nden Etik Kurul onayı alınmıştır. Ardından Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için resmi izin alınmıştır. Bu belgeler ekte sunulmuştur.
- Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.
- Verilerin toplandığı ölçme araçlarının IBM SPSS Statistics 21 paket programında güvenirlik analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha değerleri hesaplanarak güvenilir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, verilerin toplanması, işlenmesi, analiz edilmesi ve raporlaştırılması süreçlerinin tüm aşamalarında yansız ve nesnel bir bakış açısıyla araştırmayı değerlendirmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçlarına yer verilmiş, ardından araştırmanın alt problemleri belirtilmiş ve her biri için analizlerden elde edilen bulgular ifade edilmiştir.

Birim sayısı 50'den büyük olan örneklemelerde “Basıklık ve Çarpıklık Testleri” uygulanmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerleri, eşit aralıklı ve oranlı veriler için uygundur. Basıklık ve çarpıklık katsayıları hem ayrı ayrı madde puanları için hem de ölçeğin toplam puanı için hesaplanabilir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin yüksek veya düşük olmasına göre eğri normal dağılıma yakın veya uzaktır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin her ikisi de (+) (-) 1 standart sapma değerinden küçük olmalıdır. Basıklık ve çarpıklık testleri sonucunda belirlenen sınır değerlerinin hafif bir şekilde üzerinde kalan basıklık değerleri de kabul edilebilir niteliktedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin bir anlam ifade edebilmesi için örneklem hacminin büyük olması gerekir. Küçük örneklemelerde bu değerler yeterince bilgi vermez. Sadece verilerin aşırı ölçüde çarpık olması halinde çarpıklık ve basıklık değerlerinden anlamlı sonuçlar çıkarılabilir (Şencan, 2005, s. 199).

Çarpıklık, dağılımın simetriden uzaklaşması anlamına gelmektedir. Değerlerin sağ veya sol yarıda yoğunlaşmasını ifade eder. Test veya ölçek oluşturma aşamasında her bir maddenin çarpıklık değeri hesaplanarak 1,00'ın üzerinde değer içeren değişkenler ölçekten çıkartılır. Çarpıklık katsayısı 1,00 - 0,50 arasındaki değerler orta derecede kabul edilebilir bir sapma olduğunu, 0,50 - 0,00 arasındaki değerler ise sapmanın önemsiz olduğunu ortaya koyar. Bir maddenin çarpıklık değeri yüksekse, aynı gizli yapıyı ölçüyor olsa bile bu maddenin diğer maddelerle olan korelasyonu düşüktür. İstatistiksel analiz programı SPSS'te çarpıklık değeri hesaplandıktan sonra bu değer ya olduğu gibi veya çarpıklığın standart hatasına bölünerek kullanılır. Bölme işlemi çarpıklık değerini standart z puanına dönüştürür. Hesaplanan z değeri (+) (-) 2 sınırları aralığında kalıyorsa yaklaşık olarak normal dağılım özelliklerine sahip olduğu ifade edilir (Şencan, 2005, s. 200).

Aşağıda yer alan Tablo 20'de Yönetim Yönelimi Ölçeğinin alt boyutu alan Yerinden Yönetim boyutuna ilişkin normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20. Yerinden Yönetim Boyutuna İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçümler	Ölçümler	Standart Hata
Aritmetik Ortalama	4,56	0,02
Medyan	4,62	
Varyans	0,14	
Standart Sapma	0,38	
Çarpıklık	0,54	0,15
Basıklık	0,54	0,29

Tablo 20'ye göre Yerinden Yönetim Boyutu için toplanan verilerin dağılımı normaldir. Verilere ilişkin aritmetik ortalama ve medyan birbirine yakın ve çarpıklık ile basıklık değerleri (+) (-) 1 arasındadır.

Aşağıda yer alan Tablo 21'de Yönetim Yönelimi Ölçeğinin alt boyutu alan Merkezden Yönetim boyutuna ilişkin normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21. Merkezden Yönetim Boyutuna İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçümler	Ölçümler	Standart Hata
Aritmetik Ortalama	2,27	0,04
Medyan	2,25	
Varyans	0,35	
Standart Sapma	0,59	
Çarpıklık	0,40	0,15
Basıklık	-0,01	0,29

Tablo 21'e göre Merkezden Yönetim Boyutu için toplanan verilerin dağılımı normaldir. Verilere ilişkin aritmetik ortalama ve medyan birbirine yakın ve çarpıklık ile basıklık değerleri (+) (-) 1 arasındadır.

Aşağıda yer alan Tablo 22'de Öğretimin Denetimi Ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 22. Öğretimin Denetimi Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçümler	Ölçümler	Standart Hata
Aritmetik Ortalama	3,36	0,05
Medyan	3,48	
Varyans	0,78	
Standart Sapma	0,88	
Çarpıklık	-0,41	0,15
Basıklık	-0,39	0,29

Tablo 22'ye göre Öğretimin Denetimi Ölçeği için toplanan verilerin dağılımı normaldir. Verilere ilişkin aritmetik ortalama ve medyan birbirine yakın ve çarpıklık ile basıklık değerleri (+) (-) 1 arasındadır.

Aşağıda araştırmanın alt problemlerine yer verilmiş ve her bir alt probleme ilişkin bulgular belirtilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları

Maddeler	$\bar{x}$	ss
Y1 Okulun eğitimsel amaçlarında çeşitlilik	4,76	0,46
Y2 Okulun kendi kendini yönetim ilkesi	4,57	0,61
Y3 Basit ve değişmeyen eğitim ortamı	4,68	0,56
Y4 Okulu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı bir yer olarak görme	4,46	0,77
Y5 Öğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	4,63	0,56
Y6 Katı, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	4,53	0,65
Y7 Okulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	4,62	0,55
Y8 Öğretimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	4,78	0,48
Y9 İnsanı çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	4,43	0,72
Y10 Eğitimsel ve öğretimsel uygulamada esneklik	4,54	0,68
Y11 Çalışanları emirle değiştirmeye zorlama	4,69	0,57
Y12 Yalnızca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen	4,63	0,58
Y13 Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	3,86	1,09
Y14 Öğrencilerin kendi gelişmesinden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	4,52	0,70
Y15 Maddi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi yönetimin yönergelerine göre kullanma	4,74	0,51
Y16 Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin (öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama	4,70	0,51
Y17 Okulun, çalışanların mesleki gelişimine olanak sunması	4,74	0,51
Y18 Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	4,60	0,62
Y19 Çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	4,27	0,77
Y20 Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da deneyimlere dayandırılması	4,55	0,65
Y21 İnsan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	4,45	0,70
Toplam	4,56	0,38

Tablo 23'te göre öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları ile ilgili olarak ölçekte yer alan maddeler içinde en yüksek ortalamaya sahip madde, “8- Öğretimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci” maddesidir ($\bar{x}$ =4,78 ve ss=0,48). En yüksek ortalamalara sahip diğer maddeler ise, “1- Okulun eğitimsel amaçlarında çeşitlilik” ($\bar{x}$ =4,76 ve ss=0,46), “15- Maddi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi yönetimin yönergelerine göre kullanma” ($\bar{x}$ =4,74 ve ss=0,51) ve “17- Okulun, çalışanların

mesleksel gelişimine olanak sunması” ($\bar{x}=4,74$ ve $ss=0,51$) maddeleridir. Ölçekteki en düşük ortalamaya sahip madde “13- Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma” maddesidir ($\bar{x}=3,86$ ve $ss=1,09$). En düşük ortalamalara sahip diğer maddeler ise, “19- Çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici” ($\bar{x}=4,27$ ve $ss=0,77$) ve “9- İnsanı çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme” ($\bar{x}=4,43$ ve $ss=0,72$) maddeleridir. Ölçeğin genel ortalaması ise $\bar{x}=4,56$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenler yerinden yönetime ilişkin genel olarak “Çok Önemli” düzeyinde algıya sahiptirler.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında; a) Okul türlerine b) Cinsiyetlerine c) Yaşlarına d) Branşlarına e) Toplam hizmet sürelerine f) Okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, parametrik koşullar sağlanmadığından Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 24. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Yerinden Yönetim	Okul Öncesi	33	4,57	0,34	141,67	0,2570	3	P=0,968
	İlkokul	97	4,55	0,35	137,67			
	Ortaokul	102	4,56	0,40	142,90			
	Lise	49	4,56	0,41	143,19			
Toplam		281	4,56	0,38				Fark önemli değil

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türleri açısından benzerdir.

Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere, parametrik koşullar sağlanmadığından, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 25'te belirtilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Cinsiyetlerine Göre Mann Whitnet U Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Yerinden	Kadın	187	144,00	26928,50	8227,50	-0,875	P=0,382
Yönetim	Erkek	94	135,03	12692,50			
Toplam		281					Fark önemli değil

Tablo 25'e göre, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, yerinden yönetime ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında yaşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 26'da bu teste ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Yerinden	30 Yaş ve Altı	137	4,53	0,34	-1,280	279	P=0,202
Yönetim	31 Yaş ve Üstü	144	4,59	0,41			
Toplam		281	4,56	0,38			Fark önemli değil

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin yerinden yönetime ilişkin algıları, yaşlarına göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında branşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Branşlarına Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	$\bar{x}$	ss	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Yerinden	Okul Öncesi	54	4,48	0,38	123,71			P=0,389
Yönetim	Sınıf Öğretmenliği	41	4,53	0,47	138,15	5,224	5	
	Sosyal Bilimler	36	4,57	0,38	154,89			
	Fen Bilimleri	48	4,66	0,28	159,63			
	Dil Bilimleri	58	4,55	0,38	139,07			
	Diğer Alanlar	44	4,57	0,34	143,10			
Toplam		281	4,56	0,38				Fark önemli değil

Tablo 27 incelendiğinde, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, yerinden yönetime ilişkin algıları, branşlarına göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Yerinden	1-5 Yıl	36	4,53	0,31	127,33			P=0,482
Yönetim	6-10 Yıl	91	4,54	0,34	133,75	3,473	4	
	11-15 Yıl	51	4,60	0,36	153,74			
	16-20 Yıl	48	4,54	0,48	143,20			
	20 Yıl Üstü	55	4,59	0,38	148,21			
Toplam		281	4,56	0,38				Fark önemli değil

Tablo 28'e göre, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, yerinden yönetime ilişkin algıları, toplam hizmet sürelerine göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Yerinden	1 Yıl	160	4,55	0,34	135,62			P=0,062
Yönetim	2 Yıl	85	4,63	0,34	157,62	5,550	2	
	3 Yıl ve Üstü	36	4,44	0,55	125,69			
Toplam		281	4,56	0,38				Fark önemli değil

Tablo 29 incelendiğinde, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, yerinden yönetime ilişkin algıları, okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre benzer düzeydedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları

Maddeler		$\bar{x}$	ss
M1	Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması	3,27	1,18
M2	Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılması	2,20	1,10
M3	Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	2,30	1,41
M4	Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	1,65	1,02
M5	Velileri yabancı, iş birliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme	1,61	0,87
M6	Okulun bütçesinin merkezi yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	2,35	1,24
M7	Okul yönetiminin, merkezi yönetimin kontrolünde olması	2,61	1,22
M8	Etkili ve gereksinimlere uygun eğitim	2,14	1,18
M9	Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	3,22	1,39
M10	Bireysel yönerge-emir veren yönetici	2,31	1,15
M11	Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçülere göre) seçilmiş yönetici	1,68	0,90
M12	Okulda amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	1,63	0,97
M13	Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve iş birliğine yatkın olması	2,10	1,15
M14	Okulun üyeleri (öğretmen-yönetici-veli-öğrenci) arasında ortak sorumluluğun olması	2,52	1,10
M15	Gelişime ve değişime açık eğitim ortamının varlığı	1,79	1,00
M16	İnsanı bencil, çıkarıcı, iş birliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme	1,57	1,09
M17	İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	2,52	1,22
M18	Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	2,45	1,12
M19	Merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	2,52	1,04
M20	Karar vermede merkezi yönetimin etkili olması	2,86	1,07
Toplam		2,26	0,59

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları ile ilgili olarak ölçekte yer alan maddeler içinde en yüksek ortalamaya sahip madde, “1- Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması” maddesidir ($\bar{x}$ =3,27 ve ss=1,18). En yüksek ortalamalara sahip diğer maddeler ise, “9- Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması” ($\bar{x}$ =3,22 ve ss=1,39) ve “20- Karar vermede merkezi yönetimin etkili olması” ($\bar{x}$ =2,86 ve ss=1,07) maddeleridir. Ölçekteki en düşük ortalamaya sahip madde “16- İnsanı bencil, çıkarıcı, iş birliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme” maddesidir ($\bar{x}$ =1,57 ve ss=1,09). En düşük

ortalamalara sahip diğer maddeler ise, “5- Velileri yabancı, iş birliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme” ($\bar{x}=1,61$ ve $ss=0,87$) ve “12- Okulda amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması” ($\bar{x}=1,63$ ve $ss=0,97$) maddeleridir. Ölçeğin genel ortalaması ise $\bar{x}=2,26$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenler merkezden yönetime ilişkin genel olarak “Az Önemli” düzeyinde algıya sahiptirler.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında; a) Okul türlerine b) Cinsiyetlerine c) Yaşlarına d) Branşlarına e) Toplam hizmet sürelerine f) Okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis - H testi uygulanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 31’de bu testin sonuçları verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Merkezden Yönetim	Okul Öncesi	33	2,10	0,46	121,33	3,2530	3	P=0,354
	İlkokul	97	2,25	0,62	139,27			
	Ortaokul	102	2,29	0,63	142,85			
	Lise	49	2,35	0,53	153,83			
Toplam		281	2,27	0,59				Fark önemli değil

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türlerine göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t testi yapılmıştır.

Tablo 32. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Cinsiyetlerine Göre t- Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Merkezden Yönetim	Kadın	187	2,27	0,60	0,189	279	P=0,850
	Erkek	94	2,26	0,57			
Toplam		281	2,27	0,58			Fark önemli değil

Tablo 32'ye göre, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, merkezden yönetime ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında yaşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 33'te bu teste ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Merkezden	30 Yaş ve Altı	137	2,24	0,57	-0,752	279	P=0,452
Yönetim	31 Yaş ve Üstü	144	2,29	0,62			
Toplam		281	2,27	0,60			Fark önemli değil

Tablo 33 incelendiğinde, öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları, yaşlarına göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında branşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Branşlarına Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	$\bar{x}$	ss	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Merkezden Yönetim	Okul Öncesi	54	2,14	0,49	124,65	5,032	5	P=0,412
	Sınıf Öğretmenliği	41	2,40	0,63	159,80			
	Sosyal Bilimler	36	2,31	0,59	144,83			
	Fen Bilimleri	48	2,20	0,45	134,16			
	Dil Bilimleri	58	2,29	0,71	141,87			
	Diğer Alanlar	44	2,29	0,65	146,73			
Toplam		281	2,27	0,59				Fark önemli değil

Tablo 34 incelendiğinde, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, merkezden yönetime ilişkin algıları, branşlarına göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere F (Varyans) testi yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 35'te bu teste ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar					ANOVA Sonuçları			
	Toplam Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Merkezden Yönetim	1-5 Yıl	36	2,39	0,55	Grp Arası	1,959	4	0,490	1,397	0,235
	6-10 Yıl	91	2,19	0,62	Grup İçi	96,755	276	0,351		
	11-15 Yıl	51	2,23	0,57	Toplam	98,714	280			
	16-20 Yıl	48	2,23	0,57						
	20 Yıl Üstü	55	2,28	0,62						
Toplam		281	2,27	0,59						
										Fark önemli değil

Tablo 35'e göre, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, merkezden yönetime ilişkin algıları, toplam hizmet sürelerine göre benzerdir.

Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları arasında okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere F (Varyans) testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 36'da belirtilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Okulda Merkezden Yönetime İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar					ANOVA Sonuçları			
	Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Merkezden Yönetim	1 Yıl	160	2,25	0,61	Grp Arası	0,780	2	0,390	1,108	0,332
	2 Yıl	85	2,23	0,57	Grup İçi	97,934	278	0,352		
	3 Yıl ve Üstü	36	2,40	0,55	Toplam	98,714	280			
Toplam		281	2,27	0,59						
										Fark önemli değil

Tablo 36 incelendiğinde, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, merkezden yönetime ilişkin algıları, okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre benzer düzeydedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları nedir?” olarak belirlenmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları İle İlgili Ölçümler

Maddeler		$\bar{x}$	ss
D1	Okul müdürüm, derslerimde geleceğe hazırlık yapılıp yapıp yapılmadığını önemser.	3,57	1,06
D2	Okul müdürüm, öğrencilerime yeni beceriler kazandırıp kazandırmadığımı gözlemler.	3,53	1,10
D3	Okul müdürüm, öğrencilerimin önceki becerilerini geliştirip geliştirmedığımı gözlemler.	3,42	1,04
D4	Okul müdürüm, öğrencilerim için uygun güdüleme yöntemleri uygulayıp uygulamadığımı gözlemler.	3,45	1,05
D5	Okul müdürüm, dersimi coşkulu şekilde işleyip işlemediğimi gözlemler.	3,39	1,08
D6	Okul müdürüm, dersimi önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda işleyip işlemediğimi gözlemler.	3,44	1,07
D7	Okul müdürüm, dersimi yüksek bir katılımla işleyip işlemediğimi gözlemler.	3,55	1,03
D8	Okul müdürüm, ders içi etkinliklerin öğrenmede bütünlüğü geliştirici şekilde düzenleyip düzenlemediğimi gözlemler.	3,37	1,01
D9	Okul müdürüm, ders içinde öğrencilerimi yaratıcı düşünmeye özendirip özendirmediğimi gözlemler.	3,25	1,10
D10	Okul müdürüm, ders içi etkinliklerde öğrencilerimi araştırma sürecine özendirip özendirmediğimi gözlemler.	3,23	1,10
D11	Okul müdürüm, ders araç ve gereçlerini etkili kullanıp kullanmadığımı önemser.	3,38	1,04
D12	Okul müdürüm, dersin işlenişinde öğrencilerimin bireysel yeteneklerini dikkate alıp almadığımı gözlemler.	3,28	1,13
D13	Okul müdürüm, dersin işlenişinde öğrencilerimin ilgilerini dikkate alıp almadığımı önemser.	3,37	1,08
D14	Okul müdürüm, öğrenme etkinliklerini daha önce kazanılmış beceriler üzerine oturtup oturtmadığımı önemser.	3,28	1,11
D15	Okul müdürüm, konular arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını önemser.	3,23	1,11
D16	Okul müdürüm, projelere yeterli zamanı ayırıp ayırmadığımı önemser.	3,42	1,11
D17	Okul müdürüm, öğrencilerime kendi kendini yönetme fırsatı verip vermediğimi gözlemler.	3,24	1,08
D18	Okul müdürüm, öğrencilerimin kendi kendilerini değerlendirme alışkanlıklarını geliştirici çaba harcayıp harcamadığımı önemser.	3,28	1,10
D19	Okul müdürüm, kısa süreli değerlendirme fırsatları oluşturup oluşturmadığımı önemser.	3,28	1,05
D20	Okul müdürüm, düşünceleri örgütleme konusunda denemelere yer verip vermediğimi önemser.	3,25	1,06
D21	Okul müdürüm, değerlendirmelerin öğrencinin kendi düzeyini geliştirici bir yöntemle yapıp yapmadığımı önemser.	3,30	1,03
D22	Okul müdürüm, değerlendirmeleri sınıfın genel performansını geliştirici bir yöntemle yapıp yapmadığımı önemser.	3,36	1,05
D23	Okul müdürüm, değerlendirme yöntemlerinin her çocuk için anlamlı olup olmadığını önemser.	3,42	1,08
Toplam		3,36	0,88

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları ile ilgili olarak ölçekte yer alan maddeler içinde en yüksek ortalamaya sahip madde, “1- Okul müdürüm, derslerimde geleceğe hazırlık yapılıp yapıp yapılmadığını önemser.” maddesidir ($\bar{x}=3,57$ ve $ss=1,06$). En yüksek ortalamalara sahip diğer maddeler ise, “7- Okul müdürüm, dersimi yüksek bir katılımı ile işleyip işlemediğimi gözlemler.” ($\bar{x}=3,55$ ve $ss=1,03$) ve “2- Okul müdürüm, öğrencilerime yeni beceriler kazandırıp kazandırmadığımı gözlemler.” ($\bar{x}=3,53$ ve $ss=1,10$) maddeleridir. Ölçekteki en düşük ortalamaya sahip maddeler “10- Okul müdürüm, ders içi etkinliklerde öğrencilerimi araştırma sürecine özendirip özendirmediğimi gözlemler.” ($\bar{x}=3,23$ ve $ss=1,10$) ve “15- Okul müdürüm, konular arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını önemser.” ($\bar{x}=3,23$ ve $ss=1,11$) maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip bir diğer madde ise, “17- Okul müdürüm, öğrencilerime kendi kendini yönetme fırsatı verip vermediğimi gözlemler.” ($\bar{x}=3,24$ ve $ss=1,08$) maddesidir. Ölçeğin genel ortalaması ise $\bar{x}=3,36$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenler genel olarak “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde algıya sahiptirler.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında; a) Okul türlerine b) Cinsiyetlerine c) Yaşlarına d) Branşlarına e) Toplam hizmet sürelerine f) Okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis - H testi uygulanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 38'de bu testin sonuçları verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Ders Denetimi	Okul Öncesi	33	3,34	0,82	134,47	1,493	3	P=0,684
	İlkokul	97	3,40	1,01	146,70			
	Ortaokul	102	3,31	0,82	134,97			
	Lise	49	3,40	0,79	146,68			
Toplam		281	3,36	0,88				Fark önemli değil

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri benzerdir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Ders Denetimi	Kadın	187	3,34	0,89	-0,596	279	P=0,552
	Erkek	94	3,41	0,86			
Toplam		281	3,36	0,88			Fark önemli değil

Tablo 39'a göre, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 40'ta bu teste ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları

Kaynak	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Ders Denetimi	30 Yaş ve Altı	137	3,30	0,85	-1,098	279	P=0,273
	31 Yaş ve Üstü	144	3,42	0,91			
Toplam		281	3,36	0,88			Fark önemli değil

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algıları, yaşlarına göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında branşlarına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere F (Varyans) testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Branşlarına Göre F (Varyans) Sonuçları

Boyut		Dağılımlar				ANOVA Sonuçları				
	Branş	n	$\bar{x}$	ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Ders Denetimi	Okul Öncesi	54	3,15	0,97	Grp Arası	3,800	5	0,760	0,979	0,431
	Sınıf Öğretmenliği	41	3,32	0,75	Grup İçi	213,582	275	0,777		
	Sosyal Bilimler	36	3,38	0,88	Toplam	217,382	280			
	Fen Bilimleri	48	3,49	0,82						
	Dil Bilimleri	58	3,40	0,82						
	Diğer Alanlar	44	3,46	1,02						
Toplam		281	3,36	0,88						Fark önemli değil

Tablo 41 incelendiğinde, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları, branşlarına göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 42'de bu teste ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Ders Denetimi	1-5 Yıl	36	3,22	0,73	123,68			P=0,007
	6-10 Yıl	91	3,25	0,84	129,21	14,103	4	
	11-15 Yıl	51	3,58	1,05	165,02			
	16-20 Yıl	48	3,18	0,97	125,01			
	20 Yıl Üstü	55	3,60	0,71	163,53			
Toplam		281	3,36	0,88				Fark önemli

Tablo 42'ye göre, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Ders Denetimi	1-5 Yıl	36	36,94	1330,00	664,00	-2,190	P=0,029
	11-15 Yıl	51	48,98	2498,00			
Toplam		87					Fark önemli

Tablo 43'e göre ders denetimi açısından bakıldığında, gruplar arasında genel olarak anlamlı fark görülmektedir. Buna göre, 11-15 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenler, 1-5 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

Tablo 44. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Ders Denetimi	1-5 Yıl	36	37,56	1352,00	686,00	-2,469	P=0,014
	20 Yıl Üstü	55	51,53	2834,00			
Toplam		91					Fark önemli

Tablo 44 incelendiğinde, ders denetimi açısından, gruplar arasında genel olarak anlamlı fark görülmektedir. Buna göre, 20 yıl üstü toplam hizmet süresi olan öğretmenler, 1-5 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

Tablo 45. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Ders Denetimi	6-10 Yıl	91	65,18	5931,50	1745,50	-2,446	P=0,014
	11-15 Yıl	51	82,77	4221,50			
Toplam		142					Fark önemli

Tablo 45'e göre ders denetimi açısından bakıldığında, gruplar arasında genel olarak anlamlı fark görülmektedir. Buna göre, 11-15 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenler, 6-10 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

Tablo 46. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Ders Denetimi	6-10 Yıl	91	66,31	6034,00	1848,00	-2,644	P=0,008
	20 Yıl Üstü	55	85,40	4697,00			
Toplam		146					Fark önemli

Tablo 46 incelendiğinde, ders denetimi açısından, gruplar arasında genel olarak anlamlı fark görülmektedir. Buna göre, 20 yıl üstü toplam hizmet süresi olan öğretmenler, 6-10 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

Tablo 47. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Ders Denetimi	11-15 Yıl	51	56,23	2867,50	906,50	-2,224	P=0,026
	16-20 Yıl	48	43,39	2082,50			
Toplam		99					Fark önemli

Tablo 47'ye göre ders denetimi açısından bakıldığında, gruplar arasında genel olarak anlamlı fark görülmektedir. Buna göre, 11-15 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenler, 16-20 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

Tablo 48. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Toplam Hizmet Sürelerine Göre U Testi Sonuçları

Kaynak	Toplam Hizmet Süresi	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Ders Denetimi	16-20 Yıl	48	44,52	2137,00	961,00	-2,374	P=0,018
	20 Yıl Üstü	55	58,53	3219,00			
Toplam		103					Fark önemli

Tablo 48 incelendiğinde, ders denetimi açısından, gruplar arasında genel olarak anlamlı fark görülmektedir. Buna göre, 20 yıl üstü toplam hizmet süresi olan öğretmenler, 16-20 yıl arasında toplam hizmet süresi olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında okuldaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere F (Varyans) testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 49'da belirtilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre F Testi Sonuçları

Boyut		Dağılımlar				ANOVA Sonuçları				
	Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Ders Denetimi	1 Yıl	160	3,33	0,89	Grp Arası	5,217	2	2,608	3,418	0,034
	2 Yıl	85	3,53	0,89	Grup İçi	212,166	278	0,763		
	3 Yıl ve Üstü	36	3,09	0,73	Toplam	217,382	280			
Toplam		281	3,36	0,88						Fark önemli

Tablo 49 incelendiğinde, gruplar arasında ortalamalar açısından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Okuldaki Toplam Hizmet Sürelerine Göre LSD Sonuçları

Kaynak	Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	Okuldaki Toplam Hizmet Süresi	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Ders Denetimi	1 Yıl	2 Yıl	-0,20	P=0,085
		3 Yıl ve Üstü	0,24	P=0,145
Ders Denetimi	2 Yıl	1 Yıl	0,20	P=0,085
		3 Yıl ve Üstü	0,44	P=0,012
Ders Denetimi	3 Yıl ve Üstü	1 Yıl	-0,24	P=0,145
		2 Yıl	-0,44	P=0,012

Tablo 50'ye göre okuldaki toplam hizmet süresi açısından, 2 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenlerin, 3 yıl ve üstü hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkı bulunmaktadır. Buna göre, görev yaptıkları okullarda 2 yıl hizmet süresi olan öğretmenler, 3 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin okulda yerinden yönetim, merkezden yönetim ve müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okulda yerinden yönetim, merkezden yönetim ve müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Korelasyon testi uygulanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 51'de bu testin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 51. Öğretmenlerin Ders Denetimi, Okulda Merkezden Yönetim ve Okulda Yerinden Yönetime İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

		Ders Denetimi	Okulda Merkezden Yönetim	Okulda Yerinden Yönetim
Ders Denetimi	Pearson Korelasyon (r)		0,207	0,012
	Önem Denetimi (P)		0,001	0,845
	$\bar{x}$	3,36	2,27	4,56
	ss	0,88	0,59	0,38
	n	281	281	281

** P < 0,01

Tablo 51 incelendiğinde, korelasyon alt bilgisi öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin görüşleri arasında P < 0,01 düzeyinde düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Tablo 51'e göre korelasyon alt bilgisi öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin görüşleri ile okulda yerinden yönetime ilişkin görüşleri arasında P < 0,01 düzeyinde düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır (Büyüköztürk, 2019).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında kendi yönetim yönelimlerine göre anlamlı fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yönetim yönelimlerinin saptanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir:

Öğretmenlerin, okulda yerinden yönetim algı puanlarının, okulda merkezden yönetim algı puanlarından farkları standart puanlara dönüştürüldükten sonra, standart puanları negatif olanlar (-0,999'a kadar) merkezden yönetim yönelimli, standart puanları pozitif olanlar (0'dan büyük) ise yerinden yönetim yönelimli olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında kendi yönetim yönelimlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere t-testi uygulanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 52'de bu testin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 52. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasında Kendi Yönetim Yönelimlerine Göre t-Testi Sonuçları

Kaynak	Yönetim Yönelimleri	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Ders Denetimi	Yerinden Yönetim	135	3,49	0,75	243	279	P=0,016
	Merkezden Yönetim	146	3,24	0,98			
Toplam		281	3,37	0,87			Fark önemli

Tablo 52 incelendiğinde öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre, yerinden yönetim yönelimli öğretmenler, merkezden yönetim yönelimli öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

Bu alt problemten elde edilen bu bulgulara göre aşağıda belirtilen yorumlar yapılabilir:

Öğretmenler genel olarak,

- Eğitim öğretim sürecinde ders denetiminin gerekli olduğunu düşünmektedirler.
- Eğitim öğretimin kalitesinin artması açısından ders denetimine olumlu bakmaktadırlar.
- Kendi eksikliklerini görebilmeleri bakımından ders denetimini olumlu görmektedirler.
- Kendilerini mesleksi anlamda geliştirebilmek için ders denetimine olumlu bakmaktadırlar.
- Ders denetiminde, kendilerini geliştirmelerine destek olacak kişinin okul müdürü olduğunu düşünmektedirler.
- Ders denetiminde, okul müdürlerinin deneyimlerinden faydalanmak istemektedirler.
- Ders denetiminde, okul müdürlerinin bilgi birikiminden faydalanmak istemektedirler.

Öğretmenler, derslerinde bazı amaçları gerçekleştirirken zaman zaman kendilerini yetersiz hissedebilirler. Öğretmenlerin bu aşamada beklentileri, dersi denetleyen kişinin kendilerine mesleksel anlamda yardım etmesi ve destek olmasıdır (Aydın, 2014, s. 98). Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin öğretmenlere bir güven ortamında bu desteği sağlaması büyük önem taşımaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin sonuçlara ve sonuçlara yönelik yapılan tartışmaya, sonrasında ise önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile müdürlerinin ders denetimi yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne, cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, toplam hizmet sürelerine ve okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları ortalaması $\bar{x}=4,56$ olarak bulunmuştur. Bu ortalama, öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algılarının “pek çok” düzeyinde olduğunu göstermektedir.
2. Araştırmada öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algılarında, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir.
3. Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
4. Öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algılarında, yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin yerinden yönetime ilişkin algıları, yaşlarına göre benzer düzeydedir.
5. Araştırmada öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algıları arasında, branşlarına göre herhangi bir anlamlı fark görülmemiştir.
6. Araştırmada öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algılarında, toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algılarının, toplam hizmet sürelerine göre benzer düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
7. Araştırmada öğretmenlerin okulda yerinden yönetime ilişkin algılarında, okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre herhangi anlamlı bir fark görülmemiştir.

8. Öğretmenlerin okulda merkezden yönetime ilişkin algıları ortalaması $\bar{x}=2,26$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algılarının “az” düzeyinde olduğunu göstermektedir.
9. Öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algılarında, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin görüşlerinin, görev yaptıkları okul türü açısından benzer düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
10. Araştırmada öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
11. Öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algılarında, yaşlarına göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları benzer düzeydedir.
12. Araştırmada öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları arasında, branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
13. Öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları arasında, toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algılarının, toplam hizmet süreleri bakımından benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Araştırmada öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları arasında, okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
15. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları açısından sonuçlar incelendiğinde genel ortalama $\bar{x}=3,36$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin, müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir.
16. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları okul türü açısından incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları okul türlerine göre benzer düzeydedir.
17. Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
18. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algılarında, yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algılarının, yaşlarına göre benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

19. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında, branşlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
20. Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algılarında, toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, 11-15 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenler, 1-5 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.
21. 20 yıl üstü toplam hizmet süresi bulunan öğretmenler, 1-5 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.
22. 11-15 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenler, 6-10 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.
23. 20 yıl üstü toplam hizmet süresi bulunan öğretmenler, 6-10 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.
24. 11-15 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenler, 16-20 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.
25. 20 yıl üstü toplam hizmet süresi bulunan öğretmenler, 16-20 yıl arasında toplam hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.
26. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algılarında, okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, görev yaptıkları okullarda 2 yıl hizmet süresi olan öğretmenler, 3 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.
27. Öğretmenlerin ders denetimi ve okulda merkezden yönetime ilişkin görüşleri arasındaki korelasyon testi sonucu $r=0,207$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin ders denetimi ve okulda merkezden yönetime ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
28. Öğretmenlerin ders denetimi ve okulda yerinden yönetime ilişkin görüşleri arasındaki korelasyon testi sonucu $r=0,012$ olarak bulunmuştur. Buna göre

öğretmenlerin ders denetimi ve okulda yerinden yönetime ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

29. Araştırmada, öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, yerinden yönetim yönelimli öğretmenler, merkezden yönetim yönelimli öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek bulmaktadır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmenlerin yerinden yönetime ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Genel ortalama $\bar{x}=4,56$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yerinden yönetime ilişkin çok yüksek düzeyde algıya sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazında da bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Yavuz (2001) çalışmasında, lise öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okulda yerinden yönetim yönelimli olduklarını tespit etmiştir. Bunun sebebini, okulun doğal üyesi olan öğretmenlerin okulda daha fazla etkin olmak istemelerinin, okulda yerinden yönetim anlayışında bir karşılık bulması olarak açıklamıştır. Okulda yerinden yönetim yaklaşımı, katılımcı bir anlayış içerdiğinden öğretmenler açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre ise, öğretmenler öğretimden sorumlu olduklarının farkındadırlar ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi için okulda yerinden yönetim anlayışındaki özellikleri büyük ölçüde benimsemektedirler. Arslan ve Atasayar'ın (2008) çalışmasında da benzer bulgulara rastlandığı görülmüştür. Buna göre söz konusu çalışmada katılımcıların %70'inden fazlası, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının yetkilerinin yerelleşmesinin yararlı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, katılımcıların % 73'ünden fazlası, eğitim yönetimi etkinlikleri ile ilgili beş önermenin üçünde yerel örgütlere yetki devri yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özden ve Tonbul'un 2011 yılında gerçekleştirdikleri bir çalışmada ise okul yöneticilerinin yönetim yönelimlerini saptamak için sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin % 62'sinin okul yönetiminde hem yerinden hem de merkezden yönetim anlayışının etkin olması gerektiğini savunduğu anlaşılmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin çoğu, eğitim politikalarının, müfredatın, öğretmen atamalarının merkez tarafından düzenlenmesi gerektiği; ancak yerel yönetimlerin fiziki alt yapı, bakım onarım, kaynakların kullanımı gibi boyutlarda etkili olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin % 22'si eğitimde yerel örgütlerin belirleyici olması gerektiğini ifade ederken, % 13'ü ise merkezi yönetimin etkili olması gerektiğini savunmuştur.

Usluel (1997) tarafından yürütülen bir çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı üst ve alt düzey yöneticilerinin taşra örgütlerine yetki aktarımı yapılması konusundaki düşünceleri araştırılmıştır. Usluel'in araştırmasında da Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yetkilerinin taşra örgütlerine aktarılması konusunda yöneticilerin % 70'inden fazlası, 17 boyutta olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin yerinden yönetime ilişkin algıları alt boyutlar açısından da incelenmiştir. Buna göre araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin yerinden yönetime ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okul türüne, cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, toplam hizmet sürelerine ve okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre herhangi anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yalçinkaya'nın (2004) yapmış olduğu çalışma da bu durumu desteklemektedir. Söz konusu çalışmada okul merkezli yönetim modeline ilişkin düşüncelerin okul türü değişkenine göre yapılan analizi incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer başka bir araştırma Karataş, Başyayla, Taş ve Topçu (2016) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde okul yöneticilerin yerinden yönetim konusundaki görüşleri ile toplam hizmet süresi arasında sadece bir boyutta (eğitim iş görenlerine ödenecek ücretlerin kararlaştırılması) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Özmen ve Hozatlı (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcılar, okul temelli yönetim anlayışı çerçevesinde oluşturulan “plan ve program geliştirme”, “okul topluluğu oluşturma”, “yapılandırma”, “yetiştirme ve değerlendirme” alt boyutlarının tamamında çok yüksek ya da yüksek düzeyde puanlama yapmışlardır. Toplam hizmet süresi değişkenine göre, alt boyutlar açısından katılımcıların görüşlerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Özmen ve Hozatlı'nın elde ettiği bulgular da bu çalışmadan elde edilen bulgulara toplam hizmet süresi bakımından paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Genel ortalama $\bar{x}=2,26$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin merkezden yönetim ile ilgili olarak “düşük” düzeyde algıya sahip olduklarını göstermektedir. Alan yazında yer alan bazı çalışmalar bu durumun aksini belirtirken, bazı çalışmalar da bunu destekler niteliktedir. Örneğin Korkmaz (2009), “İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimde Yerinden Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ve Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri” isimli doktora tezinde bu durumu açıklayan bulgulara ulaşmıştır. Buna göre, ilköğretim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimde yerinden yönetime ilişkin düşüncelerine bakıldığında, karar verme

yetkisinin dağılımı bakımından öğretmenlerin okul yöneticilerine göre daha çok Bakanlık yönetim yönelimli oldukları anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin ise öğretmenlere oranla daha çok yerel örgüt ve yerel yönetim yönelimli oldukları tespit edilmiştir. Bulgular mali sorumluluklara ilişkin görüşler açısından değerlendirildiğinde de benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerine göre daha fazla Bakanlık yönelimli oldukları görülmüştür. Okul yöneticileri ise diğer boyutta olduğu gibi daha çok bölge yönetimi veya okul yönetim kurulu yönelimlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin merkezden yönetim yönelimli, okul yöneticilerinin ise yerinden yönetim yönelimli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Bozan (2002) tarafından gerçekleştirilen Merkezîyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar isimli doktora tezinde, katılımcılara MEB merkez ve taşra teşkilatı arasında yetkilerin ne şekilde paylaşılması gerektiği sorulmuştur. Elde edilen bulgulara bakıldığında belirlenen 31 konu alanından 9 tanesi yetkilerin merkez teşkilatları tarafından kullanılması gerektiği sonucunu ortaya koyarken, kalan 22 tanesi yetkilerin taşra teşkilatlarına bırakılması gerektiğini ispat etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatının yetkisinde olması gerektiği ifade edilen alanlara bakıldığında, bunların “genel eğitim politikalarını, genel eğitim hedeflerini, eğitimin genel standartlarını belirleme” gibi alanlar olduğu görülmüştür. Taşra teşkilatına devredilmesi gereken yetkilerin bazılarının ise “ilçe ve okul düzeyinde denetim, özlük işlemlerinin yürütülmesi, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, ders kitaplarının belirlenmesi, bütçe tasarrufu yapılması” gibi alanlarda olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları alt boyutlar açısından da incelenmiştir. Buna göre araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin merkezden yönetime ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okul türüne, cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, toplam hizmet sürelerine ve okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre herhangi anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde başka araştırmacıların da bu konuda çalışmalar yürüttükleri görülmüştür. Bu çalışmalarda bazı araştırmacılar öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Örneğin Yalçinkaya (2004) yönetici adaylarının okul merkezli yönetim sürecinin boyutlarına ilişkin düşüncelerini okul türü açısından değerlendirdiğinde; iş gören hizmetleri, bütçe ve eğitim programları boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Yalçinkaya'nın elde ettiği bu bulgular, Aytaç'ın (2000) bulgularıyla da paraleldir. Bu farklılıklar iki çalışmada da ilköğretim kademesinde görev yapan grup lehinedir. Yalçinkaya'nın çalışmasına bakıldığında, ilköğretimde görev yapan grubun, liselerde görev yapan gruba göre daha olumlu puanlama yaptıkları anlaşılmıştır. Yalçinkaya bu bulguyu, ilköğretim kademesinde

görev yapan grubun liselerde görev yapanlara göre daha iyimser olması şeklinde yorumlamıştır. Sonuç olarak bulgulara katılımcıların görev yaptıkları okul türü açısından bakıldığında, ilköğretim kademesinde görev yapan grubun okul temelli yönetim anlayışını liselerde görev yapanlara göre daha uygun bulduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilköğretim okullarında görev yapanların daha çok yerinden yönetim yönelimli, genel liselerde görev yapanların ise daha çok merkezden yönetim yönelimli olduğu belirtilmiştir.

Araştırmacının beşinci alt probleminde öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel ortalama $\bar{x}=3,36$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin yüksek düzeyde algıya sahip olduklarını göstermektedir. Alan yazında da bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Akbaşlı ve Tunç (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada bulgulara bakıldığında öğretmenlerin % 90 gibi büyük bir çoğunluğu ders denetimini okul müdürünün yapması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmada ders denetimlerinin müfettişler tarafından yürütülmesi gerektiği yönünde görüş bildiren katılımcı olmamıştır. Buna göre öğretmenler ders denetimi uygulamalarında okul müdürlerini yeterli bulmaktadırlar. Benzer şekilde Koşar ve Buran (2019) tarafından yürütülen çalışmada da okullarda ders denetim uygulamalarını okul müdürünün yapması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak ise müdürün, okulu ve öğretmeni tanıması, ders içinde ve ders dışında öğretmenle ilgili uzun süre gözlem yapabilmesi olarak gösterilmiştir. Bu sonuç Altun (2014), Can ve Gündüz (2016), Tonbul ve Baysülen'in (2015) yürüttüğü araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

Yeşil ve Kış (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenler, okul müdürlerince yapılan ders denetimi etkinliklerinin kendilerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katkının en fazla öğretmenlerin kendi eksikliklerinin görülmesi olduğu yönünde fikir bildirmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenler ders denetimi faaliyetlerini okul müdürlerinin yürütmesini istemektedirler. Öğretmenler bu konuda okul müdürlerini yeterli bulmaktadırlar.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları alt boyutlar açısından da ele alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okul türüne, cinsiyetlerine, yaşlarına ve branşlarına göre anlamlı bir fark tespit edilemezken; toplam hizmet sürelerine ve okullarındaki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu anlaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde başka araştırmacıların da bu alanda çalışmalar yürüttüğü görülmüştür.

Ergen ve Eşiyok (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimi yapması ile ilgili olarak yeterliklerini genel anlamda olumlu buldukları ifade edilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin algıları arasında cinsiyet, mezun oldukları okul ve öğrenim durumları alanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamış; ancak toplam hizmet süresi bakımından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Ergen ve Eşiyok'un çalışması cinsiyet ve toplam hizmet süresi faktörlerine göre bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Ancak branş değişkenine göre bakıldığında, Ergen ve Eşiyok'un çalışmasında anlamlı farklılık görülmüştür. Çalışmalarında branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinde, müdürlerin ders denetimiyle ilgili olarak “kararsızlık” sonucu ortaya çıkarken branş öğretmenlerinde “katılıyorum” boyutunda olumlu sonuç olduğu görülmektedir.

Ateşoğlu ve Akbaşlı'nın (2020) yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin okul müdürlerin ders denetimi yapması konusunda uzman ve yeterli olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, müdürleri ders denetimi açısından yeterli bilgi ve beceriye sahip kişiler olarak düşünmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürünün denetim yeterliği arasında ilişki bulunamamıştır. Fırıncioğulları (2014) ve Bulut (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda da okul müdürlerinin ders denetimi göreviyle ilgili olarak öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Yapılan çalışmalar cinsiyet değişkenine göre bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak Ateşoğlu ve Akbaşlı'nın çalışmasında toplam hizmet süresi boyutunda, bu çalışmada olduğu gibi anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre öğretmenler toplam hizmet süreleri arttıkça okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerinin azaldığı kanısındadırlar.

Yılmaz (2018) tarafından yapılan tezsiz yüksek lisans projesinde okul müdürlerinin ders denetimi görevine ilişkin öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Bu çalışmada da okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşlerinde yalnızca bir boyut hariç (sınıf içi etkinlikler ve öğretmenleri yönlendirme) toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise iki boyutta anlamlı bir fark görülmezken planlama boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmenlerin okulda yerinden yönetim, merkezden yönetim ve müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ders

denetimi ve merkezden yönetime ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, ders denetimi ve yerinden yönetime ilişkin görüşleri arasında yine düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemünde ise öğretmenlerin kendi yönetim yönelimleri ile okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre yerinden yönetim yönelimli öğretmenlerin, merkezden yönetim yönelimli öğretmenlere göre, okul müdürlerinin ders denetimi yeterliklerini daha yüksek buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okulda yerinden yönetim yaklaşımının uygulandığı ülkelerdeki uygulamalar incelenmeli, inceleme sonuçlarına göre, koşulların sağlanması durumunda Türkiye'de de okulda yerinden yönetime geçilmesi için süreç başlatılmalıdır.
2. Öğretmenlerin yerinden yönetim ile ilgili süreçte etkin rol oynayabilmeleri için demokratik ortamlar oluşturulmalıdır.
3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatında görev yapan eğitim yöneticilerini de kapsayacak biçimde okullarda yerinden yönetim uygulamalarına geçilmesine yönelik uygulamalı ve sertifikalı programlar gerçekleştirilmelidir.
4. Öğretmenlerin okulda yerinden yönetimle ilgili olarak becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki eğitim çalışmaları kapsamında üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği içerisinde lisansüstü ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmelidir.
5. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yerinden yönetimle ilgili süreçte, onların alınan kararlara katılımlarını sağlamalıdır.
6. Ders denetimleri ile ilgili olarak farklı ülkelerdeki uygulamaların nasıl yürütüldüğü araştırılmalıdır.
7. Okul müdürlerinin ders denetimi uygulamalarında demokratik bir şekilde süreci yönetebilmeleri için gereksinim duydukları lisansüstü ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini almaları sağlanmalıdır.
8. Okullarda etkin bir iletişim ağı oluşturulmalı, öğretmenlerin ve diğer tüm bireylerin gerek duydukları bilgiye kolayca ulaşmaları sağlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Okulda yerinden yönetim yaklaşımı ile ilgili bu çalışmanın farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenler için de uygulanması yararlı sonuçlar doğurabilir.
2. Okulun doğal üyeleri olan öğrenci ve velileri de dahil eden benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Türkiye eğitim sisteminin demokratikleşmesinde okulda yerinden yönetim yaklaşımının etkileri araştırılabilir.
4. Türkiye eğitim sistemi merkez örgütü (Bakanlık) ile, il ve ilçe eğitim yöneticilerinin okulda yerinden yönetime ilişkin tutumlarını ölçmek amaçlı bir araştırma yapılabilir.
5. Bu çalışmada nicel ölçme araçları kullanıldığından, hem nitel hem de nicel farklı ölçme araçları kullanılarak çalışma yürütülebilir.
6. Bu çalışmanın sonuçları ilişkisel desende yapıldığı için gelecekte yapılacak olan deneysel ve nedensel desenlerde yapılacak çalışmalara ışık tutabilir.
7. Bu araştırma sadece devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri kapsadığından, özel okullarda çalışan öğretmenlerle de benzer bir çalışma yapılabilir.
8. Bu araştırma sadece anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Rehberlik Araştırma Merkezi, Halk Eğitim Merkezi gibi kurumlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu kurumlar da araştırmaya dahil edilerek benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, U. (2009). Yönetici ve Öğretmenlere Göre Türk ve Alman (Krv Eyaleti) Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara.

Ada, S., Baysal, Z. N. (2020). Dünden Bugüne Türk Eğitim Sisteminde Denetim. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Adeolu, J. & Ayeni, A. (2012). Assessment of Principals' Supervisory Roles for Quality Assurance In Secondary Schools in Ondo State, Nigeria. World Journal of Education.

Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Erzurum İli Örneği)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P. Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Erzurum.

Akan, D. (2020). Eğitimde Denetim Modelleri. (Editör: Sağır ve Göksoy). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme (145-168)*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Akarsu, B., Akarsu, B. (2019). Bilimsel Araştırma Tasarımı Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları. Cinius Yayınları: İstanbul.

Akbaşlı, S., Tunç, Z. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Müdürlerin Ders Denetimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 21 Sayı 3 Doi numarası: 10.17556/erziefd.474511

Altunay, E. (2020). Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi e-ISSN:2146-5983 Yıl: 2020 Sayı: 55 Sayfa: 95-127 DOI Number: 10.21764/maeuefd.647056

Arslan, M. M., Atasayar, H. H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Yıl 2008, Cilt 41, Sayı 59-79.

Arslandaş, H. İ., Avcı, Y. E., Tösten, R. (2020). Liselerde Ders Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2020, 16 (2) 417-431. DOI: 10.17860/mersinefd.691129

Ateşoğlu, Y., Akbaşlı, S. (2020). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2020 6(3) 1-18.

Atkins, A. O. (1996). *Teachers' Opinions of the Teacher Evaluation Process*. Retrieved from <https://www.eric.ed.gov/ED027791>.

Aydazer, B. (2020). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Pamukkale İlçe Örneği). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi: Denizli.

Aydın, İ. (2019). Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi. Gazi Kitabevi: Ankara.

Aydın, M. (2018). Eğitim Yönetimi. Gazi Kitabevi: Ankara

Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki* (Erzurum İli Örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Erzurum.

Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), s.193 .

Aytaç, T. (1999). Okul Merkezli Yönetim. Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı. Ankara.

Aytaç, T. (2013). Okul Yönetiminde Yeni Paradigmalar *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara. Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (2018). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Ankara. Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2020). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Başaran, İ. E. (1984). Yönetime Giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. No:135.

Başaran, İ.E., Çinkır, Ş. (2013). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Siyasal Kitabevi: Ankara.

Beycioğlu, K., Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Ağustos 2009/ Cilt 10, Sayı 2.

Birel, F., Erçek, M. K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama. Aralık 2019 Cilt:2 / Sayı: 3

Bouchamma, Y. ve Basque, M. (2012). Supervision Practices of School Principals: Reflection in Action. Online Submission, US-China Education Review. 627-637. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535512.pdf>

Bozan, M. (2002). Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (Milli Eğitim Bakanlığı Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi: Malatya.

Buluç, B. (2013). Okul Kültürü ve İklimi. (Editör: Özdemir), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 127-134.

Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara. Pegem Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1980). Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkenleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını: Ankara.

Bush, T. (2018). Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kuramları. (Çev. Ed.: Ruhi Sarpkaya). Pegem Yayıncılık: Ankara.

Bülbül, T., Tunç, B., Özdem, G., İnandı Y. (2013). Okul Temelli Değerlendirme Algısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Betimsel Bir Analiz Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 13(4) 2105-2124. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1823

Büyükişık, M. (1989). İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyleri – Ankara İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (20 b.). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 33(147).

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2010). Research Methods, Design and Analysis (11. bs.). Boston: Allyn and Bacon.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education.

Çelik, M., Doğan, E. (2011). Theoretical Approach To The Science of Management. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(3), 65-69.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5. Baskı. Trabzon.

Çetin, R. B., Konan, N. (2020). *Farklı Ülkelerin Eğitim Denetimi Sistemlerine İlişkin Bir İnceleme*. Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi. DOI: 10.31798/ses.815786

Çetingöz, D. (2011). Eğitimde Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Editör: Yavuz). Dinozor Kitabevi: İzmir.

Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları* (Eyüp İlçesi Örneği). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.

Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretimsel Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar* (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

Dönmez, B., Demirtaş, Ç. (2018). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerine İlişkin Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Adıyaman İli Örneği). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ISSN: 1308-9196 Yıl 10 Sayı 29.

Egwu, S. O. (2015). Principals' Performance in Supervision of Classroom Instruction in Ebonyi State Secondary Schools. *Journal of Education and Practice*. 6(15). 99-105.

Erden, M. (2009). Eğitim Bilimlerine Giriş. Arkadaş Yayınevi: Ankara.

Ergen, H., Eşiyok İ. (2016). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. Cilt 3 Sayı 1.

Erol, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Denetim Sürecinde İlköğretim Müfettişlerinden Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi: Konya.

Fıncıoğulları, E. (2014). *İlkokul Müdürlerinin Ders Denetimleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın.

Florence, G. W. (2005). *Teacher Supervision Methods in Virginia. Doctoral Dissertation*. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University. UMI Number: 3169632.

Glickman, C. D.; Gordon, S. P ve Ross-Gordon, J. M. (2014). Denetim ve Öğretimsel Liderlik: Gelişimsel Bir Yaklaşım (9. baskıdan tercüme, Çev. Ed.: Mualla Bilgin Aksu ve Esmehan Ağaoğlu. Anı Yayınları: Ankara.

Gökçe, A. (2009). Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 18, 74-89.

Gül, İ., Gündüz, Y. (2020). Denetim Yaklaşımları. (Editör: Sağır ve Göksoy). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme (59-88)*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Hoy, W. K., Miskel, C. K. (2020). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. Yedinci Baskıdan Çeviri. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Yayınları: Ankara.

Hu, L.-t., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

İlğan, A. (2014). Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.

Jones, K. M. (2003). *Leadership Behaviors of Site Based and Non Site Based Middle School Principals*. A Dissertation Submitted in Partial Fullfilment of the Requirements Fort the Degree of Doctor of Education, Johnson&Wales University, The Alan Shawn Feinstein Graduate School, Doctoral Program in Educational Leadership.

Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl 2008, Cilt 1, Yıl 9, Sayı 16.

Karataş S., Başyayla Y., Taş, A., Topçu, B. (2016). Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 10(1), 73-94, Ocak 2017. DOI number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.22087>

Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2001 Sayı 9.

Kondakçı, Y., Zayim, M. (2013). *Yönetim Süreçleri*. Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Editör: Özdemir). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Korkmaz, N. (2009). İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerden Eğitimde Yerinden Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ve Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi: Kocaeli.

Koşar, S., Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD. 7(3), 1232-1265. DOI Number: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m

Köse, A. (2017). *Türk Eğitim Sisteminde Ders Denetimi Sorunsalı*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Vol:46 No:2 (298-367).

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Bakır, A., Karakuş, B. (2017). İlkokullarda Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/4, p. 327-344. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176>

Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık ve Psikolojik İyi Oluş İle İlişkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Samsun.

Kurtbeyoğlu, D. (2015). Örneklerle Öğretimin Denetimi. Sentez Yayıncılık: Bursa.

Lam, Y. Y. K. (2006). *Local Responses to School-Based Management in Hong Kong*. Educational Studies Vol. 32, No.2 171-185

Lunenberg, F. C., Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi, Kavramlar ve Uygulamaları*. Altıncı Basımdan Çeviri. (Çev. Ed. Gökhan Arastaman). Nobel Yayınları: Ankara.

MEB. (1993). Teftiş Kurulu Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete 21717, 3 Ekim 1993.

MEB. (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete 29072, 26 Temmuz 2014.

MEB, (2016). *İlkokul / Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yayını.

MEB. (2020). <https://tkb.meb.gov.tr/www/gorevlerimiz/icerik/107> Teftiş Kurulu Başkanlığı: Ankara.

Mullins, L. J. (2006). *Essentials of Organisational Behaviour*. (First Edition). Pearson Educated Ltd. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM 20 2JE: England.

Muraina, M. B., and Olanrewaju M. K. (2016). The Impact of Principal Leadership Styles on Instructional Supervision of Secondary Schools in Oyo North Senatorial District, Oyo State, Nigeria. *E-International Journal of Educational Research*. 7(2), 76-90.

Nartgün, Ş. (2020). Denetime Giriş. (Editör: Sağır ve Göksoy). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme* (41-58). Pegem Yayıncılık: Ankara.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Özkan, M. (2019). Neden Okulda Yönetici Olunur? *Bir Öğrenim Çevresi Olarak Okulu Yönetmek*. (Editör: Açıkalm). Pegem Yayıncılık: Ankara.

Özmen, F. & Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri–Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102–120.

Özmen, F., Hozatlı, M. (2008). *İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:18 Sayı:1 159-174. Elazığ.

Özten, İ., Hoşgörür, V. (2019). Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya ile Türkiye Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, Cilt:48, Sayı:222, (59-81).

Privitera, G. J. (2014). *Research Methods Fort He Behavioral Sciences*. London: Sage Publications.

Recepoğlu, E. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (Editör: Özdemir). Pegem Yayıncılık: Ankara.

Sabancı, A., Akcan, N. (2018). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerinin Rehberlik Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Eylül 2019 Cilt:27 Sayı:5 DOI No: 10.24106/kefdergi.2869

Sağır, M. (2020). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme: Örgüt ve Yönetim Kuramlarında Denetim*, 1-39, (Editör: Sağır ve Göksoy) Pegem Yayıncılık: Ankara.

Sağlam, A., Aydoğmuş, M. (2016). *Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır?* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9/1.

Sezgin, F. (2013). *Sosyal Bir Sistem Olarak Okul*. (Editör: Özdemir). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Stewartcharles, G., Kidwell, K. (1995). *Effective Principals, Effective Schools Arriving at Site Based Decision Making With Succesful Principals and Teacher*.

Sullivan, S., Glanz, J. (2015). *Okullarda Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim*. (Çev. Ed. Ali Ünal). Anı Yayıncılık: Ankara.

Summak, M. S., Karadağ, N. (2009). *Okul Merkezli Yönetim Sürecinde Görev Alan Okul Müdürlerinin Rollerini. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl 2 Sayı 3*.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Şenol, G. (2004). *Öğretmenlerin Mesleki Tutumları İle Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İzmir.

Şişman, M. (1995). *Örgüt Kavramının Kültürel Açidan Çözümlemesi ve Eğitim Örgütleri*. *Eğitim Yönetimi Dergisi*.

Şişman, M. (2020). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Taşar, H. H. (2009). *Merkeziyetçi Yönetim Yapısının Kamu Okulları Üzerinde Bıraktığı Olumsuz Etkiler*. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 108-119.

Taşar, H. H. (2018). *Türkiye'de Okul Temelli Yönetim Konusunda Yapılan Araştırma Sonuçlarının Toplu Değerlendirilmesi*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum. Cilt 7, Sayı 21, Kış 2018.

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Taymaz, H. (2002). Eğitim Sisteminde Denetim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Pegem Yayıncılık: Ankara.

Taymaz, H. (2015). Eğitim Sisteminde Teftiş (11.Baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.

Taymaz, H. (2019). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

TDK. (2021). <https://sozluk.gov.tr/>

Thobega, M. ve Miller, G. (2003). *Relationship of Instructional Supervision With Agriculture Teachers' Job Satisfaction and Their Intention to Remain In The Teaching Profession*. Journal of Agricultural Education, 44(4), 57-66. DOI: 10.5032/jae.2003.04057

Tokat, B. (2012). *Örgütlerde Değişim ve Değişim Yönetimi* (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Tonbul, Y., Baysülen, E. (2017). Ders Denetimi İle İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 16(1), 299-311, 2017. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.24494>

Turan, S. (2010). Eğitim Yönetimi. Ankara: Nobel.

Turan, S., Yücel, C., Karataş E., Demirhan G. (2010). Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2010) 3/1, 1-18.

Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal Denetim Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 119-134.

Uğurlu, C. T., Mermer, S.ve Ertaş, B. (2013). Denetimlerin Sanatsal Denetim Anlayışına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri, İlköğretim Online, 12(2), 597-613.

Usluel, Y. (1997). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Uygur, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3(1), 400-411.

Wong, E. O. W. (2003). *Leadership Style For School - Based Managemenet in Hong Kong*. The International Journal of Educational Management. 17. 6/7.

Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. Ege Eğitim Dergisi 2004 (5) 2-34.

Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri*. T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Yavuz, Y. (2010). *Okul Yönetimi*. Dinozor Kitabevi: İzmir.

Yavuz, Y. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Dinozor Kitabevi: İzmir.

Yemenici, H. (2001). *Okula Dayalı Yönetim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Yeşil, D., Kış, A. (2015). *Okul Müdürlerinin Ders Denetimi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(3).

Yıldırım, İ. (2020). *Denetmen Roller, Yeterlikleri ve Sorumlulukları*. (Editör: Sağır ve Göksoy). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme* (109-144). Pegem Yayıncılık: Ankara.

Yılmaz, K. (2004). *Sanatsal Denetim*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.

Yılmaz, Y. (2018). *Okul Müdürleri Tarafından Ders Denetimi Yapılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi: Denizli.

Yunus, N. K. Y.; Yunus, J. N. ve Ishak, S. (2010). *School principals roles in teaching supervision in selected schools in Perak, Malaysia*. *Asian Journal Of Business And Management Sciences*. 1(2). 50-55.

Zepeda, S. J. (2016). *Öğretimin Denetimi Uygulama Araçları ve Kavramlar*. (3. baskıdan tercüme, Çev. Ed.: Prof. Dr. Ali Balcı ve Dr. Çiğdem Apaydın). Pegem Yayıncılık: Ankara.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Gizem KAYA		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Sınıf Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2009-2013
Tez Başlığı	Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri İle Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ		

EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.16697319
Konu : Araştırma İzni

13.11.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliğinin 20.10.2020 tarih ve 4555 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem KAYA'ya ait "Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri ile Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için Yunusemre ve Şehzadeler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında yüz yüze eğitime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili müdürlüğün izni ile, denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve Okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muhammet ÇETİN
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.11.2020

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

 Adres: Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağı: manisa.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: 0 (236) 231 46 08
Faks: 0 (236) 231 12 51

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 704d-598e-3290-9b81-f290 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.16894005
Konu : Araştırma İzni

18.11.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem KAYA'ya ait "Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri ile Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için Müdürlüğünüze bağlı Resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında yüz yüze eğitime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili müdürlüğün izni ile, denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve Okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, Müdürlük Makamından alınan 13.11.2020 ve 16697319 sayılı Olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa DİKİCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:
Onay (1 sayfa)
Ölçekler (6 sayfa)

Dağıtım:
Şehzadeler ve Yunusemre Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)



Adres: Nişancıpaşa Mh. Atatürk Bld. No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: manisa.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: 0 (236) 231 46 08
Faks: 0 (236) 231 12 51

İşlemin elektronik imza ile imzalandığına: <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 01f2-e579-3f96-a062-bfe4 kodu ile teyit edilebilir.

ETİK İZİN

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ**

08 Aralık 2020

Sayı : 87347630/42104268/5572
Konu : Etik Kurul İzni Hak.
Gizem KAYA

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :a)03.06.2020 tarih ve 87347630/42104268/2219 sayılı yazımız.
b)04.10.2020 tarih ve 67493393-302.08.01-E.90672 sayılı yazınız.
c)Manisa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 18.11.2020 tarih ve 46949512-605.01-E.16893980 sayılı yazısı.

Enstitünüz lisansüstü öğrencisi Gizem KAYA'nın "Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri ile Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında yapacağı çalışmanın Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 15.05.2020 tarihli toplantısında alınan karar uyarınca uygun bulunduğu ilgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilmiştir.

İlgi (b)'de kayıtlı yazınıza istinaden adı geçen öğrencinin söz konusu tez çalışması kapsamında Manisa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin verilmesi istenmiş olup, Manisa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (c)'de kayıtlı yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Eki :İlgi (c)'de kayıtlı yazı ve ekleri.

OKUL İZİNLERİ



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.16697319
Konu : Araştırma İzni

13.11.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliğinin 20.10.2020 tarih ve 4555 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem KAYA'ya ait "Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri ile Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için Yunusemre ve Şehzadeler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında yüz yüze eğitime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili müdürlüğün izni ile, denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve Okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muhammet ÇETİN
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.11.2020

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü



Adres: Nişancıpaşa Mh. Atatürk Biv. No 36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: manisa.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: 0 (236) 231 46 08
Faks: 0 (236) 231 12 51

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 704d-598e-3290-9b81-f290 kodu ile teyit edilebilir.

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512-605.01-E.16697319
Konu : Araştırma İzni

13.11.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliğinin 20.10.2020 tarih ve 4555 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem KAYA'ya ait "Öğretmenlerin Kendi Yönetim Yönelimleri ile Müdürlerinin Ders Denetimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için Yunusemre ve Şehzadeler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Resmi Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın; 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında yüz yüze eğitime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili müdürlüğün izni ile, denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve Okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, yazımız ekinde bulunan onaylı formların kullanılması koşuluyla, gönüllülük esasına dayalı olarak, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muhammet ÇETİN
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.11.2020

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü



Adres: Nişancıpaşa Mh. Atatürk Biv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA
Elektronik Ağ: manisa.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: 0 (236) 231 46 08
Faks: 0 (236) 231 12 51

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraks.orgu.meb.gov.tr> adresinden 704d-598e-3290-9b81-f290 kodu ile teyit edilebilir.

YÖNETİM YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim,

Okul yönetimlerinin ve işleyişinin çağdaş yönetim anlayışı çerçevesinde değerlendirilmesine dönük bir araştırma için okulunuz ve yöneticinizle ilgili görüşleriniz önemli bulunmaktadır. Bu amaçla Yönetici Davranışları Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği'nden oluşan iki ölçekle görüşlerinize ve değerlendirmelerinize gereksinimimiz vardır. Her ölçeğin başında yanıtlarınızı nasıl vereceğinize ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, bilimsel bir çalışmanın ürünü olarak okul yöneticiliğinin geliştirilmesi ve karşılaşılan sorunların giderilebilmesi amacıyla Türkiye eğitim sisteminin ilgililerine öneriler geliştirmek için kullanılacaktır.

Araştırma sürecine katıldığınız ve görüşlerinizi içtenlikle belirttiğiniz için teşekkür ederim.

DEÜ Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Üyesi

Dr. Yaşar Yavuz



Yönerge

Aşağıdaki çizelgede birinci sütunda okul yönetimi özellikleri, ikinci sütunda bu özelliklere ilişkin önem düzeyleri verilmektedir. Sizden istenen, birinci sütunda verilen okul özelliklerini okuduktan sonra, bu yönetim özelliklerinin sizin için önem düzeyini belirleyip, ikinci sütunda X işareti ile işaretlemenizdir.

Önem Düzeyleri

(ÇÖ).....çok önemli
 (Ö).....önemli
 (ODÖ).....orta düzeyde önemli
 (AÖ).....az önemli
 (ÖNZ).....önemsiz

Aşağıdaki okul özelliklerini	hangi düzeyde önemli buluyorsunuz?
1. Okulun eğitimsel amaçlarında çeşitlilik	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
2. Okulun kendi kendini yönetim ilkesi	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
3. Basit ve değişmeyen eğitim ortamı	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
4. Okulu öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı bir yer olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
5. Öğretmenlerin karara katılan, geliştirici ve uygulayıcı olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
6. Katı, yönlendirici ve denetleyici merkezi yetke (otorite)	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
7. Okulun güçlü ve özgün bir örgütsel kültüre sahip olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
8. Öğretimin hedefi, edilgen, katılım için dikkate alınmayan öğrenci	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
9. İnsan çalışkan, işbirliğine yatkın, yaratıcı, paylaşımcı olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
10. Eğitimsel ve öğretimsel uygulamada esneklik	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
11. Çalışanları emirle değiştirmeye zorlama	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
12. Yalnızca verilen kararları izleyen, emir alan ve uygulayan öğretmen	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
13. Öğretmenleri, velileri ve öğrencileri okuldaki kararlara katma	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
14. Öğrencilerin kendi gelişiminden sorumlu, etkin ve katılımcı olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
15. Maddi kaynakları, okulun somut gereksinimlerinden çok, merkezi yönetimin yönergelerine göre kullanma	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
16. Öğretimsel görevlerin geliştirilmesinde üyelerin (öğretmen, veli, öğrenci) katılımını sağlama	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
17. Okulun, çalışanların mesleki gelişimine olanak sunması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
18. Okulda dış kontrollü bir örgütsel iklimin varlığı	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
19. Çağdaş yönetim anlayış ve tekniklerine sahip yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
20. Okul yönetiminin, sadece basit yönetim tekniklerine ya da deneyimlere dayandırılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
21. İnsan ilişkilerinde, çalışanları hiyerarşinin bir parçası olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
22. Okulda görevlerin tanımlanması, ortak geliştirilmesi ve üyeler tarafından gönüllü gerçekleştiriliyor olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
23. Okulda niteliğe önem veren eğitimin yapılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)



II. Bölümün devamı

(ÇÖ) çok önemli, (Ö) önemli, (ODÖ) orta düzeyde önemli, (AÖ) az önemli, (ÖNZ) önemsiz

Aşağıdaki okul özelliklerini	hangî düzeyde önemli buluyorsunuz?
24. Okuldaki eğitimsel etkinliklerin standart ve değişmez biçimde olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
25. Okulda sadece yöneticilerin karar vermesi	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
26. Velileri yabancı, işbirliği ve katılım hakkı olmayan biri olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
27. Okulun bütçesinin merkezi yönetim tarafından kısıtlanarak yapılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
28. Okul yönetiminin, merkezi yönetimin kontrolünde olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
29. Etkili ve gereksinimlere uygun eğitim	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
30. Okulun insan kaynaklarını geliştiren yapıda olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
31. Bireysel yönerge-emir veren yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
32. Okul üyeleri tarafından (belirlenmiş ölçütlere göre) seçilmiş yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
33. Okulda, amaçlara ulaşmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
34. Çalışanların grup bilincinde, iletişime açık ve işbirliğine yatkın olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
35. Okulun üyeleri (öğretmen-yönetici-veli-öğrenci) arasında ortak sorumluluğun olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
36. Gelişime ve değişime açık eğitim ortamının varlığı	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
37. İnsanı bencil, çıkarıcı, işbirliğini sevmeyen, işi sevmeyen olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
38. İnsan ilişkilerinde herkese ortak hakların tanınması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
39. Okul müdürünün gücünün sadece yasalardan kaynaklanması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
40. Merkezi otorite tarafından atanmış yönetici	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
41. Karar vermede merkezi yönetimin etkili olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
42. Okulda olası sorunlara karşı kontrolcü bir yaklaşımın olması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
43. Velileri nitelikli hizmetleri alan, olumlu işbirliği içinde ve kararlara katılan biri olarak görme	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
44. Okul müdürünün teknik ve yasal önderliğine ek olarak kültürel ve eğitimsel önderlik yapması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
45. Maddi kaynakları okulun somut gereksinime göre ve gerektiğinde kullanma	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)
46. Okulda amaçlara ulaşmak için standart yöntemlerin kullanılması	(ÇÖ) (Ö) (ODÖ) (AÖ) (ÖNZ)



Sayın katılımcı, aşağıdaki ölçek “Öğretimin Denetimi “(öğretmen formu)” ölçeğidir. Sizden, ölçeğin birinci sütunun-da verilen ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadelere katılma derecenizi ikinci sütunda yer alan dereceler arasın-dan seçerek (X) işareti ile belirtmeniz beklenmektedir.

Katılma Düzeyleri:

Çok Katılıyorum: 5

Az katılıyorum: 2

Katılıyorum: 4

Hiç katılmıyorum: 1

Kısmen katılıyorum: 3



Öğretimin Denetimine İlişkin İfadeler	Katılma Düzeyleri				
ÖĞRETİMSSEL AMAÇLAR					
1. Okul müdürüm, derslerimde geleceğe hazırlık yapıp yapılmadığını önemser.	5	4	3	2	1
2. Okul müdürüm, öğrencilerime yeni beceriler kazandırıp kazandırmadığımı gözlemler.	5	4	3	2	1
3. Okul müdürüm, öğrencilerimin önceki becerilerini geliştirip geliştirmedığımı gözlemler.	5	4	3	2	1
4. Okul müdürüm, öğrencilerim için uygun güdüleme yöntemleri uygulayıp uygulamadığımı gözlemler.	5	4	3	2	1
5. Okul müdürüm, dersimi coşkulu bir şekilde işleyip işlemediğimi gözlemler.	5	4	3	2	1
6. Okul müdürüm, dersimi önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda işleyip işlemediğimi gözlemler.	5	4	3	2	1
7. Okul müdürüm, dersimi yüksek bir katılımı ile işleyip işlemediğimi gözlemler.	5	4	3	2	1
8. Okul müdürüm, ders içi etkinliklerin öğrenmede bütünlüğü geliştirici şekilde düzenleyip düzenlemediğimi gözlemler.	5	4	3	2	1
9. Okul müdürüm, ders içinde öğrencilerimi yaratıcı düşünmeye özendirip özendirmediğimi gözlemler.	5	4	3	2	1
10.Okul müdürüm, ders içi etkinliklerde öğrencilerimi araştırma sürecine özendirip özendirmediğimi gözlemler.	5	4	3	2	1
ÖĞRETİM SÜRECİ					
11.Okul müdürüm, ders araç ve gereçlerini etkili kullanıp kullanmadığımı önemser.	5	4	3	2	1
12.Okul müdürüm, dersin işlenişinde öğrencilerimin bireysel yeteneklerini dikkate alıp almadığımı gözlemler.	5	4	3	2	1
13.Okul müdürüm, dersin işlenişinde öğrencilerimin ilgilerini dikkate alıp almadığımı önemser.	5	4	3	2	1
14.Okul müdürüm, öğrenme etkinliklerini daha önce kazanılmış beceriler üzerine oturtup oturtmadığımı önemser.	5	4	3	2	1
15.Okul müdürüm, konular arasındaki ilişkinin anlaşılmasını önemser.	5	4	3	2	1
16.Okul müdürüm, projelere yeterli zamanın ayırıp ayırmadığımı önemser.	5	4	3	2	1
17.Okul müdürüm, öğrencilerime kendi kendini yönetme fırsatı verip vermediğimi gözlemler.	5	4	3	2	1
18.Okul müdürüm, öğrencilerimin kendi kendilerini değerlendirme alışkanlıklarını geliştirici çaba harcayıp harcamadığımı önemser.	5	4	3	2	1
19.Okul müdürüm, kısa süreli değerlendirme fırsatları oluşturup oluşturmadığımı önemser.	5	4	3	2	1
20.Okul müdürüm düşünceleri örgütleme konusunda denemelere yer verip vermediğimi önemser.	5	4	3	2	1

21.Okul müdürüm, değerlendirmelerin öğrencinin kendi düzeyini geliştirici bir yöntemle yapıp yapmadığını önemser.	5	4	3	2	1
22.Okul müdürüm, değerlendirmeleri sınıfın genel performansını geliştirici bir yöntemle yapıp yapmadığını önemser.	5	4	3	2	1
23.Okul müdürü değerlendirme yöntemlerinin her çocuk için anlamlı olup olmadığını önemser.	5	4	3	2	1



