



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Aysun YÜKSEL BAŞAR

Danışman
Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

SAMSUN
2023

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**



**ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DENETİME
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aysun YÜKSEL BAŞAR

Danışman
Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

SAMSUN
2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Aysun YÜKSEL BAŞAR tarafından, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 5.7.2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Cevat ELMA Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (EK 6)

Hayır ☐

İmza

... / ... / 2023

Aysun YÜKSEL BAŞAR

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 10.05.2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 21

Tek kaynak oranı : % 4 çıkmıştır.

İmza

... / ... / 2023

Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Aysun YÜKSEL BAŞAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı
Yüksek Lisans, Temmuz/2023
Danışman: Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırma, nicel bir çalışmadır ve araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin Vezirköprü, Havza ve Ladik ilçelerinde bulunan farklı okul türlerinde görev yapan 2316 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz grup t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri yüksek, denetime yönelik tutumları ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinde öğrenim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı fark meydana gelmezken; cinsiyet, mesleki kıdem, branş türü ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farkın meydana geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarında medeni durum, branş türü ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark oluşmazken; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farkın meydana geldiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin “yenilikçi davranış” öz-yeterlikleri ilk sırada yer alırken “başarı çıkma davranışı” öz-yeterlikleri ikinci sıra yer almaktadır. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarında ilk sırada “denetimin işgörene etkisi” yer alırken sırasıyla “denetimin örgüte etkisi” ve “denetimin ilişkilere etkisi” yer almaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlı olup, toplam denetime ilişkin tutum ölçeğinin varyansının %7,9’unu karşılamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Öz-yeterlik, Denetim, Tutum

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-EFFICIENCY AND THEIR ATTITUDES TO SUPERVISION

Aysun YÜKSEL BAŞAR
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Educational Sciences
Master, July/2023
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

The aim of this research is to determine the relationship between teachers' self-efficacy and their attitudes towards supervision. This research is a quantitative study and the relational survey model was used in the research. The universe of the research consists of 2316 teachers working in different school types in Vezirköprü, Havza and Ladik districts of Samsun province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 747 teachers determined by simple random sampling method from the universe. "Personal Information Form", "Teacher Self-Efficacy Scale" and "Attitude Scale Towards Supervision" were used as data collection tools in the research. Arithmetic mean, standard deviation, unrelated group ttest, ANOVA, Scheffe, Pearson product moment correlation coefficient, multiple regression analysis techniques are used in the analysis of data. All the results of the research are tested bidirectional and significance level is accepted as 0,05. Statistics analyzes are done with SPSS software.

According to the results of the research, teachers' self-efficacy is high and teachers' attitudes towards supervision are moderate. While there was no significant difference in teachers' self-efficacy according to the variables of educational status and marital status; It was determined that there was a significant difference according to gender, professional seniority, branch type and school type variables. While there was no significant difference in teachers' attitudes towards supervision according to marital status, branch type and school type variables; It was determined that there was a significant difference according to the variables of gender, education level, and professional seniority.

While teachers' "innovative behavior" self-efficacy is in the first place, their "coping behavior" self-efficacy is in the second place. In the teachers' attitudes towards supervision, "the effect of supervision on the employee" is in the first place, while "the effect of supervision on the organization" and "the effect of supervision on relations" take place respectively. It was determined that the relationship between teachers' self-efficacy and their attitudes towards supervision was positively significant. The predictive effect of teachers' self-efficacy on teachers' attitudes towards supervision is significant and covers 7.9% of the variance of the attitude scale towards total supervision.

Keywords: Teacher, Self-efficacy, Supervision, Attitude

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Uzun yıllardır eğitim sisteminin kalitesinin artırılması yönünde birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar, eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılmasında uygulayıcıları olan öğretmenlerin katkısının önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle başarılı bir eğitim sistemi için öncelikle öğretmenlerin niteliklerini ve mesleki yeterliklerini kapsayan çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu çalışmada ele alınan *öz-yeterlik* kavramı bir işi başarma yolunda insanları yönlendiren ve güdüleyen bir inancı ifade etmektedir. *Denetim* ise eğitim öğretimde istenen başarıyı elde etmede öğretmeni geliştirme ve yöntemlerini zenginleştirme amacıyla yapılan katkıları ifade etmektedir. Bu çalışmayla öğretmenlerin öz-yeterliklerinin onların öğretimlerini geliştirmesi ve başarılı olması yönünde önemli bir inanç olduğu ve bu inancın denetime yönelik tutumlarını da etkilediği ortaya konmuştur. Güçlü öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin, denetime yönelik tutumları da olumludur. Çünkü başarabileceği yönünde kendi performansına inanan öğretmenler, kendilerini geliştirir, yaratıcı fikirler üretir, işbirliğine açık olur, öz eleştiri yapabilir ya da eleştirileri kendi için olumlu görür.

Bu çalışmanın tüm aşamasında bir an olsun desteklerini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, birlikte çalışmaktan gurur duyduğum saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e; yüksek lisans öğrenimim boyunca yüksek enerjileri ve değerli bilgileriyle katkılar sunan değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN'a ve Prof. Dr. Cevat ELMA'ya teşekkürlerimi sunarım. Tüm öğrenimim boyunca arkamda duran ve destek veren canım babam Ali YÜKSEL'e ve annem Asuman YÜKSEL'e sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunarım. Aynı zamanda çalışmama katkılarından ötürü Samet KARAÇUL'a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca sürekli iletişim halinde olduğum değerli arkadaşım Handan AKBULUT'a teşekkürler. Aslı ve Kerem'in güzel dileklerini ve sıcak gülüşlerini anneleri hiç unutmayacak...

Aysun YÜKSEL BAŞAR

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımlar)	7
1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları	7
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Öğretmenlik Mesleği	9
2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	11
2.2.1. Meslek Bilgisi.....	12
2.2.2. Mesleki Beceri.....	14
2.2.3. Tutum ve Değerler	15
2.3. Öz-Yeterlik Kavramı ve Önemi	17
2.4. Öz-Yeterlik Kaynakları.....	19
2.4.1. Performans Başarılar (Üstün Deneyimler)	20
2.4.2. Dolaylı Yaşantılar (Sosyal Modelleme)	20
2.4.3. Sözel (Sosyal) İkna	20
2.4.4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar	21
2.5. Öz-Yeterlikten Etkilenen Süreçler.....	21
2.5.1. Bilişsel Süreçler	21
2.5.2. Motivasyonel Süreçler	22
2.5.3. Duyuşsal Süreçler	23
2.5.4. Seçim Süreçleri.....	24
2.6. Öğretmen Öz-Yeterliği ve Önemi	24
2.7. İlgili Araştırmalar	28
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
2.8. Denetim Kavramı	37
2.9. Denetimin Önemi ve Gerekliliği	38
2.10. Denetim İlkeleri.....	39
2.11. Denetim Türleri	42
2.12. Denetim Modelleri.....	44
2.12.1. Bilimsel Denetim	45
2.12.2. Sanatsal Denetim	46
2.12.3. Öğretimsel Denetim	47
2.12.4. Klinik Denetim	49
2.12.5. Gelişimsel Denetim	52
2.12.6. Farklılaştırılmış Denetim	53
2.13. Eğitim Kurumlarında Denetim	54
2.14. Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumları.....	55
2.15. İlgili Araştırmalar	57
2.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	57

2.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	61
3. YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Modeli.....	64
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	64
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	67
3.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	67
3.3.3. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği	69
3.4. İşlem	69
3.5. Verilerin Analizi.....	71
4. BULGULAR.....	73
4.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	73
4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklarına İlişkin Bulgular	75
4.3. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	86
4.4. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklarına İlişkin Bulgular	89
4.5. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	99
4.6. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Toplam ve Puanlarını Yordamak İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	101
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
5.1. Sonuç ve Tartışma	105
5.1.1. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	105
5.1.2. Öğretmenlerin Öz-yeterliklerinin Demografik Değişkenlerle İlgili Sonuçları ve Tartışma	106
5.1.3. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	111
5.1.4. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlerle İlgili Sonuçları ve Tartışma	113
5.1.5. Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri ile Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuçlar ve Tartışma	115
5.1.6. Öğretmenlerin Öz-yeterliklerinin, Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	117
5.2. Öneriler	119
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	119
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	119
KAYNAKLAR.....	121
EKLER.....	135
EK 1: “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” İzin Yazısı.....	135
EK 2: “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” İzin Yazısı	136
EK 3: Kişisel Bilgiler Formu.....	137
EK 4: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği.....	137
EK 5: Denetime İlişkin Tutum Ölçeği	138
EK 6: Etik Kurul Kararı	139
EK 7: Valilik İzin Yazısı.....	140
ÖZGEÇMİŞ	141

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Öz-yeterlik inancını oluşturan değişkenler ve sonuçları.....	19
Şekil 2.2. Öğretmen yeterliğinin doğal döngüsü.....	25



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	12
Tablo 2.2. Öğretimsel denetimin uygulama süreci	48
Tablo 3.1. Araştırmanın evrenine ilişkin dağılım	64
Tablo 3.2. Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımı	66
Tablo 3.3. "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği"nin alt boyutları	68
Tablo 3.4. "Denetime İlişkin Tutum Ölçeği" alt boyutları	69
Tablo 3.5. "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" dereceleme aralıkları.....	70
Tablo 3.6. "Denetime İlişkin Tutum Ölçeği" dereceleme aralıkları.....	70
Tablo 3.7. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ile Denetime İlişkin Tutum Ölçeği tanımlayıcı istatistik ölçümleri	71
Tablo 4.1. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistik ölçümleri.....	73
Tablo 4.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik ölçümleri.....	75
Tablo 4.3. Cinsiyet değişkenine göre Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar.....	76
Tablo 4.4. Öğrenim durumu değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar	76
Tablo 4.5. Mesleki kıdem değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)	77
Tablo 4.6. Mesleki kıdem değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi)	78
Tablo 4.7. Medeni durum değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar	79
Tablo 4.8. Branş değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)	82
Tablo 4.9. Branş değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi).....	83
Tablo 4.10. Okul türü değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)	84
Tablo 4.11. Okul türü değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi).....	85
Tablo 4.12. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği maddelerinin tanımlayıcı istatistik ölçümleri ...	87
Tablo 4.13. Denetime İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik ölçümleri.....	88
Tablo 4.14. Cinsiyet değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar.....	89
Tablo 4.15. Öğrenim durumu değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar	90
Tablo 4.16. Mesleki kıdem değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)	91

Tablo 4.17. Mesleki kıdem değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi)	92
Tablo 4.18. Medeni durum değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar	93
Tablo 4.19. Branş türü değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)	97
Tablo 4.20. Okul türü değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)	98
Tablo 4.21. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Denetime İlişkin Tutum Ölçeği toplam ve alt boyut toplam puan arasındaki ilişkiler.....	99
Tablo 4.22. Regresyon analizi sonuçları-Öz-yeterlik toplam/Denetime ilişkin tutum toplam.....	101
Tablo 4.23. Çoklu regresyon analizi sonuçları - Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları/Denetime İlişki Tutum Toplam.....	102
Tablo 4.24. Çoklu regresyon analiz sonuçları- Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları/Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “Denetimin Örgüte Etkisi” toplam	102
Tablo 4.25. Çoklu regresyon analiz sonuçları – Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “Denetimin İşgörene Etkisi” toplam..	103
Tablo 4.26. Çoklu regresyon analiz sonuçları – Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “Denetimin İlişkilere Etkisi” toplam .	104

1. GİRİŞ

Örgüt, belli bir amacı gerçekleştirmek için, o amaca ulaştırabilecek yeterliklerde bireylerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş bir yapıdır. Açık sistem özelliğiyle var olan okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde, var olmasında, sürekliliğinin sağlanmasında, başarılı olmasında öğretmenlerin katkısı yadsınamaz. Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin eğitim öğretim çalışmalarına yönelik mesleki yeterliklerinden ayrı düşünülemez. Sistemin başarısında, uygulayıcıları olan öğretmenlerin etkileri büyüktür. Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmalarında, sadece iyi bir eğitim öğretime sahip olmaları değil, aynı zamanda o işe karşı olan inançları da oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, bireylerin yapabileceklerine dair sahip oldukları inanç, davranışlarının temelini oluşturmakla birlikte davranışlarını yönlendirmekte ve etkilemektedir (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990). Öğretmenin yeterliklerine olan inancı, öz-yeterlik olarak tanımlanır ve öz-yeterlik öğretmenin yapacaklarını başarabileceğinin bir çeşit garantisidir.

Eğitimin amacı, öğrencilerde istenilen hedeflere ulaşmada başarıyı yakalamaktır. Eğitimde istenen hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğinin, öğretmen yeterliklerinin bu konuda ne kadar iyi olduğunun kontrolü denetimle sağlanır. Eğitim ve öğretimin başarılı olması ve geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlenmesi ve denetlenmesi, onların denetime karşı belli tutumlar oluşturmalarına sebep olacaktır. Denetime yönelik bu tutum, öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Güçlü öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin eğitim öğretimde başarıyı yakalamak için gösterecekleri performans da güçlü olacağından, denetimi kontrol odaklı süreç olarak değil geliştirici bir süreç olarak görmeleri olasıdır. Bu açıdan bu konu araştırmaya uygun bir konu olarak görülmüştür.

1.1.Problem Durumu

Değişen ve kendini geliştirebilen bireylerin ve toplumların temelinde eğitim yatmaktadır. Kaliteli ve iyi bir eğitim, öğretmenlerin birikimleri ve çabalarıyla meydana gelir. Öğretmenler, bir toplumun geleceği olan öğrencileri şekillendirerek toplumun ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmeye birlikte gelişim ve dönüşümün öncüsüdürler. Öğretmenlik geçmişten bugüne önemi, fonksiyonu giderek artan bir meslektir (Şahin ve Şahin, 2017). Artan bilgi çeşitliliği, gelişen teknolojiyle birlikte

bireylerden beklenen yeterlikler de sürekli olarak değişmektedir. Bu bilgi ve yeterlikler ancak eğitim yoluyla kazandırılabilir. Eğitim alanında gerçekleştirilecek olan değişim ve gelişmenin fonksiyonel anlamda etkili olabilmesi, öğretmenlerin bu değişimleri uygulaması ve biçimlendirmesiyle anlamlı olmaktadır. Dolayısıyla eğitimde niteliği etkileyen en önemli faktör öğretmenlerdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017: 2).

Mesleklerin bilişsel ve devinışsel süreçlerinin öğretilmesinde, öğretmenlerin önemli bir rol oynaması, öğretmenlik mesleğini “mesleklerin mesleği” yapmaktadır (Türer, 2012). Bireyleri gelecekte düşledikleri mesleğe hazırlayan, bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olmasını sağlayan kişiler öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği mesleğe hazırlayıcıdır. Verilecek eğitimin etkililiği, niteliği ve kalitesi öğretmenlerin niteliğiyle eş değerdedir. Bu sebeple öğretmenlerin, hizmet öncesinde ve hizmet içinde, etkin nitelik ve yeterlikleri kazandırabilen iyi bir eğitim almaları gereklidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Şışman, 2007). Hedeflenen eğitime en iyi şekilde ulaşılabilmesi, sürekli gelişen ve değişen sisteme uyum sağlayabilmesi için öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği belli yeterliklere sahip olması gerekir. Yeterlik, bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2017).

Öğretmenlerin belirlenen genel yeterliklere sahip olmasının yanı sıra yapması gereken görevlere ilişkin yapabileceğine olan inancı da önemlidir. Bu inanç, öz-yeterliktir. Sosyal öğrenme kuramında Albert Bandura tarafından ilk kez kullanılan öz-yeterlik kavramı, bireylerin iş görevleri alanlarına göre, kendi performanslarına yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Öz-yeterlik, bireyde var olan beceriler değil, bireyin ortaya koyabileceği becerilere ilişkin neler yapabileceğiyle ilgili algısı, yargısıdır. Öz-yeterlik, kişilerin bir işe ilişkin ne yapabilecekleri ve bu işi nasıl yapabilecekleriyle ilgili zihinsel bir süreçtir (Gençal Yazıcı, 2018).

Yeterlik inancı, ileriye yönelik insan davranışlarının tahminini sunmaktır (Schunk, 1990). Bireyler bir görevi yürütmek için bu işe ilişkin yeterlik ve kontrol edebilme potansiyelinin kendilerinde var olduğuna inanırlarsa, görev almada daha istekli ve hevesli olurlar. Bu isteklilik onların kararlarını ve davranışlarını yönlendirecektir (Eaton ve Dembo, 1997). Bir işi yapabileceğimize dair kendimize olan inancımız, o işe yönelik tercihlerimizi, eylemlerimizi etkileyecektir. İnançların

davranışları etkilediği süreçte, öğretmen öz-yeterlikleri amaçlara ulaşmada önemli bir faktördür. Kaliteli bir eğitimin verilebilmesi ve vasıflı insan yetiştirilmesi için öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği öz-yeterliklere sahip olması gereklidir. Öğretmen adaylarına kazandırılması planlanan ya da kazandırılan yeterliklerden, öğretmen adayının kendi yeterliklerini bilmesi ve bu yeterliklerinin farkında olması önemli ve anlamlıdır (Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş ve Akın, 2014). Öğretmenlerin kendi potansiyellerinin farkında olmaları, onların ileriye yönelik duygularını, davranışlarını ve tutumlarını etkileyecektir. Bu farkındalık öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine de yansıtacaktır. Öğretmenler, kendilerinde var olduğuna inandıkları performanslara bağlı olarak öğretme süreçlerini düzenler ve planlarını hayata geçirirler.

Öğretmen yeterlikleriyle birlikte okulların geliştirilmesi, değişime uyum sağlayabilmesi ve varlığını zamana karşı koruyabilmesi yönetsel eylemlerin bir parçasıdır (Balcı, 2014). Okulların devamlılığı ve amaçlarının gerçekleşmesinde tüm iş ve eylemlerin kontrol ve gözetim altında tutulması gerekir (Gündüz, 2012). Bu kontrol ve gözetim süreci, denetimi ortaya çıkarmıştır. Denetim, sistem döngüsünün direncini artırmakla birlikte örgütlerin etkili bir şekilde hedefledikleri yolda ilerlemesine ışık tutar.

Denetim, örgütün önceden hedeflediği amaçlarına ne kadar ulaştığını belirleme, örgütün devamlılığı ve gelişmesine kaynaklık etme ve daha iyisini elde etme doğrultusunda gerekli önlem alma sürecidir (Aydın, 2005). Denetim öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olan, mesleki olarak kendilerini gerçekleştirmelerine kaynaklık eden, haklarını ve sorumluluklarını bilmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan, öğretim süreçlerini geliştirerek öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir süreci tanımlar (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004; Sullivan ve Glanz; 2000; Nolan ve Hoover, 2008; Zepeda, 2007). Denetim, yapıcı bir süreci kapsar ve örgütün hedeflerine en etkili şekilde ulaşmasına rehberlik eder.

Denetim süreci, denetleyen ve denetlenen birey arasında süreklilik gösteren bir ilişki içinde geçer (Bernard ve Goodyear, 2004). Denetleyen ve denetlenen arasındaki bu ilişki sürecin niteliğini etkileyecektir. Başarılı bir şekilde yürütülmesi planlanan denetim süreci, denetleyen ve denetlenenin denetime ilişkin algısı ve tutumuyla yakından ilişkilidir. Denetlenenler, denetleyenin süreci uygulayış biçimine, kendisine, bulunduğu konuma, statüye göre bir algı oluştururlar ve bu

algılamaya dayalı olarak tepki gösterirler. Aynı şekilde, denetleyenin denetlenene ilişkin algısı, onun denetimi gerçekleştirme yönelimini etkileyecektir (Aydın, 1993). Tutum, bir duruma, nesneye ya da olaya karşı bireyin sürekli olarak aynı biçimde davranmasına neden olan öğrenilmiş bir yönelimdir (Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, 1974). Bireyin yaşadıklarına ve deneyimlediklerine ilişkin olarak geliştirmiş olduğu kendisine ait olan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988). İnsan duygusal bir varlık olduğu için inanç ve tutumları onun bir işe ilişkin algısını da etkileyecektir. Denetlenen, denetleyene ve onun denetim görevine yönelik tutumlar geliştirirken, denetleyen de denetlenen ve onun çalışmalarına ilişkin olarak farklı tutumlar geliştirecektir. Bu durum insan olma gereğinden kaynaklanan bir durumdur.

Eğitim ve öğretimin önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, gelişmesi ve öğrenci başarısının arttırılmasında denetim, öğretmenin eğitim ve öğretim yaşantılarını geliştirme sürecidir (Sullivan ve Glanz, 2000). Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi, bu amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının tespiti, eğitim ve öğretim işlerinin sınıf ortamında gözlemlenmesi gibi durumlar denetimi gerekli kılmaktadır. Eğitim denetimi denetleyenin ders gözlemleri ile gerçekleştirildiği için, öğretmenler bu sürece ve denetmene yönelik belirli tutumlar oluştururlar (Uğurlu ve Usta, 2016). Öğretmenlerin denetime karşı oluşturdukları tutum, denetimin etkililiğini ve niteliğini değiştirecektir. Denetime ilişkin olumsuz tutum oluşturan öğretmenler için denetim, zorlayıcı ve hata arayıcı kontrol süreci olarak algılanacaktır. Denetime ilişkin olumlu tutum oluşturan öğretmenler için denetim, yapıcı, rehberlik edici, geliştirici ve eğiten bir süreç olarak algılanacaktır. Olumlu ya da olumsuz tutumlar, öğretmenlerin eylemlerini ve öğrenme süreçlerini de o yönde etkileyecektir. Aynı zamanda tutumlar öğretmenlerin kendi yeterliklerine ait farkındalığını da ortaya çıkarmalarını etkileyecektir.

Bireyin kendisiyle ilgili algıları, onun duygu ve düşüncelerini, motivasyon durumu ile davranışlarını etkiler (Bandura, 1993). Aynı yeterliklere sahip bireyler, kendileriyle ilgili öz-yeterliklerinden dolayı farklı düzeyde performans sergileyebilirler. Öğretmenler de aynı yeterlikler çerçevesinde yetiştirilmiş olsalar da öz-yeterlikleri farklı olduğu için, aynı duruma karşı gösterecekleri duygu, düşünce, tutum ve davranış da farklı olacaktır. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, denetime yönelik tutumlarını da etkileyecektir.

Literatürde öğretmenlerin öz-yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiği çalışmalar (Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Ayra ve Kösterelioğlu, 2016; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Djigic, Stojiljkovic ve Doskovic, 2014; Akkuş, 2013; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Zararsız, 2012; Benzer, 2011; Güvenç, 2011; Oh, 2011; Cone, 2010; Klassen ve Chiu, 2010; Moores ve Cha-Jan Chang, 2009; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Üstüner vd., 2009; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002) ile öğretmen öz-yeterliğinin öğrenme, işe bağlılık, iş doyumu, mesleki tutum, yenilikçi davranış, öğretim performansı, mesleki tükenmişlik gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar (Ahmed, Lawal ve Ahmed, 2022; Lipscomb vd., 2022; Zainal ve Mohd Matore, 2021; Ekici, 2020; Arslan, 2019; Süzer, 2019; Cocca vd., 2018; Von Suchodoletz vd., 2018; Gündüz ve Kumcağız, 2018; Karakuş, 2017; Buluç ve Demir, 2015; Ekinci vd., 2014; Koç, 2013; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Derbedek, 2008; Türk, 2008; Caprara vd., 2006; Ghaith ve Yaghi, 1997; Guskey, 1988) mevcuttur. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Kel ve Akın, 2021; Uslu, 2021; Altunay, 2020; Konan, Bozanoğlu ve Çetin, 2019; Kurka ve Berhanu, 2019; Daud, Darishah, Khalid ve Fauzee, 2018; Darishah, Daud, Fauzee, 2017; Göker ve Gündüz, 2017; Köybaşı, Uğurlu ve Demir, 2017; Aslanargun ve Tarku, 2014; Tunaç, 2014; Kazak, 2013; Range, 2013; Süzerler, 2013; Erdem ve Eroğul, 2012; Uçar, 2012; Gündüz ve Coşkun, 2011; Gündüz, 2010; Çiçek Sağlam ve Demir, 2009; Demir, 2009; İnal, 2008; Geronio, 2007; Kaur ve Kumar, 2008; Kunduz, 2007; Dünder, 2005; Memişoğlu, 2001; Büyükaslan, 1998; Barr ve Reppen, 1935). Ancak öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu ya da öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, denetime ilişkin tutumlarını ne derece etkilediğine ilişkin araştırmalar çok sınırlı sayıdadır (Türk, 2008). Bu açıdan, yapılan bu çalışmanın alana ilişkin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş ve okul türüne göre anlamlı farklar var mıdır?
3. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasında cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklar var mıdır?
5. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, denetime ilişkin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bir örgütü var eden, ayakta tutan, geliştiren, öncülük eden en önemli unsur insan gücüdür. Kaliteli bir süreç için insan gücünün belli yeterliklerde olması beklenir. Toplumsal değerleri gelecek nesillere aktarmada, bireyleri ve toplumu geliştirmede eğitici rolünü üstlenen öğretmenlerin eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmelerinde belli yeterliklere, inanç ve tutumlara sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, onların sınıfta, okul ve okul dışındaki eylemlerini etkileyecektir.

Bir öğretmenin eğitim öğretim sürecini etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmesi, süreçte karşılaştığı herhangi bir sorunla başa çıkabilmesi, yenilik ve gelişmeleri takip edebilmesi ve yaratıcı uygulamalar oluşturabilmesi, kendi yetenek ve becerisine ilişkin kişisel yargısı ve algısı, öz-yeterlik ile yakından ilişkilidir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir role sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri, bu amaçlara ulaşma yolunda en etkili faktörlerden biridir denilebilir.

Öz-yeterlik, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili tüm süreçlerini etkileyen bir etken olduğu için, bu onların denetime karşı tutumlarını da etkileyecektir. Bu sebeple, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olması, onların denetime karşı tutumlarının da yüksek olmasını sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterliğinin yüksek olması ve denetime karşı tutumlarının olumlu olması eğitim öğretimin nitelik

kazanmasına, öğrenci başarısının artmasına ve okulların gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Literatürde öz-yeterlik ile ilgili birçok çalışma yer almaktadır. Özellikle öğretmenlerin öz-yeterliklerine yönelik çalışmalar yapılmış, belli değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Ancak, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime ilişkin tutumlarıyla ilgili çalışmalara sıklıkla rastlanamamaktadır. Literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi, bu konuyla ilgili daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlaması amacıyla, bu çalışma önem arz etmektedir. Yapılacak işlerin ve eylemlerin belirleyicisi olan öz-yeterlik inancının öğretmenlerde yüksek olmasının eğitimin kalitesini artırma yönünden önemli olduğu öngörülmektedir. Bu doğrultuda öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, denetimi geliştirici bir mekanizma olarak görmesi, onların denetime karşı tutumlarını da olumlu şekilde etkileyeceği varsayılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin denetime karşı tutumlarının arttırılmasında, kendi öz-yeterliklerinin ne kadar önemli olduğu konusunda öğretmenlere yol gösterecektir.

1.4.Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)

Bu araştırma, aşağıdaki sayıltılar göz önünde bulundurularak yapılmıştır:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri ölçtüğü varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına objektif ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin Havza, Ladik, Vezirköprü ilçelerinde bulunan resmi temel eğitim kurumları ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır.
2. Araştırmanın kapsamı, öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri yanıtların niteliği ve kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri tarafından belirlenmektedir.

1.6.Tanımlar

Öğretmen: Kamu yararına yönelik eğitim öğretim faaliyetleri ve bu faaliyetleri yönetme vazifelerini, Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkelerine uygun şekilde yerine getiren özel bir uzmanlık mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Öz-yeterlik: Bireyin amaçlamış olduğu performanslara ulaşmasında kendi farkındalığında olması, başarısına yönelik oluşturduğu bireysel yargısıdır (Bandura, 1977).

Denetim: Öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmeni eğitim zeminine katma sürecidir (Sullivan ve Glanz, 2000: 24).

Tutum: Bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluşturduğu, davranışlarını yönlendirmede belirleyici olan unsurdur (Tavşancıl, 2018).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya yönelik yapılmış olan literatür taraması doğrultusunda öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öz-yeterlik kavramı ve önemi, öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterliği etkileyen süreçler, öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen öz-yeterliğine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar; denetim kavramı, denetimin gerekliliği ve önemi, denetimin ilkeleri, denetim türleri ve modelleri, eğitim kurumlarında denetim, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ve konuya yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılmış olan çalışmalar günümüzden geçmişe doğru sıralanmış olup, konu bütünlüğü bozulmaması adına içeriğin ardından sunulmuştur.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Ülkelerin eğitime yönelik en önemli amacı, gelecek nesillerin hedeflenen donanım ve niteliğe sahip olmalarını sağlamaktır. Ülkeler bu hedefi bir sistem dahilinde yürütürler. Sistem özelliği taşıyan eğitime yön veren ve onu şekillendiren üç önemli öge: öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır (Demirel ve Kaya, 2003). Hedeflenen eğitim kalitesine ulaşılmasında en önemli etken öğretmendir (Kaysi ve Gürol, 2016: 231). Kaliteli eğitimin odağında öğretmen bulunur. Öğrencileri sistemin benimsediği eğitim felsefesine uygun olarak yetiştirerek toplumu değiştirebilme ve geliştirebilme gücüne sahip olan en önemli paydaş ve destekçi öğretmendir (Karataş, Ardıç ve Oral, 2017: 294). Sistemin sağlam temeller üzerine inşasında öğretmenlerin katkısı şüphesiz en önemlisidir.

Öğretmenin uğraş alanı eğitim ve öğretimdir. Öğretmen okul adı verilen kurumlarda önceden belirlenmiş programlar ve planlar dahilinde öğrencileri bilgi ve beceriyle donatır, onlara gerekli olan yeterlikleri kazandırır. Öğretmen planlı etkinlikler düzenler ve öğrencilerinin davranışlarını istendik yönde biçimlendirmeye çalışır. Öğretmenlik mesleği önemli sorumlulukların üstlenildiği bir vazifedir. Öğretmen yetiştirdiği kişiden ailesine, topluma ve devlete karşı sorumludur. Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için öğretmenin bilgi aktarımı bakımından uzman olması gerekir. Ancak bu uzmanlık tek başına öğretmenlik yapabilmek için yeterli değildir (Erden, 2004). Öğretmenin bilgiyi bilmesinden ziyade bilgiyi aktarması, öğrenciyi güdülemesi, dersi kaliteli duruma getirmesi gibi birçok yeterliliğe de sahip olması gerekir.

Eğitim, bireylerde belli bir amaca hizmet edecek şekilde, amaçlı, programlı davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1979). Eğitim, bireyin davranışlarıyla ilgilenir ve davranışların istendik yönde olması yolundadır. İstendik yönde davranış değişikliği görevi önce ailede, sonrasında okulda öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarıyla ilgilenmekte, önceden saptanmış amaçlara ulaşmalarına ve istenilen davranışlara sahip birer bireyler olmalarına yardım eder. Öğrencinin eğitiminde en önemli çevresel etken öğretmendir (Başaran, 1991). Öğrenci için rol model oluşturur. Öğrenciler özellikle öğretmenlerinin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer oluştururlar (Demirel ve Kaya, 2003). Bu yüzden, öğretmenin belli nitelik ve yeterliklere sahip olması gerekir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, devletin eğitim öğretim işlerini ve bunların yönetimiyle ilgili vazifelerin yer aldığı özel uzmanlık alanı olarak tanımlanmıştır. Öğretmen, devletin eğitim politikalarını hayata geçiren, bunun sonuçlarını analiz eden ve yeni politikaların oluşturulmasını etkileyen, araştıran, geliştiren ve araştırmalara kaynaklık sağlayan önemli bir kişidir. Başarılı öğretmen, eğitimin saptanan amaçlarını öğrencilerine kazandırabilecek düzeyde öğretim yapan öğretmendir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin birtakım rolleri ve sahip olması gereken nitelikler vardır. Öğretmenin yeterlik duyguları düşükse çocukları öğrenmeye güdüleyememektedir. Yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler öğrencileri derse daha rahat güdüleyebilmektedir. Bu öğretmenlerin sınıflarında daha güvenilir ve destekçi bir atmosfer hâkimdir (Demirel ve Kaya, 2003). Ders planı hazırlığından, değerlendirmeye kadar tüm ders süreci öğretmen yeterliğinden etkilenir. Öğrencilerin gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasında, farklı öğrenme stillerine göre öğrenmelerinde, yeteneklerine yönelik gelişmelerinde de yine öğretmen öz-yeterliği önemli bir faktördür.

Bilgi, dinamik yapısı gereği sürekli gelişim ve değişim içerisinde. Bilginin hızla arttığı ve bazı bilgilerin çabucak eskidiği bu çağda öğretmenlerin kendilerini merkeze aldıkları ve bilgiyi aktaran konumda yegâne bilgi kaynağı olarak gördüğü yaklaşım yerini, bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik eden, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını teşvik eden, öğrencinin merkezde bulunduğu ve öğrenciye araştırmacı, sorgulayıcı gibi özellikler kazandıran yaklaşıma bırakmıştır (Yetim ve Göktaş, 2000: 570). Bu nedenle öğretmenlerden genelin içinde fark yaratmaları

gerekmektedir. Öğretmenliğin sanatsal yanının ağır bastığı yaklaşımlar üzerine eğilim gösterilmelidir.

Günümüzde iyi ve kaliteli öğretmen modelini, öğrencileri sınavlara hazırlamada alan bilgisi geniş olan ve bu bilgiyi en verimli şekilde öğrencilere aktaran öğretmen oluşturmaktadır. Bu algı kısmen doğru olsa da, öğretmenler öğrencileri ve çevre için model oluşturmaktadırlar (Ateş, 2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken yeterlikler konusunda çok sayıda ölçek geliştirilmiştir. Bu konudaki ölçeklerden biri de Barr tarafından geliştirilmiştir. Barr ölçeğinde, başarılı öğretmende bulunması gerekenler arasında kişilik, huy bakımından iyi, ahlaklı, adil, dengeli, dürüst ve güvenilir, öğretme ve öğrenmede yüksek yeterliği olan, her türlü işbirliğine ve sosyal ilişkiye açık olma gibi birçok yeterliğin olduğu 15 temel özellik belirlemiştir (Kolesnik, 1970; akt. Oktay, 1991: 191-192).

Öğretmenlik mesleği sosyal yönden birçok insan kesimiyle bir araya gelen ve bu nedenle iletişim yeterliğinin güçlü olması gereken bir meslektir. Öğretmenler sadece formal ortamda değil, okul dışında da toplumla sürekli etkileşim içinde olmakta ve rol model oluşturmaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Diğer yandan öğretmenlik mesleği, uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslektir. Bu yüzden öğretmenlerin belli temel yeterlikleri kazanmış olması gerekmektedir. Hem eğitsel hem fiziksel hem de psikolojik olarak öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde hazır hissetmeleri eğitimin etkililiği açısından önemli bir husustur.

2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Yeterlik, bir işin ya da mesleğin gereklerinin yapılabilmesi için bireyin sahip olması gereken özelliklerdir (Şişman, 2007). İnsanların birtakım performansları yerine getirebilmeleri için belli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Özel bir ihtisas mesleği olan ve birçok performansı içine alan öğretmenlik mesleğini yerine getiren kişilerin de birçok yeterliğe sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini etkili biçimde yapabilmeleri için kendilerinde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumların bütünüdür (MEB, 2008). Toplumlar sürekli değişen, gelişen, karmaşık bir süreci benimsemekte ve bu dönüşüm insanların çalışmalarını, ilişkilerini, etkileşimlerini, yaşam tarzlarını, öğrenmelerini etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğinin görev tanımlarını yapmak ve

yeterliklerini belirlemek, değişen ve gelişen dünyada toplumların sürekli değişen ihtiyaçlarının anlaşılmasını, öğretme ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığının çözümlenmesini gerektirmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009: 4).

Eğitimde istenilen amaçlara ulaşılması, öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleriyle doğru orantılı olup, hayata geçirilebilecek tüm yeniliklerin öğretmenler aracılığıyla şekillenip oluşturulabileceği vurgulanmaktadır. İstenilen düzeyde yeterliğe sahip öğretmenlerin hedeflere ulaşması daha kolay olacaktır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlik alanlarını MEB (2017) üç kategoride toplamıştır. Bu yeterlikler: meslek bilgisi, mesleki beceri ile tutum ve değerlerdir.

Tablo 2.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017)

Meslek Bilgisi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi Alanında ileri düzeyde yenilikler doğrultusunda kendini geliştirerek bilgiye sahip olması	Eğitim Öğretimi Planlama Süreci planlama becerisi	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi değerleri göz önünde bulundurabilme becerisi
Alan Eğitimi Bilgisi Alanıyla ilgili öğretim programında yer alan pedagojik bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma Uygun öğretim materyalleri ile tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlama becerisi	Öğrenciye Karşı Yaklaşım Öğrencinin gelişimine olumlu katkı sağlayacak davranış ortaya koyma becerisi
Kanun Bilgisi Görev ve haklarına uygun kanunlara uygun davranma biçimi	Öğretme Sürecini Yönetme Öğretmesürecini verimli kullanabilme becerisi	İletişim ve İş Birliği Okul içi ve okul dışı paydaşlarla etkili iletişim kurma
	Ölçme ve Değerlendirme Ölçme araçlarını amacına uygun kullanma becerisi	Kişisel ve Mesleki Gelişim Bireysel eleştiri yapabilme ve gelişimi için çalışmalara katılma

2.2.1. Meslek Bilgisi

Meslek bilgisi, bir meslekle ilgili bilişsel ve kuramsal süreçleri ifade eder. Tüm yönleriyle öğrencilere ve onların öğrenmelerine etki edecek olan öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili olarak formasyon bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bir öğretmen adayının alanıyla ilgili akademik bilgileri zamanla eskimektedir. Bilgilerin hızlı bir şekilde değiştiği ve yerine yeni bilgilerin yerleştiği bir zamanda, öğretmen

edindiği deneyimle bir kısım bilgilerin gereksiz olduğu fikrine kapılabilir. Bu bakış açısıyla çalışmasına devam eden öğretmen zaman içerisinde sıradan bir öğretmen olma tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır (Çomak, 2018: 75). Bir öğretmenin yeni bilgilere karşı duyarsız olması, yerinde saymasına ve vereceği katkının etkisinin azalmasına sebep olacaktır. Eylemin gerçekleştirilmesi, edinilen bilginin yapısına ve kalitesine bağlı olduğundan dolayı öğretmenlik gibi eylemsel etkinliklerin ağır bastığı bir mesleğin temelini bilgi oluşturur. Meslek bilgisi; mesleğe ilişkin bilgileri kapsayan alan bilgisi, mesleğin gerektirdiği yapısal şekillendirmeleri içeren alan eğitimi bilgisi ve mesleğin genel hedeflerini içeren mevzuat bilgisini kapsamaktadır.

Alan Bilgisi: Öğretmenin öğretim yapacağı konuya ilişkin sahip olduğu kuramsal, yöntemsel ve olgusal bilgilerin tümüdür. Etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştirebilmesi için öğretmenin alan bilgisinin iyi olması gerekir. Öğretmenin alana ve konuya ilişkin bilgisinin olmaması öğrencilerin hatalı ya da eksik öğrenmelerine sebep olacaktır (TED, 2009). Bilgi bakımından donanımlı öğretmen, öğrencilerini başarıya ulaştırabilir. Alan bilgisi iyi olan bir öğretmen, öğrencilerinin sorularına daha çabuk dönüt verebilmekte, yapılan hataların düzeltilmesini anında yapabilmekte ve planlı bir şekilde öğrenmeyi organize edebilmektedir (Woolfolk, 2001). Alan bilgisi güçlü olan öğretmen öğrencilerinin meraklarını doğru bilgiler eşliğinde giderir.

Alan Eğitimi Bilgisi: Öğretimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin bölümlerine yönelik öğretim programlarını ve eğitim öğretim yöntemlerini, ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmesi, öğrencilerin gelişim özelliklerine hâkim olması ve bu özelliklere göre planlarını şekillendirmesi gerekir (MEB, 2017). Öğretmenin alan bilgisi diğer insanların alan bilgisinden farklıdır. Öğretmen bilgisi, sadece yapısal bir bilgi değil, aynı zamanda öğrenciye göre düzenlenecek bilgidir (World Bank, 2005). Alan eğitimi bilgisi öğretmenin eğitimini biçimlendirmesine katkı sağlar.

Mevzuat Bilgisi: Öğretmenlerin hem kendi hak ve sorumluluklarını bilmesi hem de genel amaçlara uygun şekilde davranması için mevzuat bilgisine sahip olması önem arz etmektedir.

2.2.2. Mesleki Beceri

Öğretmenin alan bilgisine sahip olması öğretim için bir ön koşul olsa da, etkili bir öğretim için tek başına yeterli değildir. Öğretmen rollerinden en önemlisi öğrenmeyi sağlamaktır. Yani öğretmenin bilgiyi bilmesinden ziyade o bilgiyi öğrenciye katabilmesi de önemlidir. Öğretmenin öğrenciye göre bilgiyi düzenlemesi, uygun ortamı hazırlaması, doğru öğretim yöntem ve tekniği seçmesi ve bilgiyi aktarması konusunda kendine olan güveninin tam olması gerekir (Demirel ve Kaya, 2003: 249). Öğretmenin bildiklerini aktarabilmesi, bilgileri organize edebilmesi, zamanı ve kaynağı verimli kullanabilmesi de önemlidir. Bu yeterlik alanı, öğretmenin dersi verimli bir şekilde planlaması, uygun yöntem ve teknikler geliştirerek etkili bir şekilde yönetmesi ve öğrenci başarılarını geçerli ve güvenilir araçlarla değerlendirmesi gibi yeterlikleri kapsamaktadır (MEB, 2017). Öğretmenin kişisel özellikleri de eğitimin niteliği açısından önemlidir ancak bu özelliklerini mesleki becerisiyle bütünleştirdiği takdirde anlamlı bir sonuç elde edebilecektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 219). Öğretmenin alan bilgisi, onun kişiliği ve mesleki becerisiyle kendini gösterir.

Eğitim Öğretimi Planlama: Öğretmenin yaptığı çalışmaların verimliliği ve etkililiği açısından eğitim öğretimi planlaması önemlidir. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasında ve süreç sonunda başarıyı yakalamasında amaca uygun, iyi hazırlanmış bir öğretim planının etkisi büyüktür. Uygun öğrenme ortamının oluşturulması, hem bireysel hem de grup çalışmalarının etkili biçimde planlanması, uygulanması ve kontrolü, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim yapma gibi öğretmenin tüm eylemsel faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında plan ön koşuldur. Aynı zamanda planlama, öğretmenin doğru öğretim yöntemini ve amaca uygun materyali seçmesine de yardımcı olur (TED, 2009; Demirel, 2007).

Öğrenme Ortamlarını Oluşturma: Etkili bir sınıf yönetimi, öğrenme ortamlarının doğru şekilde oluşturulmasıyla gerçekleşir. İyi bir öğrenme ortamı, etkinliklerin ve kaynakların etkili işlenmesi, zamanın verimli kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi, süreç içinde meydana gelebilecek davranış problemlerinin önlenmesi, güven duygusunun oluşması gibi durumları kapsar. Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildiği, üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı, milli ve manevi değerleri

benimsetmeye yönelik ortamlar eğitimin temel unsurlarındandır (MEB, 2017). Öğrenme ortamının niteliği, öğretimin niteliğini de etkiler. Hem fiziksel hem duygusal hem de sosyal anlamda öğrenme ortamlarının öğrenciye, öğretilecek konunun amacına en uygun ortamlar oluşturulmalıdır.

Öğretme- Öğrenme Sürecini Yönetme: Öğrenciye kazandırılacak olan hedefler doğrultusunda, amaca ve konuya en uygun öğretim yöntem ve tekniğini belirlemek gerekmektedir. Öğretmenin seçeceği en uygun yöntem, hedefe ulaştıran en etkili yoldur. Öğretme öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve hazırbulunuşluklarını dikkate almak gerekir (Ertürk, 1997). Öğretmenin öğretim sürecinde öğrencileri yönlendirecek ipuçlarını sunması, öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlaması, anında dönüt ve düzeltmelerin yapılması, zamanın etkili kullanılması, olumlu davranışların pekiştirilmesi gibi durumlara özen göstermesi önemlidir.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin önceden belirlenen hedeflere ne kadar ulaşabildiğini ölçmek, varsa eksik öğrenmeler belirlemek amacıyla ölçme işlemleri yapılmaktadır. Öğretmenin bu aşamada hedefleri tam anlamıyla ölçebilecek ölçmeler hazırlaması, ölçme sonuçlarını doğru ölçütler doğrultusunda değerlendirmesi, dönüt ve düzeltmeleri zamanında yapması öğretme sürecinin başarıya ulaşması açısından önemlidir.

2.2.3. Tutum ve Değerler

Tutum, yaşantı ve deneyimle sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel bir hazırlık durumudur (Allport, 1935). Değer ise, bireyin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu ölçüttür (Güngör, 2010: 28). Tutum ve değerler, öğretmenin duyuşsal özellikleriyle ilgilidir ve eylemlerini yönlendirir. Bu duyuşsal özellikler öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkisini, öğrencinin öğrenmesini ve kişiliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Demirel ve Ünişen, 2018). Tutum ve değerler davranışların yordayıcısı ve tayin edicisidir. Bu yüzden öğretmenin tutum ve değerleri, onun öğretim sürecini etkileyecektir. Örneğin, kendi yeterliklerinin farkında olan ve bu yeterlikler doğrultusunda başarabileceğine inanan ve olumlu tutumlar geliştiren bir öğretmen öğrenme süreçlerinin üstesinden rahatlıkla gelebilir.

Milli, Manevi ve Evrensel Değerler: Amacı kültürel mirasın, milli, manevi ve evrensel değerlerin benimsenmesi, yaşatılması olan okulların bu değerleri öğrencilere kazandırabilecek faaliyetlerde bulunması gerekir. Öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerleri benimsemiş olması ve geliştirmesi gerekir.

Öğrenciye Yaklaşım: Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca öğretmenleriyle yakın ilişki içerisinde olurlar. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde, özgüvenlerinin oluşmasında, sosyalleşmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmen bu rolünü sevgi ile oynarsa, öğrenciye istenilen özellikleri kazandırabilir. Öğrencinin öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmesinde ve derslerinde başarılı olmasında, öğretmenin sergilemiş olduğu sevgi rolü önemlidir (Erden, 2004). Öğretmen öğrencilerine hak ve ödevleri bakımından toplumun bir ferdi olarak değer vermeli ve her öğrencinin öğrenebileceği inancıyla hareket etmelidir (MEB, 2017). Öğretmen öğrencilerine karşı tutum ve davranışlarında ölçülü olmalı, bir birey olarak düşüncelerine saygı göstermeli ve kullandığı sözcükleri seçerken seçici ve titiz davranmalıdır (Demirel ve Kaya, 2003: 253). Öğrencinin öğretmeni sevmesi aslında derse karşı ilgisinin ve katılımının bir ön koşulu olduğu unutulmamalıdır.

İletişim ve İşbirliği: Sınıf içindeki iletişim diğer ortamlardaki ilişkilere benzese de, sınıfın atmosferi öğretimsel iletişimi benzersiz kılmaktadır (Aydın, 2013: 238). Öğretmenin öğrencilerle iletişim kurma şekli onun kişiliğini ve mesleki yeterliliğini farklı kılan bir özelliğidir. Bu, öğretmenin eğitim biçiminin öğrenciler tarafından ayırt edilebilirliğinin kanıtı olarak gösterilebilir (Demirel ve Kaya, 2003). İletişim karşılıklı güvenle, olumlu duygular ve tutumlarla zenginleşir. Sınıf içindeki iletişimin yönü öğrenme sürecinin niteliğini de etkileyecektir. Öğretmenin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, yöneticileriyle ve öğrencilerinin velileriyle işbirliği yapabilmesi onun iletişim yeterliliğiyle bağlantılıdır. Aynı zamanda öğretmenin iletişim yeterliliği, okul kültürünü de etkileyecektir.

Kişisel ve Mesleki Gelişim: Müthiş bir gelişim ve değişimin olduğu dünyada eski bilgilerle zamana meydan okumaya kalkışmak, yeniliklere karşı bocalamalara sebep olacaktır (Çomak, 2018). Değişimlerle birlikte gereksinimler de değişeceğinden özellikle eğitici rolündeki öğretmenlerin kendilerini kişisel ve mesleki anlamda geliştirmeleri şarttır. Her şeyi bildiğini kabul etmek, yeni bilgilere kapalı olma riskini oluşturur. Bu yanılsaya düşmemek gerekir. Öğretmenin öz eleştiri

yaparak kendini değerlendirmesi ve varsa eksiklerini tamamlaması, hem kişisel hem de mesleki gelişimi için önem arz eder.

2.3. z-Yeterlik Kavramı ve önemi

Öğrenmenin sosyal evre içinde gözlem, taklit ve etkileşimle meydana geldiği temeline dayanan sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar eylemlerini düzenlemede edilgin değildirler, aktif olarak rol almaktadırlar. Bu konuda inisiyatif bizzat kendilerindedir. Bireylerin hedeflerine erişebilmesinde ve deneyimlediği çevreyi denetimi altına almasında öz-yeterlik etkin bir rol oynamaktadır (Hazır Bıkmaz, 2014: 292). Bandura (1977, 1997) z-yeterlik kavramını insanın arzu ettiği başarıyı elde etmede işin gerektirdiği aktiviteleri yerine getirme ve bunları etkili bir şekilde planlayabilme yeterliliğine ilişkin yargısı olarak tanımlar.

Sosyal ğrenme teorisyenlerine göre öz-yeterlik, belirli görevlerin performansına ilişkin güven duygusu olarak tanımlanmaktadır (Lorsbach ve Jink, 1999). Bireyi eyleme geçiren mekanizmalardan hiçbiri, yeterlik inancı kadar etkili ve merkezi değildir (Poulou, 2007). z-yeterlik, insanların kendilerine dair hissiyatlarını ve düşüncelerini eyleme geçirme yolundaki motivasyonlarını ve davranışlarını etkiler (Bandura, 1994). z-yeterlik, duyuşsal anlamda bir inanç olduğu için birey bir görevi ya da davranışı yerine getirmek için bu görevi yerine getirebilecek düzeyde kapasiteye sahip olup olmadığı konusunda kendisini irdeler. Bu yüzden, birey görevle ilgili kapasitesinin az ya da çok olduğuna inanabilir (Kotaman, 2008). Örneğin, bir ğretmen adayı daha önce hiç ders uygulaması yapmadığı halde bu konuda başarılı olabileceğine inanabilir ya da kıdemli bir ğretmen, yeni bir ğretim tekniği uygulama konusunda kendisini yetersiz görebilir. Yapabileceğine inanmak, yapılacakla ilgili bilgiye sahip olma ya da olmamadan ziyade kişinin kendine olan özgüveniyle alakalıdır.

İnsanlar bir işe başlamadan önce kendilerini bu işin üstesinden gelip gelemeyecekleri konusunda sorgularlar. “stesinden gelebilecek miyim?” sorusuna verilen cevap birey için bir n hazırlıktır, yani bu ifade bireyin işe başlayıp başlamayacağını gösteren ilk işarettir. İster bireyi eyleme geçiren algılanan yapabilme becerisini ister bireyin karşısına çıkan zorluklara karşı mücadele edebilme performansını tanımlasın, öz-yeterlik kavramı kişinin en st ideali olan kendini gerçekleştirmesine öncülük eden önemli bir i kaynağıdır (Erol ve Avcı Temizer,

2016: 711). Bireylerin sahip oldukları yeterliklerinden çok, yeterliklerine ilişkin sahip oldukları inançları onların davranışlarında kilit rol oynar. İnsan kapasitesi ile davranışlarının bazen birbirini tutmaması, insanların aynı bilgi ve becerilere sahip olmasına rağmen farklı performanslar sergilemesi inanç olgusu ile açıklanabilir (Kurbanoglu, 2004: 139). Aynı bilgi, beceri ve donanıma sahip iki öğretmenin, farklı inanç ve tutumları onların aynı görevi farklı şekilde tamamlamalarına sebep olabilir.

Bir işi ya da performansı yapabileceğine inanan insan, zor da olsa, aksiliklerle de karşılaşsa, sabırla ve ısrarla o işi sürdürmeye devam edecektir. Akar'ın (2008) araştırmasına göre okuma yazma etkinliklerinde kendilerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığı ve başarıma konusunda daha ısrarcı olduğu saptanmıştır. Yani insanın kendi kapasitesiyle ilgili öz-yeterliğinin yüksek ya da düşük olması, beklentilerini etkileyerek güdülenmesini etkiler. Öz-yeterlik genelleştirilmiş bir beklenti değil, göreve ve duruma özgüdür (Dellinger, Bobbett, Olivier, Ellett, 2008: 754). Çünkü bireyin farklı durum ve olgulara yönelik öz-yeterliği, duruma göre değişebilir.

Öz-yeterliğin; büyüklük, güç ve genellik olmak üzere üç boyutu vardır. *Büyüklük (düzey)*, bir kişinin başarabileceğini düşündüğü görevin zorluk derecesini ifade eder. Birey, ne derece zor bir işin üstesinden gelebileceğine inanıyorsa öz-yeterlik düzeyi de o derece kadardır. *Güç*, büyüklüğün güçlü ve zayıf olarak nitelendirilmesidir. *Genellik*, beklentinin durumlar arasındaki genelleştirildiği derecedir. Bireyin kendini yeterli gördüğü durumların çeşitliliğini gösterir.

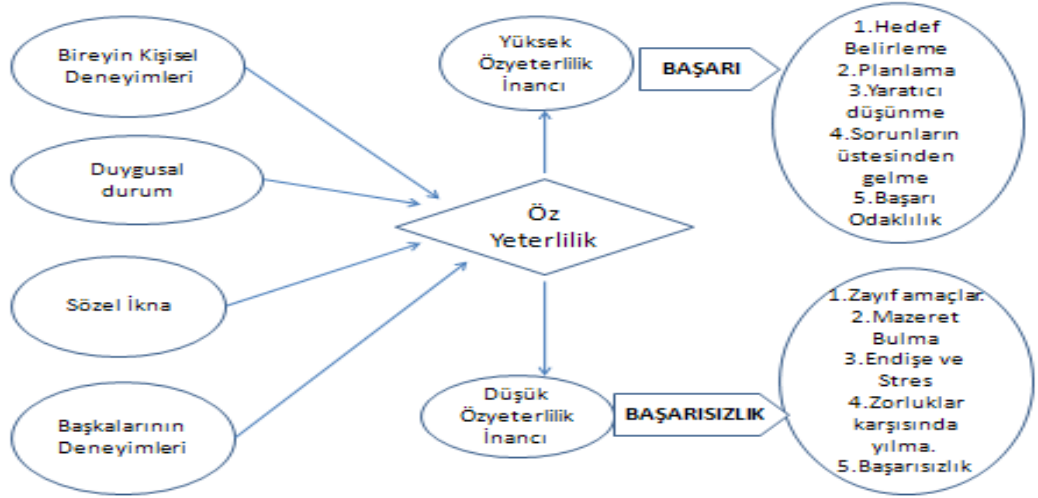
Bir kişinin kendi kapasitesine olan inancı, onun motivasyonunu ve performansını etkiler (Lunenburg, Ornstein, 2013: 89). Kendi potansiyeline olan inancı yüksek olan kişilerin bir işe yönelik performansı ve motivasyonu da yüksek olacaktır. Bu inanç kişinin ileriye yönelik işle ilgili başarısını da etkileyecektir.

Öz-yeterliği yüksek olan bireyler, karşılarına çıkan zorlukları tehdit olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken görevler olarak görürler. Hedeflerine yönelik çabaları yüksektir. Başarısızlıklar ve aksiliklerden sonra bile etkinlik duygularını tekrar kazanabilirler ve çabalarını sürdürebilirler. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya ya da eksik bilgiye bağlarlar. Stres ve depresyona karşı savunmaları güçlüdür. Öz-yeterliği düşük bireyler, zor görevlerin üstesinden gelmede yeterliklerinden şüphe duyarlar, çekingen davranırlar. İstekleri düşüktür ve hedeflere bağlılıkları zayıftır.

Başarısızlık karşısında çabuk pes ederler ve çabaları düşüktür. Strese ve depresyona karşı daha çabuk yenik düşerler (Bandura, 1994).

2.4. Öz-Yeterlik Kaynakları

Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerde öz-yeterlik oluşumu çevresel etmenlerle etkisini gösterir. Ayrıca inancın etkisini ve gücünü de yine çevresel etkiler şekillendirir. İnsanların kendi performans ve yeterliklerine olan inancı olan öz-yeterlik dört kaynaktan oluşmaktadır. Bunlar; Performans başarıları (üstün deneyimler), dolaylı yaşantılar (sosyal modelleme), sözel (sosyal) ikna ile fiziksel ve duygusal durumlardır. Bu kaynakların etkisine göre öz-yeterlik yüksek ya da düşük olur. Öz-yeterliğin düşük ve yüksek olması bireyin başarısını olumlu ya da olumsuz olarak sonuçlandırır. Bu yüzden öz-yeterlik eylemlerin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bireyde öz-yeterliği oluşturan değişkenler ve oluşan öz-yeterliğin sonuçları Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Öz-yeterlik inancını oluşturan değişkenler ve sonuçları (Yalçın, 2016: 11)

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere öz-yeterlik, bireyin kişisel deneyimlerinden duygusal durumlardan, sözel iknadan ve başkalarının deneyimlerinden etkilenir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerde hedef belirleme, planlama, yaratıcı düşünme, sorunların üstesinden gelme ve başarı odaklılık olumlu durumlar meydana gelirken; düşük öz-yeterliğe sahip bireylerde zayıf amaçlar, mazeret bulma, endişe ve stres, zorluklar karşısında yılma ve başarısızlık gibi olumsuzluklar meydana gelmektedir. Yüksek öz-yeterlik başarıyı getirirken, düşük öz-yeterlik başarısızlığı getirir.

2.4.1. Performans Başarılar (Üstün Deneyimler)

Bireyin performans başarıları yani geçmiş deneyimleri onun bir işe yönelik çabasına olan inancını etkileyen önemli bir faktördür. Bireylerin geçirmiş oldukları başarısız yaşantılar, öz-yeterliği azaltırken; başarılı yaşantılar, öz-yeterliği artırır (Bandura, 1989). Başarılar, kişisel yeterliliğe güçlü bir inanç oluşturur. Bireyin başarısızlığı öz-yeterlik inancı oluşmadan gerçekleşirse, başarısızlık daha çok olumsuz bir hal alacaktır (Bandura, 1977). Bilhassa kolay şekilde elde edilen başarıların sürekli başarısız bir şekilde deneyimlenmesi öz-yeterliğin daha çabuk düşmesine sebep olur. Güçlü öz-yeterliğe sahip bireyler delil yalanlama (birisinin bir görevde başarısız olduğunu gözlemleme) ve düşük performans karşısında direnirler (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bireyin bir işin üstesinden gelmesinde öz-yeterlik, motive edici önemli bir unsurdur.

2.4.2. Dolaylı Yaşantılar (Sosyal Modelleme)

Öz-yeterliği oluşturma ve bunu güçlendirmenin önemli etkenlerinden biri de dolaylı yaşantılardır. Dolaylı yaşantılar, kişinin başkalarını gözlemlemesi ve gözlem sonucuna dayalı olarak çıkarımda bulunmasıyla gerçekleşir. Sosyal öğrenme yoluyla başkalarının davranışlarını gözlemleyen ve bu davranışların sonuçlarını gören insanlar, kendi davranışlarını da bu yönde sergilerler. Birey sosyal kıyaslamalar yaparak öz-yeterliğine ilişkin bilgi edinir (Bandura, 1977). Birey, kendine benzeyen insanların çabaları sonucunda başarı kazandıklarını gözlemlediğinde, kendi çabalarına olan öz-yeterliği de artacaktır. İnsanların kendi seviyesindeki insanları gözlemlemesi ve taklit etmesi daha olasıdır. Eğer insanların çabaları sonucunda başarısız olduklarını gözlemlerse, kendi öz-yeterliği de baltalanmış olacaktır (Bandura, 1994). Bir öğretmen arkadaşının girdiği yöneticilik sınavında başarılı olduğunu gözlemleyen bir öğretmenin sınava ilişkin öz-yeterliği artacaktır. Öğretmen arkadaşının başarılı olamadığını gözlemlerse, onun da sınava yönelik öz-yeterliği azalacaktır. Yani, başkalarının eylemleri sonucundaki edinimleri, diğer bireylerin bu eylemi gerçekleştirebileceğine dair inancını olumlu ya da olumsuz yönde etkiler.

2.4.3. Sözel (Sosyal) İkna

Birey, diğer insanların tepkilerinden etkilenir. Bu etki bireyin eylemlerine yön veren öz-yeterlik inancını da değiştirecektir. Bireyin başarabileceğine ya da

başaramayacağına dair nasihatler, teşvik edici sözler, her türlü söylemler öz-yeterliği farklı ölçülerde etkiler (Şahinkaya, 2008). Bir öğretmenin öğrencilerine bir konuyu öğretirken ya da bir davranışı kazandırırken onlara yönelik söylediği motive edici sözler, öz-yeterliğini olumlu yönde etkileyecektir. Aksine, çocuğa “Senden hiçbir şey olmaz!” diyen bir öğretmen, çocuğun öz-yeterliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Etkinliklerin üstesinden gelebileceğine dair sözel olarak ikna edilen bireyler davranışlarını sergilemede daha fazla istekli olup çaba harcarlar ve bu çabalarını sürdürme yöneliminde olurlar (Bandura, 1994). Sözel ikna çabuk uygulanabildiği için çok fazla kullanılan bir yöntemdir (Bandura, 1977).

Başkaları tarafından yapılan sözel ikna ve teşvik edici sözlerin gerçekçi olması da önemlidir. Birey gerçekçi teşvikler duyduğunda başarmak için kendini zorlar ve başarılı olursa da öz-yeterlik artar. Gerçekçi olmayan teşvikler ise bireyin başarısızlığıyla sonuçlanınca, hayal kırıklığı meydana gelecek ve öz-yeterlik de azalacaktır (Bandura, 1986).

2.4.4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar

İnsanlar, yeterliklerini değerlendirirken hem fiziksel özellikleri hem de duygusal vaziyetlerini hesaba katarlar. Bireyin ortaya koyduğu eylem sırasındaki heyecan, korku, stres gibi duygusal durumları, eylemin sonucunun olumlu veya olumsuz olacağı hakkında ipuçları vermektedir. Bireyin olumlu duyguları öz-yeterliğini güçlendirip yükseltirken, olumsuz duygular ise öz-yeterliğini düşürecektir (Bandura, 1986). Korku, kaygı, stres, endişe gibi olumsuz duygular bireylerin öz-yeterliğini düşürür ve öğrenilmiş çaresizlik duygusu edinmelerine sebep olur. Başarısız oluru duygusu, bireylerin işten kaçınmalarına sebep olur (Pajares, 2002).

2.5. Öz-Yeterlikten Etkilenen Süreçler

İnsan eylemlerini etkileyen bilişsel süreç, motivasyonel süreç, duyuşsal süreç ve seçme süreçleri olmak üzere dört temel süreç, öz-yeterlikten etkilenir (Bandura, 1989, 1993, 1994, 1997).

2.5.1. Bilişsel Süreçler

İnsan davranışları belli amaçları gerçekleştirmek üzere kurgulanır. İnsanlar bu davranışlarını yapmadan önce zihninde somutlaştırarak bir öngörü ile düzenler. Öngörü aşamasının bilişsel mekanizmalarından biri de hedef belirlemedir (Zimmerman, 1998). Birey hedef belirlerken, kendi öz-yeterliğini dikkate alır. Yani

öz-yeterlik, bireyin hedeflerini ve hedeflerinin niteliğini etkiler. Güçlü öz-yeterlik sahibi insanların hedefleri yüksek ve bu hedeflere yönelik ısrarları ve bağlılıkları sağlamdır (Bandura, 1989, 1994).

İnsanlar, planlarını, eyleme dönüştürmeden önce düşüncelerinde düzenler. Düşünce ile planların organize edilmesinin önemli işlevlerinden biri, insanların durumlar üzerine varsayımlar oluşturmalarını ve bunları anlamının yollarını geliştirmelerini sağlamaktır. İnsanlar davranışlarını sergilemeden önce kafalarında farklı senaryolar tasarlarlar. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler ileriye yönelik olumlu fikirler oluştururlarken, öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler olumsuz düşüncelere sahiptirler (Bandura, 1994). Öz-yeterlik, insanların ileriye yönelik gerçekleştirecekleri çabaları hakkındaki tutumlarının önemli bir etkenidir.

Davranışlar, düşüncelerin teşvikiyle gerçekleştirilir. Birey bilişsel süreçlerine dayalı olarak düşüncelerini eyleme geçirecektir. Öz-yeterlik, bireyin davranışı sergilemeden önceki düşüncelerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyecektir. Yüksek yeterlik inancı olumlu düşüncelerin doğmasını ve ardından başarılı eylemlerin oluşmasını sağlarken, düşük yeterlik inancı olumsuz düşüncelerin doğmasına ve başarısız eylemlerin oluşmasına neden olacaktır. Problem çözme öz-yeterliği güçlü kişiler daha kompleks problemler karşısında analitik düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilirken, öz-yeterliği düşük olan bireyler bu becerilerini etkili şekilde kullanamazlar (Bandura, 1989). Yüksek öz-yeterlik sahibi bireyler için bir işe başlarken bir adım öndedir diyebiliriz.

2.5.2. Motivasyonel Süreçler

Yeterlik inancı, motivasyonun oluşmasında kilit rol oynar. İnsanlar motivasyonu bilişsel olarak oluşturur ve oluşturdıkları motivasyon eylemlerine rehberlik eder (Bandura, 1994). Motivasyon, insan davranışlarını amaca yöneltten ve bu yönelimin devamını sağlayan içsel bir durumdur (Ryan ve Deci, 2000). İnsanlar, öz-yeterliklerinin yüksek ya da düşük olmasına bağlı olarak motivasyon süreçlerini etkilerler. Öz-yeterliği yüksek bireylerin eylemlerini yönlendiren motivasyonları yüksektir, öz-yeterliği düşük bireylerin ise motivasyonları düşüktür.

Öz-yeterlik, bireylerin motivasyonuna birçok şekilde katkıda bulunur. İnsanların belirledikleri hedeflere ve bu hedefler için ne kadar çaba harcayacaklarını, hedefi başarma yolundaki sabırları ve zorluklarla yüzleşmelerini etkiler. Güçlü öz-

yeterliği ve buna bağlı motivasyonu yüksek olan bireyler ileriye yönelik hedefler koyabilmektedir (ubuku ve Girmen, 2007). z-yeterlik bireyin hedefine ulaşabilmesi yolunda çaba harcamasına ve başardıka da motive olmasına yardımcı olur. Bu şekilde birey güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varır, yapabilecekleriyle yapamayacaklarını ayırt eder ve bunlara yönelik inanç oluşturur (Gülpınar, 2018). Motivasyon, bireyin eylemlerinin öngörüsüdür diyebiliriz. Birey koyduğu hedeflere ulaşmak için oluşturacağı tüm çabalarını öz-yeterlik ve motivasyonu sayesinde meydana getirecektir.

2.5.3. Duyuşsal Süreçler

z-yeterlik bireylerin zorlama ve baskı gibi durumlarda oluşturacakları kaygı, korku, depresyon, stres gibi duyuşsal süreçlerini etkiler. İnsanların bir işe ilişkin başa çıkma yeteneklerine yönelik inançları, yaşadıkları ya da yaşayacakları depresyon ve stres miktarını etkiler (Bandura, 1994; Sandler, Kim Bae ve MacKinnon, 2000). Hedefine ulaşma yolunda potansiyel tehditleri kontrol altına alabilen bireylerin işin üstesinden gelebilmek için tedirginlik yaşamadıkları, potansiyel tehditleri kontrol altına alamayan bireylerin ise işin üstesinden gelmede kaygı ve stres yaşadıkları görülmektedir (Bandura, 1984). z-yeterlik, bireylerin işi yapabilme ve başarabilme konusunda kendi performansına inancı olduğundan, bireyin önceden durumları yorumlamasına ve durumlar hakkında duygu geliştirmesine öncülük etmektedir.

İnsanlar, bir işe ilişkin öz-yeterlikleri sayesinde düşüncelerini kontrol altına alarak duyuşsal durumlarını organize edebilirler. Bütünüyle bireyin kendi algısına dayalı olarak oluşan öz-yeterlik, bireyin olumsuz duyguların üstesinden gelebilme yeterliğine ve farklı durumlara uyum sağlayabilmek için duygusal işlevselliğini kullanabilme yeteneğine sahip olduğuna ilişkin inançlarını içermektedir (Southam-Gerow, 2014; Wilemse, 2008). Kişinin kendi duygularını algılayabileceği ve ynetebileceğine ilişkin öz-yeterliğe sahip olması farklı durumlarda olumlu değerlendirmeler yapmasına ve bu durumlara uyum sağlamasına yardımcı olur (Choi, Kluemper ve Sauley, 2013). Düşük z-yeterliğe sahip bireyler stresli durumları yönetebilmek için gerekli olan güven ve kontrolden eksik olmakta (Muris, 2001), stresli durumlarla başa çıkmakta güçlük çekmektedirler (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino ve Pastorelli, 2003).

2.5.4. Seçim Süreçleri

İnsanlar birçok yönden yaşadıkları çevrenin bir oluşumudur, hem çevreyi etkilerler hem de çevreden etkilenirler. Bu sebeple insanların öz-yeterlikleri seçtikleri çevreyi ve etkinlikleri etkileyecektir. İnsanlar yapabileceklerine, başarabileceklerine inandıkları durumları seçme eğilimde iken, üstesinden gelemeyecekleri, kaygı ve stres yaratan durumlardan kaçınmaktadırlar. İnsanlar seçimleriyle yaşamlarına yön vermekte ve farklı yeterlikler, ilişkiler, inançlar geliştirmektedirler (Bandura, 1993, 1994). Birey başarabileceğine inandığı işlerin peşinden gider, seçimlerini bu yönde yapar. Seçim süreçleri, bu anlamda bireyin öz-yeterliklerinin bir sonucudur.

Mesleki anlamda kariyer seçimi ve gelişimi öz-yeterlik gücünün sadece bir örneğidir. Öz-yeterliği güçlü olan bireyler önlerindeki kariyer aşamalarının farkındadır ve kendilerini geleceğe daha donanımlı hazırlarlar (Bandura, 1993). Seçimler bireylerin öz-yeterlikleri neticesinde belirlenir ve sonuçları bireyin çevresini şekillendirir.

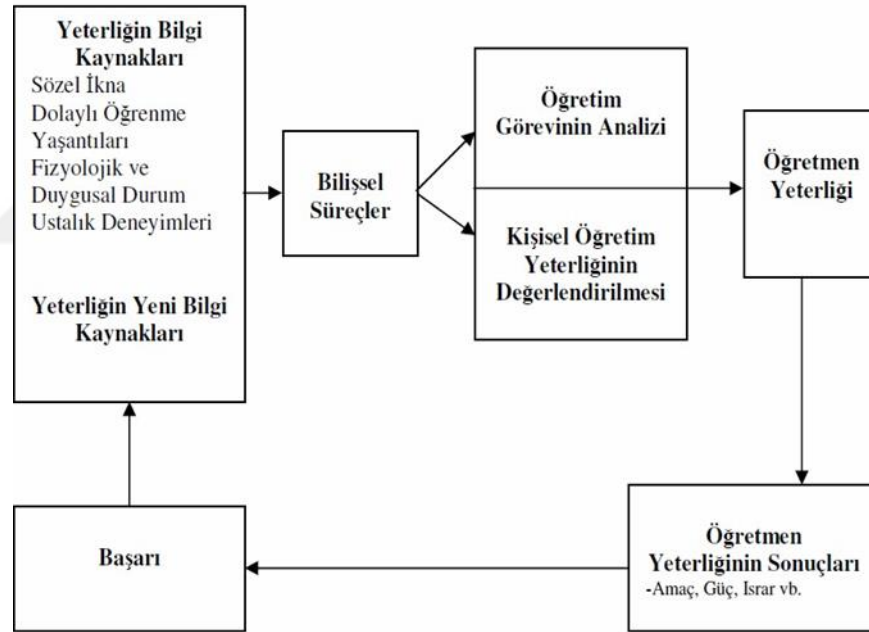
2.6. Öğretmen Öz-Yeterliği ve Önemi

Ülkenin geleceğini inşa eden öğretmenler eğitim sanatının yaratıcılarıdır. Eğitimin başarısı, öğretmenlerin başarısıdır. Öğretmenlik mesleğinin niteliği, belli yeterliklere sahip olmasına ve öğretmenin bu yeterlikleri hayata geçirebilmesine bağlıdır. Öğretmen yeterlikleri dinamiktir. Dünya ve toplum değiştikçe öğretmenlerin görev, rol ve sorumlulukları da değişmektedir. Sürekli değişen rol ve sorumluluklar, öğretmenlerin belli yeterliklere sahip olması ve bu yeterlikleri değişen şartlara ve ihtiyaçlara göre geliştirmesini gerektirir. Öğretmenler artık dersi yöneten, değerlendirme yapan ve not veren bir disiplin unsuru değil, liderlik eden rehber rolündedir.

Bir öğretmenin kendi yeterliğinin farkında olması ve her yönüyle sahip olduğu yeterliği belirlemesi için öz değerlendirme yapması önemli bir adımdır. Öz değerlendirme ile öğretmenler ve öğretmen adayları güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek mesleki anlamda kendi yeterliklerini değerlendirirler. Böylece hedefledikleri başarıya da kolay bir şekilde ulaşabilirler (MEB, 2017).

İnsanların nasıl davrandıkları, gerçekte neyi başarabileceklerinden çok, kendi yeterlikleri hakkında sahip oldukları inançlarla daha iyi öngörülebilir, çünkü öz-yeterlik, bireylerin kendisinde var olan bilgi ve beceriler doğrultusunda plan

yapmalarına kaynaklık eder (Pajares, 2002). Öz-yeterlik, bireyin bir işi yapabilmesi için kendi performansına inanmasıdır. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenciler için belirlenen kazanımlara ve eğitsel amaçlara ulaşmada tüm sürecin planlanması, organize edilmesi ve uygulanması gibi yeteneklere yönelik inançlar öğretmen öz-yeterliği olarak kavramsallaştırılabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010: 1059). Ashton (1985) ise öz-yeterliği, öğretmenlerin öğretimsel hedeflere ulaşmada öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratma yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin yetenekleri ve öz-yeterlikleri, öğrenme için uygun ortamların oluşturulmasında önemli bir etkidir (Bandura, 1993). Öğretmenlerin, eğitimin hedeflerine ulaşabilmesinde, eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesinde, öğrenme sürecini yönetmesinde, öğrenciyi etkileyen tüm değişkenleri amaca ulaştıracak şekilde kontrolünün sağlanmasında öz-yeterlik önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen yeterliğinin doğal döngüsü Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Öğretmen yeterliğinin doğal döngüsü (Moran, Hoy ve Hoy, 1998: 228).

Moran, Hoy ve Hoy’un (1998) öğretmen yeterliliğinin doğal döngüsüne göre öğretmen yeterliğinin bilgi kaynaklarını, Bandura’nın (1977) sosyal öğrenme kuramındaki kaynaklar oluşturmaktadır. Sözel (sosyal) iknalar, dolaylı öğrenmeler, yaşantılar ve deneyimler, fiziksel ve duygusal durumlar yeterlik inancının kaynaklarını oluşturmaktadır. Öğretmenler, bilgi kaynaklarından edindikleri bilgileri bilişsel süzgeçlerden geçirirler, düşünsel olarak düzenleme yaparlar. Bilişsel olarak yapılan bu organizasyon, öğretim uygulamalarının analizi ve değerlendirilmesinden

oluşur. Bireylerin istedik yöndeki hedeflere ulaşmak için elzem olan davranışları planlama ve uygulama yeteneği bireysel öğretme yeterliğidir. Bu yeterlik, sonuçlarının da etkisiyle zamanla öğretme performansını etkileyecek amaç, çaba ve ısrara dönüşür ve ardından başarıyı getirir. Ortaya çıkan durumlar da yeterliğin yeni bilgi kaynaklarını oluşturur (Fives, 2003: 17).

Öz-yeterlik kavramının, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki bireysel farklılıklarını açıklayabilecek ve öğretmen yetiştirmede etkili olabilecek bir kavram olduğu vurgulanmıştır (Enoch ve Riggs, 1990; Pajares, 1996). Güçlü öz-yeterlik, performansı pozitif yönde etkiler ve iyi performans da öz-yeterliği pozitif yönde etkiler (Bruning vd., 2014). Öz-yeterlik, öğretmenlerin mesleklerine yönelik performanslarını ve bağlılıklarını da etkileyecektir (Lipscomb, Chandler, Abshire, Jaramillo ve Kothari, 2022; Perera, Maghsoudlou, Miller, McIlveen, Barber, Part ve Reyes, 2022; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Öğretmenlerin kendilerini geliştiren deneyimler yaşaması onların öz-yeterliklerini olumlu anlamda artırmaktadır (Yoo, 2016). Öz-yeterliği güçlü olan öğretmenler, kendi performanslarına güvenirlir ve başarabileceklerine inanırlar. Bu öğretmenler, eğitim öğretim sürecini planlarken, etkili ve verimli yöntemleri kullanmaya, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmeye, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutmaya, her öğrencinin öğrenebileceği mantığıyla hareket etmeye özen gösterirler, modern eğitim anlayışına ve yeniliklere daha çabuk uyum sağlayabilirler, kendilerini geliştirmeye yatkındırlar.

Öz-yeterlik, öğretme öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında kilit bir kavramdır (Perera ve arkadaşları, 2022; Cocco, Cocco, Martínez ve Bulnes, 2018). Öğretme yeterliği konusunda kendisine inancı güçlü öğretmenlerin başarılı ve amaca uygun etkinlikler düzenledikleri; öğrenci iletişimlerinin olumlu olduğu; başarı beklentilerinin yüksek olduğu; hatalara karşı hoşgörülü ve ılımlı oldukları; öğrencinin ve dersin ihtiyacına yönelik yeni öğretim yöntemleri kullandıkları; yeni öğretim stratejileri geliştirdikleri ve öğrenme güçlükleri karşısında azimli, sağlam ve cesaretli oldukları belirtilmiştir (Henson, 2001; Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin öğrencisinin performansını etkileyebilme gücüne olan inancıdır (Guskey, 1987). Öğretmenin amacı, öğrencide istenilen şekilde kalıcı davranış değişikliği meydana getirmektir. Öğretmenin, öğrencide bu değişikliği kazandırabilmesi için önce bunu yapabileceğine inanması gerekir.

Öğretmen, öğrenme gücünü çeken ve motivasyonu yeterli düzeyde olmayan öğrencileri dahi istenilen öğrenme düzeyine getirmek için çaba harcamalıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenin öğretme öğrenme sürecini ihtiyaçlar doğrultusunda organize etme, sürecin en verimli ve en etkili şekilde sürmesini sağlamada öz-yeterlik önemli bir güdüdür. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini kullandıkları (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) ve yenilikçi öğretim yöntemleri kullandıkları (Ghaith ve Yaghi, 1997; Guskey, 1988) görülmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, öğrencilerin de bilişsel, duyuşsal ve devinışsel süreçleri ile sosyal, ahlaksal gelişimlerine etki etmektedir (Yılmaz, 2019). Öğretmenlerin inançları, değerleri, tutumları ve davranışları öğrenciler için model oluşturur. Bir sınıf öğretmenin genel tavrı ve tutumu, sınıfındaki öğrencilerin de tutum ve davranışlarını o yönde etkileyecektir. Öz-yeterliği güçlü bir öğretmenin öğrencilerinin de öz-yeterliklerinin güçlü olması olasıdır (Schwab, 2019; Kaçar, 2017). Öz-yeterlik duygusu gelişmiş olan öğrencinin öz güveni daha yüksek olacak ve öğrenmenin sorumluluğunu da üstlenebilecektir (Kiremit, 2006).

Öğretmenin süreçte kullanacağı öğretim strateji ve yöntemlerinin seçimi açısından öz-yeterlik önemli bir etkidir. Öz-yeterliği güçlü öğretmenler bireysel farklılıkları ön planda tutarak çeşitli öğrenme yaşantıları sunarlar ve akademik olarak öğrencilerin gelişmesi için gerekli donanımına sahiptirler (Ahmed, Lawal ve Ahmed, 2022; İnel Ekici, 2018; Aldan Karademir, 2013). Öz-yeterliği düşük öğretmenler ise daha çok öğretmen merkezli strateji ve yöntemleri kullanmakta, süreçte kitaba bağlı kalmakta ve bireysel farklılıkları göz ardı etmektedirler (Küçükylmaz ve Duban, 2006; Henson, 2001). Bu sebeple, öğretmenlere hizmet öncesi verilen eğitimlerin öz-yeterliği geliştirici fırsatlar yaratması sağlanmalıdır (Yılmaz, 2019). Özellikle öğrenciyi öğrenmeye güdülemede, öğrencinin motivasyonunu artırmada öğretmen öz-yeterliği önemli bir etkidir (Özata, 2007).

Öz-yeterlik, öğretmenin kendini geliştirerek mesleki beceri ve yeterlik anlamında da doyuma ulaşmasına kaynaklık eder. Gençtürk'ün (2008) araştırmasına göre öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olması, mesleklerine yönelik doyumlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen öz-yeterliğinin yüksek olması hem öğrencinin hem de kendisinin gelişmesine büyük katkı sağlar (Üredi ve Üredi, 2006). Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmen kendi yeterliklerinin farkında,

kendinden emin, zorlu görevlerin üstesinden gelebilen, öğrenciyi sürece dâhil eden, etkili iletişim yöntemlerini kullanan, kendini sürekli geliştirme eğiliminde öğretmendir (Benzer, 2011). Tschannen-Moran ve McMaster’a göre (2009) öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının niteliğinin uygulamaya ve rehberliğe yönelik olması, onları öz-yeterlik inançlarının etkisini artırmaktadır.

Yeterliğine olan inancı ve güveni daha zayıf öğretmenlere kıyasla kendi potansiyeline inanan ve güçlü yeterliğe sahip olan öğretmenler, öğrencilerini öğrenme sürecine katarak ve çok yönlü iletişim kanallarını kullanarak öğrenmeye teşvik etmektedirler. Öğretmenin emek ve çabaları karşılığında öğrencilerin öğrenme yaşantılarındaki gelişmeler ve olumlu davranış değişiklikleri öğretmenin öz-yeterliğini artırır (Schunk, 2009). Kilgallon, Maloney ve Lock (2008) yapmış oldukları çalışmada öz-yeterlik kavramını, öğretmenlerin bir öğretmen olarak çalışmaya devam etme kararlılığına önemli bir katkı olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel hedefleri gerçekleştirme yolundaki görevlerine ilişkin öz-yeterlikleri; öğrencilerin sürece yönelik motivasyonları ve başarıları, öğretmenin tercih ettiği yönetim biçimi ve kullandığı sınıf yönetimi becerileri, öğretimin gerçekleştirilmesine ayrılan zaman ve çocukların istendik davranışları kazanması için verilen çabanın düzeyiyle ilişkilidir (Hazır Bıkmaz, 2014: 305). Öz-yeterlik inancı, hammaddesi insan olan eğitimin istenilen hedeflerine ulaşmasında önemli bir kavramdır.

2.7. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde öğretmen öz-yeterliği ile ilgili literatürdeki araştırma çalışmaları ele alınmıştır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ekici (2020), öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında Kahramanmaraş’ın Elbistan ilçesinin farklı okul kademelerinde görev yapan 439 öğretmenin öz-yeterlik algıları ölçmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik ortalamaları oldukça yeterli düzeyde çıkmıştır. Araştırmada cinsiyet ve eğitim durumları değişkenleri öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturmazken; yaş, okul türü, ve mesleki kıdem yılı değişkenleri öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklar oluşturmuştur. Öğrenciyle etkileşim alt boyutunda

ilkokul öğretmenlerinin öz-yeterlikleri diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Süzer (2019), fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı nicel çalışmasında Tokat ilinin belli ilçelerinde devlet okulunda görev yapan 155 fen bilimleri öğretmenin öz-yeterliklerini ölçmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri çok yeterli düzeyde çıkmıştır. Araştırmada cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark oluşturmamıştır.

Karakuş (2017), Mersin Üniversitesi'nde öğrenci, farklı branş ve sınıf düzeyinde olan 400 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği çalışmasında aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz-yeterlikleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yeterli seviyede ve mesleklerine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öz yeterlik ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kaçar ve Beycioğlu (2017), İzmir'in Buca ilçesinde farklı okullarda ve branşlarda görev yapan 502 öğretmenin öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmadan elde edilen veriler neticesinde cinsiyet, branş ve okullarındaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin öz-yeterliklerinde anlamlı fark meydana gelmemiştir. Mesleki kıdeme göre öz-yeterlik toplam puanları ile performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna alt boyut puanları arasında anlamlı fark oluşmamış; ancak fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutunda anlamlı fark görülmüştür.

Ayra ve Kösterelioğlu (2016) öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarını devlet okullarında görevli 362 ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin katılımlarıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri oldukça yeterli düzeydedir. Araştırmada tutum değişkenine göre mesleğini seven öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet, yaş, deneyim, branş ve kitap

okuma sıklığı değişkenleri bakımından öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Buluç ve Demir (2015), Ankara ilinde görev yapan 395 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen öz-yeterlikleri ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarına göre öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki iş doyumlarının da anlamlı düzeyde yükseldiğini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş ve Akın (2014), Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencisi olan 286 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterliklerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili öz-yeterliklerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu ve kendilerini mesleğe ilişkin birçok boyutta yeterli gördükleri saptanmıştır.

Öztürk (2014), Konya'nın merkez ilçelerinin şehir, köy ve kasaba okullarında çalışan 772 öğretmenle yürüttüğü araştırmasına öğretmenlerin öz-yeterliklerinin denetmenlerin denetim eylemlerini algılamalarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlikleri düşük, öğrenci katılımına ilişkin öz-yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Çalışmanın cinsiyet, kıdem, görev yeri, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre öğretmen öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklar meydana gelmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliklerinin il eğitim denetmenlerine yönelik algılarına etkisi incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlikleri arttıkça, il eğitim denetmenlerine yönelik algılarının da arttığı saptanmıştır.

Koç (2013) yapmış olduğu çalışmasında kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Sivas ilinde görev yapan 125 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, mesleki kıdem değişkenine göre kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik ortalamaları, 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise

kadın öğretmenlerin öz-yeterlikleri, erkek öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Araştırmanın yaş, mezun olunan okul değişkenlerine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik seviyeleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma kabiliyetleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Korkut ve Babaoğlu (2012) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Burdur ilinin farklı ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 41 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın verileri ışığında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre öz-yeterliklerinin yüksek çıktığı, hizmet yılı ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları yere göre öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre, il merkezindeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri, ilçe ve köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri de köyde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Benzer (2011) çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, Konya ilinin farklı ilçelerinde öğretmenlik yapan toplam 731 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında öz-yeterliklerinin düzeylerinin oldukça yeterli olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında cinsiyet, bitirdikleri öğrenim kademesi, mezun oldukları okul türü, öğrenim verdikleri öğrenci sayısı, haftada girdikleri ders saati ve ceza alıp almama durumlarına göre anlamlı fark gözlemlenmezken; medeni durum, yaş, branş türü, mesleki kıdem, bulundukları okuldaki görev süresi, okul türü gibi durumlara göre anlamlı farklar olduğu gözlemlenmiştir.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) öğretmen öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Malatya'nın merkez ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 292 öğretmeni incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan

yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark meydana gelmediği; okul türü değişkenine göre fark meydana geldiği bulgulanmıştır. Ayrıca Anadolu ve Fen liselerinde çalışan öğretmenlerin farklı tür okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır.

Derbedek (2008) çalışmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, Bursa’da ilköğretim okullarında çalışmakta olan 372 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri “orta” düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark meydana gelmemiştir. Kıdem değişkenine göre çalışma yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin, çalışma yılı az olan öğretmenlere kıyasla öz-yeterlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Türk (2008), çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve mesleki doyum düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. İstanbul ilinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan 207 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında okulda çalıştıkları yıla göre anlamlı fark meydana gelmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okutulan sınıf ve mezun olunan okul değişkenlerine göre öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farkın meydana gelmediği saptanmıştır.

Öz-yeterliğe ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar daha çok farklı okul türlerinde vazifesini sürdüren öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini belirlemeyi, çeşitli değişkenlere göre (yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim düzeyi vb.) incelemeyi amaçlamaktadır. Yine öğretmenlerin öz-yeterliğini etkileyen ve öz-yeterliklerinden etkilenen durumlar da yurt içi literatür çalışmalarında bulunmaktadır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lipscomb, Chandler, Abshire, Jaramillo ve Kothari (2022) “Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Öz-yeterliği ve Profesyonel Desteği İşe Bağlılığı Öngörüyor” adlı çalışmalarında erken çocukluk öğretmenlerinin işe bağlılıklarını

öngören olumlu faktörleri incelemişlerdir. 50 katılımcı öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin işe bağlılıkları ve işlerine karşı olumlu tatminleriyle bağlantılı olarak öz-yeterlik ve profesyonel destek faktörleri üzerinde durmuşlardır. Çalışma, öğretmenlerin yorgunluğu, iş sıkıntısı ile öğrencilerin zorlu davranışlarını, mesleki gelişimlerini ve eğitimlerini de hesaba katarak, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ve profesyonel desteğin işe bağlılığı öngördüğünü saptamıştır. Bulgular, erken çocukluk öğretmenlerinin işlerini etkili bir şekilde yapmak için ihtiyaç duydukları şeylerle desteklemenin ve çocukların yaşamlarında anlamlı farklılıklar yaratabileceklerini hissetmenin, onların çalışmalarına tutku, özveri ve pozitif enerji ile katılmalarına yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonucun, öğrencilerin gelişimine de faydalar sağlayabileceği öngörülmüştür.

Zainal ve Mohd Matore (2021) “Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve Okul Liderlerinin Dönüştürücü Liderlik Uygulamalarının Öğretmenlerin Yenilikçi Davranışlarına Etkisi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ve okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yenilikçi davranış göstermelerinde öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir faktör olduğunu saptamışlardır.

Von Suchodoletz, Jamil, Larsen, ve Hamre (2018) “Boylamsal Bir Mesleki Gelişim Çalışması Sırasında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançlarındaki Büyüme ile İlişkili Kişisel ve Bağlamsal Faktörler” adlı çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin zaman içinde değişimini ve bu değişimin öğretmenin kendisi ve sınıfın özellikleri ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama modelinde tasarlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde görev yapan 341 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin zamanla arttığı, bu artışın sebebinin kişisel özellikler değil, öğretmenin bulunduğu sınıf ortamıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Cocca, Cocca, Martinez ve Bulnes (2018) çalışmalarında okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile öğretim performanslarını incelemişlerdir. Örneklemi 24 öğretmenin oluşturduğu çalışmanın sonucuna göre, deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere göre öz-yeterlikleri anlamlı düzeyde yüksek

çıkıştır. Ancak öğretmenlerin eğitim geçmişlerinin öz-yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı bulgulanmıştır.

Djigic, Stojiljkovic ve Doskovic (2014) “Temel Kişilik Boyutları ve Öğretmenlerin Özyeterliliği” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin kişilik eğilimleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ve öz-yeterliklerinin en önemli yordayıcısı olan kişilik boyutlarının neler olduğunu incelemişlerdir. Örneklemine 168 öğretmenin oluşturduğu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlikleri oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerin öğretim alanındaki öz-yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Öğretmen öz-yeterliklerinin en önemli yordayıcıları ise dürüstlük ve açıklık olarak saptanmıştır.

Oh (2011), “Öğretmen Adaylarının Yeterlik Duygusu ve Kaynakları” adlı çalışmasında okuma ve yazma derslerinde öğretmen adaylarının öğretim yeterliklerine yönelik inançlarının kaynaklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretim stratejilerinin üç alt boyutunda, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımında okuma yazma yöntemi derslerinin sonunda öğretim yeterliklerinin arttığını göstermiştir. Öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı için yeterlilik, ön test verilerinde birbirleriyle yüksek oranda ilişkili çıkmıştır. Ayrıca, sınıf yönetimi için kişilik özelliklerinin, yeteneklerin, motivasyonun, sosyal/sözlü ikna ile aktif ustalık deneyimlerinin ve fizyolojik/duygusal durumun önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının kişilik, motivasyon ve yeteneklerinin öğretim yeterliklerini geliştirmek için önemli kaynaklardan biri olduğunu ortaya koymuştur.

Skaalvik ve Skaalvik (2010), öğretmenlerde öz-yeterlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, öğretmenlerin başarabilecekleri durumlara yönelik sınırlamalar getirdiklerine inandıkları değişkenleri incelemişlerdir. İlkokul ve ortaokuldan katılan 2249 Norveç öğretmen çalışmanın örneklemine oluşturmaktadır. Çalışma, öğretmen öz-yeterliğinin birçok farklı boyutu içerdiğini desteklemektedir. Öğretmen öz-yeterliği, en güçlü şekilde öğretmenlerin velilerle olan ilişkileriyle ilişkilidir. Ebeveynlerle olumlu ilişkiler, öğretmenlerin daha güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olduğunu yordamıştır. Bu, ebeveynler tarafından güvenilmediğini, ebeveynlerin eleştirel olduğunu veya ebeveynlerle işbirliğinin zor olduğunu deneyimlemenin, öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel hedeflere ulaşmak için

oluşturacakları plan ve eylemlere yönelik yeterliklerine ilişkin inançlarını azalttığını göstermektedir. Dolayısıyla, sonuçlar ebeveynlerin öğretimi değerlendirmesinin öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ve öz algıları için önemli bir referans çerçevesi olduğunu göstermektedir. İş doyumu, öğretmen öz-yeterliği ile pozitif, öğretmen tükenmişliğinin her iki boyutu ile negatif olarak ilişkilidir ve duygusal tükenme en güçlü yordayıcıdır.

Klassen ve Chiu (2010), “Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve İş Doyumları Üzerindeki Etkiler: Öğretmenin Cinsiyeti, Deneyim Yılları ve İş” adlı çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyet ve öğretim düzeyi, deneyim yılları ve iş stresi değişkenlerine göre öz-yeterlikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğretmenlerin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine katılımı sağlamaya yönelik öz-yeterlikle ile iş yükü ve sınıf stresine yönelik iki tür strese değinilmiştir. Örneklemini 1430 öğretmenin oluşturduğu çalışmada, öğretmen deneyimlerine göre üç öz-yeterlik faktörünün tümü ile erken kariyerdan orta kariyere doğru artan ama daha sonraki yıllara doğru düştüğü gözlemlenmiştir. Kadın öğretmenlerin daha fazla iş yükü stresine, öğrenci davranışlarından dolayı daha fazla sınıf stresine ve sınıf yönetiminde daha düşük öz-yeterliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İş yükü stresi daha fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliği daha yüksekken, sınıf stresi daha fazla olan öğretmenlerin öz-yeterliği ve iş doyumu daha düşük olmuştur. Küçük çocuklara (ilkokul ve anaokulunda) eğitim verenlerin öz-yeterlikleri daha yüksektir. Ayrıca sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, daha fazla iş doyumuna sahiptir.

Moore ve Cha-Jan Chang (2009) “Öz-yeterlik, Aşırı Güven ve Sonraki Performans Üzerindeki Olumsuz Etkisi: Bir saha çalışması” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleki alandaki performans bilgileri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile performansları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve düşük öz-yeterliği olan öğretmen adaylarının daha sonradan yüksek performansa sahip oldukları ya da başta yüksek öz-yeterliği olan öğretmen adaylarının sonradan düşük performans sonuçlarına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Tschannen-Moran ve McMaster (2009), “Öz Yeterliliğin Kaynakları: Dört Mesleki Gelişim Formatı ve Bunların Öz Yeterlilikle İlişkisi ve Yeni Bir Öğretim Stratejisinin Uygulanması” adlı çalışmalarında, yeni bir strateji olarak öz-yeterlik

kaynaklarının temele alınarak oluşturulan öğretmenlik mesleği gelişim programının, öğretmenlik mesleği öz-yeterliğine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Dört grup üzerinde yapılan çalışmada; birinci gruba teoriye dayalı program, ikinci gruba teori ve model almaya dayalı program, üçüncü gruba teori, model alma ve uygulama ağırlıklı program ve dördüncü gruba teori, model alma, uygulama ve rehberlik çalışmalarına dayalı program uygulanmıştır. 93 öğretmenin yer aldığı çalışmanın bulguları sonucunda bilgilendirme, model alma, uygulama ve rehberliğe dayalı programın dördüncü gruptaki öğretmenlerin öz-yeterliklerini diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2007) çalışmalarında mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler ile meslekte uzun süredir bulunan deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarını karşılaştırmalı olarak tanımlamaya yönelik çalışmalarında, deneyimli öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, meslekte yeni olan acemi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Öz-yeterlik kaynaklarından performans başarılarının her iki değişken türüne göre orta düzeyde olduğu, sözel iknanın ise acemi öğretmenlerde daha etkili bir kaynak olduğu saptanmıştır.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) tarafından yapılan “İş Doyumunun ve Öğrencilerin Akademik Başarısının Belirleyicileri Olarak Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları: Okul Düzeyinde Bir Çalışma” adlı çalışmada İtalya’da bulunan farklı ortaokullarda görev yapan 2000’den fazla öğretmenin öz-yeterlikleri, iş doyumunu ve öğrencilerin başarısına göre araştırmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumları ve öğrencileri başarıları arasında pozitif ilişki olduğu bulgulanmıştır. Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin mesleklerine yönelik doyumları fazla ve öğrencilerinin başarısının da yüksek olması olasıdır. Öz-yeterliği güçlü olan öğretmenlerin özgün ve yaratıcı ortamlar oluşturma, iş doyumuna etki edecek düzeyde ilişkiler geliştirme ve sürdürme gibi durumlarda gayet iyi oldukları saptanmıştır.

Öz-yeterliğe ilişkin yapılan yurt dışı literatür çalışmalarında öğretmen öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterliği etkileyen ve öz-yeterlikten etkilenen durumlar ile öz-yeterlikle ilişkisi olan durumlar ele alınmıştır.

2.8. Denetim Kavramı

Ortaçağ kökenli olan denetim kelimesi terim olarak teftiş, kontrol, gözetim gibi terimlerle aynı anlamı taşımaktadır. Erdem'e (1987) göre teftiş terimi köken itibariyle Arapça olup, inceleme, soruşturma; doğruyu bulmak için araştırma yapma, tarama yapma ve muayene etme anlamlarına gelmektedir. Denetim kavramı 'daha üstün' (superior) ve 'vizyon' (vision) kavramlarından türemiş olup, üstün bilgi ve güce sahip olan denetmen ile onun denetimindeki denetlenenin hiyerarşik ilişkisini ifade eder (Jonasson, 1993). Sözlükte "göz kulak olmak, yönlendirmek, nezaret etmek ve denetlemek" anlamlarına gelir (Glickman vd., 2014). Genel tanımıyla denetim, bir faaliyetin sonuçlarının mümkün olduğu kadar planlara uygun olmasını sağlamak amacıyla standartlar konması, elde edilen sonuçların bu standartlarla karşılaştırılması ve uygulamaların plandan ayrılığı noktalarında düzeltme önlemlerinin tespit edilmesidir (Sanal, 2002: 4).

Türk Dil Kurumu'nun (2011) iktisat terimleri sözlüğünde "Kamu ya da özel bir kuruluşa ilişkin bilgilerin önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluğunun saptanması ve rapor edilmesi amacı ile bir uzman birimi tarafından kanıt toplama ve değerlendirme süreci" diye tanımlanırken; eğitim terimleri sözlüğünde ise "Eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi" olarak tanımlanmaktadır.

Denetim bir tür kontrollü müdahaledir. Bu müdahale, kamuda görevli personelin kanun ve yönetmeliklere göre vazifelerini yerine getirip getirmediğinin, herhangi bir ihmal ve dikkatsizlik gösterip göstermediğinin tespitine dayanır (Taymaz, 1997). Denetim, kamu kurumlarının zararını önlemeye yönelik kontrol mekanizmasıdır. Başaran'a (2002) göre denetim, kamu yararına davranışı kontrol etme yöntemidir. Lee'ye (2005: 168) göre denetim sadece teftiş amaçlı değil, öğrenme ve öğretme ortamlarını iyileştirme geliştirme amacıyla yapıldığı günümüz modern ve bilimsel denetim anlayışının kabul gördüğü bir unsurdur. Sullivan ve Glanz (2000) denetimi öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmeni eğitim zeminine katma süreci olarak tanımlamışlardır.

2.9. Denetimin Önemi ve Gerekliliği

Denetim, yönetim sürecinde örgütün amaçlarına ulaşmasında sadece sonucu değil, süreçlerin her birinin incelenmesini gerektiren son ve tamamlayıcı bir süreçtir. Bu yüzden birbirlerini tamamlayan yönetim ve denetimin ortak işlevleri doğrultusunda eşgüdümlü şekilde yürütülmeleri gerekir (Sergiovanni ve Starratt, 1988: 29). Denetim, örgütün amaçlarına ulaşmasında önceden planladığı ve daha sonradan uyguladığı faaliyetlerin gözlemlenmesi, varsa hataların yapıcı şekilde düzeltilmesi, hedefteki yoldan ayrılan noktaların ortaya konması gibi birçok eylemsel boyutu içeren, örgütü verimli işleyişe yönelten bir süreçtir. Kurumun amacına uygun personel yetiştirilmesi, planları, çalışmaları, yapısı, örgüt ve çevre ilişkileri, kuralları, kayıtları, harcamaları vb. denetimin kapsamına girer. Tüm örgütler, amaçlarına ulaşırken elindeki insan ve madde kaynaklarını en etkili ve verimli şekilde kullanmak ister. Eğer örgütün insan ve madde kaynakları amaçlara yönelik olarak hizmete konulmamışsa israf, enerji kaybı gibi birçok sorun meydana gelecektir (Altay, 2006). Bu da örgütün varlığını sürdürmesinin önüne ket vuracaktır. “Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine katkısı olmayan her çaba ve ürün, değeri ne olursa olsun, israftır.” (Bilgen, 1990: 9). En uygun örgüt modelinin kurulması, en teknolojik ve modern araç gereçlerin hizmete sunulması bile, madde ve insan kaynaklarının amaç doğrultusunda birleştirilememişse, öğretmen, yönetici ve denetmen işe uygun yeterliliğe getirilmemişse, istenilen hedef verimliliğe ulaşamaz.

Denetim, mevcut duruma oranla daha iyi ve yararlı olanı bulmak, uygulama farklılıklarını gidermek, varsa olumsuz durumları tespit etmek ve kararlarda isabetli olabilmek için gereklidir (Kebeli, 2012). Denetim ihtiyaçtan doğmaktadır (Çıtır, 1987) Çünkü denetim olmadan örgütlerin kendi kendilerine tam görev yapmalarına ender rastlanmaktadır. Denetim doğru şekilde yapıldığında kurumlar için vazgeçilmez bir fonksiyon olurken yanlış şekilde yapıldığında önemli zararlara yol açar (Bozkurt, 2013). Denetim, yanlışları bulup düzeltmede, eksikleri bilip tamamlamada, problemlerin farkına varıp çözmede, gereksinimleri öğrenip gidermede rastlantılara bağlı kalmayı ortadan kaldırır, sistemli ve planlı hale getirir (Uludüz, 1996: 8).

1900’lü yıllar öncesinde öğretmenlerin yönetsel ve otoriter bir yaklaşım ile kontrol edilen birer memur olarak görüldüğü denetim, 1920-1930 yılları arasında bilimsel nitelik kazanmış, 1930-1940 yılları arasında öğretmenlerin duygu ve

heyecanlarının dikkate alındığı demokratik insan ilişkileri yaklaşımına önem verilmiş ve 1940'tan sonra katılımcı ve demokratik yaklaşımlar ayrıntılı bir şekilde incelenerek insan ilişkilerine önem verilmiştir (Gündüz, 2018). Denetim, işlevsel bir süreci temsil eder ve örgütün iyileşmesi ve gelişmesinde ön koşuldur (Açıkgöz, 1987).

Tüm kamu kurumlarının eldeki kaynaklarını amaçlarına uygun ve verimli şekilde kullanmaları gerekmektedir. Örgütün belirlediği amaçlarına en iyi şekilde ulaşması, elindeki kaynakları kullanma durumuyla ilgilidir. Bu nedenle kurumların kaynakları nasıl kullandığının kontrolü denetimle sağlanır. Denetim sayesinde kurumların keyfiliği, düzensizliği engellenir. Kurumların varlığını sürdürebilmesi için sistemin girdi, işlem ve çıktıların kontrol edilmesi gerekir (Taymaz, 1997). Yönetimi, kararla başlayan ve kararla biten bir süreç olarak düşünürsek, denetim bu süreçte alınan kararların güvenilirliğidir.

2.10. Denetimin İlkeleri

Denetim faaliyetlerinde denetleyen ve denetlenen arasındaki ilişkilere yön veren; değerlendirmelerin tarafsız, tutarlı, yapıcı, geliştirici olmasını sağlayan; gerçekçi veriler ışığında çalışmaların yürütülmesine ve uygulamaların amacına uygun yapılmasına olanak tanıyan temel kuralları vardır. İlkeler, denetimin amacına uygun olarak yürütülmesini sağlayan davranış kalıplarıdır. Başar (1998), denetimin ilkeleri; amaçlılık, planlılık, süreklilik, nesnellik, durumsallık, açıklık, demokratiklik ve bütünlük şeklinde sıralamıştır.

Amaçlılık

Denetimin amaçlılığı, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır. Amaçsız yapılan tüm eylem ve etkinlikler, madde ve zaman kaybı demektir. Amaçlılık, işin gerekçesini ve işte ulaşılması istenen hedefi belirlemektir (Başar, 1998: 7). Denetim, örgütün amaçlarına ulaşma derecesidir (Barnard, 1930; akt. Balcı, 2014). Denetimin etkili olmasıyla örgütün amaçlarını gerçekleştirme tutarlılığı arasında bir bağlantı vardır. Amaçlar içinde çelişki bulunması, denetimin etkinliğini azaltır.

Denetimin amacına ulaşmasında denetim etkinliklerinin amaç, işleyiş, ve ürün boyutu esas alınmak suretiyle şu şekilde olmalıdır:

- İnsan ve madde kaynaklarının yeterliliğini, etkin ve verimli kullanımını kapsamına almalı,

- Alanla ilgili değişme ve gelişmeler ilişkin yöntemleri içermeli,
- Teftişin işlevini geliştirici nitelikte olmalı,
- Ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel değişme ve gelişmelere açık olmalı,
- Kurumun amacı ve teftiş uygulamaları arasında bağlantıyı içermeli,
- Kurumun amacı, gerçekleştirilen etkinlikler ile ürünün niteliği arasındaki uygunluğu değerlendirecek nitelikte olmalı,
- Kurum- çevre ilişkilerini ve çevre beklentilerini değerlendirebilmeli,
- Personelin beklentilerine cevap vermeli; personel değerlendirilmesi, onun gelişmesini ve işe yatkınlığının ağlanması hedef almalı, gizli tutulmamalı,
- Kurumun genel değerlendirmesi, kurumdaki etkinliklerin ilişki bütünlüğünü kapsayacak nitelikte olmalıdır. (Altay, 2006: 26)

Eğitim denetimi bağlamında en önemli görev olarak görülen mesleki yardım ve rehberlik görevi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşır. Çünkü konunun amaçlarının, dersin amaçlarının, okulların amaçlarının ve nihayetinde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik eleman öğretmendir.

Planlılık

Denetimin amacı, örgütlerin amaçlarına ulaşmasında zamanın ve kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını sağlamak olduğu için, denetim planlı bir eylemdir. Tesadüfe ve rastgele eylemler denetimin amaca ulaşmasını engeller. Hazırlanan planlar statik değil, dinamik olmalıdır. Yani, değişen ve gelişen çağın gereklerine göre yeniden düzenlenmelidir. Plan duruma göre tasarlanır ve esnektir (Taymaz, 2013).

Nesnellik

Denetim gerçek verilere, tarafsız gözlem ve değerlendirmelere dayalı olmalıdır. Yapılan değerlendirmelerin gerçekçi, yansız ve şeffaf olması nesnelliği artırır. Denetim sürecinde denetmenin, denetlediği bireye ve çalışmalarına yönelik topladığı verilerin geçerliliği ve güvenilirliği için nesnellik önemli bir koşuldur (Başar, 1998). Nesnelliğin sağlanmasında, planlanan ölçütlerde işgörenlerin de katılımını sağlayarak, “biz” olgusunu benimsemektir (Aydın, 2000; Altay, 2006). Denetimde

kişisel ilişkilerden ziyade, mesleki ilişkiler esas alınmalıdır (Taymaz, 2013). Eğer denetmen ile işgören arasında kişisel ilişkiler ağır basar da mesleki ilişkiler göz ardı edilirse denetim amacından sapar ve nesnel değerlendirmelerin önü kapanır. Denetimin sürekliliği ve etkinliği için denetimin nesnelliği önemli bir ilkedir.

Süreklilik

Açık sistem özelliği taşıyan örgütlerde değerlendirme aşaması süreci olan denetimin düzeltme ve geliştirme faaliyetlerini gerçekleştirebilmesi için süreklilik özelliği taşıması gerekir. Süreklilik arz eden denetimler sayesinde dönüt ve düzeltmeler geç kalmadan yapılabilecektir (Başar, 1998). Denetimin sorun saptama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarının işlerliğini artırır (Kaya, 2015).

Durumsallık

Her kurumun ve örgütün mevcut durumu ve şartları aynı değildir. Her örgütün çevresi, sahip olduğu imkânlar, kültürü ve işgören yeterlikleri farklıdır. Bu yüzden aynı denetim türünü farklı durum ve koşullara başarılı bir şekilde uygulamak doğru değildir. Denetimin amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olmaksa, örgütü kendi durum ve koşulları içinde değerlendirmek gereklidir. Bu durum ve koşullara göre hareket etmek, çağdaş denetim anlayışının önemli bir noktasıdır (Altay, 2006). Denetimde durumsallık ilkesi mutlaklığın karşıtıdır (Başar, 1998: 7). Denetimde uygulanacak yöntem, denetlenecek olan soruna, duruma, olaya, koşula göre saptanır (Taymaz, 2013). Bu ilke kişilerin farklı durum, mekan ve zamanlarda farklılık gösterebilmeleri dolayısıyla değerlendirmenin yapılması gerektiğini vurgular. Yanılgıların engellenmesi için denetimin durumsal olması gerekmektedir (Aydın, 1993). Durumsal farklılıklar, denetimin sürecini ve sonucunu etkileyecektir. Denetimde kurum kendi koşulları içinde değerlendirilmeli ve bir yargıya varılmalıdır.

Açıklık

Denetimde amaçların, denetlenecek kişiden beklentilerin, denetimin yöntem, süreç ve sonuçlarının açık bir şekilde belirtilmesidir (Altay, 2006). Denetleyen ve denetlenen arasındaki ilişkinin güven içerisinde geçmesinde açıklık önemli bir ilkedir. Denetimde açıklık ve şeffaflık süreç içindeki tüm paydaşları mutlu eder (Goleman, 2000). Sağlıklı ve sürekli bir iletişim kurulmasıyla denetimin etkililiği de artacaktır. Denetlenen bireyden ne beklendiğinin açıkça belirtilmesi denetimin

belirsizliğini önler, denetime yönelik beklentilerin değerini artırır, süreci daha sistematik hale getirerek planlı hareket etmeye katkı sağlar (Başar, 1998).

Demokratiklik

İyi bir denetimin felsefesi vardır ve iyi denetim bilimsel ve demokratik temeller üzerine kuruludur (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Bir kurum ya da örgütte bireyi birey yapan manevi değerlerin önemsenmesi, haklarının tanınması, vazife ve sorumlulukların adil bir şekilde dağıtılması demokratiklik ilkesi gereğidir (Taymaz, 2013). Denetmenin bireysel farklılıklara değer vermesi, kişinin görüşlerini önemsemesi, kişiyi plana katması ve açık olması denetimin öneminin ve etkililiğinin artmasını sağlayacaktır. Denetmen, işbirliğine dayalı, katılımlı denetim sürecini tercih eden, yasal yetkisinden çok etkili bilgi ve donanımını yansıtan, birlikte hareket etmeye teşvik eden demokratik bir lider görevi üstlenmelidir (Başar, 1998).

Bütünlük

Örgütte gerçekleştirilen tüm eylemler, sistem özelliği bakımından, bütünlük içinde değerlendirilir. Değerlendirmede kapsamlı düşünmek gerekir. Bu tür düşünme, olay ve durumları etkileyen tüm değişkenlerin ve değişkenler arası ilişkilerin ele alınmasıyla olur (Başar, 1998). Denetmen, çalışmaların kontrolünde amacı, süreci ve sonucu göz önüne alarak bütüncül olarak değerlendirmelidir. Önceden elde edilmiş deneyimlerinin geleceğe ışık tuttuğunu bilerek, geleceğe yönelik amaçların saptanmasında, planların yapılmasında geçmişten faydalanılabilir.

2.11. Denetim Türleri

Denetim çalışmaları amaç, denetlenen kişi sayısı, mesafe, süreklilik, görev bakımından, örgütün amaçları açısından olmak üzere gruplandırılabilir (Taymaz, 2013).

Amaçlara Göre Denetim

Amaçlara göre denetim çalışmaları kurum iş ve işlemlerinin yer aldığı kurum *denetimi* ve sınıftaki iş ve işlemlerin yer aldığı *ders denetimi* olarak değerlendirilmektedir. Kurum denetimi, örgütlerin yönetimine ilişkindir (Başar, 1998). Bir kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmesi, bu amaçları gerçekleştirmesinde gereken madde ve insan kaynağını sağlayabilmesi, sağladığı kaynaklardan uygun şekilde yararlanabilmesi için gözlem yapma, kontrol etme ve belli ölçütlere göre

değerlendirilmesi kurum denetimiyle sağlanır. Kurum denetimi, kurumun genel işleyişi hakkında yargıya varılmasıdır (Taymaz, 1997). Yönetimin tutmuş olduğu kayıtların, raporların, faturaların, önemli akademik verilerin tartışılıp incelenmesini içermektedir (Mohanty, 2005). Ders denetimi, eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin çalışmalarının gözlemlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Ders denetiminde öğretmenin yeterli ve güçlü yanları vurgulanırken aynı zamanda varsa eksik ve hataları yapıcı şekilde giderilmeye çalışılır (Gündüz, 2018). Bu süreçte amaç okul çapında ve sınıfta öğrenmeyi teşvik edecek bir iklim yaratması için öğretmene yardım edilmesidir (Henson, 2010).

Denetim Yapan Kişi Sayısına Göre Denetim

Denetim yapan kişi sayısı olarak denetim *bireysel denetim* ve *grupla denetim* şeklinde iki türlü gerçekleştirilmektedir. Bireysel denetim, denetim faaliyetinin tek bir denetmen tarafından yapılmasıdır. Grupla denetim, iki ve daha fazla denetmen tarafından denetimin yapılmasıdır. Günümüzde en çok yapılan denetim türüdür (Taymaz, 2013). Grupla denetimde değerlendirmeler birden fazla denetmen tarafından yapıldığı için daha objektif olmaktadır.

Mesafeye Göre Denetim

Denetim faaliyetleri mesafeye göre *yakından* veya *uzaktan* gerçekleştirilebilir. Yakından denetim, denetmenin kurum içinde yapmış olduğu denetimdir. Bu denetimde denetmen ve denetlenen arasında işbirliği, karşılıklı görüş alışverişi sağlanabilmektedir. Uzaktan denetim, denetmen ile denetlenenin aynı ortamda olmadığı denetim türüdür. Denetmen, gözlemleri yoluyla değil, veriler ve raporlara dayalı olarak değerlendirme yapar. Bu denetim türünde, birlikte çalışma yoktur (Taymaz, 2013).

Süreklilik Açısından Denetim

Denetim, süreklilik açısından *sürekli* ve *aralıklı* olarak iki türlü yapılmaktadır. Kurum ve kişilerin sıklıkla denetlenmesi sürekli denetimdir. Sistemin geliştirilmesinde sürekli denetim önemli fayda sağlamaktadır. Süreklilik iletişimin ve kişiler arasındaki ilişkinin de sağlık bir şekilde ilerlemesine de imkân verecektir (Altay, 2006). Aralıklı denetim, kurum ve kişilerin belirsiz zamanlarda denetlenmesidir. Aralıklı denetimde denetmen, o anki durumun değerlendirmesini yapabilir.

Denetlenen Birimine Verilen Görevler Bakımından Denetim

Denetim görevini kurum içerisinde biri ya da kurum dışından biri yapabilmektedir. Denetlenen birimine verilen görevler bakımından denetim *iç denetim* ve *dış denetim* şeklinde iki türlü yapılmaktadır. İç denetim, denetlenecek kurumun kendi denetmenleri tarafından yapılan denetimdir. Kamuda etkin yönetim ve hesap verebilirlik, kapsamlı bir iç denetim yapısının kurulmasına bağlıdır (Akyel, 2010). Bu tür denetim kurumun yöneticisi tarafından yapılmaktadır. Dış denetim, kurumun dışarıdan gelen denetmenlerce denetlenmesidir. Bu tür denetimde kurumun dışarıdan gelen bir denetmen tarafından, amaçlarına uygun çalışmaları denetlenir.

Örgütün Amaçları Açısından Denetim

Kurumların amaçları açısından değerlendirilmesi *denetim* ve *soruşturma* olmak üzere iki türdür. Denetim, kurumdaki kişilerin görevlerini yapma, hata ve eksiklerini ortaya çıkarma, varsa hata ve eksikleri düzeltme, karşılaşılan sorunların çözümüne yardımcı olma, rehberlik etme amacıyla yapılır (Aydın, 2000). Soruşturma, kurumdaki kişinin kusurlu davranışlarından ötürü yasa gereği bu davranışları inceleme, soruşturma ve bir sonuca bağlama amacıyla yapılır.

2.12. Denetim Modelleri

Denetim modelleri, tarihsel gelişimleri, benimsedikleri felsefeleri, anlayışları, amaçları ve süreçleri açısından farklılıklar göstermektedir (Aydın, 2014). Bu denetim modelleri bilimsel, sanatsal, öğretimsel, klinik, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleridir.

2.12.1. Bilimsel Denetim

Frederick Taylor'un başlatmış olduğu ve Henri Fayol'un katkı sunduğu bilimsel yönetim kuramının sanayi işletme mantığı, eğitim yönetimini etkilemiştir. Klasik denetim de denilen bilimsel denetim, klasik yönetim kuramları etkisinde yapılan denetim modelidir. Taylor, çalışanların etkili, güvenilir ve tahmin edilebilir standartlarda olması gerektiğini belirtir (Morgan, 1986). Bireysel çıkarlardan çok kurumun çıkarlarını dikkate alan, tüm çalışanların aynı standartta olmasını isteyen ve aynı ölçütlerde değerlendirmeler yapan bir modeldir. Standartlaştırılmış ölçütler gereği yapılacak tüm iş ve işlemlerin sınırları keskin hatlarla belirtilmiş olduğundan ötürü objektif (nesnel) bir denetim anlayışı olduğu söylenebilir (Karataş, 2014: 306). Denetim, kontrol ve raporlamaya dayalı olarak yürütülür (Gündüz, 2018). Denetmen

tarafından gösterilen yolun, takip edilmesi gereken tek ve doğru yol olduğu savunulur (Özgenel ve Yılmaz, 2019: 230). Tüm yetki ve karar alma yöneticiye aittir. Hiyerarşik yapılanma gereği ast üst ilişkilerinin yoğun olduğu bir denetimdir.

Bilimsel denetim yaklaşımında bireysel gereksinimler göz ardı edilerek, öğretmenlerin tümünden önceden belirlenmiş standartları karşılaması beklenir (Akan, 2016). Daha çok kurallara uyma ve kontrol odaklı bir anlayış olduğu için çalışanların moral ve motivasyonlarını düşürebilir, ortamda olumsuz bir hava yaratabilir. Öğretmen ile denetmen arasındaki ilişki, ast üst ilişkisinden öteye geçemez. Bu model kusur bulma, kötü rapor ve ceza verme eğilimindeki bir denetmen ile karşısında savunma durumunda olan bir öğretmeni sembolize etmektedir (Başar, 1998: 11; Aydın, 1993: 25). Bilimsel yönetim modeli, öğretmenlerde hem işlerine hem yönetime hem de denetime karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine sebep olabilir. Öğretmenler iş doyumsuzluğu, işe yabancılaşma gibi durumlar ortaya çıkarabilir.

Eğitimde bilimsel denetim anlayışı, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi, mesleğin olmazsa olmaz standartlarının saptanması ve öğretmenleri belli standartlara uyulması konusunda farkındalık yaratması açısından katkılar sunmuştur (Aydın, 2014: 26). Ancak, insan ve insan ilişkileri unsurlarını arka plana atması, öğretmenlik gibi hammadde insan olan ve yaratıcılık, duygu gerektiren bir mesleği olumsuz etkilemektedir.

Sonuç olarak, denetim anlayışı olarak bilimsel denetim, asgari standartların belirlenmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin genel kurallarının belirlenmesi açısından faydalı bir model olurken, iletişim, işbirliği ve demokratiklik açısından yetersiz bir modeldir. Mutlaka, öğretmenin yaratıcılığını ve kendine özgü nitelik ve yeterliklerini ortaya çıkarmaya çalışan diğer modellerle birlikte kullanılmalıdır (Aydın, 2014: 20).

2.12.2. Sanatsal Denetim

Öğretmenler, ders anlatırken öğretimin hem bilimsel hem de sanatsal yönünü kullanırlar. Öğretmenin bir bilgiyi bilmesi, alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmesi bilimsel yönünü, bilgiyi aktarırken sınıfı bir sahneye dönüştürmesi ve öğrencilerin duygularına dokunabilmesi sanatsal yönünü gösterir (Yılmaz, 2004).

Eliot W. Eisner'e göre öğretim görevi kişinin yaratıcılığını ortaya koyarak gerçekleştirdiği bir sanattır ve önceden yapılan planlar her zaman istenildiği şekilde

gerçekleşmez. Çağdaş denetim anlayışı, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları etkinliklerin geliştirilmesine ve etkililiğin en üst düzeye çıkmasına yoğunlaşmaktadır. Bu sebeple öğretmenin öğretim sürecini gerçekleştirmesi, bazı yönleriyle sanatsal etkinlikleri içerir (Mc Gill, 1991). Her öğretmenin dersini işleyiş şekli farklıdır ve denetmen öğretmenin bu kendine özgü ayrıntılarını değerlendirebilmelidir. Öğretimin bilimsel olarak değerlendirilmesinin öğretmenin yaratıcılığını sınırlandırdığı görüşünü savunur. Sanatsal denetim öğretmenlere nezaket, hoşgörü ve anlayış içinde yaklaşımı temel alan, öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini ayrıntılı olarak analiz eden ve değerlendiren, her öğretmenin bir diğerinden farklı olduğuna yoğunlaşan bir yaklaşımdır (Uğurlu, 2013). Öğretimin daha çok sanatsal kısmına dayanır.

Sanatsal denetimin ilk amacı eğitim öğretim ortamlarındaki yaşam kalitesinin artırılmasıdır. Bu sebeple denetmen, öğretmenin dersteki kendine özgü davranışlarını dikkate almalı ve yorumlayabilmelidir. Öğretmenle dersteki performansı hakkında konuşmalı, bütüncül bakış açısıyla değerlendirme yapmalı, öğretmeni kendine özgü yeterliklerini kullanması konusunda yardımcı olmalıdır. Öğretmenin, kişiliğine değer vermeli ve yapıcı değerlendirmeler yapmalıdır (Pajak, 1993; akt. Aydın, 2014). Sanatsal denetimde denetmen ders içi gözlem yaparken şu ilkeleri dikkate almalıdır (Sharp, 1990; akt. Yılmaz, 2004: 302):

- Öğrenci davranışına konsantre olmalıdır.
- Gözlemini sınırlı sayıda öğrenci üzerinde yapmalıdır,
- Sınıfın o anki haline müdahale etmemelidir,
- Gözleme ilişkin o esnada açık, anlaşılır, ayrıntılı notlar almalıdır.
- Gözlemledikleri verilerin ayrıntılı analizlerini yapmalıdırlar.
- Öğretmen denetmene dönüt sağlamalı, denetmen de öğretmene en doğru ve nesnel bilgileri vermelidir.

Denetmenlerin alanda uzman olmasıyla birlikte aynı zamanda iletişim becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Denetmen iyi bir dinleyici olmalı, kendisine söylenen bilgileri, verileri özenli bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Denetmen, öğretmenin düşüncelerini rahatlıkla aktarabileceği, güven duyacağı bir ortam yaratmalıdır (Sharp, 1990; akt. Yılmaz, 2004).

Sanatsal denetim yaklaşımı, ayrıntılı davranış analizinde öznel olduğu ve kesinlik içermediği için eleştirilmektedir (Aydın, 2014). Sanatsal denetim, öğretmenin sürekli denetlenmesini gerektirir ve zaman alır. Çünkü öğretmenin bütüncül olarak değerlendirilmesi ve elde edilen verilerin analizlerinin denetmen tarafından yapılması gerekir.

2.12.3. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim, öğretmen ve denetmenin işbirliğine dayalı olarak öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarının nitelikli olmasını sağlamak, öğrenme sürecinde öğretmene yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır (Aydın, 2014: 39). Öğretimsel denetim, öğrencilerin başarı performanslarını artırmaya ilişkin olarak ders için yapılan hazırlıkların, etkinliklerin ve değerlendirmelerin ders esnasında denetmen tarafından doğrudan gözlemlerle öğretmene yönelik yapılmasıdır. Bu denetim öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sağlanmasına yardımcı olur (Erdem, 2006).

Taymaz (2013) bu model denetim türünde denetmenler tarafından göz önünde bulundurulması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

- Etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesi ana hedef olmalı ve denetim yapılırken öğretmenle birlikte öğrenme-öğretme ortamı da gözlenmelidir.
- İnformal ve formal sınıf ziyaretleri ile öğretmene ve onun gelişimine destek olmalıdır.
- Öğretmene ya da denetlenen kişiye görüş ve düşüncelerini açıklama fırsatı vermelidir.
- Gözlem verilerini nesnel olarak değerlendirmelidir.

Bu hususlar dikkate alınarak denetmenler denetimlerini yürütmeli, öğretimin hedeflerine ulaşmasında öğretmene rehberlik etmelidir. Öğretimsel denetimde, okulun etkililiğini ve sürekliliğini sağlamak temel hedeftir (Başaran, 2000).

Cogan (1973) öğretimsel denetimi beş aşamada tanımlamış ve her aşamada ulaşılması gereken amaçları belirtmiştir. Bu süreçler ve içeriğindeki amaca yönelik faaliyetler Tablo 2’de gösterilmiştir (akt. Aydın, 2014: 40).

Tablo 2.2. Öğretimsel denetimin uygulama süreci

	SÜREÇ	AMAÇ
1	Tanışma	Denetmen ile denetlenenin birbiri hakkında bilgi sahibi olması sağlamak Gözlemin amacının belirtilmesi Beklentinin açıklanması ve endişenin paylaşılması
2	Görüşme (Gözlemden Önce)	Denetmenin dersler ile dersin içeriği ve kazanımlar hakkında bilgilendirilmesi Gözleme dair uyulacak ölçütler ile gözlem türünün ifade edilmesi
3	Sınıf Ortamı	Öğretmen ve öğrencinin süreç içerisindeki performanslarının gözlenmesi Önceden görüşülmüş bilgiler doğrultusunda verilerin toplanması
4	Görüşmeye Hazırlık (Gözlemden Sonra)	Sınıf gözleminde elde edilen verilerin analizi Gözlem sonrası görüşmede üzerinde durulacak ve tartışılacak konuların seçilmesi
5	Görüşme (Gözlemden Sonra)	Gözleme ilişkin düşüncelerin paylaşılması Geliştirilmesi gereken durumların tartışılması İleriki denetimlere yönelik hedeflerin belirlenmesi Amaçları gerçekleştirmeye yönelik planların geliştirilmesi

Tablo 2.2 incelendiğinde, amacı öğretim ortamını ve sürecini geliştirmek ve iyileştirmek olan öğretimsel denetimde ilk iki aşama denetmenin öğretmenle tanışması ve gözlem öncesi görüşmedir. Bu süreçlerde denetmen öğretmenle tanışır ve öğretmene açık ve anlaşılır bir şekilde yapacağı gözlemin amacını ve gözlemine ilişkin bilgileri açıklar.

Denetimin üçüncü aşaması, gözlemin süreç aşaması yani denetmenin öğretmeni gözlemlediği ve kayıt ettiği aşamadır. Denetmen önceden belirlenmiş veriler doğrultusunda gözlemini yapar. Dördüncü aşama, gözlem sonrası görüşmeye hazırlık aşamasıdır. Gözlem sonrası görüşmeye hazırlık aşaması denetmenin gözlemi sırasında not ettiği ve kaydettiği verileri gözden geçirdiği, üzerinde çözümlemeler yaptığı, öğretmene dönüt sağlamak ve bir sonraki aşama olan görüşme aşamasında öğretmenle tartışacağı özel konuları seçtiği aşamadır. Denetimin son aşaması ise görüşme aşamasıdır. Denetmen verileri doğrultusunda bilgisini ve düşüncelerini paylaşır. Olası iyileştirmeler tartışılır. Gelecek denetime ilişkin amaçlar belirlenir ve bu amaçların nasıl başarılabacağına yönelik planlar geliştirilir. Özellikle video kayıtları öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi, öz eleştiri yapabilmesi açısından

yararlı olacaktır. Öğretimsel denetim, etkili öğrenmenin sağlanması ve öğrencilerin niteliğe uygun fiziki ortamlarda öğrenmelerinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğretmen ve denetmenin karşılıklı paylaşımlarına ve işbirliklerine dayalı denetimdir. Denetmen öğretmenin mesleki bilgi ve beceri yönünden gelişmesine teşvik eder. Profesyonel bir anlayış ve güven verici bir ortamda öğretmenin sürekli mesleki gelişimine katkıda bulunur (Aydın, 2014).

2.12.4. Klinik Denetim

Eğitim denetiminin önemli isimlerinden Robert Goldhammer (1969) ve Morris Cogan (1973) klinik denetim kavramını ilk defa ortaya atmışlardır. "Clinical Supervision" adlı kitaplarıyla da klinik denetimin temel ilkelerini açıklamışlardır (Smith, 1997). Klinik denetim kavramı “yüz yüze” ilişkiyi ve öğretim esnasında öğretmen davranışlarının gözlemine dayandığı için kullanılmıştır (Aydın, 2014). Bu denetim öğretmenin kendine özgü öğretim anlayışına, benzersiz uygulamalarına saygıyı içeren, baskı ve korkunun olmadığı, denetleyen ve denetlenen arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayanır, esnek ve değişime açık, ortak çalışmayı içerir (Stevenson, 2005). Klinik denetim, öğretim davranışa ilişkin oluşturulan gözlem yöntemi ile elde edilen verilerin denetmen ve öğretmen işbirliğiyle incelenerek, çalışmaların nesnel bir şekilde öğretmene geribildirim sağlaması ve öğretmenin öz gelişmesine katkı sunması amacıyla yapılan denetimdir (Ağaoğlu, 1997: 38). Etkili denetim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğretim sürecinin denetmen ve öğretmen işbirliği ile gözlenmesi, incelenmesi ve davranış değişikliği oluşturulması gibi etkinlikleri içeren işlemler bütünüdür (Başar, 2000).

Klinik denetim döngüsü, tamamen denetmen ile denetleyen arasındaki pozitif ilişkiye dayanan bir süreçtir. Sadece ilkel saygı ve uyumun var olması yeterli değil, aynı zamanda güven, saygı, iletişim, işbirliği ve anlayışa ihtiyaç vardır (Bennett, 1997). Klinik denetim, öğretmenleri iş başında yetiştirerek onların sadece eğitim öğretim ortamlarında verimliliklerini artırmakla kalmaz, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirtilen “kendini gerçekleştirme” düzeyine çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Kayıkçı, Cantürk ve Yılmaz, 2014). Klinik denetim, öğretmenlerin bireysel farkındalıklarını, kişisel ve mesleki yeteneklerini güçlendirerek, kendilerine güven duygularını artırır. Bu da onların iş tatmini düzeyini yükseltirken örgütsel tükenmişlik düzeylerini azaltmada etkili olur (McMahon ve Patton, 2000; Hyrkas, 2005).

Klinik denetim birtakım ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkelerin yorumlanması hususunda farklılıklar olsa da, klinik denetimin 12 ilkesi üzerinde uzlaşmıştır. Bu ilkeler: (1) Sınıf içi gözleme dayanır, (2) Öğretmenin mesleki anlamda kendini geliştirmesini ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesini hedefler, (3) Genele yönelik değerlendirmelerden farklıdır, (4) Ön yargıdan uzaktır, (5) Karşılıklı güvene ve şeffaf bir anlayışa dayanır, (6) Denetmenden öğretmen gelişimini, eğitimbilim ve çocuk gelişimini anlamaları beklenir, (7) Denetmenin sosyal olması, gözlem ve etkili sorun çözme becerilerine sahip olması gerekir, (8) Öğretmen ve denetmenin sürece katılımlarının eşit olduğu ve ortaklaşa katkıda bulunulduğu mesleki bir ilişkiyi içerir, (9) Veriler ışığında yol alınır, (10) Veriler, öğretmenin gözlenen derse ilişkin ilgisi ve endişe duyduğu konular doğrultusunda toplanır, (11) Öğretmen ve denetmenin etkileşim içerisinde verileri analiz ederler, yansıtıcı diyaloglar ile süreci geliştirmeye yönelirler, (12) Döngüseldir: Kliniksel döngü düzenli olarak tekrarlar (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, çev. 2014).

Klinik denetimin aşamaları Cogan'a (1973, akt. Aydın, 2014) göre şu sırayla gerçekleşir: (1) Denetmen ile öğretmen arasındaki ilişkinin kurulması, (2) Öğretmenle plan yapılması, (3) Yapılacak olan gözlem stratejisinin belirlenmesi, (4) Öğretimin gözlenmesi, (5) Öğrenme sürecinin gözlenmesi, (6) Gözlem sonrası görüşme stratejisinin planlanması, (7) Öğretmenle görüşme yapılması, (8) Gerekli dönüt ve düzeltmelerin yapılarak planlamanın yenilenmesi.

Klinik denetimi, Acheson ve Gall (2003) üç aşamada gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu aşamalar sırasıyla: (1) Planlama toplantısı, (2) Sınıf gözlemi ve (3) Geri bildirim toplantısıdır. İlk aşama olan *planlama toplantısı* aşamasında denetmen ile öğretmen bir araya gelirler ve öğretmenin denetimden beklentileri, ihtiyaçları ve varsa endişelerini ifade etmesi sağlanır. Bu aşamada öğretmenin ders gözlemi esnasında hangi ölçütlere göre performansının değerlendirileceği konusunda açıklama yapılır. *Sınıf gözlemi* aşamasında planlama toplantısında öğretmene açıklanan ölçütler doğrultusunda denetmen, öğretmeni doğrudan gözlemleyerek performansı hakkında veriler toplar. Son aşama *geri bildirim toplantısında* denetmen ile öğretmen gözlem esnasında toplanan verileri yorumlamak üzere bir araya gelirler. İş birliğine ve karşılıklı anlaşmaya dayalı veriler yorumlanır, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerine değinilir, başarılı çalışmaları için teşvik edilir.

Klinik denetimin aşamaları Glickman'a (2002) göre beş basamaktan oluşur. Bunlar; Öğretmen ile gözlem öncesi görüşme, Sınıftaki öğretimin gözlenmesi, gözlemin analizi ve yorumlanması ile görüşmenin karşılaştırılması, öğretmen ile gözlem sonrası görüşme ve önceki dört aşamanın gözden geçirilmesidir.

Öğretmen ile Gözlem Öncesi Görüşme: Bu aşama klinik denetimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Denetmen ile öğretmen arasındaki görüşmenin kaliteli ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi klinik denetimin istenilen şekilde yürütülmesini sağlar. Bu aşamada denetimin amacı, yapılacak olan gözleme dair kriterler açık ve net bir şekilde belirtilir (Aydın, 2014). Denetmen ile öğretmen arasında güven ve desteğe dayalı bir ilişki kurularak, etkili uygulamaların tüm aşamaları birlikte planlanır.

Sınıftaki Öğretimin Gözlenmesi: Bu aşama, gözlem öncesi görüşmede planlanan gözlemin uygulanması aşamasıdır. Denetmen, öğretmeni tüm öğretim süreci boyunca gözlemler ve gözlemlerini kaydeder. Denetmen gözlem esnasında nesnel olarak kayıt tutmalı, öğretmenin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını tespit etmelidir.

Gözlemin Analizi ve Yorumlanması ile Görüşme Yaklaşımının Karşılaştırılması: Bu aşamada denetmen ders gözlemi esnasında kaydettiği verileri kendisi analiz eder. Bu analizleri yaparken öğretmen ile yapacağı görüşme için kullanacağı yaklaşım üzerinde durur.

Öğretmenle Gözlem Sonrası Görüşme: Gözlem ve gözlemle ilgili analiz ve yorumların tamamlanması ile görüşme yaklaşımının belirlenmesinden sonra denetmen öğretmen ile görüşür. Bu aşamada denetmen ile öğretmen ortak bir anlayış içerisinde öğretim gözlemini tartışır. Denetmen öğretmene aldığı kayıtları, izlenimlerini ve topladığı verileri yansıtır. Daha sonra denetmen yönlendirici-kontrol edici, yönlendirici-bilgiye dayalı, işbirlikçi ya da yönlendirici olmayan yaklaşımlardan hangisini seçtiyse bu yaklaşıma göre süreci sürdürür. Görüşme ileriye yönelik geliştirme planı ile sona erer (Aydın, 2014).

İlk Dört Aşamanın Gözden Geçirilmesi: Bu aşamada gözlem öncesi görüşmeden gözlem sonrası görüşmeye kadar olan tüm aşamalar değerlendirilir. Bu aşamalarda alınan kararların etkililiği ve yeterliği hakkında karar verilir. Bu aşamadan sonra öğretmenin elinde somut bir eylem planı mevcuttur. Hem denetmen

hem de öğretmen ileriye yönelik bir plan oluşturmuş ve yeni yapılacak olan hazırlıklar için bir zemin oluşturmuş olurlar.

Klinik denetim, ilkeleri gereği de öğretmenin baskı ve kontrolden uzak, kendini rahatça ifade edebildiği, kendi görüş ve düşüncelerine, kendine has özelliklerine değer verildiği, yapıcı eleştirilerin ve nesnel değerlendirmelerin olduğu, işbirliğini temel alan bir denetim modelidir. Bu denetim modeli ile öğretmen hem dıştan bir göz hem de kişisel görüşler ile öz değerlendirme yapma olanağı bulur (Duykuluoğlu, 2016).

2.12.5. Gelişimsel Denetim

Glickman tarafından geliştirilmiş olan gelişimsel denetim, denetmenin öğretmenin gelişimsel özelliğini belirleyip, bu gelişimsel özelliğe uygun denetim davranışı sergilemesini öngörür. Amaç, denetime karşı olumsuz tutumların ortadan kaldırılarak, öğretmenin gelişimsel ihtiyacına özgü bir süreç oluşturmaktır. Denetmen öğretmenin bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç ve mesleki ilgi gibi gelişimsel durumlarına göre denetimi gerçekleştirir.

Gelişimsel denetim üç aşamada gerçekleştirilir (Gordon, 1989; akt. Karakuş, 2010). Bu aşamalar: (1) İlk aşamada öğretmenin o an gereksinim duyduğu gelişim düzeyinin belirlenmesi ve bu gelişim düzeyine uygun denetim yaklaşımının saptanması, (2) Seçilen yaklaşımın, öğretmenin değişen ve farklılaşan ihtiyaçlarına ve gelişimindeki ilerlemeye bağlı olarak esneklik sağlanıp uygulamaya konması, (3) Uygulanan yaklaşımın öğretmendeki etkisinin değerlendirilmesidir.

Öğretmenin o anki ihtiyaçlarına göre oluşturulması, gelişim düzeyine göre şekillenmesi ve değerlendirmenin yapılabilmesi açısından gelişimsel denetim önemli bir denetim yaklaşımıdır. Ancak, bu yaklaşımın sınırlılığı öğretmenin gelişim düzeyinin sağlıklı bir şekilde belirlenmesidir. Öğretmenin gelişim düzeyinin belirlenebilmesi bu alanda iyi eğitime ve yeterliğe sahip denetmenlerce yapılmalıdır (Aydın, 2014).

2.12.6. Farklılaştırılmış Denetim

Öğretmene denetimle ilgili olarak seçenekler sunan bir denetim modelidir. Bu model, öğretmenin kendi potansiyeli doğrultusunda ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak farklı mesleki gelişim fırsatları sunmakta, öğretmenin aktif katılımını desteklemekte ve yönetici, meslektaş, öğrenci gibi birçok paydaştan geribildirim

sağlamaktadır (İlğan, 2008). Farklılaştırılmış denetim modelini destekleyen en önemli değerler “işbirliği, sorgulama ve sürekli gelişme”dir (Glatthorn, 1997). İşbirliği değerinin bulunduğu okuldaki yönetici ve öğretmenler öğretimin sağlanmasında kendilerini ortak olarak görürler ve birbirlerine saygı duyarlar (Dollansky, 1997). Sorgulama değeri ile öğretmen kendi uygulamalarını nesnel olarak değerlendirir (Sparks ve Loucks, 1989). Horne ve Brown (1997: 59) okulların sürekli gelişmeyi başarmaları için şunları önermektedir: (1) Açık ve geniş katılıma dayalı personel geliştirme politikaları geliştirmek, (2) okul ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla ilgili spesifik amaçlar belirlemek, (3) mesleki gelişim için bütçe ayırmak, (4) ortaya konan amaçların gerçekçi ve başarılabılır olduğundan emin olmak ve (5) öğretmen ihtiyaçlarıyla, okulun ihtiyaçları arasında hassas bir denge kurmak.

Bu denetim modeli özellikle göreve yeni başlayan aday öğretmenlere ve ciddi sorunları olan öğretmenlere yardım eden, onları geliştiren bir modeldir. Bu denetim modelinde öğretmenlerin kişiliklerine değer verilir. Esnek ve bol seçenekli uygulamalar ile öğretmenler sürekli desteklenir ve mesleki olarak gelişimleri güçlendirilir.

2.13. Eğitim Kurumlarında Denetim

Denetimin en önemli işlevlerinden biri, personelin işlerindeki başarı ve yeterlikleri belirlemek, gelişmelerine yardımcı olmaktır. Eğitim faaliyetlerinin en önemli belirleyicisi olan öğretmenlerin, değişen küresel sorunlar karşısında eğitimin çözüm odaklı dönüşümünü sağlamak için kendilerini sürekli güncellemeleri, geliştirmeleri gerekir. Denetim okulların daha iyiye gitmesi, öğretmenlerin kendini geliştirmesi, öğrencilerin akademik ve gelişimsel olarak sağlam öğrenme deneyimlerine sahip olması için yapılır (Sergiovanni, 1992).

Denetim, öğretmenlere yapılan rehberlik, destek ve yardım aslında öğrenciye yapılan yardımdır (Taymaz, 2013). Denetim öğretmene verilen bir tür destek ve rehberlik çalışmaları olduğu için, öğretmene eğitim çalışmalarında yardım edecek kişi de denetmandir. Denetmen öğretmeni bu sürece dahil etmez, katmazsa denetim katı ve kısır bir eylemden öteye geçemez (Bursalıoğlu, 1987: 192). Denetmenler, öğretmenin mesleki yeterliği veya öz imajı için bir tehdit olmamalı, ancak güvenilir bir sığınak olmalıdır (Bennett, 1997). Öğretmenin yeterliklerini en iyi şekilde

kullanmasına ve yapacağı çalışmalarda öz-yeterlik inancının yüksek olmasına destek vermelidir.

Ders denetimi, eğitimin hedeflerine ulaşmak üzere öğretim ve öğrenim etkinliklerinin oluşumunu gözlemlemek amacıyla sınıf, laboratuvar ve atölyelerde gerçekleştirilebilir. Ders denetimin öncelikli amacı öğrenci yararına sınıf uygulamalarının iyileştirilmesidir (Bolin ve Panaritis, 1992; akt. Wanzare ve Da Costa, 2000). Ders denetiminin amaçları: (1) Öğretmenin öğretimini değerlendirmesine yardımcı olmak ve başarısı hakkında geribildirim vermek, (2) Öğretmenin kendini daha iyi gösterebileceği, ilerleyebileceği alanlarını saptamak, (3) Öğretmenin varsa eksik yönlerini belirlemek ve bu konuda önerilerde bulunmak, (4) Öğretmenleri görevlerini en iyi şekilde yapmaya özendirmek ve teşvik etmek, (5) Öğretimde birliğin sağlanmasına yardımcı olmak, (7) Öğretmenlerin denetime yönelik güvenlerini artırmak, (8) Öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini geliştirmek, (9) Öğrenmeye yardımcı kaynak ve materyallerin temin edilmesini ve kullanılmasını sağlamak, (10) Öğrenci başarısının belirlenmesinde bilimsel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını desteklemek (11) Öğretmenin sorunlarına yönelik yapıcı çözümler bulmaktır (Taymaz, 2013: 154).

Denetim, kurumların amaçlarına en verimli ve başarılı bir şekilde ulaşmasını amaçlar. Denetim, eğitimin her kademesinde mesleki rehberlik ve yardım amaçlı uygulanabilir. Bir kurum denetiminin aşamaları şu şekildedir: (1) Denetime yönelik etkinlik planı hazırlama, (2) Oluşturulan plan ile gösterilen performansı ortamında kıyaslama, (3) Plandan farklı olarak gözlenen hata ve eksikleri tespit etme, (4) Yapılan hataları anında dönüt ve düzeltmelerle zaman kaybı yaşamadan önleme, (5) Tespit edilen hata ve eksiklerin nedenlerini araştırma, (6) Duruma yönelik önleyici, düzeltici, giderici önlemler alma, (7) Belirlenen önlemlere yönelik olarak tavsiyelerde bulunma, rehberlik etme ve yol gösterme, (8) Uygulanan önlemlerin etkililiğini ve değişimlerini izleme, (9) Başarının elde edilmesinde nelerin etkili olduğunu araştırma, (10) İşbaşında yetiştirerek mesleki anlamda kendini geliştirmesine yardımcı olma, (11) Alanla ilgili yenilik ve gelişmeleri takip etme, ilgilenenleri bu gelişmelerden haberdar etme, (11) Alana yönelik araştırma ve incelemelerde bulunma, (12) Değerlendirme yaparak sonuçlarını raporlama, (13) Yasada belirtilmiş aykırı eylemleri soruşturma, (14) Soruşturma raporlarını hazırlama ve sunmadır (Taymaz, 1997: 3).

2.14. Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumları

Toplum tarafından oluşturulan değerler, kurallar ile sosyal ilişkiler, insanların düşünsel olarak belli tutumlar oluşturmalarına etki ederler. Tutumlar kalıtsal özellik taşımazlar. İnsanlar toplum içerisinde öğrenme yoluyla tutum sahibi olurlar (Güney, 2013). Yani, tutumlar insanların sosyalleşme süreci içerisinde meydana gelir. Tutum, bireylerin kendilerinde var olan kültürel, tarihsel, dinsel, geleneksel, felsefi birçok değer sisteminin etkisiyle herhangi bir kişiyi, eşyayı, simgeyi olumlu-olumsuz, iyi-kötü ya da yararlı-zararlı yönleriyle algıladıkları bir ön düşünme durumudur (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 259).

Tutum ve İnançlar anlam bakımından farklı kavramlar olmasına karşın, bir bütünlük içerisindedirler. İnançlar, tutumların duygusal yanlarını ifade eder. Tutumlar bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını uyumlu kılarak etkiler (Tavşancıl, 2018: 78). Bir kişi kendisiyle ilgili bir tutum geliştirdiği an, o tutumla ilgili davranışlar sergiler (Bolat, 2016). Yani tutumlar bireyi duygu ve düşünsel anlamda etkilemekle birlikte davranışlarına da yön veren bir özelliktir.

Öğretmenler, okulların eğitimsel ve öğretimsel amaçlarının gerçekleşmesinde birincil araçlardır. Okulların geliştirilmesi ve dönüştürülmesi yönetim mekanizmasının işleyişinin önemli bir parçasıdır (Balcı, 2014). Öğretmenlerin donanım ve yeterliklerini artırmaları, kendilerini geliştirmeleri hem okul yönetimlerinin hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın planları dahilindeki uygulamalarla hayata geçirilir. Bu uygulamaların geliştirilmesinde ve şekillendirilmesinde denetimler temel bir rol oynar. Sürecin sağlıklı işleyişi denetmen ile denetlenen arasındaki tutum ve davranışların bütünlüğüyle ilişkilidir.

Denetim sürecinde denetmenlerin tutum ve davranışları denetim algısında önemli bir yere sahip olabilir (Uğurlu ve Usta, 2016). Denetmenin kullanmış olduğu denetim modeli, denetim sürecini değerlendirmesi, öğretmene yaklaşımı ve iletişim şekli gibi birçok etken de öğretmenin denetim karşı tutum oluşturmada önemlidir.

Başarılı bir denetimin gerçekleştirilmesi için denetmenin o alanda eğitim görmüş olması ve denetim türünün gerektirdiği yeterliğe sahip olması gerekir (Taymaz, 2013). Denetmen, denetim ilkelerine uygun bir şekilde hareket etmeli ve denetimin amacına uygun davranmalıdır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenler denetmenlerden onlara rehberlik etmelerini, yeni gelişmeleri

aktarmalarını, eksik ve hataları düzeltmelerinde yardımcı olmalarını istemektedirler (Ünal ve Sığircı, 2000: 292). Denetim sürecine katılmayan öğretmenin denetime yönelik tutumu da olumsuz olacaktır ve olumsuz hava bu sürece yarar sağlamayacaktır (Gündüz, 2018). Bu sebeple denetmen aldığı kararların isabetlik derecesini artırabilmek için sürece öğretmeni de katmalıdır.

Okulların hedeflere ne kadar ulaştığının tespit edilmesi, öğrenme süreçlerinin etkililiğinin saptanması gibi amaçlardan dolayı denetlenen ve gözlemlenen öğretmenlerin denetime ilişkin farklı tutumlar oluşturmaları beklenen bir durumdur. Denetimin istenen hedefe ulaşmasında ve etkililiğinin tespitinde denetime karşı oluşturulan tutumların önemli bir payı vardır (Uğurlu ve Usta, 2016). Denetmen ve denetlenen arasındaki iletişim ve etkileşim denetime ilişkin tutumların oluşmasını etkileyebilir. Denetmen ve denetlenen arasındaki ilişki özen, bağlılık, iletişim, saygı, sevgi, anlayış, doğruluk ve güven gibi özelliklere sahip olmalıdır (Bennett, 1997). Başarılı bir denetmenin sadece eğitime yönelik inançlarını, bireylere ve gruba yönelik yaklaşımlarını değil, aynı zamanda denetlediği kişilerin inançlarını ve yaklaşımlarını da anlaması önemlidir (Ryan ve Gottfried, 2012: 563). Denetmenin, denetim görevinde başarılı olabilmesi için öğretmenin desteğine ihtiyacı vardır.

Denetmen ile denetlenenin denetime ilişkin olumlu tutumlarının oluşması, denetimin başarılı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır (Gündüz vd., 2018). Denetime ilişkin olumlu tutum oluşturan öğretmenlerin denetim faaliyetlerinden daha çok yararlandıkları, denetime ilişkin olumsuz tutum oluşturan öğretmenlerin ise denetim etkinliklerinden yeterince yararlanamadıkları varsayılmaktadır (Uğurlu ve Usta, 2016). Öğretmenler, denetimin yapılma sürecine, denetmene ve onun statüsüne karşı tutum oluşturabilmektedirler. Aynı şekilde, denetmen de denetlenene ve rollerine ilişkin algısına yönelik olarak denetimini gerçekleştirme eğiliminde olacaktır (Aydın, 1993: 67). Her iki tarafın birbirlerine ilişkin algıları uyumlu olduğunda, denetimden beklenen katkı ve faydalar artar ve denetim geliştirme işlevini yerine getirmiş olur (Gündüz vd., 2018).

2.15. İlgili Araştırmalar

Bu bölümünde denetim ile ilgili literatürdeki bu çalışmaya benzer araştırma çalışmaları ele alınmıştır.

2.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kel ve Akın (2021) yapmış oldukları nitel çalışmalarında Türkiye’de son yıllarda (2010-2020) hızlı bir değişim süreci içine giren eğitim denetimine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemişlerdir. 24 katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucuna göre katılımcıların çoğunluğu ders denetimlerinin kaldırılmasını, denetim yapılanmasının ve işleyişinin değiştirilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Uslu (2021), “Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumları” adlı çalışmasında okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademlerinde göre yapan 225 öğretmenin denetime yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları “orta” düzeyinde (ne olumlu ne olumsuz) çıkmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarında anlamlı fark meydana gelirken; yaş, kıdem, kademe ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasında anlamlı fark meydana gelmemiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre denetime ilişkin tutumları daha olumlu düzeyde saptanmıştır.

Altunay (2020), çalışmasında okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 243 öğretmen ve 51 müdür olmak üzere toplam 294 katılımcı oluşturduğu araştırmanın bulgularına göre okul müdürleri ders denetimlerine yönelik kendilerini olumlu olarak değerlendirmiş; öğretmenlerin çoğunluğu ise okul müdürlerinin ders denetimi yapmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya göre okul müdürlerinin ders denetimi esnasında öğrenci davranışlarını, ders içeriğini ve öğrenci-öğretmen ilişkisini gözlemledikleri; öğretmenlere göre ders denetimine yönelik okul müdürlerinin öğrenci davranışlarını gözleme, öğrenci ve veli görüşlerini dikkate alma davranışlarını gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Okul müdürlerinin ders denetimlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak öğretmenlerin denetime karşı heyecanlanması, zamanın sınırlı oluşu ve öğretmenlerin kendilerini eleştirme konusunda yetersiz kalışından söz etmişlerdir. Ders denetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenler ise denetimin düzenli olmaması, branş farklılığının olması ve okul müdürlerinin nesnel değerlendirme yapmaması olarak açıklama yapmışlardır.

Konan, Bozanoğlu ve Çetin (2019) çalışmalarında MEB denetim politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Malatya’da görev yapan 36 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çoğu mevcut denetim uygulamalarının bu haliyle devam etmemesi gerektiğini ve denetim politikalarının belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin ön planda tutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde işleyişini sürdürmesi, belirsizliklerin giderilmesi için denetim politikalarının alanında uzman yöneticiler ve okul paydaşlarının katılımlarıyla düzenlenmesi ve değerlendirilmesi, denetim için standart ve kalıcı politikaların oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır.

Köybaşı, Uğurlu ve Demir (2017) çalışmalarında farklılaştırılmış denetim modeline ilişkin öğretmenlerin görüşlerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma, Sivas ilinde resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 28 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına neticesinde öğretmenlere göre denetimin amaçları, mesleki olarak gelişmeye yardımcı olmak, öğretmenin kendisini düzenlemesine destek olmak, moral ve motivasyonu artırmak şeklindedir. Öğretmenlere göre denetim geliştirme, düzenleme ve gözlem gibi eylemler üzerine yapılmalıdır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin birbirlerini denetleme ve farklılaştırılmış denetim konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır.

Aslanargun ve Tarku (2014), çalışmalarıyla öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda eğitim müfettişlerinden beklentilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Üç farklı ilde görev yapan 64 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu nitel araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin denetim sistemine ve denetmenlere karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin denetmenlerden beklentileri yapıcı, uyarıcı ve yol gösterici olmaları yönündedir. Ancak denetimin kısa süreli oluşu ve rehberlik boyutunun denetmenler tarafından ihmal edilmesi öğretmenler tarafından bir sorun olarak değerlendirilmiştir.

Kazak (2013) çalışmasında denetmenlerin, ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Düzce il merkezinde bulunan farklı ilkokullarda görev yapan 12 öğretmenle gerçekleştirilen araştırma sonunda, uygulama farklılıklarının öğretmeni monotonluktan kurtardığı, öğretmenin donanım olarak kendini yenilemesini sağladığı, mesleki gelişime teşvik ettiği yönünde olumlu görüşler tespit edilmiştir. Denetime yönelik yapılan olumsuz görüşler arasında ise; denetimin kişiye yönelik olmasından kaynaklı yanlı davranışların olması, değerlendirme ölçütlerindeki tutarsızlık ve sonucunda

denetmenin kendi bildiği gibi hareket etmesi, uygulanan denetim politikalarının sürekliliğinin olmaması ve ani değişimler ile güveni sarsması, denetimin özgüveni ve motivasyonu düşürmesi, endişe ve tedirginliğe yol açması, öğretmenin özsaygısını yitirmesi ve denetmene olan güven ve saygının azalması gibi durumlar bulunmaktadır.

Uçar (2012) çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. 15 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmanın verilerine göre, öğretmenler denetmenlerin okulun içinde bulunduğu şartları dikkate almadıklarını, yapacakları denetimin amacını kendileriyle paylaşmadıklarını, demokratik liderlik davranışı göstermediklerini, denetimin işlerine olan motivasyonlarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamadıklarını, denetim sonunda yapılan değerlendirmelerde objektif ölçütlerin dikkate alınmadığını, rehberlik ve denetim için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, denetim uygulamalarında; zaman yetersizliği, programın yetiştirilememesi, denetmenlerin tutumu, sınıfların kalabalık olması, denetmelerin rehberliğe gitmeden denetime gitmeleri ve denetim sisteminin yapısı gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Erdem ve Eroğul (2012) çalışmalarında ders denetiminde eğitim denetmenlerinin öğretmene ilişkin tutumları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırmışlardır. Denizli ilinde görev yapan 408 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmada ders denetiminde denetmenlerin öğretmenlere yönelik tutumları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu olumlu düzeyde katılım göstermişlerdir. Meslekteki kıdeme göre denetmenlerin tutumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark meydana gelmiştir. Öğretmenlerden meslekteki kıdemi fazla olanların denetmenlerin tutumlarına ilişkin görüşleri meslekteki kıdemi düşük olanlara göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul ve son üç yıldaki teftiş puanlarının ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir fark meydana gelmemiştir.

Gündüz ve Coşkun (2011), çalışmalarında denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlköğretim kurumunda görev yapan 402 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin denetime yönelik stres düzeyleri orta düzeyin üzerinde çıkmıştır. Öğretmenlerin, denetmenin tavır ve davranışlarının olumsuz olması,

değerlendirme ölçütlerinin standardının olmaması ve denetim sistemin genel olumsuz etkilerinden dolayı ortalamaya yakın ve ortalamanın üstünde stres yaşadıkları saptanmıştır. Bulgular neticesinde bölge, cinsiyet, mesleki kıdem ve ödül değişkenine göre anlamlı farklar bulunurken; yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gündüz (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumları “kararsızım” biçiminde olmuştur. Yönetici ve öğretmen tutumlarında, yaş, ödül ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Konum, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumuna göre ise, anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Büyükaslan (1998) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin ders denetimi etkinliklerine ilişkin algı ve beklentileri, bu algı ve beklentilerin branşa, cinsiyete, kıdeme ve öğrenim durumlarına göre fark gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin denetim etkinliklerine ilişkin algıları düşükken, beklenti düzeyinde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin denetime ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşurken; branş, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklar meydana gelmemiştir.

Yurt içinde yapılan literatür çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin ders denetimine yönelik görüşleri, denetim sürecinde denetleyenden beklentileri, farklı denetim modellerine yönelik görüşleri, denetleyenlere yönelik tutumları gibi konular yer almaktadır. Çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin özellikle denetime ilişkin uygulamaların değiştirilmesi, belli standartların oluşturulması, denetim ilkelerinin işlerliğinin daha etkili olması, öğretmeni merkeze alan modellerin ön planda olması gibi öneriler sundukları görülmektedir.

2.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kurka ve Berhanu (2019), “Wolaita Bölgesi Ortaokullarında Öğretmenlerin Okul Temelli Öğretim Denetimine Yönelik Tutumu” adlı çalışmalarında

öğretmenlerin okul temelli öğretim denetime ilişkin tutumlarının incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma Wolaita adlı bölgedeki ortaokullarda yapılmıştır. Çalışmada 200 öğretmen, 30 idareci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okul temelli denetim yaklaşımına karşı olumsuz tutum oluşturdukları, okul temelli denetimin işlevlerinden memnun kalmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya göre öğretmenler, denetmenleri okul temelli denetim konusunda yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin okul temelli denetime yönelik olumsuz tutumların başlıca sebepleri; denetmenlerin olumsuz yaklaşımları, denetime ilişkin temel bilgi ve beceri eksikliği, okul temelli denetime ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarının olmaması, denetmenlerin yetersiz geribildirimde bulunmaları, öğretmenler ve denetmenler arasındaki yetersiz iletişim, deneyimli öğretmenlerin motivasyon ve bağlılık eksikliğidir. Bunu çözmek için okul temelli öğretim müfettişleri, öğretmenleri ve müdürleri okul temelli etkinliklere aktif olarak katılmaya teşvik etmelidir. Öğretmenlerin işbirliği içinde gruplar halinde çalışmaya motive etmek, mentorluk ve koçluk gibi profesyonel faaliyetlerde bulunmak, öğretimi değerlendirme ve materyal üretiminde onlara yardımcı olmak ve öğretim problemlerini çözmek için eylem araştırması yürütmek gereklidir.

Daud, Dali, Khalid ve Fauzee (2018), “Öğretme-Öğrenme Denetimi, Öğretmenlerin Sınıf Denetimine Yönelik Tutumu ve Öğrenci Katılımı” adlı çalışmalarında Malezya’nın Kedah şehrinin Pasu bölgesindeki ortaokulların öğretme ve öğrenme denetiminde, denetim performansını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın temelini Glickman’ın (2004) sınıf öğretimi ve öğrenme denetimi teorisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına sınıf öğretmenliğinde güven unsurları ile danışman, öğrenci katılımı ile danışman desteği arasında kayda değer bir bağlantı yoktur. Ancak, denetmene olan güven, denetime ilişkin öğretmen tutumları ile denetmen destekli öğrenme arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma, öğretmenlik mesleğini ve sınıf içi öğretme ve öğrenme performanslarını denetim performansları ölçüsünde geliştirmek için bir rehber olarak kullanılabilir.

Darishah, Daud, Fauzee (2017), “Okul Yönetimi Tarafından Öğretme ve Öğrenme Denetimi, Öğretmenlerin Tutumu ve Öğretimin Yeterliliği” adlı çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimi tarafından öğretme ve öğrenme denetimini, öğretmenlerin tutumunu ve öğretmenlik yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Malezya’nın Kedah eyaletinin

Kubang Pasu bölgesindeki ortaokullarda görev yapan 82 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma spesifik olarak öğretme ve öğrenme denetiminin uygulanmasına, öğretmenlerin tutumuna ve öğretmenlerin yeterliliğine ve demografik öğretim deneyimine yönelik tutumlardaki farklılıklara odaklanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretme ve öğrenme denetim unsurunun yüksek düzeyde olduğunu, denetime yönelik öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, okuldaki öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretme yeterliliğine sahip oldukları ve çeşitli yaklaşımlar ve öğretim tekniklerini kullanarak elverişli bir öğrenme ortamı oluşturabildikleri gözlemlenmiştir. Genel olarak, bu çalışma, öğretmenlerin öğretme yeterliliğinin sınıftaki öğretme ve öğrenme denetimi ile bir ilişkisi olduğunu açıkça göstermektedir.

Range (2013), “Sekiz Yıllık İlkokullardaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Denetim ve Değerlendirmesine Yönelik Algısı Nasıldır?” başlıklı makalesinde sekiz yıllık ilkokullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim ve değerlendirmeye yönelik algılarını anlamaya çalışmak amaçlanmaktadır. Araştırma nicel olup, veriler sekiz okuldaki 74 öğretmene mail yoluyla anket gönderilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak, öğretmenlerin müdürlerin öğretmenleri etkili bir şekilde denetlemek ve değerlendirmek için yeterli beceriye sahip olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca etkili denetimi sağlamak için güven kavramının öncelikli olduğu saptanmıştır.

Barr ve Reppen (1935), “Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları” adlı çalışmalarında öğretmenlerin denetime ve denetmenlere yönelik tutumlarını, öğretmenlerin denetmenin denetimine ilişkin düşündükleri sık yapılan hataları, denetimi iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin bazıları denetim kaldırılırsa daha mutlu olacaklarını ve çalışmalarının daha etkili olacaklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bazı denetim uygulamalarını eleştirmelerine ve şikâyet etmelerine rağmen denetim hizmetini takdir ettiklerini ve bundan yararlandıklarını belirtmektedirler. Araştırmada öğretmenlerin denetimden ve denetmenden bekledikleri yardımlar arasında en çok disiplin, öğretim ve bireysel farklılıklar konusunda olmuştur. Özellikle mesleki yeterlik anlamında zayıf olan öğretmenlerin disiplin konusunda yardım istedikleri, güçlü olan öğretmenlerin ise daha çok öğretim sorunları konusunda yardım istedikleri görülmüştür. Aynı zamanda

zayıf öğretmenlerin, güçlü öğretmenlere göre denetim olgusunu daha çok eleştirdikleri görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların farklı okul kademesindeki öğretmenlerin ders denetime ve farklı denetim modellerine yönelik tutumlarının ele alındığı görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmanın veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, genel tarama çalışması modellerinden biridir. Tarama çalışmaları, büyük gruplarda çalışılabilmesi açısından kullanışlı olan, araştırmacının bağımsız değişken ya da etkenlere yönelik herhangi bir müdahalesinin olmadığı, hem geçmişte hem de şuan yaşanmakta olan bir durumun var olduğu haliyle tasvir etmeyi sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2014; Karasar, 2014). Genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ise en az iki değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu model, değişkenler arasındaki korelasyonu belirlemek ve olası sonuçları çıkarsamak; değişkenler üzerinde etki ve kontrolü sağlamak yerine her bir örneklemden elde edilen puanlar için istatistiksel karşılaştırmalar yapmak için gerçekleştirilir (Tekbıyık, 2014).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Samsun ili Havza, Ladik, Vezirköprü ilçelerinin farklı okul türlerinde görev yapan 2316 öğretmen oluşturmaktadır. Bu ilçelerin araştırmaya alınmasının başlıca sebebi ulaşılabilir olmasıdır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısı, Samsun Milli Eğitim Müdürlüğüne ait web sayfasında yer alan bilgilere dayanılarak tespit edilmiştir (<https://samsun.meb.gov.tr/>). Evrene ait kadın ve erkek öğretmen sayıları İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Strateji Geliştirme Hizmetleri Bürolarından (2021) alınmıştır. Söz konusu ilçelerde yer alan okul türüne göre kurum sayıları ve toplam öğretmen sayılarına yönelik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın evrenine ilişkin dağılım

İlçeler	Kurum Sayısı					Öğretmen Sayısı		
	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Havza	2	18	12	6	38	322	280	602
Ladik	1	2	4	5	12	127	109	236
Vezirköprü	4	82	40	13	139	723	755	1478

Toplam	7	102	56	24	189	1172	1144	2316
--------	---	-----	----	----	-----	------	------	------

Araştırmanın örneklemini, evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 747 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme, evreni oluşturan tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip olduğu örneklemedir (Karasar, 1991: 113-115). Kuramsal olarak farklı büyüklükteki evrenler için %95 güvenirlilik düzeyinde örneklem büyüklüğü belirlenirken, 2316 kişilik bir evrenden 330 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı hesaplanmıştır. Örneklemi oluşturacak olan öğretmen sayısı aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün,

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad n_0 = [(tS)/d]^2$$

Karadeniz ve Demirel, 2014).

Formüle ait ifadelerin anlamları şu şekildedir:

N: Evren büyüklüğü,

t: Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri,

S: Evren için tahmin edilen standart sapma,

d: Tolere edilmek istenen aralık genişliği

Örnekleme ait büyüklüğü %95 güven düzeyinde ifade etmek için, t değeri 1.96 iken d değeri 0.05, S değeri 0.5 olarak varsayılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmanın örneklem büyüklüğünü bulmak amacıyla oluşturulan formülde istenilen değerler uygun yerlere yerleştirildiğinde şu sonuç ortaya çıkmıştır:

$$n_0 = [(1.96 \times 0.5) / 0.05]^2 = 384.16$$

$$n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))] = [384.16 / (1 + (384.16 / 2316))] = 329.52 \text{ olur.}$$

$$n_0 / N = (384.16 / 2316) = 0.1658$$

Bu araştırma için örneklem büyüklüğünü bulmak amacıyla yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğü minimum 330 öğretmen olarak belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliliğinin yüksek olması adına örneklem sayısı arttırılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2014), $n_0/N < .05$ ise n_0 'ın örneklem büyüklüğü için iyi bir tahmin olacağını belirtilmektedir. Yukarıda $n_0/N = .1658$

hesaplandığından araştırma için bu örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, meslekteki kıdem, medeni durum, branş ve okul türü gibi demografik değişkenlerine ait kategori, frekans ve yüzdeler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımı

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	397	53,1
	Erkek	350	46,9
Medeni Durum	Evli	623	83,4
	Bekar	124	16,6
Öğrenim Durumu	Lisans	637	85,3
	Yüksek Lisans	110	14,7
Kıdem	1-5 Yıl	41	5,5
	6-10 Yıl	221	29,6
	11-15 Yıl	216	28,9
	16 -20 yıl	105	14,1
	21 Yıl ve üzeri	164	22,0
Branş	Okul Öncesi	50	6,7
	Sınıf Öğretmeni	171	22,9
	Branş Öğretmeni	526	70,4
Okul Tür	Okulöncesi	44	5,9
	İlkokul	181	24,2
	Ortaokul	248	33,2
	Lise	274	36,7
Toplam		747	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53.1 kadın, %46,9 ‘i erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlerin %83,4’ünün medeni durumu evli, % 16,6’sının medeni durumu ise bekardır. Öğrenim durumu açısından dağılıma

bakıldığında %85,3'u lisans ve %14,7'si ise yüksek lisans mezunudur. Kıdem değişkeni açısından dağılıma bakıldığında ilk sırayı % 29,6 ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler almıştır. Bunu % 28,9 oranıyla takip eden ikinci grup ise 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerdir. Üçüncü sırada ise 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler bulunmaktadır (% 22). %14,1 ile 16-20 yıl kıdemli öğretmenler bulunmaktadır. Son sırada ise en düşük kıdemli öğretmenler yer almıştır. Branş değişkeni açısından dağılımına bakıldığı zaman ilk sırayı branş öğretmenlerinin aldığı görülmüştür(% 70,4). Bunu ikinci sırada % 22,9 ile sınıf öğretmenleri izlemiştir. Son sırada ise % 6,7 ile okul öncesi branşındaki öğretmenler yer almıştır. Araştırmaya katılanların % 36,7'si lisede, % 33,2'si ortaokulda, % 24,2'si ilkokulda ve % 5,9'u ise okulöncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Toplam 747 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracının üç bölümden oluştuğu söylenebilir. “Kişisel Bilgi Formu” olarak adlandırılan ilk bölümde cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem, branş türü ve okul türü gibi değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Gündüz, Elma ve Aslan (2018) tarafından geliştirilen “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

“Kişisel Bilgiler Formu” ile araştırmanın bağımsız değişkenlerinin özellikleri belirlenmiştir. Araştırmacının altı sorudan oluşturduğu bu formda, araştırma grubunun cevaplama için cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve okul türüne ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından Almanya'da geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, ilk olarak öz-yeterliğin öğretmenliğe olan etkilerinin anlaşılması amacıyla, öğretmenlerin mesleki başarı, öğrenciler, veliler ve arkadaşlarla olan sosyal etkileşim, stresle başa çıkma ve mesleki ilerleme gibi farklı alanlardaki olması istenilen yeterlikler belirlenmiştir. Belirlenen bu alanlar için 5 ile 9 arasında madde

geliştirilmiş ve tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Bütün maddelerin öz-yeterlik için anlamlı bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Orijinali Almanca olan ölçeğin farklı zamanlardaki güvenirlik alfa değerleri .81 ve .76'dır. Ölçeğin Türkçe çevirisi, Almanca eğitim görmüş uzmanlar tarafından yapılmıştır. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılması amacıyla farklı branşlardaki 87 öğretmene cevaplamaları için uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için alfa değeri .79 dur.

Orijinali 10 maddeden oluşan ölçeğin, Türkçe uyarlamasında iki maddenin (1. ve 7. maddesi) madde toplam korelasyon değerleri oldukça düşük çıktığı için, bu iki maddenin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ölçek, yeni haliyle 8 maddeden oluşmaktadır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 5 maddeden (2, 3, 4, 5, 6), ikinci faktörünün 3 maddeden (8, 9, 10) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörü temsil eden maddelerin yük değerleri .644- .759 arasında değişmektedir. İkinci faktörü temsil eden maddelerin yük değerleri ise .779- .834 arasındadır. Faktörlere maddelerin içerikleri incelenerek isim vermeye çalışılmıştır. İlk 5 maddeyi temsil eden faktör **“Başa Çıkma Davranışı”**, diğer 3 maddeyi temsil eden faktör de **“Yenilikçi Davranış”** şeklinde isimlendirilmiştir.

Tablo 3.3. “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”nin alt boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
1. Başa Çıkma Davranışı	5
2. Yenilikçi Davranış	3
Toplam	8

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla dörtlü Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte en küçük değer “bana uygun değil” ve en büyük değer “bana tamamen uygun” formundadır. Araştırmada kullanılan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğine” ilişkin gerekli izinler alınmış ve uygulanmıştır.

Bu araştırmayla ölçeğin Türkçe için güvenirlik analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlarla tekrarlanarak doğrulanmıştır. Toplam ölçeğin cronbach alfa katsayısı .80; birinci alt boyutun .659, ikinci alt boyutun ise .794 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği

Çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Gündüz, Elma ve Aslan (2018) tarafından geliştirilen “Denetime İlişkin Tutum ölçeği” toplamda 29 madde içermektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda 3 faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktöre **“Denetimin Örgüte Etkisi”**, ikinci faktöre **“Denetimin İşgörene Etkisi”**, üçüncü faktöre **“Denetimin İlişkilere Etkisi”** isimleri verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının geçerliğini incelemek amacıyla LISREL 8.80 istatistik programı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi kullanılarak 29 madde üzerinden yapılan analizden sonra özdeğeri 1’in üstünde olan üç alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Üç alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans yüzdesi ise 65,17 olmuştur.

Tablo 3.4. “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği”nin alt boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
1. Denetimin Örgüte Etkisi	9
2. Denetimin İşgörene Etkisi	14
3. Denetimin İlişkilere Etkisi	6
Toplam	29

Doğrulayıcı faktör analizine göre ise, bütün maddelerin ilgili faktörler altında anlamlı bir yapı oluşturduğu ve standart faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam puanlarının Cronbach’s Alpha değerleri .95, Guttman değeri .87 ve Spearman Brown değeri .87 olmuştur. Bu değerler, “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği”nin denetlenenlerin denetime ilişkin tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilebilir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirliği tekrarlanmıştır. Ölçeğin toplam cronbach alfa değeri .90’dır. Alt ölçeklere ait güvenirlik katsayıları sırasıyla .936, .976, ve .865 olarak hesaplanmıştır.

3.4. İşlem

Araştırma sürecinin başlangıcında “Tez Öneri Formu” hazırlanarak, bu form Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne teslim edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla kullanılacak ölçekler için gerekli izinler

ölçeği geliştiren uzmanlardan mail üzerinden, ölçeklerin kullanımı için de Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu ile Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmıştır. Alınan izinler sonrasında ölçekler Samsun'un Havza, Ladik ve Vezirköprü ilçelerinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin 589'u yüz yüze, 171'i elektronik ortamda formlar aracılığıyla öğretmenlerce doldurulmuştur. Ölçme araçları toplandıktan sonra her biri için kod (ID) belirlendi ve sırasıyla SPSS programına girilerek veriler kaydedilmiştir. Veri girişlerinin tümü tamamlandıktan sonra verilerin doğru ve eksiksiz bir şekilde girildiğini kontrol etmek için bir doğrulama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri girişlerinin hatasız bir şekilde yapıldığının tespiti üzerine veri analizi işlemlerine başlanmıştır.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ile Denetime İlişkin Tutum Ölçeği'nin her alt alt boyutunun aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin yanıtları toplanıp madde sayısına bölünerek, alt boyutun toplam puanı hesaplanır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik bir sayı, seçenek sayısına bölünür. Elde edilen değer, Likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir. Bu durumda ölçekler için $4/5=0.80$ sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterlerine ulaşılır.

Tablo 3.5. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin dereceleme aralıkları

Ölçek Seçenekleri	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Bana uygun değil	1	1,00-1,75
Bana nadiren uygun	2	1,76-2,49
Bana Çoğunlukla uygun	3	2,50-3,24
Bana tamamen uygun	4	3,25-4,00

Tablo 3.6. Denetime İlişkin Tutum Ölçeğinin dereceleme aralıkları

Ölçek Seçenekleri	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç	1	1,01-1,80
Az	2	1,81-2,61
Orta	3	2,62-3,42
Çok	4	3,43-4,21
Pekçok	5	4,22-5,00

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde önce ölçek sorularına verilen cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları tespit edilmiştir. Sonra araştırmanın sürekli değişkenleri olan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” puanlarının dağılımlarının normalliği için Skewness ve Kurtosis değerleri hesaplanarak, her iki test için de dağılımların normalliği test edilmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Bu değerlerinin -1.5 ile +1.5 puanları arasında olması nedeniyle dağılımlarının normal olduğu kabul edilmiş ve bulunan bu sonuç dolayısıyla, araştırmada parametrik istatistik tekniklerin kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 3.7. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ile Denetime İlişkin Tutum Ölçeği tanımlayıcı istatistik ölçümleri

	Başa Çıkma Davranışı	Yenilikçi Davranış	Öğretmen Öz-yeterlik Toplam	Denetimin Örgüte Etkisi	Denetimin İşgörene Etkisi	Denetimin İlişkilere Etkisi	Denetime İlişkin Tutum Toplam
N	747	747	747	747	747	747	747
A.Ortalama	3,12	3,14	3,13	3,39	3,39	4,06	3,61
Ortalamanın std.hatası	,017	,021	,017	,034	,036	,038	,034
Medyan	3,00	3,00	3,10	3,44	3,50	4,20	3,71
Mod	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,60	3,20
Standart Sapma	,46	,58	,45	,92	,99	1,04	,94
Yüzdelikler							
25	2,80	2,67	2,83	2,78	2,79	3,40	3,07
50	3,00	3,00	3,10	3,44	3,50	3,20	3,71
100	3,40	3,67	3,47	4,00	4,07	4,80	4,30

Araştırmanın birinci temel amacı olan “Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ne düzeydedir?” ve üçüncü temel amacı olan “Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ne düzeydedir?” amaçlarını test etmek için, ölçeklerin toplam ve her bir boyutunun toplam ile maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Alt boyut aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime ilişkin tutum özellikleri sıralanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci temel amacı olan “Öğretmenlerin öz-yeterliklerine ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem, branş ve okul türüne göre anlamlı farklar var mıdır?” ve dördüncü temel amacı olan “Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasında cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem, branş ve okul türüne göre anlamlı farklar var mıdır?” amaçlarını test etmek için ölçekte yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farkların sınanması için kategori sayısının iki olduğu durumlar için ilişkisiz grup “t” testi ve kategori sayısı ikiden fazla olan durumlar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğu, bu toplam farkın hangi ikili gruplar arasında meydana geldiğini saptamak için Scheffe ya da Tamhane çoklu karşılaştırma testi gibi post-hoc teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği ile denetime ilişkin tutum ölçeği arasında ilişkileri saptamak üzere pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin algılanan öz-yeterlikleri, onların denetime ilişkin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır hipotezini test etmek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadaki tüm sonuçlar çift yönlü test edilmiş ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyleri, kesin değerleriyle birlikte tablolarda sunulmuştur. Araştırmanın bütün istatistik analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgular, toplanan verilerin analiz edilmesi ve edinilen değerlerin yorumlanmasıyla birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öz-yeterliklerine yönelik bulgular sunulmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin önce toplam puanlar üzerinden değerlendirilmesine ve sonra “Başa Çıkma Davranışı” ve “Yenilikçi Davranışı” alt boyutlarına göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyine ilişkin toplam puanlar üzerinden incelemesi Tablo 4.1’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{x}=3.13$) “Bana çoğunlukla uygun” düzeyinde belirlenmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel ölçümler

N: 747			
Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Sıralama
1. Zor durumlarda bile ebeveynlerle iyi bir iletişim kurabilirim.	3,34	,62	1
2. En sorunlu öğrencilere bile sınavlar için gerekli konuları öğretebilirim.	2,72	,76	8
3. Gelecekte öğrencilerin bireysel sorunlarına daha iyi eğilebileceğime eminim.	3,10	,73	7
4. Dersim bölünse bile kesinlikle gerekli soğukkanlılığı koruyabilirim.	3,24	,74	2
5. Kendimi iyi hissetmediğim anlarda bile, derste öğrencilerle gerektiği gibi ilgilenebilirim.	3,20	,658	3
6. Uygun olmayan öğretim yapılarını değiştirecek yaratıcı fikirler geliştirebileceğime inanıyorum.	3,12	,69	6
7. Yeni projelerle öğrencilerin ilgisini çekebileceğime inanıyorum.	3,12	,73	5
8. Yeni gelişmeleri, bunlara şüpheyle bakan meslektaşlarımla aksine uygulayabilirim.	3,19	,662	4
Toplam	3,13	,89	

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin olarak tüm maddeler ($\bar{x}=3.12$) “bana çoğunlukla uygun” değerlendirmesi içinde kalmıştır. Bu durum öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin birinci maddesi olan “Zor durumlarda bile ebeveynlerle iyi iletişim kurabilirim” maddesi ($\bar{x}=3.34$) “bana çoğunlukla uygun” düzeyinde olup birinci sırada yer almaktadır. Öğretmenler ikinci sırada “Dersim bölünse bile kesinlikle gerekli soğukkanlılığı koruyabilirim” maddesinde ($\bar{x}=3.24$) ve üçüncü olarak “Kendimi iyi hissetmediğim anlarda bile, derste öğrencilerle gerektiği gibi ilgilenebilirim” maddesinde ($\bar{x}=3.20$) “bana çoğunlukla uygun” düzeyinde yoğunlaşmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin olumsuz durumlar karşısında bile soğukkanlılıklarını koruyabildiklerini ve dersin işleniş noktasında yakaladıkları ivmenin azalmadığını, yeterli bir seviyeyi yakaladıklarını göstermektedir.

Öğretmenler dördüncü olarak “Yeni gelişmeleri, bunlara şüpheyile bakan meslektaşlarımın aksine uygulayabilirim” maddesini ($\bar{x}=3.19$), beşinci olarak “Yeni projelerle öğrencilerin ilgisini çekebileceğime inanıyorum” maddesinde ($\bar{x}=3.12$), altıncı olarak “Uygun olmayan öğretim yapılarını değiştirecek yaratıcı fikirler geliştirebileceğime inanıyorum” maddesinde ($\bar{x}=3.12$) ve yedinci olarak “Gelecekte öğrencilerin bireysel sorunlarına daha iyi eğilebileceğime eminim” maddesinde ($\bar{x}=3.09$) “bana çoğunlukla uygun” düzeyinde yoğunlaşmışlardır. Bu verilere dayanarak öğretmenlerin gelişime ve yeniliklere karşı direnç göstermedikleri, kendilerini, öğrencilerini ve öğretim yapılarını geliştirmeye yönelik istekli ve açık olduklarını, gelecekte bu planlarına yönelik inançlarının yüksek olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin sekizinci ve son sırada “En sorunlu öğrencilere bile sınavlar için gerekli konuları öğretebilirim” maddesinde ($\bar{x}=2.72$) “bana çoğunlukla uygun” düzeyinde algıya sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin çok sorunlu öğrencileri akademik olarak geliştirmede, sınavlara hazırlamada kendilerini yeterli gördüklerini ve kendilerine inandıklarını göstermektedir. Genel olarak Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki süreçlerinde öz-yeterliklerinin yüksek olduğu, bu durumun onların çalışmalarına, gelecekle ilgili planlarına, öğrencileriyle ilişkilerine, öğretim yapılarına olumlu anlamda yansıdığı söylenebilir.

“Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”nin alt boyutları olan “baş çıkma davranışı” ve “yenilikçi davranış” alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiksel ölçümler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiksel ölçümler

N: 747			
Alt Boyutlar	$\bar{x}$	Ss	Sıralama
Başa çıkma davranışı	3,12	,50	2
Yenilikçi davranış	3.14	,48	1
Toplam	3.13	,49	

Öğretmen öz-yeterlikleri genel olarak yüksek düzeydedir ($\bar{x}=3.13$). Ölçeğin iki alt boyutu olan “başa çıkma davranışı” ve “yenilikçi davranış” alt boyutlarının aritmetik ortalaması, genel toplam alt ölçek toplamında olduğu gibi “bana çoğunlukla uygun” değerlendirmesi içine girmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimi, öğrenci ve veli ilişkilerinin güçlü ve pozitif olması, bu paydaşlardan yeterli ve istendik şekilde dönüt alması, öğrenim sürecinde olumlu ve motive edici yaşantılar deneyimlemesi ile açıklanabilir. “Yenilikçi davranış” alt boyutu ($\bar{x}=3.14$) aritmetik ortalamasıyla birinci sırada, “başa çıkma davranışı” alt boyutu ise ($\bar{x}= 3.12$) ikinci sırada yer almaktadır ve iki alt boyutun ortalamaları birbirine yakındır. Öğretmenler farklı ve yeni gelişmelere karşı uyum sağlama ve uygulama, yaratıcı fikirler üretme ve kendini geliştirebilme konusunda yenilikçi davranışlara karşı kendi yeterliklerine ne kadar inanıyorlarsa, aynı şekilde olumsuz durumlara karşı başa çıkma durumlarında kendilerine inanmaktadırlar denilebilir.

4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ölçek ile toplanan bağımsız değişkenlere göre “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin anlamlı farklılığı sınamak için bağımsız değişkene ait iki grup arasındaki ölçek alt boyut ortalamalarındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyet değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	T	sd	p
Başa çıkma davranışı	Kadın	397	3,15	,46	1,90	745	,05*
	Erkek	350	3,08	,45			
Yenilikçi davranış	Kadın	397	3,13	,59	-,44	745	,66
	Erkek	350	3,15	,58			
Toplam	Kadın	397	3,14	,46	,67	745	,50
	Erkek	350	3,12	,44			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 4.3 incelendiğinde “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” alt boyutlarından sadece “başa çıkma davranışı” alt boyutunda istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Başa çıkmaya ilişkin olarak kadın öğretmenlerin öz-yeterlikleri, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Bu durum, kadının öğrenimini tamamlayıp mesleğe atılınca kadar birçok engelle karşılaşması, birden fazla sorumluluğu üstlenmesi onun direncini ve azmini güçlendirerek başa çıkmaya ilişkin inancını da artırdığı söylenebilir. Yenilikçi davranış alt boyutu ve toplamda kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri birbirine yakındır.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasındaki farkları belirlemek için ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve teste ait sonuçlar Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Medeni durum değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar

Medeni		n	$\bar{x}$	Ss	T	sd	p
Alt Boyut	Durum						
Başa çıkma davranışı	Evli	623	3,11	,47	-1,68	745	,09
	Bekâr	124	3,18	,39			
Yenilikçi davranış	Evli	623	3,13	,59	-1,05	745	,29
	Bekâr	124	3,19	,58			
Toplam öz-yeterlik	Evli	623	3,12	,46	-1,53	745	,13

	Bekâr	124	3,19	,41
--	-------	-----	------	-----

***p<.05 **p<.01 ***p<.001**

Medeni durum değişkenine göre “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam ve alt boyutları içinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşmamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin olarak medeni durum değişkenine göre anlamlı fark oluşmamıştır ($p>.05$). Öz-yeterlik düzeyleri açısından evli ve bekâr öğretmenler arasında bir fark tespit edilmemiştir. Medeni durum, öz-yeterlik için ayırt edici değildir.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki farkı test etmek amacıyla iki grup arasındaki toplam ölçek ve alt boyut ortalamalarındaki farkı tespit etmek için yapılan ilişkisiz grup “t” testine ait sonuçlar Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğrenim durumu değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar

Öğrenim		n	$\bar{x}$	ss	sd	f	p
Alt boyut	Durumu						
Başa çıkma davranışı	Lisans	637	3,11	,45	-1,59	745	,11
	Y. Lisans	110	3,18	,47			
	Toplam	747	3,14	,58			
Yenilikçi davranış	Lisans	637	3,18	,59	-,69	745	,49
	Y. Lisans	110	3,12	,45			
	Toplam	747	3,18	,46			
Toplam	Lisans	637	3,11	,45	-1,25	745	,21
	Y. Lisans	110	3,18	,47			
	Toplam	747	3,14	,58			

***p<.05 **p<.01 ***p<.001**

Öğrenim durumu değişkenine göre “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Farklı eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin, öz-yeterlikleri birbirine benzer niteliktedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki farkı sınamak için ANOVA yapılmış ve sonuçları Tablo 4.6’te gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Mesleki kıdem değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	sd	f	P
Başa çıkma	1-5 yıl	41	3,21	,43	4-742	4,21	,002**
Davranışı	6-10 yıl	221	3,06	,43			
	11-15 yıl	216	3,08	,45			
	16-20 yıl	105	3,12	,50			
	21 yıl ve üzeri	164	3,23	,47			
	Toplam	747	3,12	,46			
Yenilikçi	1-5 yıl	41	3,30	,51	4-742	4,19	,002**
Davranış	6-10 yıl	221	3,09	,60			
	11-15 yıl	216	3,07	,60			
	16-20 yıl	105	3,12	,57			
	21 yıl ve üzeri	164	3,28	,55			
	Toplam	747	3,14	,58			
Toplam	1-5 yıl	41	3,26	,41	4-742	5,49	,000***
Öz-yeterlik	6-10 yıl	221	3,08	,43			
	11-15 yıl	216	3,07	,46			
	16-20 yıl	105	3,12	,48			
	21 yıl ve üzeri	164	3,25	,44			
	Toplam	747	3,13	,45			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasındaki farklılığı test etmek için yapılan ANOVA’da “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam alt boyutlarının tümünde ve toplam puanlarda istatistiksel açıdan en az .01 düzeyinde anlamlı fark oluşmuştur. Bu durum kıdem yıllarının farklılaştıkça öğretmen öz-yeterliklerinin de farklılaştığını göstermektedir.

Kıdem değişkeni, “başla çıkma davranışı” ve “yenilikçi davranış” alt boyutlarının varyansının %2.2’ni karşılamaktadır (Eta=.022). Mesleki kıdem

değişkeni, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam varyansının %2.9’nu karşılamaktadır (Eta=.029).

Mesleki kıdeme göre “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam ve alt boyut puanlarının varyans farkları için yapılan Levene’s testinde anlamlı farklar oluşmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA sonucunda saptanan anlamlı farkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek için varyansların homojen olması sebebiyle post-hoc tekniği olan Scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Mesleki kıdem değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi)

Bağımlı Değişken	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama		
			Fark (I-J)	Std. Hata	P
Başa çıkma davranışı	1-5 yıl	6-10 yıl	,15	,08	,43
		11-15 yıl	,13	,08	,55
		16-20 yıl	,09	,08	,90
		21 yıl ve üzeri	-,02	,08	1,00
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,15	,08	,43
		11-15 yıl	-,02	,04	1,00
		16-20 yıl	-,06	,05	,83
		21 yıl ve üzeri	-,17(*)	,05	,01*
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,13	,08	,55
		6-10 yıl	,02	,04	1,00
		16-20 yıl	-,05	,05	,94
		21 yıl ve üzeri	-,15(*)	,05	,03*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,09	,08	,90
		6-10 yıl	,06	,05	,83
		11-15 yıl	,05	,05	,94
		21 yıl ve üzeri	-,10	,06	,51
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,02	,08	1,00
		6-10 yıl	,17(*)	,05	,01*

		11-15 yıl	,15(*)	,05	,03*
		16-20 yıl	,10	,06	,51
Yenilikçi davranış	1-5 yıl	6-10 yıl	,20	,10	,37
		11-15 yıl	,23	,10	,24
		16-20 yıl	,18	,11	,60
		21 yıl ve üzeri	,02	,10	1,00
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,20	,10	,37
		11-15 yıl	,03	,06	,99
		16-20 yıl	-,03	,07	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,18	,06	,06
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,23	,10	,24
		6-10 yıl	-,03	,06	,99
		16-20 yıl	-,05	,07	,96
		21 yıl ve üzeri	-,21(*)	,06	,02*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,18	,11	,60
		6-10 yıl	,03	,07	1,00
		11-15 yıl	,05	,07	,96
		21 yıl ve üzeri	-,15	,07	,35
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-,02	,10	1,00
		6-10 yıl	,18	,06	,060
		11-15 yıl	,21(*)	,06	,019*
		16-20 yıl	,15	,07	,35
Toplam öz-yeterlik	1-5 yıl	6-10 yıl	,18	,08	,246
		11-15 yıl	,18	,08	,218
		16-20 yıl	,13	,08	,64
		21 yıl ve üzeri	,00	,08	1,00
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,18	,08	,25
		11-15 yıl	,01	,04	1,00
		16-20 yıl	-,05	,05	,94
		21 yıl ve üzeri	-,17(*)	,05	,01**

11-15 yıl	1-5 yıl	-,18	,08	,22
	6-10 yıl	-,01	,04	1,00
	16-20 yıl	-,05	,05	,92
	21 yıl ve üzeri	-,18(*)	,05	,01**
16-20 yıl	1-5 yıl	-,13	,08	,64
	6-10 yıl	,05	,05	,94
	11-15 yıl	,05	,05	,92
	21 yıl ve üzeri	-,13	,06	,27
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-,00	,08	1,00
	6-10 yıl	,17(*)	,05	,01**
	11-15 yıl	,18(*)	,05	,01**
	16-20 yıl	,13	,06	,27

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 4.7 incelendiğinde “başa çıkma davranışı” alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamaları, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.05$). Yine 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin “yenilikçi davranış” alt boyut puan ortalamaları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. “Öz-yeterlik Ölçeği” toplamda 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır ($p<.01$). Bu bulgulara dayanarak kıdem arttıkça, öğretmenlerin deneyimlere de bağlı olarak öz-yeterlik algılarının arttığı söylenebilir. Bu durum kıdemli öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasıyla her türlü sorunla başa çıkmayı öğrendiği, kıdemi düşük bir öğretmene göre birçok durumla daha fazla karşı karşıya geldiği ve kazandığı edinimler sayesinde çok yönlü ve pratik düşünebildiği ile açıklanabilir. Scheffe testi sonucunda belirtilen kıdem aralıkları dışında yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasındaki farkları sınamak amacıyla ANOVA yapılmış ve analiz sonucu Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Branş değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	sd	f	p
Başa çıkma davranışı	Okul öncesi	50	3,16	,45	2-744	,67	,51
	Sınıf öğretmeni	171	3,14	,44			
	Branş öğretmeni	526	3,11	,46			
	Toplam	747	3,12	,46			
Yenilikçi davranış	Okul öncesi	50	3,37	,47	2-744	7,44	,00***
	Sınıf öğretmeni	171	3,22	,56			
	Branş öğretmeni	526	3,10	,60			
	Toplam	747	3,14	,58			
Toplam öz-yeterlik	Okul öncesi	50	3,27	,42	2-744	4,68	,01**
	Sınıf öğretmeni	171	3,18	,44			
	Branş öğretmeni	526	3,10	,46			
	Toplam	747	3,13	,45			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre “başa çıkma davranışı” alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak “yenilikçi davranış” alt boyutunda branş değişkenine göre istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı fark meydana gelmiştir. “Yenilikçi davranış” boyutundaki anlamlı fark, öz-yeterlik toplam puanları için de geçerlidir ($p<.01$). Branş değişkeni, “yenilikçi davranış” alt boyutu varyansının %2’sini ($Eta=.020$), toplam puan varyansının %1.2’sini karşılamaktadır ($Eta=.012$).

Branş değişkenine göre “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam ve “yenilikçi davranış” alt boyutlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar tespit edilmemiştir ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojen olarak bulunmuştur.

ANOVA’da bulgularan bu anlamlı farklar üzerine ikili gruplar arasındaki farkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Branş değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi)

Bağımlı Değişken	(I) branş	(J) branş	Ortalama		
			Fark (I-J)	Std. Hata	P
Yenilikçi davranış	Okul öncesi	Sınıf öğretmeni	,15	,09	,28
		Branş öğretmeni	,28(*)	,09	,01**
	Sınıf öğretmeni	Okul öncesi	-,15	,09	,28
		Branş öğretmeni	,13(*)	,05	,04*
	Branş öğretmeni	Okul öncesi	-,28(*)	,09	,01**
		Sınıf öğretmeni	-,13(*)	,05	,04*
Toplam öz-yeterlik	Okul öncesi	Sınıf öğretmeni	,09	,07	,50
		Branş öğretmeni	,17(*)	,07	,04*
	Sınıf öğretmeni	Okul öncesi	-,09	,07	,50
		Branş öğretmeni	,08	,04	,12
	Branş öğretmeni	Okul öncesi	-,17(*)	,07	,04*
		Sınıf öğretmeni	-,08	,04	,12

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Scheffe testi sonuçları doğrultusunda “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” “yenilikçi davranış” alt boyutunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması branş öğretmenlerinin puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir ($p<.05$). Bu grupların dışında yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklar bulunmamıştır ($p>.05$). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kendini geliştirme, yeniliklere açık olma ve bunları uygulamaya geçirme, yeni teknikler ve projeler geliştirebilme, öğrencilerin ilgisini yeni gelişmelerle çekebilme konusundaki öz-yeterliklerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin işlem öncesi ve somut işlemler dönemindeki küçük yaş gruplarıyla çalışmalarından dolayı uygulamaya, etkinliğe ve oyuna yönelik öğretim stratejilerine ağırlık vermelerinin, yıl boyunca aynı öğrencilerle eğitim öğretim ortamında bulundukları için aidiyet duygularının branş öğretmenlerine göre daha fazla olması ile açıklanabilir.

Okul türü değişkenine göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki farkı test etmek için ANOVA yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Okul türü değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)

Alt Boyut	Okul Tür	N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
Başa çıkma davranışı	Okul öncesi	44	3,21	,46	3-743	1,03	,38
	İlkokul	181	3,13	,44			
	Ortaokul	248	3,09	,45			
	Lise	274	3,12	,47			
	Toplam	747	3,12	,46			
Yenilikçi davranış	Okul öncesi	44	3,40	,49	3-743	4,78	,00**
	İlkokul	181	3,21	,56			
	Ortaokul	248	3,09	,57			
	Lise	274	3,10	,61			
	Toplam	747	3,14	,58			
Toplam öz-yeterlik	Okul öncesi	44	3,31	,43	3-743	3,47	,02*
	İlkokul	181	3,17	,43			
	Ortaokul	248	3,09	,44			
	Lise	274	3,11	,47			
	Toplam	747	3,13	,45			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Okul türü değişkenine göre “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” puan ortalamaları için yapılan ANOVA testinde öz-yeterlik toplamı ($p<.05$) ve “yenilikçi davranış” ($p<.01$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar oluşmuştur. Ancak “başa çıkma davranışı” alt boyutu puan ortalamaları birbirine eşittir.

Okul türü değişkeni; “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” “yenilikçi davranış” alt boyut puan varyansının %1.9’unu ($Eta=.019$), toplam puan varyansının %1.4’ünü karşılamaktadır ($Eta=.014$). Etki değeri; tek yönlü varyans analizi için ise 0,14’ün üzeri geniş, 0,06 orta ve 0,01’den azı küçük etki olarak değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005). Bu sebeple elde edilen etki değerleri küçük düzey olarak değerlendirilmiştir.

Okul türü değişkenine göre “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplam ve “yenilikçi davranış” alt boyut puanlarının varyans farkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojen olarak bulunmuştur.

ANOVA sonucunda tespit edilen anlamlı farkların hangi ikili arasında kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojen olması sebebiyle post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Okul türü değişkenine göre Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi)

Bağımlı Değişken	(I) okul türü	(J) branş	Ortalama		
		türü	fark (I-J)	Std. hata	P
Yenilikçi davranış	Okul öncesi	İlkokul	,19	,10	,28
		Ortaokul	,31(*)	,09	,01*
		Lise	,30(*)	,09	,02*
	İlkokul	Okulöncesi	-,19	,10	,28
		Ortaokul	,12	,06	,23
		Lise	,11	,06	,31
	Ortaokul	Okulöncesi	-,31(*)	,09	,01*
		İlkokul	-,12	,06	,23
		Lise	-,01	,05	1,00
	Lise	Okulöncesi	-,30(*)	,09	,02*
		İlkokul	-,11	,06	,31
		Ortaokul	,01	,05	1,00
Toplam öz-yeterlik	Okulöncesi	İlkokul	,14	,08	,36
		Ortaokul	,22(*)	,07	,04*
		Lise	,19	,07	,08
	İlkokul	Okulöncesi	-,14	,08	,36
		Ortaokul	,08	,04	,35
		Lise	,05	,04	,66

	Ortaokul	Okulöncesi	-,22(*)	,07	,04*
		İlkokul	-,08	,04	,35
		Lise	-,03	,04	,93
Lise		Okulöncesi	-,19	,07	,08
		İlkokul	-,05	,04	,66
		Ortaokul	,03	,04	,93

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 4.11 incelendiğinde okul öncesi kurumda çalışan öğretmenlerin “yenilikçi davranış” alt boyut puan ortalaması, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ($p<.05$). “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplamda ise sadece okul öncesi kurum öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı fark meydana gelmiştir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş gruplarıyla eğitim öğretim dönemi boyunca gün içerisinde aralıksız birlikte olmaları ve yoğun bir etkileşim içerisinde olmaları, uyum ve öz bakım gibi birçok beceriyi geliştirmek için oyun ve etkinlik temelli öğrenmeler gerçekleştirmeleri ile açıklanabilir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklar yoktur.

4.3. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına ilişkin önce toplam puanlar üzerinden değerlendirmesine ve sonra “Denetimin Örgüte Etkisi”, “Denetimin İşgörene Etkisi” ve “Denetimin İlişkilere Etkisi” alt boyutları üzerinden değerlendirilmesine ait bulgulara yer verilmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin denetime yönelik tutumları, toplam puanlar üzerinden değerlendirilerek Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği maddelerinin tanımlayıcı istatistik ölçümleri

N:747

Maddeler	$\bar{x}$	ss	Sıralama
1. Denetim iş sürecini zenginleştirir	3,47	1,11	9
2. Denetim yeni bir bakış açısı kazanmayı sağlar	3,34	1,14	20
3. Denetim daha duyarlı olmayı sağlar	3,50	1,10	7
4. Denetim sürecin bütününe görmeyi sağlar	3,47	1,14	12
5. Denetim işgörenin yenilenmesine yardımcı olur	3,53	1,09	6
6. Denetim ast üst ilişkilerinde işbirliğini sağlar	3,26	1,18	22
7. Denetim bilimsel çalışmaya yardımcı olur	3,20	1,18	25
8. Denetim planlı çalışmaya sevk eder.	3,71	1,08	3
9. Denetim işgörenlerde bilgi saklama eğilimi doğurur (-)	3,01	1,18	26
10. Denetim örgütü geliştirir.	3,43	1,07	14
11. Denetim işgöreni geliştirir.	3,47	1,09	11
12. Denetim işgöreni bilmediği konularda aydınlatır.	3,48	1,10	8
13. Denetim eksiklerin görülmesine yardımcı olur.	3,79	1,03	1
14. Denetim işgörenin kendine çeki düzen vermesini sağlar.	3,74	1,09	2
15. Denetim yeniliklerin tanınmasına yardımcı olur.	3,37	1,15	18
16. Denetim işgöreni görevine karşı güdüler.	3,40	1,14	15
17. Denetim işgörenin işe ilişkin moralini yükseltir.	2,95	1,21	27
18. Denetim işgörene doğru yolu gösterir.	3,27	1,12	23
19. Denetim işgörenin kendine güvenini artırır.	3,09	1,19	23
20. Denetim işgöreni araştırmaya sevk eder.	3,40	1,15	16
21. Denetim işgörene mesleki yardımda bulunur.	3,34	1,15	20
22. Denetim işgörenin dinamik olmasını sağlar.	3,46	1,15	13
23. Denetim iş yapma kapasitesini geliştirir.	3,35	1,16	19
24. Denetim hataları görmeye yardımcı olur.	3,64	1,08	4
25. Denetimin varlığı işgöreni rahatsız eder (-)	3,25	1,19	24
26. Denetim kurumun etkililiğini artırır.	3,54	1,06	5

27. Denetim ürünün verimini artırır.	3,47	1,12	10
28. Denetim kurumun başarısını olumlu etkiler.	3,51	1,12	6
29. Denetim kurumun saygınlığını artırır.	3,39	1,15	17

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin denetime yönelik tutum düzeyleri ($\bar{x}=3.407$) “orta” düzeyde belirlenmiştir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ne olumlu ne de olumsuz düzeydedir. Bu durumun denetim uygulamalarındaki hatalardan ve öğretmenlerin denetime karşı önyargılarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” içinde en çok “Denetim eksiklerin görülmesine yardımcı olur” maddesine ($\bar{x}=3.79$) “çok” düzeyinde cevaplar vermişlerdir. İkinci olarak “Denetim işgörenin kendine çeki düzen vermesini sağlar” maddesi ($\bar{x}=3.74$) “çok” düzeyinde, üçüncü olarak da “Denetim planlı çalışmaya sevk eder” maddesi ($\bar{x}=3.71$) “çok” düzeyinde öğretmenler tarafından cevaplanmıştır. En çok cevaplanan ilk üç maddeden öğretmenlerin denetimi kontrol odaklı, düzene ve disipline sevk eden, eksik arayan bir yapı olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenler dördüncü olarak “denetim hataları görmeye yardımcı olur” maddesini ($\bar{x}=3.64$) “çok” düzeyinde, beşinci olarak “denetim kurumun etkililiğini artırır” maddesini ($\bar{x}=3.54$) “çok” düzeyinde cevaplamışlardır. Öğretmenlerin, denetimi, hataları en aza indirgeyerek, kurumun da başarısını artıracak bir mekanizma olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenler, “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği”, “denetim işgörenin işe ilişkin moralini yükseltir” maddesine ($\bar{x}=2.95$) “orta” düzeyinde cevap vermişlerdir. Madde, aritmetik ortalamalar arasında en sonda yer almaktadır. Bu durumda denetimin öğretmenler için tatmin edici şekilde ruh gücünü desteklemediği, moral ve iş verimi yönünden beklenen noktadan aşağıda kaldığı söyleyebilir.

Tablo 4.13. Denetime İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik ölçümleri

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	Ss	Sıralama
Denetimin örgüte etkisi	3,39	1,28	2
Denetimin işgörene etkisi	3,40	1,28	1
Denetimin ilişkilere etkisi	3,38	1,26	3

Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları genel olarak “orta” düzeyde çıkmıştır ($\bar{x}=3.39$). Denetime İlişkin Tutum Ölçeğinin üç alt boyutu olan “denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi” ve “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutlarının aritmetik ortalaması, genel toplam alt ölçek toplamında olduğu gibi “orta” değerlendirmesi içine girmiştir. “Denetimin işgörene etkisi” alt boyutu ($\bar{x}=3.40$) birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada “denetimin örgüte etkisi” alt boyutu ($\bar{x}=3.39$) ve üçüncü sırada “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutu ($\bar{x}=3.38$) “orta” değerlendirmesi içinde yer almaktadır.

4.4. Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklarına İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında ölçek ile toplanan bağımsız değişkenlere göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasında farkı sınamak amacıyla ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Cinsiyet değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Denetimin örgüte etkisi	Kadın	397	3,28	,95	-3,31	745	,00***
	Erkek	350	3,50	,88			
Denetimin işgörene etkisi	Kadın	397	3,27	,99	-3,57	745	,00***
	Erkek	350	3,53	,96			
Denetimin ilişkilere etkisi	Kadın	397	3,94	1,05	-3,46	745	,00***
	Erkek	350	4,20	1,01			
Toplam	Kadın	397	3,50	,95	-3,61	745	,00***
	Erkek	350	3,75	,91			

*p<.05

**p<.01

***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı fark oluşmuştur ($p<.001$). Toplam ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ortalamaları, kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre denetime ilişkin tutumlarının düşük olmasında daha teferruath, mükemmeliyetçi, ince düşünmelerinin ve yaptıklarının dışarıdan bir göz tarafından eleştirilmesine karşı daha hassas olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu durumda erkek öğretmenlerin kurum, işgören ve kurum içi ilişkilerin amacına uygun şekilde işlerliğini sürdürebilmesi için denetimi önemli bir mekanizma olarak gördükleri ve denetime yönelik tutumlarının da yüksek olduğunu söylenebilir.

Medeni duruma göre öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki farkları sınamak için ilişkisiz grup “t” testi yapılmıştır. Medeni durumu değişkeni ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Medeni durum değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar

Alt Boyutlar	Medeni	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
	durum						
Denetimin örgüte etkisi	Evli	623	3,38	,93	-,26	745	,80
	Bekâr	124	3,41	,88			
Denetimin işgörene etkisi	Evli	623	3,41	,99	,79	745	,43
	Bekâr	124	3,33	,97			
Denetimin ilişkilere etkisi	Evli	623	4,07	1,04	,74	745	,46
	Bekâr	124	4,00	1,06			
Toplam	Evli	623	3,62	,94	,46	745	,64
	Bekâr	124	3,58	,92			

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Öğretmenlerin medeni durum değişkeni dikkate alınarak yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçlarına göre ne toplam ölçekte ne de ölçek alt boyutlarında anlamlı

farklar meydana gelmemiştir ($p>.05$). Evli ya da bekar olmak öz-yeterlik için ayırt edici değildir.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasındaki farkı sınamak amacıyla ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrenim durumu değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar

Alt boyut	Eğitim	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
	Durumu						
Denetimin örgüte etkisi	Lisans	637	3,36	,92	-1,95	745	,05
	Y. Lisans	110	3,55	,89			
Denetimin işgörene etkisi	Lisans	637	3,36	,99	-2,09	745	,04*
	Y. Lisans	110	3,58	,97			
Denetimin ilişkilere etkisi	Lisans	637	4,03	1,04	-2,11	745	,04*
	Y. Lisans	110	4,25	1,01			
Toplam	Lisans	637	3,58	,94	-2,15	745	,03*
	Y. Lisans	110	3,79	,92			

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Öğrenim durumu değişkenine göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” “denetimin örgüte etkisi” alt boyutu dışındaki alt boyutlarda ve toplam puanlarda anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). “Denetimin işgörene etkisi” ve “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutlarında ve ölçek toplamında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları, lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($p<.05$). Bu durum, eğitim düzeyinin artmasıyla alana ilişkin teorik yeterlilik ve kapsayıcılığın getirdiği hakimiyetle açıklanabilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin denetime ilişkin; varsa hata ve eksiklerinin tespitinde, öz düzenlemelerinde, iş veriminin yükseltilmesinde, okulun ve eğitimin etkililiğinin, saygınlığının ve başarısının arttırılmasında olumlu ve kapsayıcı bir çerçeveden yaklaştıkları sonucuna ulaşılabilir. Genel olarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları, denetimin kurumlara yönelik yararına olan inançları, lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasındaki farklılığı sınamak için ANOVA yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Mesleki kıdem değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)

Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P
Denetimin örgüte etkisi	1-5 yıl	41	3,56	,84	4-742	3,42	,01**
	6-10 yıl	221	3,31	,90			
	11-15 yıl	216	3,30	,89			
	16-20 yıl	105	3,34	1,01			
	21 yıl ve üzeri	164	3,59	,914			
	Toplam	747	3,39	,92			
Denetimin işgörene etkisi	1-5 yıl	41	3,55	,82	4-742	6,17	,00***
	6-10 yıl	221	3,25	,94			
	11-15 yıl	216	3,31	,99			
	16-20 yıl	105	3,34	1,07			
	21 yıl ve üzeri	164	3,70	,96			
	Toplam	747	3,39	,99			
Denetimin ilişkilere etkisi	1-5 yıl	41	4,24	,75	4-742	4,19	,00**
	6-10 yıl	221	3,94	1,05			
	11-15 yıl	216	3,97	1,07			
	16-20 yıl	105	4,00	1,13			
	21 yıl ve üzeri	164	4,32	,92872			
	Toplam	747	4,06	1,04			
Denetim tutum toplam	1-5 yıl	41	3,78	,74	4-742	4,95	,00***
	6-10 yıl	221	3,50	,92			
	11-15 yıl	216	3,53	,94			
	16-20 yıl	105	3,56	1,03			
	21 yıl ve üzeri	164	3,87	,891			
	Toplam	747	3,61	,94			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Mesleki kıdem değişkenine göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” alt boyutlarının tümünde ve toplam puanlarda istatistiksel açıdan en az. 001 düzeyinde anlamlı fark meydana gelmiştir. Mesleki kıdem değişkeni, “denetimin örgüte etkisi” alt boyutunun varyansının % 1,8’ini (Eta=.018) ve “denetimin işgörene etkisi” alt boyutunun varyansının % 3,2’sini (Eta=.032) ve “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutunun varyansının %2,2’sini (Eta=.022) karşılamaktadır. Mesleki kıdem değişkeni, “denetime ilişkin tutum” toplam varyansının %2,6’sını karşılamaktadır (Eta=.026).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve alt boyut puanlarının varyans farkları için yapılan Levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar meydana gelmemiştir ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojen olarak bulunmuştur.

ANOVA sonucunda tespit edilen bu anlamlı farkların hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojen olması sebebiyle post-hoc tekniği olan Scheffe testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Mesleki kıdem değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (Scheffe Testi)

Bağımlı Değişken	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama		
			Fark (I-J)	ss	p
Denetimin örgüte etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,25	,16	,63
		11-15 yıl	,26	,16	,60
		16-20 yıl	,22	,17	,79
		21 yıl ve üzeri	-,03	,16	1,00
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,25	,16	,63
		11-15 yıl	,01	,09	1,00
		16-20 yıl	-,03	,11	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,28	,09	,06
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,26	,16	,60
		6-10 yıl	-,01	,09	1,00

		16-20 yıl	-,04	,11	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,29(*)	,09	,05*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,22	,17	,79
		6-10 yıl	,03	,11	1,00
		11-15 yıl	,04	,11	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,26	,11	,29
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,03	,16	1,00
		6-10 yıl	,28	,09	,06
		11-15 yıl	,29(*)	,09	,05*
		16-20 yıl	,26	,11	,29
Denetimin işgörene etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,30	,17	,51
		11-15 yıl	,24	,17	,73
		16-20 yıl	,21	,18	,86
		21 yıl ve üzeri	-,16	,17	,93
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,30	,17	,51
		11-15 yıl	-,06	,09	,98
		16-20 yıl	-,09	,12	,96
		21 yıl ve üzeri	-,46(*)	,10	,00***
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,24	,17	,73
		6-10 yıl	,06	,09	,98
		16-20 yıl	-,03	,12	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,39(*)	,10	,00**
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,21	,18	,86
		6-10 yıl	,09	,12	,96
		11-15 yıl	,03	,12	1,00

		21 yıl ve üzeri	-,36	,12	,06
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,16	,17	,93
		6-10 yıl	,46(*)	,10	,00***
		11-15 yıl	,39(*)	,10	,00**
		16-20 yıl	,36	,12	,06
Denetimin ilişkilere etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,30	,18	,57
		11-15 yıl	,26	,18	,69
		16-20 yıl	,23	,19	,83
		21 yıl ve üzeri	-,08	,18	,99
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,30	,18	,57
		11-15 yıl	-,04	,10	1,00
		16-20 yıl	-,07	,12	,99
		21 yıl ve üzeri	-,38(*)	,11	,01*
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,26	,18	,69
		6-10 yıl	,04	,10	1,00
		16-20 yıl	-,04	,12	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,35(*)	,11	,03*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,23	,19	,83
		6-10 yıl	,07	,12	,99
		11-15 yıl	,04	,12	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,31	,13	,21
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,08	,18	,99
		6-10 yıl	,38(*)	,11	,01*

		11-15 yıl	,35(*)	,11	,03*
		16-20 yıl	,31	,13	,21
Denetim tutum toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	,28	,16	,52
		11-15 yıl	,25	,16	,63
		16-20 yıl	,22	,17	,80
		21 yıl ve üzeri	-,09	,16	,99
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,28	,16	,52
		11-15 yıl	-,03	,09	1,00
		16-20 yıl	-,06	,11	,99
		21 yıl ve üzeri	-,38(*)	,10	,00**
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,25	,16	,63
		6-10 yıl	,03	,09	1,00
		16-20 yıl	-,03	,11	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,35(*)	,10	,01*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,22	,17	,80
		6-10 yıl	,06	,11	,99
		11-15 yıl	,03	,11	1,00
		21 yıl ve üzeri	-,31	,12	,13
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,09	,16	,99
		6-10 yıl	,38(*)	,10	,00**
		11-15 yıl	,35(*)	,10	,01*
		16-20 yıl	,31	,12	,13

“Denetimin örgüte etkisi” alt boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan arası olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir ($p<.05$). “Denetimin işgörene etkisi” alt boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<.01$). “Denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($p<.05$). Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin toplam puan ortalaması, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($p<.05$). Bu durum, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretme yaşantılarının fazla olması, daha fazla denetim görmelerinin getirmiş olduğu alışkanlıktan kaynaklandığı söylenebilir. Meslekteki deneyim, denetime yönelik tutumu da olumlu olarak etkilemiştir denilebilir.

Branş türü değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasındaki farkları sınamak amacıyla ANOVA yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Branş türü değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar (ANOVA)

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	sd	f	p
Denetimin örgüte etkisi	Okul öncesi	50	3,40	,87	2-744	,38	,69
	Sınıf öğretmeni	171	3,44	,89			
	Branş öğretmeni	526	3,37	,94			
	Toplam	747	3,39	,92			
Denetimin işgörene etkisi	Okul öncesi	50	3,35	,98	2-744	,26	,77
	Sınıf öğretmeni	171	3,44	,97			
	Branş öğretmeni	526	3,38	,99			
	Toplam	747	3,39	,99			
Denetimin ilişkilere etkisi	Okul öncesi	50	3,99	,98	2-744	,26	,77
	Sınıf öğretmeni	171	4,10	,95			

	Branş öğretmeni	526	4,05	1,07			
	Toplam	747	4,06	1,04			
Toplam	Okul öncesi	50	3,58	,90	2-744	,27	,76
	Sınıf öğretmeni	171	3,66	,89			
	Branş öğretmeni	526	3,60	,96			
	Toplam	747	3,61	,94			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş türü değişkenine göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” için yapılan analizler sonucunda ne toplam ölçek bazında ne de ölçek alt boyutları bazında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasındaki farkları sınamak için ANOVA yapılmış olup, analiz sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Okul türü değişkenine göre Denetime İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklar için yapılan ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Okul Tür	n	$\bar{x}$	Ss	sd	f	p
Denetimin örgüte etkisi	Okul öncesi	44	3,38	,92	3-743	1,33	,26
	İlkokul	181	3,42	,88			
	Ortaokul	248	3,30	,93			
	Lise	274	3,45	,94			
	Toplam	747	3,39	,92			
Denetimin işgörene etkisi	Okul öncesi	44	3,32	1,02	3-743	1,60	,19
	İlkokul	181	3,41	,951 33			
	Ortaokul	248	3,30	,98			
	Lise	274	3,48	1,00			
	Toplam	747	3,39	,99			
Denetimin ilişkilere etkisi	Okul öncesi	44	3,95	1,03	3-743	2,09	,10

	İlkokul	181	4,08	,93			
	Ortaokul	248	3,95	1,11			
	Lise	274	4,17	1,04			
	Toplam	747	4,06	1,04			
Toplam	Okul öncesi	44	3,55	,95	3-743	1,80	,14
	İlkokul	181	3,64	,88			
	Ortaokul	248	3,51	,96			
	Lise	274	3,70	,95			
	Toplam	747	3,61	,94			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Okul türü değişkenine göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” için yapılan analizler sonucunda ne toplam ölçek bazında ne de ölçek alt boyutları bazında anlamlı farklar bulunamamıştır ($p>.05$). Bu duruma göre okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

4.5. “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ile “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği”

Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya ait bağımsız sürekli değişken öğretmenlerin öz-yeterlikleri; bağımlı sürekli değişken ise öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarıdır. Bu aşamada “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiler Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve tespit edilen sonuçlar Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler

Öz-Yeterlik Ölçeği	Denetime İlişkin Tutum Ölçeği			Toplam
	Denetimin Örgüte Etkisi	Denetimin İşgörene Etkisi	Denetimin İlişkilere Etkisi	
N:747				
Başa Çıkma Tarzları	,23(***)	,25(***)	,23(***)	,25(***)
Yenilikçi Davranış	,23(***)	,25(***)	,22(***)	,24(***)
Öz-yeterlik toplam	,26(***)	,29(***)	,26(***)	,28(***)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

“Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur (.282). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri arttıkça, denetime ilişkin tutumları da olumlu şekilde artmaktadır.

“Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam puanları ile “Öz-yeterlik Ölçeği” “başla çıkma davranışı” alt boyutu arasında .251 (p<.001), “yenilikçi davranış” alt boyutu arasında .240 (p<.001) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel sorunlarla başla çıkabilme ve mesleki anlamda kendini geliştirebilme ve yaratıcı projeler üretebilme gibi yenilikçi davranışlar ortaya koyabilme gibi öz-yeterliklerine ilişkin inançları arttıkça, denetime ilişkin tutumları da olumlu şekilde artmaktadır.

“Denetime İlişkin Tutum Ölçeğine” ait olan “denetimin örgüte etkisi” alt boyutu ile “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğine” ait olan “başla çıkma davranışı” alt boyutu arasında .232 (p<.001) ve “yenilikçi davranış” alt boyutu arasında .228 (p<.001) ve öz-yeterlik toplam puanları arasında .264 (p<.001) pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça, denetimin örgüte olan olumlu etkilerine dair tutumları da artmaktadır. Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenler denetim mekanizmasını, yeniliklerin tanınmasına yardımcı olan, işgöreni görevine güdüleyen ve moralini yükselten, kendine güvenini artıran, araştırmaya sevk eden, mesleki yardımda bulunan, dinamik yapısını koruyan bir etki olarak görmekteirler denilebilir.

“Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” alt boyutu olan “denetimin işgörene etkisi” ile “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” alt boyutu “başla çıkma davranışı” arasında .251 (p<.001), “yenilikçi davranış” alt boyutu arasında .245 (p<.001) ve öz-yeterlik toplam puanları arasında .285 (p<.001) düzeyinde istatistiksel açıdan pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça, denetimin kendilerini geliştirmeye, zenginleştirmeye yönelik etkilerine ilişkin tutumları da olumlu şekilde artmaktadır.

“Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutu ile “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” “başla çıkma davranışı” alt boyutu arasında .234 (p<.001), “yenilikçi davranış” alt boyutu arasında .216 (p<.001) ve öz-yeterlik

toplam puanları arasında .258 ($p<.001$) düzeyde istatistiksel açıdan pozitif yönde ilişki elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak, denetimin, kurumun etkililiğini ve verimliliğini artırdığına dair tutumları da aynı yönde etkilenmektedir.

4.6. “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarından; “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarını Yordamak İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analize İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt amacını test etmek için öğretmen öz-yeterlik toplam puanlarından, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ölçeği toplam puanlarını yordamak üzere doğrusal basit regresyon analizi yapılmış ve analize yönelik tespitler Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Regresyon analizi sonuçları-Öz-yeterlik Toplam/Denetime İlişkin Tutum toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
Sabit	1,79	,23		7,76	,00
Öz-yeterlik toplam	,58	,07	,28	8,01	,00
R: .282 R²: .079 F=64,185 p=.000***					

Öğretmen öz-yeterlikleri, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının pozitif yönde anlamlı bir yordacısıdır ($t=8.012$, $p=.000$). Standardize edilmemiş regresyon katsayısı iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir ($B=0.583$). R^2 değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Öğretmen öz-yeterlik toplam puan değişkeni, onların denetime ilişkin tutum toplam puanları varyansının % 7,9’nu açıklamaktadır. Bu ilişkiye yönelik basit doğrusal regresyon formülü: Toplam denetime ilişkin tutum puanı= $1,788 + (.583 * \text{toplam öz-yeterlik puanı})$ ’dır.

Öz-yeterlik ölçeğinin iki, denetime ilişkin tutum ölçeğinin ise üç temel alt boyutu bulunmaktadır. Araştırmanın sonuncu temel alt amacını test etmek amacıyla bu alt boyut puanlarından, denetime ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarını yordamak üzere çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. Çoklu regresyon analizi sonuçları-Öz-yeterlik Ölçeği Alt Boyutları/Denetime İlişki Tutum toplam

Değişken	B	Std Hata	β	T	p
Sabit	1,73	,24		7,25	,00
Başa çıkma davranışı	,36	,08	,17	4,26	,00***
Yenilikçi davranış	,25	,07	,15	3,75	,00***
R: .283 R²: .080 F=32,445 p=.000***					

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ile denetime ilişkin tutum ölçeği toplam puanları arasındaki çoklu regresyon katsayısı $R=.283$, $R^2=.08$ 'dir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği tüm boyutları, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları toplam varyansının %8'ini karşılamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları değerlendirildiğinde, “başa çıkma davranışı” ($t=4.258$, $p=.000***$) ve “yenilikçi davranış” ($t=3.748$) $p<.000$) boyut puanlarının, denetime ilişkin tutum değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Bu ilişkiye yönelik çoklu doğrusal regresyon formülü= “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam puanı = $1,733 + (.356 * \text{başa çıkma davranışı}) + (.245 * \text{yenilikçi davranış})$.

Tablo 4.24. Çoklu regresyon analiz sonuçları- Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları/Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “Denetimin Örgüte Etkisi” toplam

Değişken	B	Std Hata	β	T	p
Sabit	1,67	,24		7,06	,00
Başa çıkma davranışı	,32	,08	,16	3,84	,00***
Yenilikçi davranış	,23	,07	,15	3,63	,00***
R: .265 R²: .070 F=28,179 p=.000***					

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ile denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin örgüte etkisi” alt boyut toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R=.265$, $R^2=.07$ 'dir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği tüm boyutları, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin örgüte etkisi” toplam varyansının %7'sini karşılamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları değerlendirildiğinde ise, “başa çıkma davranışı” ($t=3.835$, $p=.000^{***}$) ve “yenilikçi davranış” ($t=3.630$) $p<.000$) boyutu puanlarının, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin örgüte etkisi” değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna öğretmen öz-yeterliklerinden olan başa çıkma davranışları ve yenilikçi davranışları denetimin örgüte etkisini etkilemektedir. Bu ilişkiye yönelik çoklu doğrusal regresyon formülü: Toplam “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Denetimin Örgüte Etkisi Puanı= $1,665 + (.316 * \text{başa çıkma davranışı} + .234 * \text{yenilikçi davranış})$ ’tır.

Tablo 4.25. Çoklu regresyon analiz sonuçları – Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği alt boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “Denetimin İşgörene Etkisi” toplam

Değişken	B	Std Hata	β	T	p
Sabit	1,40	,25		5,58	,00
Baş çıkma davranışı	,37	,09	,17	4,21	,00***
Yenilikçi davranış	,27	,07	,16	3,90	,00***
R:.286 R²: .082 F=33,215 p=.000***					

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ile denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin işgörene etkisi” alt boyut toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R=.286$, $R^2=.082$ ’dir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği tüm boyutları, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin işgörene etkisi” toplam varyansının %8,2’sini karşılamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları değerlendirildiğinde ise, “başa çıkma davranışı” ($t=4,208$, $p=.000^{***}$) ve “yenilikçi davranış” ($t=3.896$) $p<.000$) boyut puanlarının, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin işgörene etkisi” değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu ilişkiye yönelik çoklu doğrusal regresyon formülü: Toplam “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Denetimin İşgörene Etkisi Puanı= $1,400 + (.370 * \text{başa çıkma davranışı} + .268 * \text{yenilikçi davranış})$ ’tır.

Tablo 4.26. Çoklu regresyon analiz sonuçları – Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Alt Boyutları/ Denetime İlişkin Tutum Ölçeği “Denetimin İlişkilere Etkisi” toplam

Değişken	B	Std Hata	β	T	p
Sabit	2,13	,27		8,00	,00
Başa çıkma davranışı	,38	,09	,17	4,10	,00***
Yenilikçi davranış	,23	,07	,13	3,20	,00***
R:.260 R²: .068 F=27,031 p=.000***					

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ile denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyut toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı $R=.260$, $R^2=.068$ ’dir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği tüm boyutları, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin ilişkilere etkisi” toplam varyansının %6,8’ini karşılamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları değerlendirildiğinde ise, “başa çıkma davranışı” ($t=4,095$, $p=.000***$) ve “yenilikçi davranış” ($t=3.199$) $p<.000$) boyut puanlarının, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin ilişkilere etkisi” değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu ilişkiye yönelik çoklu doğrusal regresyon formülü: Toplam “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” Denetimin İlişkilere Etkisi Puanı= $2,134 + (.382* \text{başa çıkma davranışı} + .234* \text{yenilikçi davranış})$ ’tır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analiziyle saptanan bulgulara yönelik sonuçlar ve bulgulara yönelik sonuçların ilgili literatür ışığında karşılaştırılması, tartışılması ve sonuçlara dayalı yapılan önerilerin sunulması bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmenlerin Öz-yeterliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri genel olarak “bana çoğunlukla uygun” değerlendirmesi içindedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri oldukça yüksektir. Öğretmenlerin mesleklerinde duygu ve düşüncelerini, potansiyellerini eyleme dönüştürmede rahat ve güven içinde oldukları söylenebilir. Bu durumun olası yansımalarının öğrenme ortamlarına ve öğrencilere yönelik olumlu olacağı düşünülebilir. Öğrenci merkezli uygulamaların ve yaşantıların sunulduğu, farklı ve yeni öğretim stratejilerinin yer aldığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, motivasyonun yüksek olduğu, yeni ve yaratıcı projelerin oluşturulduğu, çatışmaların bir sorun değil geliştirici bir unsur olarak görüldüğü öğrenim ortamları oluşturulabilir.

Literatürde öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin olarak Ekici (2020), Küpeli (2019), Süzer (2019), Gündüz ve Kumcağız (2018), Kavrayıcı ve Bayrak (2016), Karakuş (2017), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Buluç ve Demir (2015), Djigic vd. (2014), Öztürk (2014), Benzer (2011) ve Çimen’in (2007) çalışmaları bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmanın sonuçları Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ve Derbedek’in (2008) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Küpeli (2019) ortaokul kademesindeki öğretmenlerin iletişim becerileri ile öz-yeterliklerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucunu bulmuş, bu durumu öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri, öğrenciyi aktif bir şekilde derse katabilme becerilerinde iyi oldukları ve öğrenci seviyesine uygun öğretim stratejileri benimsedikleri şeklinde yorumlamıştır.

Benzer şekilde Ayra ve Kösterelioğlu (2016) öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öz-yeterliklerini oldukça yeterli düzeyde bulmuş, bu durumu öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri şeklinde belirtmiştir. Djigic vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öz-yeterlikleri, özellikle öğretim alanında, oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yenilikçi davranış alt boyutuna ilişkin öz-yeterlikleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Benzer şekilde Lipscomb ve arkadaşları (2022), Zainal ve Mohd Matora (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yenilikçi davranış göstermelerinde öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir faktör olduğunu saptamışlardır. Yine Caprara vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin yeni ve farklı koşullar yaratma konusunda daha üretken oldukları ortaya çıkmıştır. Moores ve Cha-Jan Chang (2009), öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bu iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Literatürde öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini kullandıklarını saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Ghaith ve Yaghi, 1997; Guskey, 1988) ve bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer'e (2011) göre öz-yeterliği güçlü olan öğretmenler, kendi yeterliklerinin farkında olan, kendine güvenen, zorlu görevlerin üstesinden gelebilen, öğrenen merkezli çalışmalara ağırlık veren, etkili iletişimi kullanan öğretmenlerdir.

5.1.2. Öğretmenlerin Öz-yeterliklerinin Demografik Değişkenlerle İlgili Sonuçları ve Tartışma

Araştırma bulgularında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında sadece başa çıkma davranışı alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin başa çıkma davranışına yönelik öz-yeterlikleri erkek öğretmenlerden yüksektir. Bu bulguya yönelik ataerki Türk toplumunda kadının ev, iş ve annelik gibi birçok sorumluluğu üstlenmesi ve öğrenim hayatından mesleğe atılıncıya kadar geçen süreçte birçok sorun ve engelle karşılaşmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Literatürde Akkuş (2013), Koç (2013), Benzer (2008), Çapri ve Çelikkaleli (2008), Zengin (2003) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonucuyla benzerlik gösterirken; Ekici (2020), Süzer (2019), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Korkut ve Babaoğlu (2012), Klassen ve Chiu (2010),

Benzer (2011), Klassen ve Chiu (2010), Üstüner ve diğerleri (2009), Derbedek (2008), Türk (2008) tarafından yapılan çalışmaların sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) yapmış olduğu çalışmada Türk toplumunda kadının üstlendiği role ilişkin olarak sorunlara ve engellere yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu, Bandura'nın (1977, 1986, 1997) öz-yeterlik kaynaklarından sözel iknanın bu konuda referans olduğunu belirtmişlerdir. Koç (2013) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ilişkin çalışmada cinsiyet değişkenine göre toplamda anlamlı bir fark meydana gelmezken, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlikte kadın öğretmenlerin öz-yeterliğinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu durumu Zengin (2003), kadın öğretmenlerin iş hayatına atılana kadar geçen zamanda erkek öğretmenlere göre daha çok engelle karşılaştıklarını ve iş hayatına atıldıklarında mesleklerine sıkı sıkıya sarıldıklarını ve bu yüzden öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu konuyu Akkuş (2013) ise, kadınların öğretmenlik mesleğini kendilerine daha uygun görmeleri ve bu mesleği çok tercih etmelerine bağlamıştır. Araştırmanın diğer alt boyutunda ve toplamda kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde Ekici (2020), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Benzer (2011), Süzer (2019), Üstüner ve diğerleri (2009), Derbedek (2008), Türk (2008) öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerine yapmış oldukları çalışmalarda da kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmadığını bulgulamışlardır. Bu konuda eski zamanlardan bu yana meslek hayatında kadın erkek eşitsizliğinin zamanla kapandığı, kadınların da iş yaşamında kendilerine ve işlerine olan tutum, inanç ve azimlerinin arttığı belirtilebilir. Bu çalışmaların aksine Korkut ve Babaoğlu (2012), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini inceledikleri çalışmada erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu; Klassen ve Chiu (2010) öğretmenlere yönelik yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmenlerin daha fazla iş stresine sahip olduklarını ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterliklerinin erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucunu saptamışlardır.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin iş yaşamında profesyonel davrandıkları ve rollerini mesleğin gerektirdiği şekliyle oynadıkları, özel yaşamlarını iş yaşamına yansıtmadıkları durumuyla açıklanabilir. Ayrıca okul

yönetiminin tüm iş ve işlemlerde evli ve bekâr öğretmenler arasında adil ve eşit davranması da bu durum ile açıklanabilir. Araştırmanın bu sonucu Türk'ün (2008) çalışmasıyla benzerlik gösterirken; Benzer'in (2011) çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Türk (2008) yapmış olduğu çalışmada medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklar oluşmadığını, bu durumu öğretmenlerin iş yaşamı ile ev yaşamında üstlendikleri rollerin farklı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Benzer (2011) yapmış olduğu çalışmada evli öğretmenlerin öz-yeterliklerinin bekâr öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır ve bu durumu, mutlu evlilik yapan ve düzenli bir aile hayatı oluşturan öğretmenlerin bu olumlu ruh halini iş yaşamlarına ve günlük hayatlarına yansıtma ile açıklamıştır.

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark meydana gelmemiştir. Farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin öz-yeterlikleri benzerdir denilebilir. Bu bulguya yönelik olarak mesleki öz-yeterliğin yüksek olmasında mesleki bilgi birikiminden ziyade meslekte kazanılan deneyimlerin daha etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Cocco vd. (2018), Koç (2013) ve Benzer'in (2011) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Derbedek'in (2008) çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Derbedek'in (2008) yapmış olduğu çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlikleri lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum yüksek lisans mezunu öğretmenlerin konu ve alan bilgisi yönünden kendilerini yeterli bulmaları ve bu yeterliliğin onların performanslarına olumlu olarak yansması ile açıklanabilir.

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen öz-yeterlikleri arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre öz-yeterlikleri anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum, öz-yeterliliğin yüksek olmasında mesleki deneyimin, Bandura'nın (1989) deyimiyle performans başarılarının, önemli bir faktör olmasıyla açıklanabilir. Özellikle öz-yeterlik kaynaklarından biri olan performans başarıları (üstün deneyimler) olumlu yaşantılara bağlı olarak kişinin öz-yeterliğini artırır (Bandura, 1989). Araştırmanın bu sonucu Ekici (2020), Öztürk (2014), Koç (2013), Benzer (2011), Derbedek (2008) ve Celep'in (1998) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Süzer (2019), Korkut ve Babaoğlu (2012), Güvenç (2011), Klassen ve Chiu (2010), Üstüner vd.

(2009), Türk (2008) ve Zengin Kapıcı'nın (2003) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Ekici (2020) araştırmasında kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin zor öğrencilere ulaşabilme, öğrencilerin başarabileceklerine olan inançlarını artırabilme ve motive etme, öğrenci-veli iletişimini güçlü tutma, öğrenme sürecinde etkili ve yeterli olma, alternatif öğretim teknikleri ve yaratıcı fikirler üretme konusunda öz-yeterliklerinin arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Tschannen-Moran ve Hoy (2007), meslekte deneyimli ve acemi olan öğretmenlerin öz-yeterliklerini araştırdıkları çalışmalarında, deneyimli öğretmenlerin öz-yeterliklerinin acemi öğretmenlerin öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) öğretmenlerin tecrübe kazandıkça öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konusunda yeterliklerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Von Suchodoletz vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin zamana bağlı olarak arttığı ortaya konmuştur. Güvenç (2011) çalışmasında ise bu çalışmanın aksine öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça öz-yeterliklerinin düştüğünü saptamış, bu durumu meslekte geçen süre arttıkça öğretmenlerin kendi etkilerinin sınırlı oluşuyla ve çevrenin etkisinin daha belirleyici olduğuyla yorumlamıştır.

Araştırmada branş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında “başa çıkma davranışı” alt boyutunda anlamlı düzeyde fark oluşmazken, “yenilikçi davranış” alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin “yenilikçi davranış” alt boyutunda öz-yeterlikleri branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin küçük yaş gruplarıyla daha fazla uygulamaya yönelik çalışmaları ve zaman konusunda sürekli birlikte olmaları ile açıklanabilir. Branş öğretmenlerinin “yenilikçi davranış” öz-yeterliklerinin düşük olması, sistemin bir sonucu olarak öğrencileri sınava hazırladıkları için öğretimde standart etkinliklerin dışına çıkmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Zararsız (2012), Demirtaş, Benzer'in (2011), Cömert ve Özer (2011), Gürol, Altuntaş ve Karaaslan (2010), Çimen (2007) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Kaçar ve Beycioğlu (2017), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'nun (2008) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Benzer (2011) bu durumu sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle hem ders sayısı bakımından hem de öğretim yılı

bakımından öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmelerine ve onlarla yoğun bir iletişim döngüsü içerisinde olmalarına bağlamıştır. Ayra ve Kösterelioğlu (2016) bu durumu sınıf öğretmenlerinin her zaman aynı sınıfa derse girmesiyle ve öğrencileri tanıma fırsatlarının daha fazla olmasıyla açıklamışlardır. Klassen ve Chiu (2010) yapmış oldukları çalışmada küçük yaş gruplarına eğitim veren anaokulu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmada okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında toplam öz-yeterlik ve “yenilikçi davranış” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar meydana gelmiştir. “Yenilikçi davranış” alt boyutunda okul öncesi kurumda çalışan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre öz-yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır. “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” toplamda ise okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin öz-yeterlikleri özellikle ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum, okul öncesi kurumlarının etkinlik temelli uygulamalara ağırlık vermesi, yönetim-öğretmen-veli işbirliğinin yoğun olması, özellikle veli katımlı etkinliklerin yapılması dolayısıyla olduğu söylenebilir. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin düşük çıkması, kimlik arayışının en üst düzeyde olduğu ergenlik dönemindeki öğrencilerle olmaları ve sınavlara yönelik başarı için beklentinin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Ekici (2020), Benzer (2011), Klassen ve Chiu (2010) ve Milner ve Woolfolk Hoy’un (2002) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Öztürk’ün (2014) çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Ekici (2020) bu durumu ilkokul öğretmenlerinin öğrenci etkileşiminin yüksek olması, küçük yaş aralığındaki çocuklara hitap etmeleri, okuma yazma etkinliklerinin ilk basamağının bu kademede olması gibi nedenlerle belirtmiştir. Klassen ve Chiu (2010) yapmış oldukları çalışmada anaokulu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı için daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını saptamıştır. Yine Milner ve Woolfolk Hoy (2002) ilkokul ve lise öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ilişkin yapmış oldukları gözlem ve görüşmelere dayalı çalışmalarında ilkokul öğretmenlerinin öz-yeterliklerini lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu çalışmaların aksine Öztürk (2014) yapmış olduğu çalışmada sınıf yönetimi

konusunda ortaokul öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.3. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre denetime ilişkin tutumları genel olarak orta düzeyde bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının genel anlamda yüksek olması beklenirken, orta düzeyde çıkmıştır. Bu durumun denetim uygulamalarındaki hatalardan ve öğretmenlerin denetime karşı önyargılarından ya da dışarıdan bir göz tarafından kontrol edilmenin öğretmene verdiği rahatsızlıktan kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum, eğitim öğretimde belli standartlara ve istenen kaliteye ulaşamaması, öğretmenin her türlü eleştiriye karşı sürekli tetikte olması, güven içinde hissetmemesi ve kendini rahat bir şekilde ifade edememesi gibi olası olumsuz yansımalarla sebep olabilir. Hatta öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesine yol açarak iş doyumunu da olumsuz etkileyebilir. Araştırmanın bu sonucu Kurka ve Berhanu (2019), Gündüz (2010), Öztürk (2014), Akyol (2013), Süzerler (2013), Çiçek Sağlam ve Demir (2009), İnal (2008), Kunduz (2007), Kavas (2005), Renkler (2005), Büyükaslan (1998), Özbek (1997) ve Gökçe'nin (1994) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Levine'in (1987) çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Araştırmada sonucun orta düzeyde çıkması, doğal olarak bir sorunun varlığına da işaret etmektedir. Kurka ve Berhanu (2019) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin denetim yaklaşımına ilişkin olumsuz tutum oluşturdukları saptamış ve bunun nedenleri arasında öğretmenlerin denetleyenleri bu konuda yetersiz görmeleri, denetleyenlerin olumsuz yaklaşımları ve yetersiz dönüt vermeleri, denetime yönelik temel bilgi ve beceri eksikliği, denetime ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarının olmaması, öğretmenler ve denetleyenler arasındaki yetersiz iletişim, deneyimli öğretmenlerin motivasyon ve bağlılık eksikleri gibi başlıca nedenleri ortaya koymuşlardır. Gündüz (2010) denetleyenlerin yaptığı rehberliğe ilişkin genel tutumları incelediği çalışmada da benzer sonucu bulmuş, tutumun bu şekilde oluşmasında denetleyen uygulamalarının denetim ağırlıklı olmasına ve rehberliği öne çıkarılamamasına bağlamıştır. Bu durumda denetleyenlerin denetim türü olarak geleneksel ve daha çok eksik aramaya, kontrole dayalı denetim yaptıkları, denetimde rehberliğin öne çıkarılamadığı söylenebilir. Tunaç (2014) çalışmasında denetleyenlerin denetim sürecindeki tutum

ve davranışlarının öğretmenler üzerinde psikolojik baskı oluşturduğunu ve bu durumun öğretmenleri olumsuz şekilde etkilediğini belirtmiştir. Aslanargun ve Tarku'nun (2014) çalışmasında da katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı denetime yönelik olumsuz görüşler belirtmişler, denetleyenlerin tutumlarının ve denetimin yapısının değişmesiyle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Yine Kavas (2005) çalışmasında öğretmenlere göre denetleyenlerin etkiden çok yetkiyi kullandıkları için denetime ilişkin olumsuz tutumlar oluşturduklarını belirtmişlerdir. Barr ve Reppen (1935), öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenler denetleyenlerin denetim konusundaki eksikliklerinden, küçük ve önemsiz ayrıntılara önem vermelerinden, yetersiz gözlemle yargılarda bulunmalarından dolayı denetime ilişkin olumsuz tutumlar oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Denetime ilişkin tutum ölçeğinin ortalamaya göre birinci sıradaki “denetimin işgörene etkisi” alt boyutu, ikinci sıradaki “denetimin örgüte etkisi” ve üçüncü sıra yer alan “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutları öğretmenler tarafından “orta” düzeyde değerlendirilmiştir. Öğretmenler “denetim, eksiklerin görülmesine yardımcı olur” maddesine en yüksek katılımı gösterirken, “denetim, işgörenin işe ilişkin moralini yükseltir” maddesine en düşük katılımı göstermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin denetimi eksik arayan ve hataları gösteren bir mekanizma olarak gördükleri, bu durumun onların denetime ve denetleyene ilişkin olumsuz tutumlar oluşturduğunu, stres ve moral bozukluğu yarattığı sonucunu çıkarabiliriz. Uslu (2021) denetimin öğretmenlerin morallerini olumlu yönde yeterince etkileyemediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Gündüz ve Coşkun'un (2011) teftiş uygulamalarında öğretmenlerin stres düzeyini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin “orta düzeyin üzerinde” stres yaşadıkları ve denetleyenlerin olumsuz tutumlarının bu duruma sebep olduğu ortaya konmuştur. Aynı şekilde Uçar'ın (2012) çalışmasında da öğretmenler denetimin, motivasyonlarına katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Denetim olgusunun ve denetleyen davranışlarının öğretmenler üzerindeki stres ve kaygısı, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının olumsuz olmasına sebep olacaktır.

Öğretmenler “denetim işgörenin kendine çeki düzen vermesini sağlar” maddesine ikinci, “denetim planlı çalışmaya sevk eder” maddesine üçüncü sırada katılım göstermişlerdir. Uslu (2021), denetimin öğretmenleri planlı çalışmaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Aslanargun ve Tarku'nun (2014) çalışmalarında da bazı

öğretmenler denetimin düzenli iş yapılması için olumlu anlamda gerekliliğinden söz etmişler ancak denetimin rehberlik ve yol gösterici yönünden ziyade hata ve eksiklerin görülmesini, görevlerin zamanında yapılmasını sağlayan bir mekanizma olmasından bahsetmişlerdir. Kale'nin (1995) yapmış olduğu çalışmada denetleyenlerin rehberlik ve denetim görevlerini amacına uygun yerine getirmedikleri görüşleri ile çalışmadaki sonuçları desteklemektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlerle İlgili Sonuçları ve Tartışma

Araştırmanın demografik değişkenlerinden cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarında anlamlı farklar meydana gelmiştir. Erkek öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre denetime ilişkin tutumlarının düşük olmasında, daha teferruatlı, mükemmeliyetçi ve ince düşünmelerinden ve yaptıklarının dışarıdan bir göz tarafından eleştirilmesine karşı daha hassas olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerin denetime daha olumlu baktıkları düşünülebilir. Araştırmanın bu sonucu Uslu (2021), Akyol (2013), Kaur ve Kumar (2008), İnal (2008), Kunduz (2007) ve Memişoğlu'nun (2001) çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Süzerler (2013), Erdem ve Eroğul (2012), Gündüz (2010), Ateş (2007), Kavas'ın (2005) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Uslu (2021) bu durumu, erkek öğretmenlerin denetime daha fazla önem verdikleri, denetmene yönelik olumlu tutum içinde oldukları, daha önceki denetim deneyimlerinin olumlu olması, denetimden beklentilerinin yüksek olması gibi nedenlere bağlamıştır.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarında anlamlı farklar meydana gelmemiştir. Araştırmaya göre medeni durum öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını etkilememektedir. Bu çalışmanın aksine Süzerler'in (2013) çalışmasında rehberlik, olumlu duygular ve teftiş alt boyutlarının tümünde ve tutum genel toplamında evli öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları bekâr öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum evli öğretmenlerin düzenli bir hayata girmiş olmalarının getirmiş olduğu özgüvenle açıklanabilir.

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarında anlamlı farklar meydana gelmiştir. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre denetime ilişkin tutumları anlamlı

derece daha yüksek bulunmuştur. Bu durum yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin bilgi, uzmanlık ve yeterlikleri konusunda kendilerini geliştirmiş olmaları ve denetlenmeye ilişkin görüşlerinin, bakış açılarının olumlu olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmanın bu sonucu Uslu (2021), Erdem ve Eroğul (2012), Demir (2009) ve Dündar'ın (2005) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yani literatürde ulaşılan çalışmalarda öğrenim düzeyinin öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını etkilemediğini saptamıştır.

Araştırmada mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları, 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin denetimi kurum, işgören ve ilişkiler bağlamında önemli bir etki olarak gördükleri ve deneyimlerinden ötürü denetime yönelik stresleri daha az olduğu söylenebilir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğerlerine göre denetim uygulamalarına daha kolay uyum sağlamasının etkili olduğu düşünülebilir. Çalışmanın bu sonucu Erdem ve Eroğul (2012), Süzerler (2013) ve Gündüz ve Coşkun'un (2011) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Uslu (2021), Gündüz'ün (2010) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Erdem ve Eroğul (2012) çalışmalarında bu durumu kıdemli öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre ders denetiminde denetleyenleri başarılı bulmalarına bağlamışlardır.

Araştırmada branş türü değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarında anlamlı fark meydana gelmemiştir. Süzerler'in (2013) çalışmasında branş değişkenine göre anlamlı fark meydana gelmiş, İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin denetime ilişkin tutumları diğer branştaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde çıkmıştır.

Araştırmada okul türü değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarında anlamlı farklar meydana gelmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu Uslu (2021), Memişoğlu (2001) ve Keskinkılıç'ın (1997) çalışmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri ile Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni öğretmenlerin öz-yeterlikleri; bağımsız sürekli değişkeni ise öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarıdır. Bu araştırmanın iki sürekli değişkeni olan “Öğretmen Öz-yeterlikleri” ile “Öğretmenlerin Denetime ilişkin Tutumları” toplam ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri arttıkça, denetime ilişkin tutumları da artmaktadır. Öztürk (2014) çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin il eğitim denetmenlerine yönelik olumlu algılarının da arttığını saptayarak bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Moores ve Cha-Jan Chang (2009) yapmış oldukları çalışmada öğretmen öz-yeterlikleri ile performansları arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, düşük olan öğretmenlere göre eğitim öğretim sürecini planlama, uygulama, kontrol etme, geliştirme, eleştirilere açık ve hoşgörülü olma durumları daha yüksektir (Henson, 2001; Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001). Bandura’ya (1977) göre öz-yeterlik, yani bireylerin bir işi yapabileceklerine ve başarabileceklerine yönelik kendi yeterliklerine olan inancı, onların tutumlarını etkilemektedir. Öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının da yüksek olmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda Barr ve Reppen’in 1935 yılında öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarına yönelik yapmış oldukları çalışmada yeterlik anlamında zayıf olan öğretmenlerin, güçlü öğretmenlere göre denetimi daha çok eleştirdikleri, olumsuz tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

“Denetime ilişkin Tutum Ölçeği” toplam puanları ile “Öz-yeterlik Ölçeği” başa çıkma davranışı ile yenilikçi davranış alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel hedefleri öğrenciye kazandırabilmesi için elzem olan etkinlikleri oluşturabilme ve yürütebilme yeteneklerine olan inançları olarak nitelendirilebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010: 1059). Lorschbach ve Jink’e (1999) göre öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin özgün ve iyi planlar oluşturarak eğitim öğretim sürecine katılırlar ve ortamdaki farklılıklara daha fazla hoşgörülü olurlar. Bandura’ya (1993) göre etkili ve elverişli öğrenme ortamları oluşturabilme öğretmenlerin yeteneklerine ve öz-yeterliklerine bağlıdır. Denetim, eğitim öğretimi

sürecini ve bu süreçte çalışanları geliştirme (Gündüz, 2010) amacını güttüğü için öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin denetime yönelik tutumları da yüksek olacaktır.

“Denetime ilişkin Tutum Ölçeği” alt boyutu olan denetimin örgüte etkisi alt boyutu ile “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” başa çıkma davranışı alt boyutu ve yenilikçi davranış alt boyutu ile öz-yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki meydana gelmiştir. Öz-yeterliği güçlü olan öğretmenler öğrencileri için etkili öğrenme ortamları sunar ve öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, devinışsel tüm yeterliklerini de geliştirme açısından onların performanslarını etkileyebilme gücüne sahiptir (Yılmaz, 2019; İnel Ekici, 2018; Aldan Karademir, 2013; Guskey, 1987). Öz-yeterliği güçlü olan bir öğretmenin öğrencilerinin de öz-yeterliklerinin de güçlü ve gelişmiş olması olasıdır (Schwab, 2019; Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Ayrıca Koç (2013) çalışmasında öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin de yüksek olduğunu bulgulamıştır. Denetim, eğitim ve öğretim amacı güden örgütlerin bu hedeflerine ulaşmasında, örgütün devamlılığını sağlaması ve gelişmesinde (Aydın, 2014) önemli bir süreç olması nedeniyle, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin denetim sürecini örgütü geliştiren bir anahtar olarak görmesi muhtemeldir. Öz-yeterliği yüksek öğretmen kendi performansını ve öğrenci performansını olumlu bir şekilde etkileyerek, bir kurum olarak okulunu da olumlu yönde etkilemiş olacaktır denilebilir.

“Denetime ilişkin Tutum Ölçeği” alt boyutu olan denetimin işgörene etkisi alt boyutu ile “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” alt boyutları olan başa çıkma davranışı alt boyutu ve yenilikçi davranış alt boyutu ve öz-yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler meydana gelmiştir. Çağdaş denetim anlayışında en önemli ilke öğretmeni eğitim öğretim sürecine hazırlama ve katma (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2001; Sullivan ve Glanz, 2000), öğretmene rehberlik etme ve yol göstermedir (Aydın, 2014; Taymaz, 2013; Ünal ve Yıldırım-Erol, 2011; Karagözoğlu, 1985). Tschannen-Moran ve McMaster’ın (2009) yapmış oldukları çalışmada bilgilendirme, model alma, uygulama ve rehberliğe dayalı mesleki gelişim programlarının hepsini alan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini geliştiren deneyimler yaşaması onların öz-yeterliklerini olumlu anlamda artırmaktadır (Yoo, 2016). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenin de denetime ilişkin tutumu yüksek olacaktır denilebilir.

“Denetime ilişkin Tutum Ölçeği” alt boyutu olan denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu ile “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” alt boyutları olan aşma çıkma davranışı alt boyutu ve yenilikçi davranış alt boyutu ve öz-yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler meydana gelmiştir. Bireylerin geçirmiş oldukları başarısız yaşantılar, öz-yeterlik inançlarını azaltırken; başarılı yaşantılar, öz-yeterlik inançlarını artırır (Bandura, 1989). Çalışanlar, denetimin uygulanması sürecindeki işleyişe, denetleyene, onun üstü olması algısına yönelik durumlara karşı tutum oluştururlar. Benzer biçimde, denetleyen de denetlenenlerin uygulama biçimlerine ve üstlendikleri rollerine dair inançlarına göre denetimi gerçekleştirme eğiliminde olacaktır (Aydın, 1993). Denetleyen tutumundan kaynaklı denetime yönelik denetlenenlerin olumsuz tutum oluşturdıklarına dair çok sayıda araştırma yapılmıştır (Kel ve Akın, 2021; Kurka ve Berhanu, 2019; Göker ve Gündüz, 2017; Göker ve Gündüz, 2014; Aslanargun ve Tarku, 2014; Tunaç, 2014; Kazak, 2013; Uçar, 2012; Gündüz ve Coşkun, 2011; Çiçek Sağlam ve Demir, 2009; İnal, 2008; Gerono, 2007; Heckman-Stone, 2003). Denetimi güven duygusu içerisinde ve mesleki ilişkileri esas alarak (Taymaz, 2013) yapan bir denetmen, öğretmende olumlu duygu ve tutumlar oluşmasını sağlayacak ve öz-yeterliğini de güçlendirecektir (Bandura, 1986). Öz-yeterliği güçlü olan öğretmenin denetime ilişkin tutumu da güçlü olacaktır denilebilir.

5.1.6. Öğretmenlerin Öz-yeterliklerinin, Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri toplam puanları ile öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen öz-yeterlik ölçek puanlarının, denetime ilişkin tutum değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu demek oluyor ki öğretmenlerin denetime ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlarının nedeni onların öz-yeterliklerinin düşük ya da yüksek olmasıdır. Öz-yeterlik kişinin bir işi yapabileceğine, başarabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1977). İnançlar, tutumların duygusal yönlerini ifade eder (Tavşancıl, 2018). Öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin inançları; öğrenme ortamlarını amaca uygun olarak planlama ve organize etme, öğrencileriyle olan ilişkilerini ve etkileşimlerini, mesleki yönden3 kendini geliştirme ve bu yönde yeni fikirler üretme isteklerini kapsar (Ashton ve Webb, 1986). Öz-yeterliği güçlü olan öğretmen, denetimi kendini geliştiren, yönlendiren,

olumlu bir süreç olarak görme eğiliminde olacaktır denilebilir. Öztürk (2014) çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlikleri arttıkça, denetmene yönelik denetim davranışlarını algılamalarını arttırdığını saptayarak bu çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında, öz-yeterlik ölçeğine ait alt boyut puanlarının, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin örgüte etkisi” değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Denetim, süreç olarak kompleks ve çok yönlü olmasının yanında örgütteki tüm personelin ortak ürünü, görevi ve sorumluluğudur (Taymaz, 1997). Barnard’a (1938) göre işbirliği içerisinde olan istekli bireylerin bir araya gelmesiyle örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlaması örgütsel yeterlik için önemli bir ölçüttür. Örgüt, bireysel amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlarken, birey de örgütsel amaçların ulaşmasına olanak sağlar (Aydın, 2014). İstekli, sabırlı, yaratıcı, üretken, yenilikçi öğretmenler, eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşmasında denetimi geliştirici, hedeflere ulaşmada rehberlik edici rolünü daha çok benimseyecektir.

Analiz sonuçlarına göre öz-yeterliğe ait tüm alt boyut puanlarının, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin işgörene etkisi” değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öz-yeterlik ölçeğine ait tüm alt boyutları puanlarının, denetime ilişkin tutum ölçeği “denetimin ilişkilere etkisi” değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Denetimin amaçları daha çok öğretmeni geliştirmeye, teşvik etmeye, önermeye, yardımcı olmaya ve bilgi edinmeye yöneliktir. Barr ve Reppen (1935) yapmış oldukları çalışmada mesleki yeterlikleri açısından zayıf olan öğretmenlerin denetleyenlerden disiplin konusunda yardım istedikleri, güçlü öğretmenlerin denetleyenlerden öğretim sorunları konusunda yardım istediklerini ve mesleki yeterlikleri zayıf olan öğretmenlerin denetim olgusunu daha çok eleştirdiklerini saptamışlardır. Denetime ilişkin olumlu tutum oluşturan öğretmenlerin denetim faaliyetlerinden daha çok yararlandıkları, denetime ilişkin olumsuz tutum oluşturan öğretmenlerin ise denetim etkinliklerinden yeterince yararlanamadıkları varsayılmaktadır (Uğurlu ve Usta, 2016). Denetime ilişkin oluşturulan tutumların olumlu olması, öğretmenin mesleğe yönelik bakış açısının da olumlu olmasından kaynaklıdır denilebilir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile denetime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler şeklinde iki grupta sıralanarak aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olması için denetim sisteminin işleyiş ve yapısında değişikliğe gidilerek, denetimde rehberlik, yol gösterme ve yardım anlayışına daha fazla ağırlık verilmelidir. Ayrıca, gelenekçi denetim anlayışından ziyade öğretmeni merkeze alan, çağdaş yaklaşımlar denetleyenler tarafından tercih edilmelidir.

2. Araştırmada öğretmenlerin denetimin işgörenin moralini yükseltebileceğine dair görüşleri düşük düzeydedir. Bu nedenle denetleyenler öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını yükseltici davranışlarda bulunmalıdır.

3. Araştırmada mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları yüksek çıkarken, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları düşük çıkmıştır. Bu durumda özellikle göreve yeni başlamış öğretmenlere karşı yapılan denetimin mesleğe alışma evresi de olması sebebiyle rehberliğe ağırlık verilmelidir, denetleyen ve öğretmen arasındaki ilişkiler daha yapıcı olabilir.

4. Araştırmada branş öğretmenlerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre öz-yeterliklerinin düşük olduğu bulgusu ortaya konulmuştur. Eğitim öğretimdeki başarının artırılması yolunda hizmet öncesi ve hizmet içi her branş türündeki öğretmenlerin öz-yeterliklerini artırıcı uygulamalara önem verilmeli ve bu kapsamda çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının orta düzeyde çıkmasına etki eden unsurların belirlenmesine yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma Samsun ilinin Havza, Ladik ve Vezirköprü ilçelerinde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışma farklı illerde, daha geniş bir evrende yapılabilir.

3. Bu araştırma eğitim hizmetleri alanında evreni ve örneklemini öğretmen olan personel dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırma farklı iş alanlarındaki personele yönelik yapılarak daha kapsamlı hale getirilmesi faydalı olabilir.

4. Araştırma resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarını kapsamaktadır. Aynı araştırma özel okulda görev yapan öğretmenlere de uygulanarak resmi ve özel okul öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ve denetime ilişkin tutumları karşılaştırmalı olarak çalışılabilir.



KAYNAKLAR

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and in-service applications*, 4th edn. NY: Wiley.
- Açıkgöz, K. (1987). Katılmanın kurumsal nedenleri. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 2-3.
- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde klinik denetim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ahmed, M. A., Lawal, A. A. ve Ahmed, R. A. (2022). Influence of teachers' self-efficacy on secondary school students' self-efficacy in biology in Ogbomoso, Nigeria. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 8(1), 58-64.
- Akan, D. (2016). Eğitimde denetim modelleri. M. Sağır ve S. Göksoy (Ed.). *Eğitimde denetim ve değerlendirme içinde* (s. 149-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilköğretime yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akyel, R. (2010). Yönetimde iç kontrol, iç denetim ve dış denetim fonksiyonlarının birbirleri ile ilişkileri ve Türk kamu yönetiminde uygulamaların değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1-22.
- Akyol, C. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Altay, S. (2006). *Eğitim yönetimi ve yönetici, müfettiş, öğretmen üçlüsü*. Ankara: Yöntem Yayınları.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. In C. Ames ve R. Ames (Ed.). *Research On Motivation In Education: Vol. 2. The classroom milieu* (141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(3), 281-306.

- Ateş, F. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Değerler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 6.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81-101.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. ve Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 2, 769-782.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barr, A. S. ve Reppen, N. O. (1935). The attitude of teachers toward supervision. *The Journal of Experimental Education*, 3(4), 237-300.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi: Roller, yeterlikleri, seçilmesi, yeterlikleri*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi. Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bennett, T. (1997). Clinical supervision marriage: A matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408246.pdf> . Erişim Tarihi: 26.04.2022.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Bernard, J. ve Goodyear, R. (2004). *The fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bilgen, N. (1990). Örgüt İklimi. Ankara: TODAİES Yayınları.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Bruning, R.H., Schraw, G. J. ve Norby, M. M. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretim. (Çev. Zehra Nur Ersözlü). *Kendi (Öz) hakkındaki inançlar* (s. 107). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyükaslan, A. M. (1998). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin algı ve beklentileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Celep, C. (1998). Öğretmen yeterlik duygusu, öğretmenlerin yönetim, çalışma grubu ve öğrenci hakkındaki inancı ve öğrenci kontrol yönelimi. *7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (7-11 Eylül 1998). Konya.
- Choi, S., Kluemper, D. H. ve Sauley, K. S. (2013). Assessing emotional self-efficacy: evaluating validity and dimensionality with Cross-Cultural samples. *Applied Psychology: An International Review*, 62(1), 97-123.
- Cocca, M., Cocca, A., Martínez, E. A. ve Bulnes, M. G. R. (2018). Correlation between self-efficacy perception and teaching performance: The case of Mexican preschool and primary school teachers. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(1), 56-70.
- Cone, N. (2009). Community-based service-learning as a source of personal self-efficacy: Preparing preservice elementary teachers to teach science for diversity. *School Science and Mathematics*, 109, 20-30.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 207-237.
- Çıtır, H. (1987). *Yönetimsel denetim anlayışı ve örgütlenmesi*. Basılmamış Uzmanlık Tezi. TODAİE.
- Çiçek Sağlam, A. ve Demir A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 38(183), 130-139.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çomak, N. (2018). *İklim oluşturan öğretmen*. İstanbul: Sena Ofset.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Darishah, P., Daud, Y. ve Fauzee, M. S. O. (2017). Teaching and learning supervision by school management, attitude of teachers and competency of teaching. *International Journal of Development and Sustainability*, 6(10), 1367-1381.
- Daud, Y., Darishah, P., Khalid, R. ve Fauzee, M. S. O. (2018). Teaching and learning supervision, teachers' attitude towards classroom supervision and students' participation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 513-526.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. ve Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Demir, M. (2009). İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. (Ed.). (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 159(36), 96-111.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Djigic, G., Stojiljkovic, S. ve Doskovic, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Dollansky, T. D. (1998). *Rural saskatchewan elementary K-6 teachers' perceptions of supervision and professional development*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Saskatchewan Üniversitesi, Saskaton.
- Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerindeki etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eaton, M. J., ve Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 433-440.
- Ekici, E. (2020). *Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ekinci, A., Yıldırım M.C., Bindak R., Öter Ö.M., Özdaş F. ve Akın, M. A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 723-734.

- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *A paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, 63, 8-11.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: "sürekli geliştirme" temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 16.
- Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 13-26.
- Erol, M., Avcı Temizer D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör "öz yeterlik algısı": Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 711-723.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Limited Şirketi.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, 1-57. http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/Fives_AERA_2003.pdf. Erişim Tarihi: 9 Ocak 2022.
- Gençal Yazıcı, S. (2018). Öz-yeterlik ne demek?. https://www.tavsiyeediyorum.com/uzmanyazisi_5081.htm. Erişim Tarihi: 3 Aralık 2021.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gerono, S. L. J. (2007). Locating supervision-a reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1502-1515.
- Ghaith, G. ve Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. (2nd edition). Wirginia: ASCD.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning*. USA: Assosiation For Supervision And Curricullum Development (ASCD).
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım*. (M. B., Aksu ve E., Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J.M., (2004). *Supervision and instructional leadership: A development approach* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gökçe, F. (1994). *Bağımsız ortaokullar ile ilköğretim okulları II. kademesinde denetim amaçlarının gerçekleşmesi ve denetim ilkelerine uyulması konusunda denetçi ve öğretmen görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ*. (Çev: H. Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2014). Denetime gösterilen tepki ve bu tepkiyi azaltma yolları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129-148.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.

- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Gülpınar, A. (2018). *Okul yöneticilerinin öz-yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, K. (2010). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 367-388.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Gündüz, Y., Elma, C. ve Aslan, H. (2018). Denetime ilişkin tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 32-59.
- Gündüz, Y. (2018). *Avrupa Birliğine uyum sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Y. ve Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1514-1553.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. (7. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürol, A., Altuntaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 99-116.
- Hazır Bıkmaz, F. (2014). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (291-310). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Heckman-Stone, C. (2003). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21-33.
- Henson, K., T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Waveland: Long Grove, IL
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836.
- Henson R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Horna, H. ve Brown, S. (1997). *500 Tips for school improvement*. London: Cogan Page Limited.
- Hyrkas, K. (2005). Clinical supervision, burnout and job satisfaction among Mental Health and Psychiatric Nurses in Finland. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5): 531-556. <http://taylorandfrancis.metapress.com>. Erişim Tarihi: 3 Şubat 2021.

- İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 389-422.
- İnal, A. (2008). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnel Ekici, D. (2018). Development of pre-service teachers' teaching selfefficacy beliefs through an online community of practice. *Asia Pacific Education Review*, 19, 27-40.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım, Yayım ve Dağıtım.
- Kale, M. (1995). *İlköğretimde müfettiş yönetici ve öğretmen etkileşiminin eğitime etkileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş Denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Karakuş, İ. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(9), 361-177.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. (2014). Eğitim sisteminde denetim. M. Çelikten ve M. Özbaş (Ed.). *Eğitim Yönetimi İçinde* (s. 301-316). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Karataş, K., Ardıç, T. ve Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *Turkish Studies*, 12(33), 291-312.
- Kaur S. ve Kumar D. (2008). Comparative study of government and non government college teacher in relation to job satisfaction and job stress from Eric. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502218.pdf> Erişim Tarihi: 25 Ocak 2022.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kavrayıcı, C.ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 623-658.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayıkçı, K., Cantürk, G. & Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 217-249.
- Kaysi, F. ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Kel, M. A. & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>. Erişim Tarihi: 03 Ocak 2022.

- Keskinkılıç, K. (1997). *İlköğretim müfettişlerinin denetimdeki kişilik özelliklerine uygun davranışları ve öğretmenlerin onlardan bekledikleri davranışlar*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 41-54.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Basılmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.
- Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R. B. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1449-1474.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim, İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 43-57.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurbanoğlu S., (2004). Özyeterlilik inançları ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-153.
- Kurka, A. ve Berhanu, E. (2019). Attitude of teachers towards school-based instructional supervision at secondary schools of Wolaita Zone. *Research on Humanities and Social Sciences*, 9 (15), 35-54.
- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 1-23.
- Küpeli, E. (2019) *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Lee, H. (2005). Developing a professional development program model based on teachers' needs. *Fall-Spring*, 27(1), 39-49.
- Levine, J. (1987). Rural teachers perceptions of the effectiveness of various supervisory practices. *Research in Rural Education*, 4(2), 77-82.

- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J. ve Kothari, B. (2022). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50, 675-685.
- Lorsbach, A. W. ve Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Kluwer Academic Publishers*, 2, 157- 167.
- Lunenborg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mc Gill, M. V. (1991). The changing face of supervision: A developmental art. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 255-264.
- Mcmahon, M., Patton, W. (2000). Conversations on clinical supervision: Benefits perceived by school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28 (3), 339-351, <http://taylorandfrancis.metapress.com>. Erişim Tarihi: 28.04.2022.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş denetim ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milner, R., Woolfolk-Hoy, A. (2002). Respect, social support and teacher efficacy: a case study. *American Education Research Association*, 26, 1-10.
- Mohanty, J. (2005). *Educational administration, supervision and school management*. USA: Deep and Deep Publications.
- Moore, T. ve Cha-Jan Chang (2009). Self-efficacy, Overconfidence, And The Negative Effect on Subsequent Performance: A field study. *Information & Management*, 46, 69-76.
- Moran, M. T., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1988). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. New Park London and Delhi: SAGE Publications.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Nolan, J.F. ve Hoover, L.A., (2008). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice* (2.nd ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Oh, S. (2011). Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. *Psychology*, 2(3), 235-240. DOI:10.4236/psych.2011.2303. Erişim Tarihi: 20 Aralık 2021.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 7-193.
- Öz, F. (1977). *Türk eğitim sisteminde ilköğretim müfettişlerinin rolü*. Basılmamış Yüksek Lisans Tez. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Özbek, O. (1997). *Öğretmenlerin ders teftis etkinliklerinde müfettislerden beklentileri ve bu beklentilerin müfettislerce gerçekleştirilme düzeyleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özgenel, M. ve Yılmaz, A. (2019). Denetim modelleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 228-251.
- Öztürk, T. (2014). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self efficacy*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff>. Erişim Tarihi: 28 Aralık 2021.
- Perera, H. N., Maghsoudlou, A., Miller, C. J., McIlveen, P., Barber, D., Part, R. ve Reyes, A. L. (2022). Relations of science teaching self-efficacy with instructional practices, student achievement and support, and teacher job satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 69(5), 102041.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Range, B. G. (2013). How teachers' perceive principal supervision and evaluation in eight elementary schools. *Journal of Research in Education*, 23(2), 65-78.
- Renklier, A. (2005). *İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenme öğretme süreçleri ve yönetim görevleriyle ilgili etkililik düzeyleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ruhbilim Terimleri Sözlüğü. (1974). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 21.12.2021.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, T. G. ve Gottfried, j. (2012). Elementary supervision and the supervisor: Teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 563-571.
- Sanal, R. (2002). *Türkiye'de yönetsel denetim ve devlet denetleme kurulu*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Sandler, I., Kim Bae, L.S. ve MacKinnon, D. (2000). Coping and negative appraisal as mediators between control beliefs and psychological symptoms in children of divorce. *Journal of Children Psychology*, 29(3), 336- 347.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *German Journal of Educational Psychology*, 14(1), 12-25
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.

- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwab, S. (2019). Teacherstudent-specific self- efficacy in relation to teacher and student variables. *An International Journal Of Experimental Educational Psychology*, 39(1), 4-18.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Moral authority and the regeneration of supervision. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition: 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 203-214). ASCD.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1988). *Supervision human perspectives fourth edition*. NewYork: McGraw-Hill Publishing Company.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
- Smith, E. S. (1997). *Investigating the path mechanism linking developmental supervision and instructional efficacy using EQS and structural equation modeling*. Basılmamış Doktora Tezi. University of Kansas. <http://proquest.umi.com/>. Erişim Tarihi: 1 Şubat 2021.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme: Uygulayıcının rehberi*. (Çev. Edit. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sparks, D. ve Loucks, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of staff development, Fall*, 10(4). <http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/sparks104.cfm>. Erişim Tarihi: 5 Şubat 2021.
- Stevenson, C. (2005). Postmodernising clinical supervision in nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 519–529. <http://taylorandfrancis.metapress.com>. Erişim Tarihi: 3 Şubat 2021.
- Sullivan, S. and Glanz, J., (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. California: Corwin Press.
- Süzer, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tokat ili örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Süzerler, S. N. (2013). *Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek ile eğitim denetmenlerine yönelik tutum arasındaki ilişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Şahin, C., Şahin S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.
- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye – Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretimi programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerin öz yetkinlik ve öğrenme–öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması*. Basılmamış Doktora Tezi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 6. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. 4. Baskı. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.99-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association*, New Orleans. <https://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>. Erişim Tarihi: 04 Temmuz 2022.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M. ve McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Tunaç, P. (2014). *Denetimin sınıf öğretmenleri üzerinde oluşturduğu psikolojik baskının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Türer, A. (2012). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme>. Erişim Tarihi: 1 Aralık 2021.
- Türk Dil Kurumu (2011). *İktisat terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(1), 119-134.
- Uğurlu, C.T., Usta, G. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 18(1), 137-159.
- Uludüz, S.(1996). *İlköğretim kurumlarında sınıf içi etkinliklerin denetiminde müfettiş davranışları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Uslu, S. (2021). *Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Dönem Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ünal, A. ve Yıldırım-Erol, S. (2011) İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2630-2645.
- Ünal, S. ve Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 281-294.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Dergisi*, 1(2), <http://journal.yeditepe.edu.tr/index.php/edu7/article/view/15>. Erişim Tarihi: 10 Ocak 2021.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Willemse, M. (2008). *Exporing the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the Peri-urban Town of Worcester*. Unpublished Master of Art Thesis. University of Stellenbosch.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job DemandsResources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.
- Von Schodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. A. ve Hamre, B. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278- 289.
- Wanzare, Z. ve Da Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *NASSP Bulletin*, 84(618), 47-54.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- World Bank (2005). *Learning to teach in the knowledge society: Final report*. DC: The World Bank.
- Yalçın, M. (2016). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin karar verme stilleri arasındaki ilişkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetim, A. A. ve Gökteş, Z. (2000). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. (ss. 569-573). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi (10-12 Mayıs 2000). Çanakkale.
- Yılmaz, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi özyeterlik inançları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 292-311.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 8(1),84-94.
- Zainal, M. A. ve Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6423. doi:10.3390/ijerph18126423.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zepeda, S.J., (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd ed.). NY: Eye on Education.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73–86.
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi: 6 Ocak 2021.

EKLER

EK 1: “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” İzin Yazısı



13.12.2021 Pzt 10:39 tarihinde yanıtladınız



Mirac Yilmaz

Kime: Aysun Yüksel

12.12.2021 Paz 22:51

Sayın Yüksel Başar,
Uyarladığımız ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Öğretmen Özyeterlik ölçeğini kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.
Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2004, Sayı: 27) internet sayfası üzerinden

adresinden temin edip

kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar,
Dr. Miraç Yılmaz

Aysun Yüksel < >, 12
Ara 2021 Paz, 19:22 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,
Pınar KÖSEOĞLU, Cem GERÇEK ve Haluk SORAN ile birlikte hazırlamış olduğunuz Öğretmen Öz Yeterlik ölçeğini izninizle kullanmak isterim. Teşekkürler. İyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: Mirac Yilmaz



Pınar Koseoglu

Kime: Aysun Yüksel

17.12.2021 Cum 13:57

Merhabalar Aysun Hanım,

Ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr Pınar Köseoğlu

Aysun Yüksel

şunları yazdı (12 Ara 2021 12:06):

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Aysun YÜKSEL BAŞAR.
Ondokuzmayıs Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamın bir boyutu öz yeterlik ve ölçeğinizi kullanmak için sizden izin istiyorum. Teşekkürler. İyi çalışmalar

EK 2: “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” İzin Yazısı

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



Aysun Yüksel

Kime: YÜKSEL GÜNDÜZ

4.01.2022 Sal 12:19



Merhaba Sayın Hocam,
"Denetime İlişkin Tutum" ölçeğini izniniz
olursa tezimde kullanmak isterim.
Teşekkürler.



YÜKSEL GÜNDÜZ

Kime:

4.01.2022 Sal 13:06



Aysun Hocam

"Denetime İlişkin Tutum" ölçeğini tezinde
kullanabilirsin. Kolay gelsin. ...

--

Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi ABD

EK 3: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Meslektaşlarım,

Bu ankete vereceğiniz cevaplar ile “Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ile Denetime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı bilimsel araştırmaya katkıda bulunmuş olacaksınız. Vermiş olduğunuz cevapların içten ve samimi olması çalışmanın bulguları için önem arz etmektedir. Çalışmaya ayırdığınız zamandan, göstermiş olduğunuz ilgiden ve katkılarınızdan ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Aysun YÜKSEL BAŞAR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

1. Cinsiyet

() Kadın () Erkek

2. Medeni Durum

() Evli () Bekar

3. Eğitim Durumu

() Önlisans () Lisans () Lisansüstü

4. Meslekteki Hizmet Süreniz

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

5. Branş Durumu

() Okul Öncesi Öğrt. () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğrt.

6. Okul Türü

() Anaokulu/Anasınıfı () İlkokul () Ortaokul () Lise

EK 4: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ		Bana uygun değil	Bana nadiren	Bana çoğunlukla uygun	Bana tamamen
		1	2	3	4
1	Zor durumlarda bile ebeveynlerle iyi bir iletişim kurabilirim.				
2	En sorunlu öğrencilere bile sınavlar için gerekli konuları öğretebilirim.				
3	Gelecekte öğrencilerin bireysel sorunlarına daha iyi eğilebileceğime eminim.				
4	Dersim bölünse bile kesinlikle gerekli soğukkanlılığı koruyabilirim.				
5	Kendimi iyi hissetmediğim anlarda bile, derste öğrencilerle gerektiği gibi ilgilenebilirim.				
6	Uygun olmayan öğretim yapılarını değiştirecek yaratıcı fikirler geliştirebileceğime inanıyorum.				
7	Yeni projelerle öğrencilerin ilgisini çekebileceğime inanıyorum.				
8	Yeni gelişmeleri, bunlara şüpheyle bakan meslektaşlarıma aksine uygulayabilirim.				

EK 5: Denetime İlişkin Tutum Ölçeği

DENETİME İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ		Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
		1	2	3	4	5
1	Denetim iş sürecini zenginleştirir	()	()	()	()	()
2	Denetim yeni bir bakış açısı kazanmayı sağlar	()	()	()	()	()
3	Denetim daha duyarlı olmayı sağlar	()	()	()	()	()
4	Denetim sürecin bütününe görmeyi sağlar	()	()	()	()	()
5	Denetim işgörenin yenilenmesine yardımcı olur	()	()	()	()	()
6	Denetim ast üst ilişkilerinde işbirliğini sağlar	()	()	()	()	()
7	Denetim bilimsel çalışmaya yardımcı olur	()	()	()	()	()
8	Denetim planlı çalışmaya sevk eder.	()	()	()	()	()
9	Denetim işgörende bilgi saklama eğilimi doğurur (-)	()	()	()	()	()
10	Denetim örgütü geliştirir.	()	()	()	()	()
11	Denetim işgöreni geliştirir.	()	()	()	()	()
12	Denetim işgöreni bilmediği konularda aydınlatır.	()	()	()	()	()
13	Denetim eksiklerin görülmesine yardımcı olur.	()	()	()	()	()
14	Denetim işgörenin kendine çeki düzen vermesini sağlar.	()	()	()	()	()
15	Denetim yeniliklerin tanınmasına yardımcı olur.	()	()	()	()	()
16	Denetim işgöreni görevine karşı güdüler.	()	()	()	()	()
17	Denetim işgörenin işe ilişkin moralini yükseltir.	()	()	()	()	()
18	Denetim işgörene doğru yolu gösterir.	()	()	()	()	()
19	Denetim işgörenin kendine güvenini artırır.	()	()	()	()	()
20	Denetim işgöreni araştırmaya sevk eder.	()	()	()	()	()
21	Denetim işgörene meslekî yardımda bulunur.	()	()	()	()	()
22	Denetim işgörenin dinamik olmasını sağlar.	()	()	()	()	()
23	Denetim iş yapma kapasitesini geliştirir.	()	()	()	()	()
24	Denetim hataları görmeye yardımcı olur.	()	()	()	()	()
25	Denetimin varlığı işgöreni rahatsız eder (-)	()	()	()	()	()
26	Denetim kurumun etkililiğini artırır.	()	()	()	()	()
27	Denetim ürünün verimini artırır.	()	()	()	()	()
28	Denetim kurumun başarısını olumlu etkiler.	()	()	()	()	()
29	Denetim kurumun saygınlığını artırır.	()	()	()	()	()

EK 6: Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.01.2022	1	2022-19

KARAR NO: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Aysun YÜKSEL BAŞAR'ın Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında “ Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ile Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket, ölçek, bilgisayar ortamında anket/test, veri kaynak taraması ve bilgi formu çalışmalarını içeren 46533 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Aysun YÜKSEL BAŞAR'ın Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında “ Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ile Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket, ölçek, bilgisayar ortamında anket/test, veri kaynak taraması ve bilgi formu çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

EK 7: Valilik İzin Yazısı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-72975315-100-200196
Konu : Araştırma İzni (Aysun YÜKSEL BAŞAR)

SAMSUN VALİLİĞİ
(İl Millî Eğitim Müdürlüğüne)

İlgi : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 08.02.2022 tarihli ve E-63629408-100-197540 sayılı yazısı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Aysun YÜKSEL BAŞAR, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ile Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla Müdürlüğünüz bünyesinde eğitim veren Resmi Anasınıfı, Resmi İlk ve Ortaokul, Resmi Anadolu ve Fen Liseleri, Resmi Yatılı Bölge Okulu, Resmi Yatılı Bölge İlkokulu, Resmi İmam-Hatip Ortaokulu, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi İmam-Hatip Lisesi, Resmi Bağımsız Anaokullarında anket, ölçek, bilgisayar ortamında veri analizi ve bilgi formu çalışması içeren bir araştırma yapmak istediğini bildirmiştir.

İlgili öğrenciye ait belgeler, formlar, tez önerisi, Etik Kurul Kararı içeren başvuru evrakları ekte olup söz konusu çalışmanın bahsi geçen okullarda görevli olan öğretmenlerle yapılabilmesi için izin verilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Cengiz BATUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Başvuru Belgeleri (9 Sayfa)
2- Tez Önerisi, Etik Kurul Kararı (6 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 8BV0-U2KB-0KMD Belge Doğrulama Adresi : <https://ebysorgu.omu.edu.tr>

Adres: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Kurupelit/SAMSUN
Telefon No :
e-Posta :

Fax No :
İnternet Adresi : <http://www.omu.edu.tr/>

Bilgi İçin : Yasemin ŞİMŞEK DİLBİR
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:



ÖZ GEÇMİŞ

Aysun YÜKSEL BAŞAR, 2006 yılında Samsun Cumhuriyet Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'ni bitirdikten sonra 2010 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl sınıf öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2021 yılından itibaren bir temel eğitim kurumunda müdür yardımcılığı görevini yürütmektedir. 2023 yılında Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programını bitirdi. Temel ilgi alanları eğitim, sanat, yönetim ve psikolojidir.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0002-7045-1419

Yayınlar:

1. Yüksel Başar, A. ve Gündüz, Y. (2023). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1259-1284.
2. Yüksel Başar, A. ve Gündüz, Y. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitim yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 643-662.
3. Yüksel Başar, A. ve Gündüz, Y. (2022). Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *14. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi* (20-21 Ağustos 2022) (s. 49). Ankara.
4. Akbulut, H. ve Yüksel Başar, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin iş doyumu durumu. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi* (ss. 527-532). Gazi Üniversitesi ve Pegem Akademi (27-30 Ekim 2021). Antalya.