

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GLICKMAN'IN GELİŞİMSEL DENETİM MODELİNE GÖRE EĞİTİM
DENETMENLERİNİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DENETİM
ANLAYIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DENETİM BEKLENTİLERİNİN
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gölnar ÖZYILDIRIM

Antalya
Haziran, 2014

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GLICKMAN'IN GELİŞİMSEL DENETİM MODELİNE GÖRE EĞİTİM
DENETMENLERİNİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DENETİM
ANLAYIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DENETİM BEKLENTİLERİNİN
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gülнар ÖZYILDIRIM

Danışman
Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Antalya
Haziran, 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne:

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

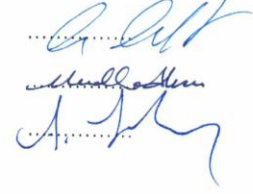
J¼ri Üyeleri (Akademik Unvan, Adı-Soyadı)

Başkan: Prof. Dr. Ayşe ANAFARTA

¼ye: Prof. Dr. Mualla AKSU (Danışman)

¼ye: Doç. Dr. Ali SABANCI

İmza



Tez Savunma Tarihi: 19.06.2014

Mezuniyet Tarihi:

Onay

.....

.....

Enstit¼ M¼d¼r¼

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.



16/07 2014

Gülnar ÖZYILDIRIM

ÖNSÖZ

Her örgüt gibi eğitim örgütleri de amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını veya amaçlarına ulaşma derecelerini bilmek ve işleyişinden haberdar olmak için denetime ihtiyaç duyar. Bu nedenle denetime ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde ise denetimi yalnızca örgüt için gerekli olan bilgiyi elde etmek amacıyla uygulanmamakta, aynı zamanda iş görenlerini geliştirme, üretilen ürün ve hizmetin niteliğini arttırmak içinde yapılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, yetiştireceği öğrencilerin niteliği ile ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmene uygulanacak mesleki yardım, öğretimlerini de geliştirecektir. Tüm eğitim paydaşlarının, denetimi yalnızca bir kontrol mekanizması olarak görmemesi gereklidir. Çünkü denetimin, öğretmenin gelişimini teşvik edici bir süreç olarak düşünmeleri önemlidir.

Tez çalışmam boyunca, yardımlarını benden esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Mualla AKSU' ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu süreçte beni destekleyen Prof. Dr. Ayşe ANAFARTA ve Doç. Dr. Ali SABANCI'ya teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, Doç. Dr. İlhan GÜNBAI, Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU ve Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI' ya teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın en büyük yardımcı ve destekçileri olan, emeklerini ödeyemeceğim annem Füğen ÖZYILDIRIM ve babam İLHAN ÖZYILDIRIM'a, sabır ve özverilerinden dolayı minnettarım. Bana her zaman bir rehber olan ablam Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ'e ve kitap destekçim eniştem Erinç GÜMÜŞ'e çok teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında bana yardımcı olan Antalya Teftiş Kurulu Başkanı İzzet ÖZDEMİR'e ve araştırmama katılan tüm öğretmen, okul yöneticisi ve il eğitim denetmenlerine ayrıca teşekkür etmek isterim.

Gülнар ÖZYILDIRIM

ÖZET

GLICKMAN'IN GELİŞİMSEL DENETİM MODELİNE GÖRE EĞİTİM DENETMENLERİNİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DENETİM ANLAYIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DENETİM BEKLENTİLERİNİN BELİRLENMESİ

ÖZYILDIRIM, Gülnar

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Haziran, 2014, 221 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre, eğitim denetmenleri ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerini belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini, Antalya il eğitim denetmenleri ile Antalya il merkezindeki ve Serik'teki ilk ve ortaokullarda (devlet ve özel) görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Evrendeki sayısının az olması nedeniyle denetmenler için örnekleme yapılmamıştır. Yönetici ve öğretmenler için ise oranlı küme örnekleme yöntemi uygulanmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki altı ilçeden, 70 denetmen, 529 öğretmen ve 66 yönetici araştırma kapsamına alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde kimlik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre yazılan beş senaryoya yer verilmiştir. Her senaryonun altında dört denetim davranışını içeren dört seçenek verilmiş ve açık uçlu yanıt vermek isteyenler için de bir satır boşluk bırakılmıştır. Veri toplama aracı, 2014 Şubat ve Mart ayları içerisinde uygulanmıştır. Veriler SPSS 20.0 programında çözümlenmiş, çözümlene teknikleri olarak ölçme aracının sıralama ölçeği özelliği taşıması nedeniyle, frekans ve yüzdenin yanı sıra parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Bağımsız değişken iki düzeyli olduğu durumlarda Mann-Whitney U, ikiden fazla olduğunda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, denetmen, okul yöneticisi ve öğretmenlerin yalnızca Senaryo 2 için Glickman'ın gelişimsel denetim modeline uygun denetim anlayış ve beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren Senaryo 1 için işbirlikçi; işbirlikçi davranış gerektiren Senaryo 3 için yönlendirici bilgilendirme; yönlendirici olmayan davranış gerektiren Senaryo 4 için yönlendirici bilgilendirme; herhangi bir davranışı zorunlu kılmayan Senaryo 5 için de işbirlikçi davranış en yüksek oranla tercih edilmiştir.

Denetmenlerde, eğitim durumu değişkeninde için Senaryo 1'de; yöneticilik kıdemi değişkeninde Senaryo 2'de ve denetmenlik kıdemi değişkeninde Senaryo 5 de anlamlı fark vardır. Yöneticilerde, branş değişkeni için Senaryo 4'te ve eğitim durumu değişkeninde Senaryo 2'deanlamlı fark vardır. Öğretmenlerde ise okul türü değişkeninde Senaryo 1'de ve branş değişkeninde Senaryo 5'te anlamlı fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli, Yönlendirici Kontrol Yaklaşımı, Yönlendirici Bilgilendirme Yaklaşımı, İşbirlikçi Yaklaşım, Yönlendirici Olmayan Yaklaşım

ABSTRACT

ACCORDING TO GLICKMAN'S DEVELOPMENTAL SUPERVISION MODEL,
DETERMINATION OF SUPERVISORS' AND SCHOOL ADMINISTRATORS'
UNDERSTANDING AND TEACHERS' EXPECTATIONS OF SUPERVISION

ÖZYILDIRIM, Gülnar

Master's Thesis, The Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

June, 2014, 221 pages

The purpose of this study is to determine supervisors' and school administrators' understanding and teachers' expectations of supervision according to Glickman's developmental supervision model. Design of the study is a relational survey.

The population consists of supervisors working in Antalya province as well as teachers and school administrators working at (public and private) primary and secondary schools in central districts and Serik province of Antalya and. Sampling was not used for supervisors owing to their limited number. For the teachers and school administrators, proportioned cluster sampling method was used. In 2013-2014 academic year, 70 supervisors, 529 teachers and 66 administrators from six central districts of Antalya were included in the study.

As the data collection instrument, a questionnaire developed by the researcher was used in this study. This instrument consists of two main parts: in the first part is related questions of demographic variables and there are five scenarios written according to Glickman's developmental supervision model in the second part. Four choices including four supervision behaviours and an empty line for the open-ended answer choice are given under each scenario. The data collection instrument was conducted in February and March, 2014. Data was analyzed in SPSS 20.0 program and non-parametric tests, because of being ordinal scale of the instrument, were applied as well as frequencies and percentages as data analyzing techniques. Mann-Whitney U test was used when the level of independent variables was two, and Kruskal Wallis test was used when the level of independent variables was more than two.

In the results of the study, supervisors' and school administrators' understanding and teachers' expectations of supervision were found in line with Glickman's developmental supervision for only scenario 2. It was found that collaborative behaviour was selected for Scenario 1 in which directive control behavior was required. The data also showed that directive informational behaviour was reported for Scenario 3 in which collaborative behavior was required, and finally collaborative behaviour was selected for Scenario 4 in which nondirective behaviour was required. Collaborative behaviour with the highest answer rates, was reported for Scenario 5, in which no specific behaviour was required

Among supervisors, there were meaningful differences according to educational status in Scenerio 1, managerial seniority in Scenerio 2 and inspectorship seniority in Scenerio 5. Among administrators, there were meaningful differences according to the field of study in Scenerio 4 and educational position in Scenerio 2. Among teachers, there were meaningful differences according to type of school in Scenerio 1 and the field of study in Scenerio 5.

Keywords: Glickman's Developmental Supervision, Directive Control Behavior, Diretive Informational Behavior, Collaborative Behavior, NonDirective Behavior.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem.....	5
1.3. Amaç.....	5
1.4. Araştırma Soruları.....	5
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Denetim Tanımları.....	8
2.2. Denetimin Tarihçesi.....	11
2.3. Denetim Yaklaşımları.....	16
2.3.1. Bilimsel Denetim.....	17
2.3.2. Bürokratik Denetim.....	20
2.3.3. İnsan İlişkileri Denetimi.....	20
2.3.4. Öğretimsel Denetim.....	21
2.3.5. Diğer Denetim Modelleri.....	22
2.3.5.1. Kliniksel Denetim.....	22
2.3.5.1.1. Kliniksel Denetim Modelleri.....	27
2.3.5.2. Sanatsal Denetim.....	28
2.3.5.3. Eylem Araştırması.....	30
2.3.5.4. Danışmanlık.....	30
2.3.5.5. Akran Koçluğu.....	31
2.3.5.6. Portfolyo.....	32
2.4. Gelişimsel Denetim.....	33
2.4.1. Gelişimsel Denetim Yaklaşımları.....	37

2.5. İlgili Araştırmalar	46
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	71
3.2. Evren ve Örneklem	72
3.3. Veri Toplama Aracı.....	75
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması	75
3.4. Verilerin Toplanması	80
3.5. Verilerin Analizi.....	80

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	82
4.2. İl Eğitim Denetmenleri ile Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışı ve Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Bulgular	85
4.3. İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Anlayışlarına İlişkin Bulgular	89
4.4. Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışlarına İlişkin Bulgular	114
4.5. Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Bulgular	145

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	175
5.1.1. Denetmenlerin ve Okul Yöneticilerin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Sonuçlar	175
5.1.2. Denetmenlerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar	176
5.1.2. Yöneticilerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar.....	180
5.1.3. Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Sonuçlar	185
5.2. Tartışmalar	190
5.2.1. Denetmenlerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Tartışmalar	190
5.2.2. Yöneticilerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Tartışmalar	192
5.2.3. Denetmenlerin ve Yöneticilerin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentileri Arasındaki Farka İlişkin Tartışmalar	194
5.2.4. Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Tartışmalar	194
5.3. Öneriler	196

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler	196
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	197
KAYNAKÇA	198
EK 1: MEB İZİNİ.....	206
EK 2. TASLAK VERİ TOPLAMA ARACI.....	207
EK:3 VERİ TOPLAMA ARACI	211
ÖZGEÇMİŞ.....	220

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.1 Denetimin Tarihçesi.....	15
Tablo 2.4.1 Yönlendirici Kontrol Davranış Sırası	38
Tablo 2.4.2 Yönlendirici Bilgilendirme Davranış Sırası	42
Tablo 2.4.3 İşbirlikçi Davranış Sırası	43
Tablo 2.4.4 Yönlendirici Olmayan Davranış Sırası.....	45
Tablo 3.1 Öğretmen grubu için belirlenen örnekleme yer alan okulların sayıları ve ilçelere göre dağılımı.....	75
Tablo 3.2 Senaryo ve sunulan seçeneklerinin uzman görüşlerinden elde edilen ortalama uygunluk puanları.....	77
Tablo 3.3 Nokta çift serili korelasyon katsayısı değerleri.....	79
Tablo 3.4 Öğretmenlerin, yöneticilerin ve denetmenlerin senaryolara göre yöneldikleri seçeneklerin frekans ve yüzde dağılımları.....	80
Tablo 4.1.1 Örneklem Grubunun Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	82
Tablo 4.1.2 Örneklem Grubunun Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımı	83
Tablo 4.1.3 Örneklem Grubunun Denetmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı	83
Tablo 4.1.4 Örneklem Grubunun Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	83
Tablo 4.1.5 Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	84
Tablo 4.2.1 Unvan Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	86
Tablo 4.2.2 Unvan Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 4.2.3 Unvan Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	88
Tablo 4.2.4 Unvan Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	89

Tablo 4.2.5 Unvan Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.3.1 Branş Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	90
Tablo 4.3.2 Branş Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	91
Tablo 4.3.3 Branş Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	92
Tablo 4.3.4 Branş Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	93
Tablo 4.3.5 Branş Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	94
Tablo 4.3.6 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	95
Tablo 4.3.7 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	96
Tablo 4.3.8 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	97
Tablo 4.3.9 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	98
Tablo 4.3.10 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	99

Tablo 4.3.11 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	100
Tablo 4.3.12 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	101
Tablo 4.3.13 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	102
Tablo 4.3.14 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	103
Tablo 4.3.15 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	104
Tablo 4.3.16 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	105
Tablo 4.3.17 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	106
Tablo 4.3.18 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	107
Tablo 4.3.19 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	108
Tablo 4.3.20 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	109
Tablo 4.3.21 Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	110

Tablo 4.3.22 Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	111
Tablo 4.3.23 Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	112
Tablo 4.3.24 Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	113
Tablo 4.3.25 Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	114
Tablo 4.4.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	115
Tablo 4.4.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	116
Tablo 4.4.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	117
Tablo 4.4.4 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	118
Tablo 4.4.5 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..	119
Tablo 4.4.6 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	120
Tablo 4.4.7 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	121

Tablo 4.4.8 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 4.4.9 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	123
Tablo 4.4.10 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	124
Tablo 4.4.11 Branş Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	125
Tablo 4.4.12 Branş Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	126
Tablo 4.4.13 Branş Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	127
Tablo4.4.14 Branş Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	128
Tablo 4.4.15 Branş Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	129
Tablo 4.4.16 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	130
Tablo 4.4.17 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	131
Tablo 4.4.18 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	132

Tablo 4.4.19 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	133
Tablo 4.4.20 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	134
Tablo 4.4.21 Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	135
Tablo 4.4.22 Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	136
Tablo 4.4.23 Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	137
Tablo 4.4.24 Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	138
Tablo 4.4.25 Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	139
Tablo 4.4.26 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	140
Tablo 4.4.27 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	141
Tablo 4.4.28 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	142
Tablo 4.4.29 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	143

Tablo 4.4.30 Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	144
Tablo 4.5.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.	145
Tablo 4.5. 2 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	146
Tablo 4.5. 3 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	147
Tablo 4.5. 4 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	148
Tablo 4.5. 5 Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	149
Tablo 4.5. 6 Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	150
Tablo 4.5. 7 Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	151
Tablo 4.5. 8 Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	152
Tablo 4.5. 9 Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	153
Tablo 4.5.10 Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	154

Tablo 4.5.11 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	155
Tablo 4.5.12 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	156
Tablo 4.5.13 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	157
Tablo 4.5.14 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	158
Tablo 4.5.15 Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	159
Tablo 4.5.16 Branş Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	160
Tablo 4.5.17 Branş Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	161
Tablo 4.5.18 Branş Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	162
Tablo 4.5.19 Branş Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	163
Tablo 4.5.20 Branş Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	164
Tablo 4.5.21 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	165

Tablo 4.5. 22 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	166
Tablo 4.5.23 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	167
Tablo 4.5.24 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	168
Tablo 4.5.25 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	169
Tablo 4.5.26 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	170
Tablo 4.5.27 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	171
Tablo 4.5. 28 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	172
Tablo 4.5.29 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	173
Tablo 4.5.30 Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	174

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Denetimin Tarihçesi.....	14
Şekil 2.2 Kliniksel denetimin uygulanmasında olan ve olması ümit edilen durum...26	

KISALTMALAR LİSTESİ

EYD: Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Lis.Tam: Lisans Tamamlama Programı

E.Enst: Eğitim Enstitüsü

Ö.Lis: Ön Lisans Programı

Y.okul: Yüksekokul

YK: Yönlendirici Kontrol Davranışı

YB: Yönlendirici Bilgilendirme Davranışı

İB: İşbirlikçi Davranış

YO: Yönlendirici Olmayan Davranış

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, araştırma soruları, sayıltılar, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Örgüt, içerisindeki bireylerin ortak olarak belirlediği ya da dışarıdan, başkaları tarafından belirlenen amaçları gerçekleştirmek için oluşan veya oluşturulan gruplardır. Örgütün varlığı belirlenen amaçları gerçekleştirmesine bağlıdır. Bununla birlikte örgütün varlığını devam ettirebilmesi için, amaçlarını gerçekleştirirken sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Çünkü örgüt kaynaklarını etkili bir şekilde kullanamazsa, amaçlarına ulaşmadan varlığını sona erdirmek zorunda kalabilir. Bu nedenle örgütün, devamlılığını sağlayabilmek için, kaynaklarının kullanımı ve örgüt tarafından gerçekleştirilen eylemler hakkında düzenli bir şekilde bilgi alması gereklidir. Örgüte bu bilgi akışını sağlayan yapı denetimdir. “Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuçlar alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak planlı ve programlı bir biçimde sürekli izlenir, eksik yönleri saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır” (Aydın, 2007, s.11). Bu noktadan hareketle, örgüt, kendi verimi hakkındaki bilgileri denetim sayesinde edinmektedir. Denetim ile teftiş kavramları birbirlerinin yerine kullanılabilen sözcükler olarak alanyazında yer almaktadır.

“Eğitim girişimi kâr amacına dönük olmadığından, eğitimde verimi kesin olarak hesaplama olanağı yok gibidir. Geleneksel olarak, bizim eğitim düzenimizi değerlendirme teftiş yoluyla yapılır” (Bursalıoğlu, 2013, s.133). Denetim, Türk eğitim sistemini ve okul basamağını eğitim öğretim hedeflerine yöneltme ve bu hedeflere ulaşılmasında oldukça önemli bir etkinlik olduğu için, eğitim ve öğretim

sürecinin önemli bir yanı olarak görülmektedir (Sağlamer, 1975). “Denetim sistemi, her karmaşık örgütte vardır. Bu bir örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur” (Aydın, 2007, s.1). Hem örgütlerde hem de kendisi de bir örgüt olan eğitim sisteminde önemli bir yeri olduğu anlaşılan denetim kavramı, analiz edilerek daha iyi algılanabilir. Başar (1995) da denetimin durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme olmak üzere üç öğeden oluştuğunu belirtmiş; denetimin, bu kavramların anlaşılmasıyla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu üç öğenin süreç içerisinde uygulanma şekillerinin değişmesiyle çeşitli denetim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

Alanyazında yer alan denetim yaklaşımları, geçmişten bugüne kadar zaman açısından sıralandırıldığında bir denetim tarihçesi oluşmaktadır. Denetim tarihini bilmenin, eğitimin gelişiminde önemli olduğu söylenebilir. Oliva ve Pawlas' ın (2001) bu konudaki düşünceleri de bu görüşü destekler niteliktedir: Denetimin tarihi ve şu andaki ihtiyaçların bu tarihten nasıl etkilendiğini anlayan eğitimsel lider, günün teknik, sosyal, politik ve ahlaki meselelerini daha iyi karşılaştırabilir. Yazarlar, denetimsel uygulamalara ilişkin inanç sisteminin denetimin tarihçesi ile ilişkili olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte Aydın'a (2007) göre, “... geçmişteki denetim uygulamalarına yön veren anlayışların izleri, bugünkü uygulamalarda hâlâ görünmektedir.” (s.12)

Bazı araştırmacılar denetimin tarihçesini modern öncesi, modern ve postmodern olmak üzere üç ana başlık altında incelemiştir. Modern öncesi dönemde denetim, daha çok hata arayıcı, bürokratik ve kontrol edici olarak nitelendirilmiştir. Bu yaklaşıma tepki olarak, modern dönemin ortaya çıktığı ve bu dönemde demokrasiye ve insanlara daha çok önem verildiğini belirtilmiştir. Bu dönemin anahtar sözcükleri, gelişim, grup süreçleri, insan ilişkileri, işbirliği olarak belirlenmiştir. Son dönem olan postmodern yaklaşımda “öğretimsel liderlik”, “değerlendirici ve yönlendirici olmayan denetim” ve “diyolojik denetim” ifade ve kavramlara dikkat çekilmiştir. Denetmen ve öğretmen arasında objektif ve özgürlükçü bir ilişki vurgulanmıştır (Sağnak, 2008). Bazı yazarlar ise denetimin tarihçesini, yönetim kuramlarının etkisiyle bilimsel, bürokratik, insan ilişkileri ve demokratik denetim başlıklarıyla ele almışlardır. Örneğin; Beycioğlu ve Dönmez (2009), eğitim denetiminin yönetim kuramlarından etkilenen tarihçesinden bahsetmişlerdir. Altı dönemde incelenen tarihçeye, ilk olarak 1600-1920 yılları arasındaki dönemle başlanmıştır. Bu dönemde denetimin din alanının etkisinde olduğu ve çeşitli ülkelerde denetim uygulamalarının

da bu yönde gerçekleştirildiği vurgulanmıştır. İkinci dönem olan 1920-1930 yılların, bilimsel yönetimin ve mantıksal pozitivizmin etkisinde olduğu, üçüncü dönemde insana önem veren insan ilişkileri yaklaşımının ön planda olduğu demokratik denetim yaklaşımlarından söz edilmiştir. 1950-1970 yılları arasında yaşanan dördüncü dönemde denetimde araştırmaya odaklanıldığı, kuramsal temele dayanan denetim yaklaşımı arayışına girildiği vurgulanmıştır. Beşinci dönem olan 1970-1980 yıllarında kliniksel, insan ilişkileri, işbirlikçi, sanatsal gibi birçok denetim yaklaşımının alanyazına girdiğinden bahsedilmiştir. 1980'lerden bugüne olan süreci kapsayan son dönemde ise, kliniksel denetim tartışmaları, bilimsel yönetim etkisine rağmen gelişimsel denetim konusundaki çalışmalardan söz edilmiştir.

Bolin (1987) ise denetimin temel amacının, daha iyi öğrenci öğrenmesi olduğu konusunda alanyazında fikir birliği olduğundan, ancak o dönemde eğitimin vurgulanan yönü nedeniyle farklı denetim uygulamalarının kullanıldığından söz etmiştir. Ona göre eğitim, geleneksel öğretim programını öğrenciye kavratmak olarak anlaşıldığı zamanlarda, okul geliştirmenin odağının öğretmen olması, denetimin de öğretmeni geliştirmek amacıyla teftiş etme olarak tanımlanmasına neden olmuştur. Okullarda bürokrasi ve eğitimden beklentinin artmasıyla birlikte denetimin, izleme, rehberlik etme ve geliştirme anlamlarına geldiği ve denetmenin öğretim program uzmanı, öğretmenin ise programın uygulanmasında bir araç olarak görüldüğüne dikkat çekilmiştir. Gelişimsel denetim olarak isimlendirilen bu dönemde, insan gelişimi konusunda bilgilerin artması ve okullardan etkililikten daha fazlasının beklenmesi öğretimi etkilemiş; bu nedenle de denetimin farklı tanımlarının ortaya çıktığı öne sürülmüştür. Sonraki dönem olan demokratik denetimde, denetimin liderlikle birlikte anıldığı ifade edilmiştir. Daha sonraları da, denetim tanımı konusunda bir uzlaşma sağlanamamış ve tatmin edici bir tanım yapılamamıştır. Gelecekteki denetim tanımını da toplumun ilgisinin şekillendireceği ve bu ilginin de yine öğretmen üzerinde yoğunlaşacağı sonucuna varılmıştır.

Alanyazında bu denetim yaklaşımlarına ek olarak öğretimsel, sanatsal, kliniksel, gelişimsel ve farklılaşmış denetim türleri de yer almaktadır. Bürokrasiyi temel alan bilimsel denetim, buna karşıt ortaya çıkan demokratik denetim ve bu yaklaşımlardaki denetim gerginliğinin teşvik ettiği kliniksel denetimden sonra alternatif yaklaşımların ortaya çıktığını belirtilmiştir. Gelişimsel denetim, akran koçluğu, bilişsel koçluk,

işbirlikli araştırma, öğretimsel liderlik, yansıtıcı denetim kavramları araştırılmaya başlanmıştır (Snow-Gerono, 2008).

Farklı denetim yaklaşımlarının uygulanmasının, araştırmacıların denetimi farklı şekilde tanımlamalarından kaynaklandığını düşünülmektedir. Bilimsel, sanatsal, öğretimsel, kliniksel, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim, bu denetim yaklaşımlarındandır. Bilimsel, öğretimsel ve kliniksel denetim konusunda daha fazla çalışma varken, daha az dikkat çekilen denetim türlerinden birinin de gelişimsel denetim olduğunu ifade edilmiştir (Uğurlu, 2013). Gelişimsel denetim, Aydın'ın (2007) bahsettiği çağdaş denetimin işlevlerinden tanılama, değerlendirme ve gelişme ile yola çıkılarak şu şekilde açıklanabilir: Gelişimsel denetimde öncelikle öğretmenin bulunduğu gelişimsel alanlar belirlenir ve sonra hangi yaklaşımın onun için daha yararlı olacağı hakkında bir değerlendirme yapılır. Daha sonra ise bulunduğu gelişimsel alandan bir üst alana doğru ilerleme sağlanmaya çalışır. Ayrıca çağdaş denetimin, gelişimsel denetimle amaç bakımından da benzer olduğu düşünülebilir. Çağdaş denetim kişilere özdenetim ve değerlendirme özelliklerini kazandırmayı ve devam ettirmeyi hedeflerken, gelişimsel denetim de özerk ve özdenetimli öğretmene ulaşmayı amaçlar. Gelişimsel denetimin iki önemli amacı vardır: İlki, denetimin olumsuz imajını değiştirmek; ikincisi ise denetim sürecini, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha uyumlu olarak ilerleyen bir zaman dilimi haline getirmektir (Aydın, 2013).

Birçok araştırmacı, gelişimsel denetimin niçin önemli olduğu konusunu, bu denetim yaklaşımına farklı açılardan bakarak açıklamışlardır. Örneğin; Sergiovanni ve Stratt (1988), eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ilkesinin, öğretmenlerin denetim ve mesleki gelişim etkinliklerinin uygulanmasında da göz önüne alınmasının önemli olduğunu ve gelişimsel denetimin bu ilkeye dayandığını ifade ederler. Gordon (2005) ise, eğitimin amaçlarındaki fikir birliğinin, bireyler veya grupların mesleki gelişimleriyle aynı şekilde ilgilenilmesi, mesleki ilerlemelerinin aynı günde olması gerektiği anlamına gelmediğini vurgular. Yapılacak etkinliklerin, öğretmen düzeyine uygun olması gerektiğini belirtir. Gelişimsel denetim, eğitimdeki önemli insan kaynaklarından biri olan öğretmenin gelişimini merkeze alan ve öğretmeni tüm gelişim alanlarının en yüksek düzeyinde olan bireyler olarak kendi kararlarının ve gelişiminin sorumluluğunu üstlenebilecek bağımsız bir kişi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Sorumluluk sahibi ve kendi

kendine karar alabilen bireylerin yetişmesi isteniyorsa; bu amaca ancak, bağımlı olmayan, kendi kendini yöneten bir öğretmenle ulaşılabilir. Çünkü böyle öğretmenler, öğrencilerin gelişmelerinin bu düşüncelere doğru ilerlemesini kolaylaştırır (Glickman ve Gordon,1987).

Bu çalışmada, Glickman'ın gelişimsel denetim modeli kullanılarak eğitim denetmenleri ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin ne kadar uyumlu olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Yeni bir denetim yaklaşımının bakış açısını anlama ve uygulama oldukça zaman ve enerji alan bir süreçtir. Bu çalışma sürecinde ortaya çıkan sonuçların, gelişimsel denetim modelinin uygulanabilirliği hakkında ilgililere fikir verebileceği düşünülmektedir.

1.2. Problem

Bu araştırmanın problem cümlesi şöyle düzenlenmiştir: “Glickman'ın gelişimsel denetimi modeline göre, Antalya il merkezinde görev yapan il eğitim denetmenleri ile Antalya il merkezindeki ve Serik'teki ilk ve ortaokullardaki yöneticilerin denetim anlayışları ve aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin denetim beklentilerini belirlemektir.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Glickman'ın gelişimsel denetimi modeline göre, Antalya il merkezinde ve Serik'te görev yapan il eğitim denetmenleri ile ilk ve ortaokullardaki yöneticilerin denetim anlayışları ve aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için belirlenen araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

1.4.Araştırma Soruları

1. Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre, eğitim denetmenleri ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları nedir?
2. Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre, öğretmenlerin denetim beklentileri nedir?

3. Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre, eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentileri arasında fark var mıdır?

4. Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre, eğitim denetmenlerinin denetim anlayışları branş, eğitim durumları, öğretmenlik, yöneticilik ve denetmenlik kademeleri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre, okul yöneticilerinin denetim anlayışları cinsiyet, okul türü, branş, eğitim düzeyleri, öğretmenlik ve yöneticilik kademeleri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre, öğretmenlerin denetimden beklentileri cinsiyet, eğitim düzeyleri, öğretmenlik kademeleri, branş, görev yaptıkları okul basamağı ve türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5.Sayıtlar

- Çalışma grubundaki il eğitim denetmenleri, okul yöneticileri ve öğretmenler veri toplama araçlarını dikkatli bir şekilde, tarafsız olarak yanıtlamışlardır.
- Veri toplama araçlarının yanıtlanması sırasında kontrol altına alınamayan diğer değişkenlerin, araştırmanın tüm katılımcılarını benzer biçimde etkilediği kabul edilmiştir.
- Araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak senaryo temelinde geliştirilen veri toplama aracı, araştırma katılımcılarının denetim beklentileri ve anlayışlarını ortaya koyacak niteliktedir.

1.6.Sınırlılıklar

- Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezindeki ve Serik'teki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenleri, okul yöneticileri ve il eğitim denetmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, Glickman'ın geliştirdiği “gelişimsel denetim” modeli ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Gelişimsel Denetim: Glickman'ın, her öğretmenin çeşitli gelişim alanlarında farklı düzeylerde olması nedeniyle, öğretmenlerin farklı gelişim gereksinimlerinin bireysel olarak karşılanmasını önerdiği denetim anlayışı.

Öğretmen: Antalya il merkezindeki ve Serik'teki ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler.

Okul Yöneticisi: Antalya il merkezindeki ve Serik'teki, ilk ve ortaokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları.

İl Eğitim Denetmeni: Antalya il merkezindeki, devlet okullarında ve özel okullarda ilk ve orta kademelerde denetim yapmakla görevli kişiler.

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde denetim tanımları, denetimin tarihsel gelişimi ve farklı denetim yaklaşımlarına yer verilmiştir. Ayrıca, bu konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Denetim Tanımları

Eğitim denetimi ile eğitim yönetimi ve liderlik alanları arasında çeşitli şekillerde bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Günümüzde ise eğitim denetiminin, öğretim uzmanlığının bir boyutu olarak ve öğretim etkinliği geliştirme ile ilişkili olduğunu düşünülmektedir (Goldhammer, Anderson ve Krajewski,1980). Gwynn'e (1968) göre ise, köken olarak denetim alanı, okul yönetiminin bir parçası ve teftiş ile eş anlamlıdır. Denetim konusunda, yönetimin işlevlerinden yola çıkarak birçok kavram geliştirilmiştir.

Denetim kavramı ile ilgili olarak geçmişten bugüne kadar çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Denetim için kesin ve sınırları belli bir tanım yapılması güçtür. Denetimin ne olduğu ya da ne olması gerektiği konusunda tartışmalar süregelmekte, fakat bu konuda bir görüş birliğine varılamadığı anlaşılmaktadır. Denetim alanında uzman kişilerin, günümüze kadarki denetime ilişkin farklı bakış açılarını inceleme, daha geçerli bir tanım elde edilmesinde yardımcı olabilir (Oliva ve Pawlas, 2001).

Symth'e (1991) göre denetim, ortaçağ Latincesi kökenine sahiptir ve aslında bir parçayı, özgün parçadan hatalar veya sapmaları için inceleme veya dikkatli okuma sürecidir. Denetim sözcüğünün daha sonraki kayıtlı örnekleri “genel yönetim, yönlendirme, kontrol ve gözetimi” gerektiren bir süreç olarak anlam kazanmıştır (akt; Sullivan ve Glanz, 2009).

Taymaz'a göre (2011) denetim, tüm kamu kuruluşlarında çalışanların anayasaya ve bağlı buldukları kanun ve yönetmeliklere uygun olarak görevlerini yapıp yapmadıklarını, görevlerini yerine getirirken dikkatsizlik ve ihmal yapıp yapmadıklarını ve suistimal edip etmediklerini belirlemek üzere ilgili memurlar tarafından yapılan kontrollerdir. Benzer bir tanımda ise teftiş, “Tüm kamu yararı

adına davranışları kontrol yöntemidir” (Bursalioğlu, 2013, s.127). Eğitim Terimleri Sözlüğü’ndeki denetim tanımı, eğitim ve denetimi birleştirerek şu şekilde yapılmıştır: “Eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi” (Oğuzkan, 1974,s.248).

Başar (1995), denetimi durumu saptama, değerlendirme ve düzeltme, geliştirme olmak üzere birbirine bağımlı, döngüsel üç unsurdan oluşan bir kavram olarak tanımlamıştır. Krey ve Burke’ün (1989) önerdikleri geniş kapsamlı denetim tanımında ise denetim, davranışlara bakış açısı ve amaçlarla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Denetim, örgütsel eylemlere katkıda bulunan ve onları destekleyen, etkileşimlerini düzenleyen, öğretimsel programın korunmasını ve iyileşmesini sağlayan, amaca ulaşmayı değerlendiren öğretimsel liderliktir.

Sullivan ve Glanz (2009) ise denetimi, öğretimin iyileştirilmesinin odak noktası olarak düşünmektedirler. Denetimi, öğretimsel bir ilişki içinde öğrenci başarısını arttırmak amacıyla öğretmenlerle ilgilenme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Burton ve Bruekner’in (1955) tanımına göre ise denetim, öğrenme ve gelişmeyi teşvik etmek amacıyla çocuğun büyümesi ve gelişmesini etkileyen tüm faktörlerin işbirliği içinde çalışmasını sağlayan uzman teknik bir hizmettir.

Sergiovanni ve Starratt (1988) denetimi, normatif ve tanımlayıcı olmak üzere iki kuram üzerinden ele almışlardır. Normatif görüşlere göre denetim, ne yapılması gerektiği ve en iyi sonuçları elde etmek için tasarlanan tanımlanmış eylemlerle ilgilidir. Seçeneklerin, istenilen belirli değerler ve amaçları çoğaltmak amacıyla denetmen tarafından oluşturulduğu varsayılmaktadır. Belirli değer sistemlerine inançlı ve belirli amaçlara adanmış denetmen, mevcut kaynakları yüksek düzeyde, kâr-maliyet değişimine uyumlu olarak hedeflere ulaşmak için kullanılır. Normatif ve tanımlayıcı kuramlar arasındaki anahtar, hedefleri genişletmektense sınırlılıklara uyma için seçim yapılmasını varsaymaktadır.

Denetim, öğrencilerle çalışan insanlarla birlikte öğretimi geliştirmeyi sağlayan bir süreçtir. Büyüme ve gelişmeyi teşvik eden bir süreç olan denetim, öğretmenlerin kendi kendisine yardım etmesine yardımcı olan bir araçtır (Spears, 1956). Oliva ve Pawlas’ın (2001) tanımlarında denetim, öğretmenlere hem bireysel hem de grupça yardım etme olarak anlaşılır. Daha basitçe denetim, öğretmenlere öğretimi

geliştirmede uzman yardımı öneren bir araçtır. Carter (1959), denetimi, yalnızca öğretmenlere değil tüm okul personeline liderlik yapma, onlara yönelik tasarlanmış çabalar olarak tanımlamıştır. Onun denetim kavramı içerisinde öğretmenlerin meslek içinde yetişmeleri ve gelişmelerini teşvik etme, eğitimde amaç seçimi, eğitim materyalleri, öğretim yöntemleri ve öğretimi değerlendirme yer alır.

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980), denetim kavramı için yapılan tanımların ortak bir yönünün, okul görevlileri ile sınıf öğretmenleri arasındaki yatay ve dikey ilişkilerle gerçekleştirilmesi gereken görevler olduğunu belirtmişlerdir. Personel geliştirme ve yetişmesini teşvik etme, sınıf içerisindeki öğretmen davranışlarını etkileme, iyi bir danışman merkezi olarak hareket etme, iyi bir öğretimsel yöntem, materyal seçimi, gelişimi, kullanımını ve değerlendirmesini teşvik etme gibi etkinlikler de denetimin bünyesinde yer vermişlerdir.

Spears (1956), çeşitli denetim tanımlarını incelemiş ve bazı anahtar sözcükler belirlemiştir. Bunlar; gelişimi teşvik etme, hizmet verme, öğretmene yardım etme, öğretimi iyileştirme, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğretim programlarını yaratıcı şekilde çözüme, öğrenme durumlarını değerlendirme, öğretimsel yardımlar sağlama, öğretim programını iyileştirme, hizmetiçi eğitimi geliştirmedir. Pierce ve Rowell (2006) ise denetimi, bireyin işini etkili bir biçimde yapabilmesinde ihtiyaç duyduğu güdülenme, özerklik, farkındalık ve becerilerini arttırmayı desteklemek için tasarlanan gelişimsel bir süreç olarak tanımlarlar. Yazarlar, gelişimi destekleyen, paylaşımcı, değer verici, güçlü ilişkilere önem veren, birleştirici bir yaklaşımın, oldukça değer verici olduğunu vurgulamaktadırlar. Değerlendirme ve öğretmeye daha az önem veren, fakat geliştirme ve yetiştirmeyi destekleyen bir atmosfer yaratmanın ön planda olduğu bir denetimin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere, araştırmacılar tarafından denetim farklı şekilde tanımlanmıştır. Denetimin farklı şekillerde tanımlanması, denetimin anlamı konusunda ortak bir anlayışın olmaması ya da bu kavramda belirsizliklerin var olduğunu akla getirmektedir. Mosher ve Purpel (1972), denetim tanımlarında belirsizlikler olduğunu ve bu belirsizliklerin, öğretim süreci ile ilgili çözülmemiş kuramsal problemler, öğretim sürecinin bilinmeyen yönleri ve öğrenme hakkındaki kuramların yetersiz oluşundan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretme ve öğrenme sürecinin gerçekleşmesi konusunda yetersiz bilgiye sahip olunması nedeniyle, öğretim etkinliğini ölçmede kullanılacak ölçütler kesinleştirilememiştir (Oliva ve Pawlas,

2001). Başar'a (1995) göre ise, denetim kavramının farklı tanımlanması ve algılanmasını çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bunlar; yönetim kuramlarının amaçlarına, nitelikleri ve destekledikleri ilkelere göre farklılaşması, ülkelerin değişik yönetim şekilleri ve teftiş için kullanılan eş anlamlı sözcüklerdeki anlam farklılığıdır. Bu farklılıklar, uygulanan denetim yaklaşımlarını, ilkelerini ve süreçlerini etkilemektedir. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) ise, bu kavramın hem denetleyenlerin hem de denetlenenlerin kişisel değerleri, politik eğilimleri ve eğitim felsefelerinden etkilenmesini belirsizlik nedeni olarak göstermektedir. Bu nedenle denetim sisteminin günümüze kadar olan gelişimini incelemek, geçmişte uygulanan ve bugün uygulanmakta olan denetimin daha iyi kavranmasına yardımcı olabilir.

2.2. Denetimin Tarihçesi

Tarih, zaman içerisinde insanların deneyimlerini şekillendiren, geçmişteki düşünce ve olayları çalışma girişimi olarak adlandırabilir. Tarihi inceleme, şimdiki uygulamaları haber verir ve gelecek için daha akıllıca kararlar alınmasına yardımcı olur (Sullivan ve Glanz, 2009). Lucio ve McNeil (1962) de, diğer çağlardaki düşüncelerle uygulamaların birleşmesi nedeniyle denetimin iç yüzünün anlaşılmasında, tarihsel bilginin yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Politik, sosyal, dinsel ve endüstriyel alanlarda zamanın koşulları denetimsel davranış ve uygulamaları etkilemiştir. Denetimi tarihsel bir çerçevede incelemek için, bu alanlarda meydana gelen bazı değişikliklere bakmak gereklidir (Oliva ve Pawlas, 2001). Ayrıca, eğitim konusundaki araştırma bulgularına göre, örgüt ve iklim değişimleri, demokratik ilkelerin kullanımı, öğretim programındaki değişimler, okullardaki öğrenci sayısının artması da eğitimi ve denetimi etkilemiştir (Burton, Brueckner ve Barr, 1955). Bu amaçla, denetimin tarihçesini incelerken okullaşmanın tarihçesini ve çağı etkileyen yönetim kuramlarını gözden geçirmek yararlı olabilir.

Örgütlü okullar kurulmadan önce gençlere ana babalar, yaşlı hanımlar ve öğretmenler eğitim vermekteydi. Bu dönemde eğitimi veren de, denetimi uygulayan da aynı kişiydi (Olvia ve Pawlas, 2001). Geçmişte devlet, refahı için eğitimin gerekliliğine inanmakta ve bu sorumluluğu ana babalara yüklemekte idi (Spears, 1956). Burton ve Bruckner (1955) de, 17. yüzyılın sonlarına doğru teftiş veya denetim hakkında herhangi bir bilginin olmadığını ve yalnızca seçilmiş insanlar tarafından

öğretmenlerin din ve ahlak niteliklerini koruma amaçlı denetim yapıldığını belirtmektedirler. Yazarlar, 18. yüzyılın başlarında öğretmen teftişi olmadığını, okul binaları, araç gereçleri ve öğrenci başarısını teftiş etme ile görevli komitelerin ortaya çıktığını bildirmişlerdir. Olvia ve Pawlas'a (2001) göre ise, nüfusun artmasıyla birlikte resmi okullara ihtiyaç duyulmuştur. Yazarlar, 18. yüzyılın sonlarına doğru nüfusun daha da artması; 17. ve 18. yüzyılın büyük çoğunluğunda uygulanan sınırlı okullaşmanın, yalnızca erkeklerin okula gitmesinin ortadan kalkması ve eğitimin toplumun geneline yayılmasıyla daha fazla okula ve daha fazla gelişmiş bir programın gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece eğitim denetimine ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Massachusetts Kanunu ile İngilizce konuşulan ülkelerde eğitimin zorunlu hale gelmesi, halkın kafasında denetlenmeyen okullar düşüncesine yer bırakmamıştır (Spears, 1956). Gözetim ve kontrol olarak ortaya çıkan denetim, ortaokullarda uygulanmaya başlanmış ve okul yönetimine bir ek ve yardım olarak gelişmiştir (Gwynn, 1968). Bu dönemde, denetmenlerin ilgisi öğretmen hatalarını açığa çıkarmak üzerinde yoğunlaşmaktaydı. Bu durum, kontrol odaklı bir denetimin varlığını göstermektedir (Aydın, 2013).

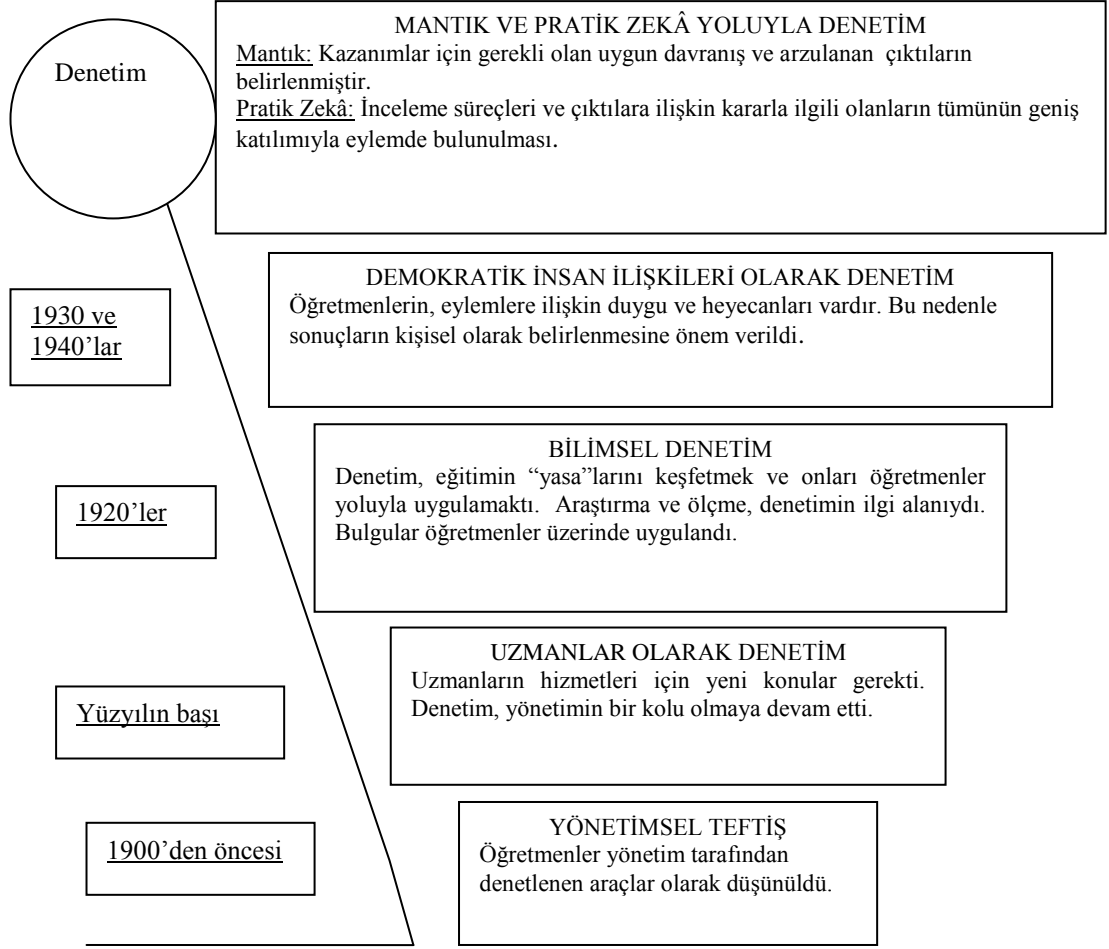
Okullar resmileştiğinde, denetim işlevini yerine getiren okul komiteleri, öğretim tekniklerine uyumu kontrol etmekte, çeşitli emirler vermekte ve öğretmenlerin sorumluluğunda olan öğretim sonuçlarını değerlendirmekteydiler. Denetmen, bir yetkili durumundayken, öğretmenler için katı koşullar koyar ve sınıf ziyaretleri gerçekleştirirdi. Bu sınıf ziyaretlerinin amacı, öğretmenlerin öngörülen yönergelere ne kadar dikkatli uyduğunu gözlemlemektir. Bu yönergelerden ayrılma, kovulma nedeniydi (Oliva ve Pawlas, 2001). Bunlara ek olarak denetmen, öğretmen seçimi, öğrencilerin okula kabulü, sınavların uygulanışı ve derslerin gelişim çalışmalarıyla da ilgilenmekteydi (Kandel, 1930 akt; Gwynn, 1968).

Müdürlerin ve denetmenlerin öncelikli olarak, durumu teftiş etme ve daha etkilisini yapma sorumlulukları, öğretmenlerin yeterli düzeyde çalışmadıklarını varsayımına dayanmaktadır (Spears, 1956). Bu dönemde öğretmenler genellikle, 19. yüzyıl denetmenleri tarafından beceriksiz olarak görülürlerdi. Örneğin; Massaachusetts'ten bir müfettiş olan Balliet (1894), etkili olan ve olmayan olmak üzere yalnızca iki tür öğretmen olduğunu iddia etmiştir. Balliet, okulları yeniden düzenlemenin ilk yolunun yetenekli bir denetmen elde etmek olduğunu ileri sürmüştür. Sonra da bu denetmenin yeteneksiz öğretmenleri “düzeltmesine” izin vermek; son olarak da “ölüleri

gömmek''gerektiğini belirtmiştir (akt; Sullivan ve Glanz, 2009). Bu yüzyılda, merkezi, baskın ve otoriter bir denetim sistemi ve yapılandırılmış bir eğitim sisteminden söz edilmektedir. Denetim için bu dönemde her şeye karışma, merakla gözlemleme anlamına gelen ''snoopection'' sözcüğü kullanılmıştır (Oliva ve Pawlas, 2001). Bir başka kaynakta bu dönemdeki denetim, birinin ''hata aramak'' amacıyla öğretmenin sınıfını inceleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle denetim yöntemleri, sıkı kontrolü ve okul faaliyetlerinin yakından teftiş edilmesini vurgular (Sullivan ve Glanz, 2009).

Massachusetts Kanunu ile 1827- 1874 yıllarında ortaokullar için vergi verilmesinin kabul edilmesi, temel eğitim okullarından sonra liselerin açılması gibi yeni kurumlar; programlar, genişleyen öğrenci kitlesi ve artan nüfus, eğitim denetimi ile ilgili yeni yollar gerektirmiştir. Bunun üzerine seçilmiş adamlar, şehir komite üyeleri, din adamlarının yerini eğitilmiş kişiler almıştır (Oliva ve Pawlas, 2001). Ayrıca 1827'den sonra okul kurulları veya okul yönetim komiteleri tarafından uygulanan denetim yetkisi, yavaş yavaş tek bir kişiye verilmiştir (Gwynn, 1968).

Birçok araştırmacı, 1900'leri genellikle denetimin gelişen dönem ve özellikleri olarak isimlendirmektedir. Fakat bu süreç içindeki dönemlerin başlangıç ve bitiş tarihleri, baskın özellikleri, sınırları konusunda farklı terminolojiler yer almaktadır. Bu nedenle düzenli bir şekilde sınıflama yapılamamaktadır (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980). Yine de değişik araştırmacılar tarafından yapılan sınıflamaları incelemek yararlı olabilir.



Şekil 2.1 Denetimin Tarihçesi(Lucio ve McNeil, 1962,s. 12)

Şekil 2.1'e göre, Lucio ve McNeil (1962) denetimin tarihçesini beş ana başlık altında incelemiştir. İlk olarak 1900'lü yılların öncesinde uygulanmakta olan denetim, yönetsel teftiş olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde, denetimin yönetim boyutuna odaklandığı ve yönetimin, öğretmenleri denetlenen birer unsur olarak gördüğü anlaşılmaktadır. 20. yüzyılın başlarında ise, denetim yine yönetimin bir boyutu olarak kalmış; fakat denetimde uzmanlık, uzman müfettişlerin ortaya çıktığı gözlenmiştir. 1920 ve 1930'lu yıllarda, denetimde bilimsel yönetim anlayışının etkisi görülmeye başlanmış ve denetim, araştırma, ölçme ve araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin uygulanması olarak kabul edilmiştir. 1930 ve 1940' lı yıllarda, insan ilişkileri yönetimi, denetimi de etkilemiştir. Amaç ve süreç belirlemede öğretmenlerin duygusal yönlerinin de göz önüne alınması düşüncesi egemen olmuştur. Yazarlar, 1940'tan sonra ise denetimin mantık ve pratik zekâ yoluyla gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Tablo 2.1

Denetimin Tarihçesi

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

2.1.1

(Oliva ve Pawlas, 2001, s.5)

Tablo 2.1, Burnham'ın (2001) denetimin tarihçesi hakkında yaptığı alanyazın araştırması ile özetlenebilir. 1600'lerden 19. yüzyıla kadar Amerika'da okullarda yerel, meslekten olmayan insanlar veya din adamları tarafından uygulanan kontrol

odaklı, öğretimsel denetimden uzak bir denetimden bahsedilmiştir. Bu dönemde öğretmenin öğretimi ve öğrencilerin öğrenmelerinden çok, okulun fiziksel durumu ve öğretmen hakkında yargılamalar yapılmaktaydı. Denetimden öğretmenlere yardımdan ziyade, okulun yönetimi ve belirli olan öğretim programının uygulanmasındaki gereksinimleri temel alan bir sistem olarak söz edilir. İkinci dönemde, geliştirilecek bir şey bulmak amacıyla başöğretmen veya müdür tarafından sınıf ziyaretleri yapılmaktaydı. Bu dönemde müfredata yeni birçok ders eklenmişti ve öğretmenlerin bu dersleri öğretmek için hazır olmadıkları düşünülmekteydi. Sınıf ziyaretleri, gözlemler, ders gösterimleri bu dönemde de öğretmenlerin zayıf yönlerine odaklıydı. Üçüncü dönemde teftiş (inspection) uygulamaları ve denetmenin bilgilerinin öğretmene aktarımını temel alan denetim, dönemin iş yönetimi ilkelerinden etkilenmiştir. Dördüncü dönemde, okul sisteminin genişlemesi, denetmenler dışındaki belirli görevlerin belirli kişilere verilmesi, işgörenlerin arasında işbirliğini ve eşgüdümü gerekli kılmaktadır. Böylece, demokratik liderliğe doğru hareket edilmeye başlamıştır. Beşinci dönemde, 1960'larda denetim ve denetmenler sorgulanmaya başlamış, denetmenlerin rolleri konusunda bir karmaşa ortaya çıkmıştır. Altıncı dönemde, 1976 yılında öğretimsel denetim adında bir kuram ortaya atılmıştır. Buna ek olarak işbirlikli denetim, insan kaynakları denetimi gibi kavramlardan da söz edilmiştir. Bugün denetim, yalnızca bir kişinin veya bir unvanın uzmanlık alanı değil; tüm işgörenler için doğal bir davranış biçimi, okul örgütünün insani bir yönü olarak düşünülmektedir. Denetimdeki güncel uygulamalar, kliniksel denetim, mikroöğretim, gözlem yöntemleri, etkileşim analizi, öğretmen merkezlerinin oluşumu ve kullanımını içermektedir.

2.3. Denetim Yaklaşımları

Dönemin yönetim kuramlarının temel ilkeleri, varsayımları ve bakış açıları, farklı denetim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yönetim kuramlarının zaman içerisinde çeşitlenmesiyle bu değişim sürecini takip edercesine denetime de farklı açılardan bakılmıştır (Aydın, 2013). Bunlardan ilki bilimsel denetimdir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında ve yirminci yüzyılın başlarında endüstri devrimi, bilimsel yönetim ve verimlilik ve W. Taylor, Max Weber gibi insanların etkisi denetimi de etkiledi. Denetime artık bilimsel ve bürokratik yaklaşımlar yön vermiştir (Oliva ve Pawlas, 2001).

2.3.1. Bilimsel Denetim

Amerika'daki çelik endüstrilerinde elde edilen deneyim ve araştırmalar, bilimsel yönetimin kaynağıdır. Bilimsel yönetim, adını, Fredick Taylor ve arkadaşlarının çelik fabrikasında vagonlara ham demir yüklenmesini dikkatli şekilde gözlemlemesi ve iş analizi etmelerinden alır. İş için özel tasarlanan küreklerin kullanılması ve işçilere tam olarak ne yapmaları gerektiğinin anlatılması ile işgörenlerin yükleme miktarının yaklaşık dört kat artmasını sağlamıştır (Sergiovanni ve Strratt, 1988). “Bilimsel Yönetim İlkeleri” isimli kitabıyla Taylor işyerlerinde “verimlilik ve bilimsel yönetimi” vurgular (Sullivan ve Glanz, 2009). Bu stratejilerin varsayımı, eğer örgütler verimlilik için belirli ilkeleri izlerse, üretimin artacağı olasılığıdır (Oliva ve Pawlas, 2001). İş ve endüstri dünyasında yaşanan gelişmelerin yansıması, 1910’dan 1935’e kadar olan dönemde denetim ve okul yönetiminde görülmektedir. Endüstri, bilimsel olarak işgörenlerin kullandıkları küreklerin boyutlarının küçültülmesinin araçlara yüklenen ham demir miktarını nasıl arttıracaklarını çalışırken; okullar, öğretmen davranışları ve öğretmenin kullandığı araç gereçlerin öğrencilere zihinsel yüklemelerine etkisini dikkatlice çalışmaktaydı (Spears, 1956). Bununla birlikte, diğer alanlarda da bilimsel araştırma yöntemlerinin ortaya çıkmasıyla eş zamanlı olarak öğretimi denetleyen standart testler, öğretmenin yeteneklerini ölçme isteği, öğretmen ve öğretimin bilimsel değerlendirmesi bilimsel yönetim ve örgütle ilişkili olan bilimsel denetimi ortaya çıkarmıştır (Gwynn, 1968).

Bilimsel denetimin öncelikli görevi, “bilimsel yasaları” keşfetmek ve öğretmenlerin işgücü yoluyla onları uygulamak ve devamını sağlamaktır. Bir diğer görevi de, öğretmen niteliklerinin tanımlanmasının özellikle gerekli olduğunun vurgulanması ve denetmenin bu standart niteliklerin ne kadarının karşılandığını belirlemesidir (Lucio ve McNeil, 1962). Taylor ve Fayol’un bilimsel yönetim ilkeleriyle örgütü standartlaşma çabaları, okullarda öğrenci ve öğretmenden beklentileri nesnel kurallara göre katı bir şekilde kalıplaştırılmasında etkisini göstermiştir (Toker Gökçe, 2009). Bu nedenle, denetmenlerin görevi yalnızca belirlenen ilkelerin çok sıkı bir biçimde uygulandığından emin olmaktır (Oliva ve Pawlas, 2001). Eğitim denetimine bu anlayışın uygulanması, otokratik bir anlayışın hâkimiyetini; bununla birlikte yönetici veya denetmen ile öğretmen arasında katı ilişkileri getirmiştir. Bu anlayışla denetim, öğretmenlerin belirlenen öğretim standartlarına uyumunu kontrol etmek anlamına gelmektedir (Aydın, 2013).

Spears (1956)'a göre ise, 1910- 1935 yıllarında denetmenlerin odağında öğretmenden çok öğrenciler vardı. Öğrencinin birey veya grup olarak güçlü veya zayıf yönlerini belirlemek bilimsel denetimin bir amacıydı. Öğrencinin öğrenmesini ölçme, öğretmenin öğretiminin ölçülmesinin mantıklı bir yolu olarak görünmektedir. Kolombiya Üniversitesi'nde profesör olan Romiett Steven'in buluşu olan stegnofik raporlar, eleştiri ve yorum olmaksızın sınıfta ne oluyorsa birebir ve sözcüksü sözcüksüne kaydedilmesini sağlayan araçlar, ile sınıf gözlemine dayalı öğretimi iyileştirme düşüncesi bu dönemde yaygınlaştı (Sullivan ve Glanz, 2009). Çünkü, olabildiğince bilimsel olan değerlendirme yoluyla sınıfta olanları öğrenmek, öğretmeni geliştirmenin ilk adımıydı (Spears, 1956). Barr'a (1931) göre, öğretmenin bilimsel analizi denetmen eğitiminin temel parçasıdır. Ayrıca öğretim süreçlerinin parçalara ayrılması ve hepsinin bilimsel olarak çalışılması zorunludur (Sullivan ve Glanz, 2009).

Gözlenebilen ve ölçülebilen öğretmen davranışlarını ve çocuğun öğrenmesini temel alan bilimsel denetim kavramı, içerisinde yer alan "bilim" sözcüğüyle taraflar arasında öznel olmayan bir ilişkiyi ve denetim için belirlenmiş standartları vurgular (Toker Gökçe, 2009). Bu durum, klasik, otokratik anlayış, geleneksel bilimsel yönetim felsefesinin belirgin bir özelliğidir. Öğretmenler, tamamen belirlenen bir öğretim programının, öğretim sürecine uygulanmasını sağlayan kişiler olarak görülmektedir (Sergiovanni ve Straatt, 1988). Lucio ve McNeil (1962), bu dönemde uygulanan denetimi şu şekilde ifade etmişlerdir: "Öğretmenlerin, yönetici ve özel denetmenlerce belirlenen işlem yöntemlerini mekanik olarak uyguladıklarından emin olmak için öğretmenler, yakından denetlenilmesi gereken araçlar olarak düşünüldü." Yakın denetim anlayışı, onaylanan yönergelere ve öğretim protokollerine dikkatli bir şekilde uyduklarından emin olmak için uygulandı (Sergiovanni ve Strratt, 1988). Bilimsel denetmenler, öğretmenler için belirlenmiş, araştırmalardan alınmış belirli öğretim ilkelerini dikkate alırlardı. Öğretmenlerin performansına daha sonra da öğretimlerinde eğitimsel ilkelerini ne kadar iyi izlediklerine bakarlardı. Bu düşüncedeki denetmenlere göre, öğretim bir sanat olmaktan çok bir bilimdir. Ayrıca, belirlenmiş bir kural dizisini takip ederek öğretmenler başarılı olmak zorundadır (Oliva ve Pawlas, 2001).

Bu anlayıştaki denetmenden, belirli eğitimsel görevlerin yerine getirilmesinde en iyi işlem dizisini keşfetmesi ve öğretmenlerin yönlendirmesinde bu yöntemlerin en

iyisini kullanması beklenilmektedir (Lucio ve McNeil, 1962). Bilimsel yönetimin eğitim denetimindeki temelini, okullardaki öğretmenlerin rehberliğe olan ihtiyaçları, ne yapacaklarını bilmemelerinden kaynaklandığı, yeni fikirler için öğretmenlerin kaynak olamayacağı ve denetmenlere asıl kaynak olarak bakıldığı ve yalnızca birkaç üstün kişinin okullardaki sorunlar hakkında bilgi sahibi olduğu düşünceleri oluşturur (Sağlam, 1975).

Aydın (2013), bu yaklaşımın hem iyi hem de kötü yönleri olduğundan bahsedilmiştir. Öğretimin standartlaşması, bireysel farklılığı ve yaratıcılığı dikkate almazken; öğretmenliğin standartlarının oluşturulması, öğretmenliğin mesleki gelişimine yarar sağlanmış, öğretmenlik için gerekenler konusunda farkındalık oluşmuştur. Öğrenci gelişimini temel alan bilimsel denetim, yalnızca gözlenebilir öğretim yaklaşımlarına önem veren, öğretimin insani yönünü dikkate almayan özelliğiyle, öğretmen ve denetmenler arasında uyumsuzluğa neden olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen ve denetmenlerin ortaklaşa çabayla birlikte çalışabilecekleri bir atmosferin olması, öğretim ve öğretmene yardım etme konusunda bilgi sahibi olunmasının gerekliliği vurgulanırken; gözlem verilerinin kişilere göre farklı anlamlandırılabilmesi ve öğretimle ilgili bilgilerin her geçen gün değişmesi, tek tip bir uygulanmanın olmayışı bilimsel denetimde sorunlar yaşanmasına neden olduğu belirtilmiştir (McGill, 1991).

Bu dönemde ortaçağ bilginleri/akademisyenleri, özellikle de eyalet/bölge eğitim yöneticileri, okulları büyük şehirlerde örgütsel ilişkilerle şekillendirmeye başlamışlardır. Birçok araştırmacı, yeni doğmuş endüstri devriminin ihtiyaçlarını oldukça örgütlenmiş ve etkili olan okulların karşılayacağına dair sabit fikirdedir. Bu nedenle, sosyal kurumlar olarak hiyerarşik şekilde örgütlenmiş okulların mutlaka kriz ve zorluklarla karşılaşacaklarını belirtmiştir (Sullivan ve Glanz, 2009). Hızlı ekonomik büyüme, 19. yüzyılın sembolü olsa da reformcular ulusal okullarda ciddi problemler olduğunu fark etmişlerdir. Ulusal okulları yeniden örgütlemeyi meydana getirme sürecinde, eğitimde yetki ve sorumluluk kaynakları sürekli olarak değişmiştir (Tyack, 1974). 19. yüzyılda reformcular, verimsizlik ve yolsuzluğu yok etmekle ilgilenmiş ve okulları, sorumlu denetmenler olarak eyalet/ bölge eğitim müdürleri ile birlikte modern, merkezi bürokrasiye dönüştürmüştür. Bu mücadele, denetimin okul sistemindeki varlığının yasallaşmasında önemli bir adım olmuştur (Glanz, 1991).

2.3.2. Bürokratik Denetim

Taylor'un benimsediği düşünceler, Şikago Üniversitesi Profesörü Franklin Bobbitt tarafından "eğitim yönetimi ve denetimi problemlerine" uygulanmaya çalışıldı. Eğitime uygulanan bilimsel yönetiminin on bir temel ilkesinin yer aldığı “Yönetimin Şehir Okul Sisteminin Problemlerine Uygulanan Bazı Temel İlkeleri” adlı makalesinde Bobbitt, okulların yönetimi, yönlendirilmesi ve denetiminin, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli olduğunu kararlı bir biçimde savundu (Sullivan ve Glanz, 2009). Denetmenler, Bobbitt'in düşüncelerinin daha açık şekilde açıklanacağını ve kabul edileceğini düşündüler. Denetmenler, Bobbitt'in yaptığı gibi yönetim ve denetimde kişisel unsurları yok etmenin yolunun, bilimsel yönetim ve denetimin kişisel olmayan yöntemlerini tanıtmak olduğuna inandılar. Bu çoğu zaman, puanlama sistemine çevrildi. Kısa zamanda denetim, öğretmen değerlendirme ile eş anlamlı oldu (Sullivan ve Glanz, 2009).

Weber, verimlilik ve üretkenliği başarmak için bir model olarak örgütlere bürokratik yönetim kavramını öneriyordu. Bu model, zirvenin en uç noktasındaki baş yöneticiden, en düşük iş görene kadar yetki ve sorumluluk hiyerarşisini gerektiriyordu. Böylece bürokratik model; iş, endüstri, devlet, sosyal kurumlar, kilise ve okullar gibi tüm insani kurumlarda yaygın bir örgütsel model oldu (Oliva ve Pawlas, 2001). O zamanın akademisyenleri/bilginleri, işletme modelini denetim sistemine hızlı bir şekilde uyarladılar. Kanıt olarak da William Mc Andrew'in (1922) okullardaki denetmenlik rolü konusundaki görüşlerini belirttiği konuşması sunulabilir. “Ben büyük bir işletmenin kaptanıyım” (akt; Sullivan ve Glanz, 2009).

2.3.3. İnsan İlişkileri Denetimi

Kriz yıllarında ekonomik ve sosyal değişimler, 1920'lerin sonunda, demokratik bir düzen düşünceleri içeren bir denetim için talep oluşturdu ve yönetsel görevlilerin kişisel yetkileriyle, yöntem ve öğretim programlarının zorla kabul ettirilmesine itirazlar başladı (Lucio ve McNeil, 1962). Elton Mayo'nun Western Hawthorne Elektrik Şirketi'nde yapılan araştırmaları da işgörenlerin karar alma sürecine dahil edildiği zaman onların verimliliğin artırılabilceği düşüncesi, denetim üzerinde bir diğer etki faktörü oldu (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Böylece, 20. yüzyılın ortalarında Elton Mayo, Mary Parker Follett, Kurt Lewin, Ronald Lippitt, Ralph K. White, Kenneth D. Benne, Paul Sheats ve Warren G. Bennis' in etkileriyle, denetim

insan ilişkileri ve grup dinamiğinden etkilendi (Oliva ve Pawlas, 2001). Lucio ve McNeil'e (1962) göre de bireyin, uyarıcılardan bağımsız düşünülmemeyeceğini savunan Gestalt psikolojisi kuramı ile sosyal denetim ve güdülenmeyi savunan Lewin'in çalışmaları, denetimsel uygulamaları etkilemiştir.

İnsan ilişkileri denetimi, bir işgörenle çalışmanın, onun daha çok çalışmasını sağlamanın, onu yönlendirmenin ve kontrol etmenin kolay yolunun onu memnun etmek olduğu varsayımına dayanmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Bununla birlikte, insanların ekonomik ihtiyaçlarından çok, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, onların verimliliğinin belirleyicisi olarak görülmekteydi (Sağlamer, 1975).

Bilimsel denetimde olduğu gibi, bu akımın öğretmene bakışı değiştirmesi, denetim uygulamalarındaki değişime neden olmuştur. Bu akımda yönetici ve öğretmenlerin bir bilgi ve beceri paketi olarak değil, "bir bütün" insan olarak görüldüğünden bahsedilmiştir. Ayrıca denetim uygulamalarında vurgu, öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarıyla ilgilidir. Artık denetim, öğretmenlere yöntem bildirmek ve sonra onları izlemek değildir. (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Gelenekselliğin yerine, liderlik ve insani özelliklere saygı gösterme gibi düşünceler desteklenmeye ve denetim, teftişten çok rehberlik etme olarak anlaşılmaya başlanmıştır (Lucio ve McNeil, 1962).

İnsan ilişkileri kuramı, okullardaki denetimin işlevini ve denetim uygulamalarını oldukça etkilemiş ve bu akımda okulda yapılan değerlendirmeler, okulun amaçları ve öğrenci davranışlarını değiştirme ile ilgili olmaktan çok, öğretim hakkındaki duygusal ifadeler biçiminde olmuştur (Sağlamer, 1975).

2.3.4.Öğretimsel Denetim

Oliva ve Pawlas (2001) denetmenin dolayısıyla da denetimin üç ana rolünden bahseder. Bunlar, öğretimi, öğretim programını ve personeli geliştirmektir. Zepeda (2005), öğretimsel denetimi öğretmenin bireysel veya toplu çalışmalarındaki niteliği geliştirme yolu olarak tanımlar. Yazar, bu kavramın kuramsal amacının, işbirliği, meslektaş dayanışması, risk alma ve öğrenen toplum geliştirme için destek sağlamak olduğunu belirtir. "Öğretimsel denetim, amacı, öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı programlı eylemler bütünü olarak tanımlanabilir." (Aydın, 2007, s.38).

Harris'e göre öğretimsel denetimin ilgi alanları, öğretmenin öğrencilerle yaptıkları; öğrenci öğrenmelerini doğrudan geliştirecek okul işlevlerini değiştirmek veya korumaktır. Alfonso, Firth ve Neville'e göre ise örgüt amaçlarına ulaşma ve öğrenci öğrenmelerine iyileştirme için örgütün yönlendirme yapmasıdır (akt; Oliva ve Pawlas, 2001). Wanzere ve Costa'ya göre (2000) öğretimsel denetim, profesyonel gelişme vurgusuyla, işgören gelişim programı oluşturmada önemli bir araçtır. Yazarlar, öğretimi ve öğretmeni geliştirmenin içinde yer aldığı denetim amaçlarından dolayı, öğretimsel denetimi mesleki gelişim modeli olarak düşünülmektedirler. Öğretimsel denetim, için anahtar sözcük işbirliğidir. Öğretimsel denetim, öğretmene yardım sağlama ve öğrenme ortamının geliştirilmesi için öğretmen, denetmen ve öğrencilerin etkin şekilde birlikte çalışması olarak tanımlanmıştır. Öğretimsel denetimde iki tür gözlemden yararlanır. Birincisi öğrencilerin yaptıkları etkinlikler, diğeri ise öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkidir. Bu gözlemden, değişik ve nesnel araçlarla veri toplanır ve performans kayıtları gerçekleştirilirse, görüşme sırasındaki dönütlerin daha etkili olacağı düşünülmektedir (Aydın, 2013).

2.3.5.Diğer Denetim Modelleri

Karakuş (2010) denetmenlerin, durumu ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini göz önüne alarak Türkiye'deki denetim anlayışına alternatif olabilecek yaklaşımlar önermektedir. Bu denetim türleri ve bu denetim türlerinin temeli şunlardır: Klinik denetimi, denetmen ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkiler yoluyla öğretim problemlerine çözüm aramaya odaklanır. Yöneylem araştırması, öğretmeni özdeğerlendirme ve özdenetim yöneltir. Emsal denetimi, meslektaşlar arasında işbirliği yapmayı sağlar. Kılavuz denetiminde bilgili ve deneyimli öğretmenlerden, yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlerin yararlanır. Portfolyo sayesinde öğretmenlerin gelişimlerinin takip edilir. Gelişimsel denetimde öğretimlerin gelişimsel düzeylerine uygun denetim uygulanır ve amaç, öğretmeni özerk düzeye ulaştırmaktır.

2.3.5.1. Kliniksel Denetim

İyi bir denetim, yalnızca öğretmenin öğretimindeki yanlışları bulmak değildir, yapılması gerekenler konusunda öğretmenlere yardım etme, onları bilgilendirme ve yönlendirme etkinlikleri de içermesi gerekmektedir. Kliniksel denetim öğretim kalitesini temel aldığı için, öğretmene yönelik olarak yapılan değerlendirme

öğretmenin öğretimi ve okul performansını iyileştirme konusunda teşvik edici, hızlandırıcı olmalıdır. Dolaylı yoldan öğrenciler de bu gelişmelerden etkilenmektedir (Velloo, Komuji, Khalid, 2013). 1961 yılında Morris L. Cogan'ın Harvard Üniversitesi'ndeki "Durum Çalışmaları ve Kliniksel Denetimde Araştırma" isimli bir önerisinde, kliniksel denetimden bahsetmesiyle bu denetim türü gözde oldu (Oliva ve Pawlas, 2001). 1970'lerde uygulanmakta olan denetimde odak, kavramsal temel ve amaç konularındaki belirsizlikler, denetimdeki kuram ve uygulamalar için alternatif yaklaşımlara yönelmiş ve geleneksel denetim uygulamalarındaki memnuniyetsizlikler sonucu kliniksel denetim ortaya çıkmıştır (Sullivan ve Glanz, 2009). Sergiovanni ve Starratt (1979), kliniksel denetimin ortaya çıkış nedeninin öğretmenlik yaparken ve öğretmenlerle çalışırken denetmenlerin karşılaştıkları sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Kliniksel denetimle kavramsal olarak ilişkili ögelere ve bu denetim türünün temelini oluşturan kavramlara bakmak yararlı olabilir (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980). "Kliniksel" sıfatı diğer bilimlerden eğitim bilimlerine Morris Cogan tarafından 1958'de uyarılmıştır. Oliva ve Pawlas (2001), kliniksel sıfatının tepkiyle karşılandığını ve bunun nedeninin de, bu sözcüğün, bir hastanın hastalığına tanı koyan, analiz eden bir doktor veya laboratuvar teknisyeninin yaptığı iş olarak anlaşılması olduğunu belirtmişlerdir. Bu sıfat, öğretmenin öğrenen kişilerle doğrudan çalıştığı, gerçek sınıf veya öğretim durumlarından denetmenin bir katılımcı olarak değil de bir tanık olarak topladığı bilgilere dayalı çabalar olması anlamında kullanılır. Kendi içinde sorunlu bir metafor olarak düşünülen sınıfın "kliniği" şu anlama gelmektedir: Denetmen, devam eden bir etkinliğin parçasıdır ve sürecin sonunda neler olduğu konusunda tam ve doğru bilgileri elde etmektedir. Kliniksel analogiyi devam ettirmek için, öğretmen ve denetmen olayları ve anlamları gözden geçirmek amacıyla yüz yüze görüşme yapar (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980). Bir başka anlatımla kliniksel denetim, öğretmenin denetmenle yaptığı işbirliği ile sınıf içi etkinlikleri ve öğretim sürecini daha iyi anlamasını sağlamaktır. Bu nedenle, sistemli gözlem ve ayrıntılı analiz yapılır (Aydın, 2007).

Cogan (1973) kliniksel denetimi şu şekilde tanımlar: "Öğretmenlerin sınıf performanslarını geliştirmek için tasarlanan mantık ve uygulamadır. Sınıf olaylarından temel veriler alınır. Bu verilerin analizi, öğretmen ve denetmen arasındaki ilişki, program, işlemler ve öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını

iyileştirme yollarıyla öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için tasarlanan stratejilerinin temelini şekillendirir.” (s.9)

Kliniksel denetim, öğretim hakkında öğretmenle genellikle sınıflarda yüz yüze görüşmedir. Birbirinden ayrılmayan iki kavram ve etkinlik vardır. Bunlar, personel geliştirme ve kliniksel denetimdir. Çünkü sınıf öğretimini geliştirme ile mesleki gelişimi artırma arasında birebir olan birçok benzerlik vardır (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Kliniksel denetimin, genel denetimin bir alt kümesi olduğu düşünülür. Eğitimde öğretmenlerin performanslarını artırmak için onlara ve diğer eğitim işgörenlerine yardım etmeyi amaçlayan tüm etkinlikler, işlevler, önlemler ve koşullara dikkat etmeyi vurgular (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980).

Sullivan ve Glanz (2009)’a göre kliniksel denetimde, resmi bir işbirliği ile öğretmen ve denetmen birlikte çalışarak öğretimi geliştirmek için öneri sunarlar. Yazarlar ayrıca kliniksel denetim alanyazınında şu kavramların varlığından söz etmişlerdir: Öğretimi geliştirme, yardım, işbirliği ve meslektaşlar arası işbirliği. Kliniksel denetimin yalnızca bir yapı değil bir kavram olduğunu, bu yüzden içerdiği varsayımları anlamının önemini belirtmişlerdir. Denetimin yalnızca denetmenle sınırlanamayacağını, her türlü kaynaktan yardım almanın önemini, kendi kendine analiz ve kontrol etmeyi, bunlara ek olarak yansıtıcı uygulamaları vurgularlar. Sergiovanni ve Starratt (1988) de kliniksel denetimin varsayımlar içerdiği görüşündedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden temel farkın bu olduğunu vurgularlar. Bahsedilen varsayımlar şunlardır: Öğretmenlerin çoğu zaman kullanılmayan büyük yetenek kaynakları oldukları, zor işlerle uğraşmaktan memnun oldukları, gelişmeye istekli oldukları, denetimin öğretmen ile denetmenin birlikte sorumlu oldukları bir süreç olduğu, okulda veya programda meydana gelen değişikliğin öğretmenin nasıl düşündüğü ve nasıl öğretim yaptığını etkilediğidir.

Kliniksel denetim, son zamanlarda ortaya çıkan bir kavram olarak görülmesine rağmen, ilk denetim uygulamalarında kontrolör olarak görev yapan denetmenlerin (inspectors) sınıfları ziyaret etmesi, öğretmenlerin performanslarını gözlemlemesi ve koşulları kontrol ederek tüm etkinlikleri analiz edip, tanı koyarak tedavi önermesi aslında kliniksel denetimin kökeninin daha geçmişte olduğu varsayımını gündeme getirebilir (Oliva ve Pawlas, 2001). Sullivan ve Glanz (2009) da bu konuda aynı görüştedir. 1920’lerde, demokratik denetim türü kliniksel denetim ile aynı evrelere sahipti: Görüşme öncesi, sınıf gözlemi ve dönüt. Morris Cogan, 1960’lardan

günümüze kendine önemli bir yer edinen kliniksel denetimin geçmişte uygulanan karmaşık kavram ve teknikleri geliştirdiğini düşünmektedir.

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980), kliniksel denetim tanımlarındaki bazı öğelerin benzer olduğundan bahsetmişlerdir. Kendi tanımları ise, kliniksel denetimin öğretimsel denetimin bir bölümü olduğu ve öğretimin gelişmesi amacıyla gerçek öğretim olaylarından bilgi toplayıp öğretmen ve denetmenin yüz yüze görüşmesiyle öğretim davranış ve etkinliklerinin analizi olarak yapılmıştır.

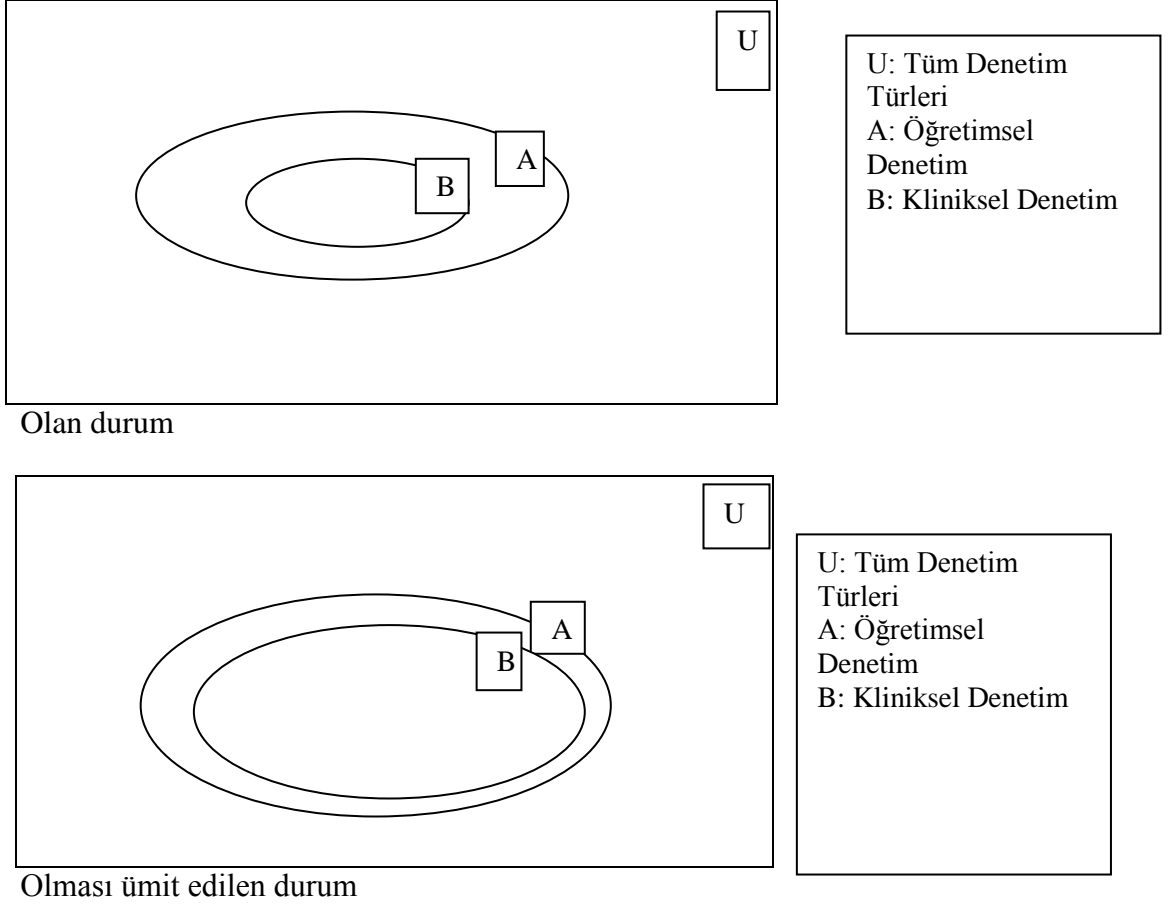
Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980), kliniksel denetimin dokuz özelliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir:

1. Öğretimi iyileştirme de bir teknolojidir.
2. Öğretimsel sürece kasıtlı bir müdahaledir.
3. Hedef merkezlidir, okul ve personel yetiştirme ihtiyaçlarını bütünleştirir.
4. Öğretmen(ler) ve denetmen arasındaki iş ilişkisini bütünleştirir.
5. Anlama, destekleme ve gelişme için kendine adamada olduğu gibi karşılıklı güven gerekir.
6. Sistemattir. Fakat esnek, sürekli değişen metodoloji gerektirir.
7. Gerçek- ideal arasındaki boşluğu köprülemek için üretken gerilim yaratır.
8. Denetmenin, öğretim ve öğrenme hakkında öğretmenden daha iyi bildiği varsayımına dayanır.
9. Denetmen için eğitim gerektirir. (s.26)

Cogan (1973), genel denetim ile kliniksel denetim arasında şöyle genel bir ayrım yapmaktadır: “Genel denetim, çoğunlukla sınıf dışında gerçekleşen denetim işlemlerini içermektedir. ...Bu nedenle genel denetim, öğretim programını yazma ve gözden geçirme; öğretim bölümlerini, materyallerini hazırlama; ana babalara rapor etme araçları; bu sürecin gelişimi ve tüm eğitim programlarını değerlendirme gibi geniş etkinlikleri ifade eder.” (akt; Oliva ve Pawlas, 2001). Sergiovanni ve Starratt (1988) ise, genel ve kliniksel denetimin birbirinden bağımsız olduğunu; fakat genel denetimin kliniksel denetim olmadan etkili olmayacağını düşünmektedirler.

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) da, kliniksel denetim ile öğretimsel denetim karşılaştırmışlardır. Yazarlar, kliniksel denetimin öğretimsel denetime göre açıklamasının daha net, denetmen rolleri açısından ise daha az karmaşıklığa sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedeni olarak ise, öğretmenlerin denetmenlerle olan etkileşimi ve denetim sürecine katılımlarının daha fazla ve belirgin olmasını göstermişlerdir. Bir başka belirtilen ayrım ise, kliniksel denetimde

bir öğretmen, bir denetmen ile birebir “danışan” etkileşimindedir ve bu öğretmen, denetim sürecinin sonuçları ile doğrudan karşı karşıyadır. Öğretimsel denetimde ise, bir grup öğretmeni hedef alan denetim etkinlikleri vardır. Ayrıca öğretimsel denetimin rolü belirsiz olduğu için, öğretimsel denetmen gerekli gördüğü etkinlikleri yapmakta özgür değildir.



Şekil 2.2 Kliniksel denetimin uygulanmasında olan ve olması ümit edilen durum (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980, s.23)

Kliniksel denetimi meşru bir yardım etme etkinliklerinden ayıran özellikler şunlardır (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980):

1. Öğretmenlerle sınıf yönetimi hakkında “faculty” tartışmaları yapma
2. Öğretmenlerin diğer sınıfları ziyaret etmeleri sağlama
3. Okula/sınıfa konuşmacı veya öğretim görevlisi getirme
4. Öğretmenlerin mesleki kitap ve dergileri okuyabilmesini sağlama
5. Öğretmenlerin yanında iyi öğretim uygulamalarını gösterme (Fakat bu etkinlikler hiç kuşkusuz kliniksel boyuta sahip olmalı.)
6. Personeli, çalışma grubu veya öğretim program grubu olarak organize etme

7. Öğretmen merkezlerini ayarlama
8. Lisansüstü çalışmalar için fırsat sağlama
9. Diğer personel geliştirme etkinliklerini teşvik etme (Örneğin, okul için bir öğretim organizasyonu takımı oluşturma) (s.23)

Kliniksel denetimin amaç ve uygulamaları, bugün geçmişteki bireysel öğretmen denetiminden oldukça farklılaşmıştır. Yine de bir faktör aynı kalmıştır: Kliniksel denetim tek bir öğretmenin olduğu sınıflarda yapılır (Oliva ve Pawlas, 2001). Her denetimde ortak olan bir diğer öge de değerlendirmedir. Kliniksel denetimde değerlendirme var mı, sorusunu Sergiovanni ve Starratt (1988) şöyle yanıtlamışlardır: Biçimsel (formatif) değerlendirme, kliniksel denetimin merkezi olarak düşünülür. Biçimsel değerlendirme, devam eden etkinlikleri anlamak, düzeltmek ve geliştirmek için veriler toplanıp kullanılmasıdır. Daha az yargılayıcı ifadeyle, biçimsel değerlendirme öğretmenin performansını iyileştirmek ve eğitim programlarının etkinliğini arttırmak amaçlıdır.

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980), denetimin sahip olduğu kötü ünü, denetimin kliniksel boyutunun göz önüne alınmamasına bağlamaktadırlar. Öğretmenlerin denetime karşı daha olumlu bakmasının, denetim için harcanan zamanın büyük bir kısmının yardımcı görüşmelerle devam ettirilen sınıf ziyaretleri ile geçirilmesiyle sağlanabileceğini vurgularlar. Smyth (1986) de, “Düzen, etkililik ve kontrol” sözcüklerinin, öğretmenleri değerlendirme ve denetim sözcüklerinden soğutması, onların değerlendirme yapılmaksızın gözlem yapılacağını düşünmelerinin çok zor olduğunu belirtmiştir. Ayrıca üç noktaya dikkat çekilmiştir: Bunlardan ilki, kliniksel yaklaşım için demokratik bir ortamın ve olumlu iklimin gerekli olduğu, fakat sağlanamadığıdır. İkincisi ise eğer kliniksel denetim işe yaramazsa, öğretmenleri kişisel olarak yetersizlikle suçlamak yerine kurumsal, tarihsel ve kültürel mirastan kaynaklanan engellerin kaldırılması için çalışılması gerekliliğidir. Üçüncü olarak da, kliniksel denetimin uygulanış yolu ve yararları konusundaki endişelerin azaltılması gerektiğidir.

2.3.5.1.1. Kliniksel Denetim Modelleri

Kliniksel denetimin, katı bir işlemler dizisi olarak değil; yalnızca bir kavram olarak anlaşılması gereklidir. Belirli modeller olmasına rağmen uygulamalar değişebilir. Asıl olan öğretmen-denetmen arasındaki yüz yüze olan ilişkidir (Oliva ve Pawlas, 2001). Kliniksel denetim ile diğer denetimler arasındaki önemli fark, öğretmen ve

denetmen arasındaki iletişimi vurgulaması ve öğretmenlerin mesleksel iyileşmelerini temel almasıdır (Aydın, 2013).

Sergiovanni ve Starratt (1988), sekiz evreden oluşan bir denetim döngüsünden bahsetmiştir. Oldukça önemli olan ilk evrede denetmen ve öğretmen ilişkisi kurulur. Denetmen bu evrede öğretmene karşılıklı güven ve desteğe dayalı bir ilişki kurulacağı ve öğretmenin yardımcı denetmen rolünde olacağını hissettirir. İkinci evrede, denetmen ve öğretmen verilecek dersi birlikte planlarlar. Üçüncü evrede, gözlem sürecinde toplanacak bilgi ve kullanılacak yöntem konusunda anlaşmaya giderler. Dördüncü evrede denetmen dersi gözlemler, beşinci evrede gözlem verilerini denetmen ve öğretmen birlikte veya ayrı olarak analiz ederler. Altıncı evrede ise, gözlem sonrası görüşmeyi planlarlar. Yedinci evrede, toplanan veriler ve analiz sonrası ortaya çıkan sonuçlar görüşülür ve ortak bir noktada anlaşılır. Son evrede bir sonraki denetim döngüsünün planlaması yapılır.

Oliva ve Pawlas (2001), George C. Kyete'nin 1930'larda adına "klinikselsel" demediği, fakat klinikselsel denetimin merkezi olan, denetimselsel gözlem önerdiği modeli anlatmışlardır. Bu model, gözlem öncesi plan yapma, gözlem ve gözlemin analizi olmak üzere üç evreden oluşur. Yazarlar, sonuç olarak kendileri de dört evreden oluşan bir model önermişlerdir. Onların modellerinde ilk olarak gözlem öncesi görüşme ve gözlemi planlama, ikinci olarak gözlem, üçüncü olarak veri analizi, son olarak ise gözlem sonrası görüşme evreleri yer alır. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980) ise, tipik bir klinikselsel denetimin beş evreden oluşan bir model olduğunu belirtmişlerdir. Birinci evrede gözlem öncesi görüşme, ikinci evrede gözlem, üçüncü olarak gözlem verilerinin analizi, dördüncü evrede denetim görüşmesi ve son evrede görüşme sonrası analiz yapılır.

2.3.5.2. Sanatsal Denetim

Okullardaki eğitim öğretimin gerçekleşme sürecinin kalıplaştırılmayacağı ve okulların sosyal yönü nedeniyle, sanatsal denetimin "anlayış ve duyarlılık" boyutuna ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekilmiştir. Sanatsal denetim, mekanik, kontrolcü ve standart şekilde uygulanan denetim modellerinin tersine, öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı özelliklerine dikkat çeken, onların uygulamalarını ayrıntılı biçimde inceleyen, onlara karşı hoşgörülü, nazik yaklaşımı benimseyen bir yaklaşımdır (Uğurlu, 2013). Sanatsal denetimin bir özelliği, farklı öğretim

yöntemlerinin farklı şekillerde değerlendirilmesi gerekliliğini savunmasıdır. Bu anlayış, standartlaştırılmış değerlendirme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla ters düşmektedir (Aydın, 2013). Sergiovanni ve Starratt (1988), sanatsal denetimin nesnellik ve netlikten uzak olarak eleştirildiğine dikkat çekmişlerdir. Yazarlar, sanatsal denetim konusunda Eisner'ın (1982) önemli olduğunu düşündüğü aşağıdaki özellikleri açıklamışlardır:

Sanatsal denetimde;

1. Olayların görünen ve sözel anlamlarının yanı sıra, gizli olan ve açıklayıcı yönlerine de önem verilmelidir.
2. İleri derecede eğitim uzmanlığı, uygun ve önemli olan yönleri fark etme becerisi gereklidir.
3. Bir öğretmenin, gençlerin eğitimsel gelişimine yaptığı yalnızca özel katkıları değil, aynı zamanda genel katkıları da takdir edilmelidir.
4. Sınıf sürecine önem verilmeli ve zaman zaman bu süreç gözlenmelidir. Çünkü bu yaklaşımda olayların önemi geçici olarak anlamlandırılır.
5. Denetleyen ile denetlenen arasında iletişim ve güven duygusu oluşturulması gereklidir. Bu nedenle bu iki taraf arasında uyum oluşturulmalıdır.
6. Görülenlerin anlaşılması için açıklayıcı bir anlatım kullanılmasını gereklidir.
7. Olayların anlamını, yaşayan kişi yorumlayabilmeli ve yaşantılar açısından eğitimsel değerlerini takdir edebilmelidir.
8. Denetmen kendi güçlü yönleri, kişiliği ve yaşantıları ile eğitim durumlarını anlamlandırır. Bu nedenle sanatsal denetimin temel taşı, denetmenin bu özellikleridir.

Sharp'ın (1990), sanatsal denetimin bazı ilkeleri olarak bildirdiği maddeler aşağıda sıralanmıştır (akt; Yılmaz, 2004):

1. Gözlemci, öğrencinin davranışı üzerine yoğunlaşmalıdır.
2. Gözlem boyutu, az sayıda öğrenci grubu ile sınırlı olmalıdır.
3. Sınıfın doğal şekline müdahale edilmemelidir.
4. Denetmenler, sınıf gözlemlerinde tam, açık ve doğru notlar almalıdır.
5. Denetmenler gözlem sırasında kaydedilen verilerin ayrıntılı bir analizini yapmalıdır.

6. Öğretmenler denetmene dönüt sağlamalıdır. Denetmen, öğretmene en doğru ve nesnel bilgileri vermelidir. (s.302)

2.3.5.3. Eylem Araştırması

Eylem araştırması, öğretim sürecinde yaşanan probleme ya da bir konuya yönelik derinlemesine araştırma yapıp, meselenin kaynağının veya özünün anlaşılmasına yardımcı olan bir araştırma yöntemi olarak da açıklanmaktadır (Aydın, 2013). Eylem araştırması, hem öğretmeni hem de yöneticiyi sürece dahil etme yolu olarak tanımlanır. 1940'larda Kurt Lewin'in ortaya attığı ve Stephen Corey'in geliştirdiği bu kavramın kişinin yaptığı iş üzerinde daha fazla düşünmesini sağladığı düşünülür. Küçük bir gruba yapılan bir uygulamanın sonucunun, geniş bir kitleye genelleymeyeceğinin savunulması, bu yaklaşımın sorgulanmasına neden olmuştur (Glanz, 2005).

Eylem araştırmasında, birçok basit ve karmaşık yöntem bir arada ve daha ölçülebilir durumlarda kullanılır. Öncelikli olarak bir konu seçilir, sonra veri toplanır, daha sonra bu veriler analiz edilir ve yorumlanır; son olarak da eyleme geçilir. Bu yaklaşım daha çok özerk, özyönlendirmeci öğretmenlerde kendiliğinden bir denetim yaklaşımı olarak yerleşir (Sullivan ve Glanz, 2000). Eylem araştırması, sorun çözmeye yönelik bir yaklaşım olarak ele alınmıştır.

2.3.5.4. Danışmanlık

Danışmanlık, deneyimli bir eğitimcinin bir başka çalışana yardım etmeyi, destek sağlamayı ve önerilerde bulunmayı kabul etmesine dayanan bir öğretim iyileştirilme sürecidir. Danışman, daha az deneyimli bir öğretmenle yargılayıcı, değerlendirici olmayan bir yolla işbirlikçi şekilde çalışır. Yaklaşımın uzun dönemli hedefi, öz yönlendirici, özerk öğretmenler yetiştirmektir. Bu amaçla yansıtıcı dinleme ve uygulamalar kullanılır (Sullivan ve Glanz, 2000). Aydın (2013) ise, mentorluk adını verdiği bu kavramı, öğretimi geliştirmek amacıyla alanında uzman olarak eğitim hizmeti veren bir kişinin işbirliği yoluyla, değerlendirme yapmadan alanında yeni ve yardıma ihtiyacı olan bir öğretmenle beraber çalışması olarak tanımlamıştır.

Ponte ve Twowey (2014) tarafından yeni öğretmenlere uygulanan danışmanlık yönteminin, mesleki gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu görülmüştür. Hudson (2012) ise danışmanlık uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimin yanı sıra problem çözme ve kendini geliştirme konularında liderlik becerilerini ve pedagojik

bilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Richter ve diğerleri (2013) nitelikli bir danışmanlığın, yeni göreve başlayan matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi, öğretim isteği ve iş memnuniyetini arttırdığını ve duygusal çöküntüleri azalttığını belirlemiştir. Eriksson (2013) öğrenci öğretmenlerle bir danışmanlık uygulaması yapmıştır. Öğrencilerin birçoğu görüşlerini paylaşarak, birbirlerinin bakış açısını öğrenerek sosyalleştiklerini, öğretmenlik rollerini kuvvetlendirdiğini ve kuramsal bilgileri ile öğretimsel bilgilerini ilişkilendirdiklerini ifade ettiklerini görmüştür.

Zuljan ve Požarnik (2014) iyi bir danışmanda olması gereken özelliklerden bahsetmişlerdir. Bunlar, kendilerini danışmanlık rollerine adanmaları, öğretmenlerle profesyonel ilişki kurmaları ve etkili iletişim içinde olmaları, yansıtıcı düşünme için kuram ve uygulamayı ilişkilendirmeleri, örgütsel yeteneklere sahip olmaları, zaman ve stres yönetimi yapabilmeleri ve öğretmenleri sistematik bir biçimde gözlemlemeleri, dönüt vermeleridir. Danışmanlık yapmanın, zaman ve özveri gerektiren bir süreç olduğu açıktır. Deneyimli öğretmenlerin bu sürece gönüllü olarak katılmalarının önemli düşünülmektedir. Oliva ve Pawlas (2001), bilgili deneyimli olan öğretmenlerin bu sürece katılmalarında teşvik edici nedenlerden söz etmiştir. Bunlardan ilki, uzman, üstün kimliği kazanması; diğeri ise yeni olan meslektaşlarına yardım etme hissidir.

2.3.5.5. Akran Koçluğu

Swafford (1998), farklı kültürel ve sosyoekonomik yaşantılardan gelen öğrenciler için öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmaya çalıştıklarını, fakat çoğu zaman başkalarından yardım almadan yeni yöntemler denediklerini belirtmiştir. Bu nedenle de sıklıkla başarısız olduklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmede başka bir öğretmen tarafından destek almasını yani akran koçluğu kavramını önermiştir. Koçluk, bireylerin yeni bilgi ve beceri öğrenmek ya da hatalarını düzeltmek amacıyla eşit sorumluluk aldıkları, birbirlerini yargılamadıkları ve birbirlerine yardım ettikleri bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2013).

Akran koçluğunun, eşit pozisyonda bulunan kişilerin birbirlerini değerlendirmeden, karşılıklı yardım etmeyi içeren akran yardımlaşması; meslektaş koçluğu; teknik koçluk; kavramsal koçluk; akran denetimi ve zor işler koçluğu gibi kavramları bünyesinde bulundurduğu ifade edilir. Araştırmacılar, akran koçluğunun mesleki gelişim için kritik öneme sahip olduğunu düşünmektedirler. Çünkü denetim için

gerekli olduğu düşünölen işbirlikçi ilişkiler, karar almaya katılım, yansıtıcı dinleme ve uygulama ve öz yönlendirmeci öğretmen özelliklerini içinde barındırır. Bu yaklaşımda müdürler, eğitim süreçlerine sık sık katılır fakat müdahale etmezler, yalnızca grubun işlerini kolaylaştırmak için gerekli desteği sağlarlar (Sullivan ve Glanz, 2000). Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011) öğretmenlerin birbirini gözlemlemesi, görüşmeler yapmasının mesleki gelişimlerini, özgüvenlerini ve farkındalıklarını arttırdığı ve aralarındaki işbirliğini kuvvetlendirdiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra yapılan gözlem ve görüşmelerin nesnel bir biçimde analiz edilebilmesi için eleştiriye açık olunması gerekliliğini, aksi takdirde koçluk yönteminden yeterince yararlanılamayacağını belirtirler. Arslan ve İlin (2013) İngilizce öğretmenleri ile bir koçluk uygulaması yapmışlar ve bu uygulamanın sonucunda koçluk yönteminin uzun vadede öğretmenlerin sınıf yönetimlerini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır. İlğan ve Erdem (2010) meslektaş koçluğunu alanyazına dayalı olarak açıklarken; bu uygulanmanın yararlı olabilmesi için kişilerin birbirine güvenmesi, bu uygulamanın okul yönetimi tarafından desteklenmesi, gerekli olan zaman ve bütçe ayrılması, hedeflerin açıkça belirlenmesi ve uygulamanın etkisini belirlemek gerektiğini vurgular.

Swafford (1998) akran koçluğunu, plan yapma, çalışma grupları oluşturma, problem çözme ve öğretim programı geliştirmeyi içeren sınıf dışı etkinlikler ve öğretmenlerin birbirini gözlemlemesini içeren sınıf içi etkinlikler olarak ikiye ayırır. Oliva ve Pawlas (2001) ise akran koçluğunun uygulamasını birkaç adımla açıklanmıştır. İlk olarak gözlenecek olan öğretmen tarafından hazırlanan ders, meslektaşları tarafından gözlemlenir ve eleştirilir. Daha sonra ise, ikili gruplar yerine küçük gruplar tarafından, öğretimsel problemler tanımlanır ve sorunu çözmek için girişimlerde bulunularak grup süreci devam ettirilir.

2.3.5.6. Portfolyo

Portfolyo, hedeflerin başarımını belirlemesi için öğrenci çalışma örneklerini toplama olarak bilinmektedir. Oliva ve Pawlas (2001) Mesleki Öğretim Kriterleri için Ulusal Yönetim Kurulu'nun, öğretmenlerin değerlendirilmesinde, görüşme, video kaydetme ve portfolyo gibi yeni ölçme araçlarının kullanıldığından bahseder.

Öğretmen değerlendirme için de kullanılan portfolyo, hem yenilikçi ve etkili uygulamaların gelişimi için bir belgeleme sistemi hem de paylaşıldığı zaman öz

yansıma ve analiz sağlayan bir yaklaşımdır. Koçluk ve danışmanlık ilişkilerini güçlendirmek için de kullanılabilir. Her öğretmen için yoğun gözlem ve tartışmalar sonucu bir uzmanlık alanı oluşturulur. Daha sonra bu uzmanlık alanı hakkında beceriler yazılır, analiz ve yansımalar güçlendirilir. Katılımcılar, bunları daha sonra müdüre teslim eder ve müdür de onlara dosyalarını tamamlamak için bir mektup yazar (Sullivan ve Glanz, 2000). Gordon (2005) ise portfolyoyu, öğretmenin mesleki gelişimini kendi kendine yönlendirmesini sağlayan bir araç olarak tanımlar. Bu aracın, bilgi ve etkinliklerin yansımaları göstermek; etkinlikleri belgelemek ve etkinliklerin sonuçlarını açıklamak için kullanılabileceğini söylemektedir. Portfolyonun, bölüm bölüm olabileceğini ve her bölümün bir etkinliğin farklı bölümlerini hakkındaki belgeleri ve yansımaları içerebileceğini belirtir.

Sergiovanni ve Starratt (1988) portfolyonun, doküman analizi yöntemine benzeyen, fakat bu yöntemden ayrılan yönlerinden bahseder. Bunlar; portfolyodaki belgelerin ya da kayıtların gösterilmesi ve incelenmesi istenen konular ve bu konuların önemli yönleri hakkında toplanması, doküman analizi ile benzeşen yönü; sınıfın ya da konuların farklı yönlerinin incelenmesi için zaman zaman tekrar düzenlemesinin gerekli olması ise portfolyonun bu yöntemden ayrılan özelliğidir. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2010) öğretmenin oluşturduğu portfolyo dosyasını, denetmen ve hatta bazı durumlarda öğrenci ile velilerle birlikte analiz edilebileceğini belirtir. Portfolyonun önemli bir yönünü şöyle açıklamaktadırlar: Öğretmen hangi konuda dosya hazırlayacağını, dosyada hangi ürünlerin yer alacağına kendi karar verir.

2.4. Gelişimsel Denetim

Günümüz eğitim denetiminde “insan kaynaklarının geliştirilmesi ve etkili bir şekilde kullanımı” düşüncesinin etkin olduğu görülmektedir (Aydın, 2010). “Aslında, teftişin hedefi öğretmenin gelişimi olduğu gibi, öğretimi geliştirici diğer tekniklerin çoğu da, öğretmenin mesleki gelişimi üzerinde merkezileşir” (Harris, 1963, akt; Bursalıoğlu, 2013, s, 129). Denetimin amacının öğretme- öğrenme sürecinin gelişimi için eğitim personelinin gelişiminin sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişmişlik seviyeleri göz önüne alınarak kullanılan denetim yöntemlerinin farklılaşması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmenler, yaşantı, kavrama düzeyi gibi yönlerden farklılaşmaktadırlar. Etkili denetim ile “tanılama, değerlendirme ve geliştirme” süreçlerini sürekli kullanılması öğretmen ve okul

yöneticilerin gelişimi için önemli olduğu belirtilmiştir (Köklü, 1996). Gordon (2005) ise etkili bir denetimin özelliklerinden bahsederken; başarılı bir denetimin öğretmenlerin mesleki düzeyi, öğrenme stilleri, öğretim görevleri ve yöntemleri, ilgileri ve endişelerindeki farklılıkları ele alacak biçimde mesleki gelişim etkinliklerinin farklılaştırması gerektiğini vurgulamıştır.

Borders (1989) kliniksel denetimin eğitim ve araştırma alanında önem kazandığını ve ilginin büyük bir kısmının denetimin gelişimsel yaklaşımlarında yoğunlaştığını belirtmektedir. Denetimde gelişimsel yaklaşımların, danışman temelli yaklaşımlardan farklı olarak deneyimsiz danışandan uzman denetlenene uzanan bir sırasal öğrenme sürecine sahip olduğu belirtilmiştir Pajak (2007) da gelişimsel denetimin, kliniksel denetimi tamamlaması ve insan gelişimini temel alması nedeniyle özgün bir model olduğunun altını çizmiştir. Sergiovanni ve Starratt (1988) ise gelişimsel denetimi, denetim yoluyla öğretmenin öğretimini geliştirmek için özel olarak tasarlanan bir liderlik olarak görmektedirler.

Glickman'ın geliştirdiği gelişimsel denetim kuramı, gelişim dönemleri inceleyen araştırmacıların, bebeklikten yetişkinlik dönemine kadar farklı gelişim dönemlerinin olduğu ve insanların birbirine benzemediği, fakat aynı gelişim dönemlerinde olan insanların benzer deneyimler yaşadığı sonuçlarına ulaştığını vurgulamıştır. Bu düşüncelerden hareketle bir öğretmenin ihtiyacı duyduğu denetimsel davranışla, diğer öğretmenin ihtiyaç duyduğu davranış farklılaşır ve hatta birisi için yararlı olabilecek denetim, bir diğerine sıkıcı gelebileceğini belirtmiştir (Glickman, 1980). Glickman ve Gordon (1987) gelişimsel denetimin öncelikle dayandığı üç temel altını çizmişlerdir. Bunlardan birincisi, farklı geçmişlerinden ve yaşantılarından dolayı, öğretmenlerin farklı mesleki gelişim dönemlerinde oldukları, ikincisi farklı yetenek, etkililik ve kavramsal düzeye sahip olan öğretmenler için farklı denetim uygulanması gerekliliği ve üçüncüsü, denetimin uzun dönem hedefinin, kendi kararlarını kendi alabilen bir öğretmene doğru ilerlemek olmasıdır.

Bu yaklaşım, başlangıçtaki denetimsel yaklaşımla öğretmen veya grubun gelişim düzeyleri, uzmanlığı ve adanmışlığının eşleşmesidir. Gelişimsel denetimin bir özelliği de öğretmenlere, üstlenmeye hazır oldukları kadar çok başlangıç seçeneği sağlaması ve sonra, zamanla öğretmenin karar alma kapasitesini ve genişletilmiş seçenekleri desteklemesidir (Glickman, Gordon, ve Ross- Gordon, 2010).

Gelişimsel denetimde oldukça önemli bir konu vardır. Denetmenlerin, öğretmenlerin gelişimi hakkında bilgi sahibi olması ve onların gelişim düzeylerini belirleyebilecek düzeyde olmaları zorunluluğudur. Çünkü denetimin amacı, öğretmenlerin gelişim düzeylerine ve gereksinimlerine uygun olan yaklaşımı onlara sunmaktır (Aydın, 2013). Buradaki önemli bir nokta ise, gelişimsel denetimin asla öğretmenleri standart gruplar içerisine yerleştirmenin amaçlanmadığını, her öğretmenin farklı gelişim türlerinde farklı düzeylerinde olabileceğidir (Glickman ve Gordon, 1987). Sergiovanni ve Starratt (1988) de aynı konuya vurgu yapmaktadır. Gelişimsel denetim bir durumsallık kuramıdır ve elde, belirli bir durumun özelliği yoktur veya üç tür denetim yaklaşımına uygun temele dayanır.

Piaget'nin çocukların bilişsel gelişimini incelediği kurama göre, bu evreler aşamalılık özelliğine sahiptir. Bireyler, evreleri sırasıyla takip eder. Fakat kişilerin hangi evreye kaç yaşında girecekleri ve buldukları evreyi ne kadar sürede tamamlayacakları; kültürden kültüre ve hatta aynı toplum içerisindeki bireylerden bireye farklılık gösterir (Senemoğlu, 2012). Sergiovanni ve Starratt (1988) bu durumun mantığını şöyle açıklar: Bazı kişiler, bazı süreçlerde kendilerine daha güvenlidir; bazıları bir şeyleri soyut olarak açıklandığında anlamazken, somutlaştırarak ilişki kurulduğunda daha iyi anlar; bazıları, bir konunun somutlaştırılarak anlatılmasından kafası karışır ve onun yerine okumayı tercih eder. Bazıları ise bir olayı için kavramsal bir harita oluşturmak ya da deneyim yaşamadan önce gözlemek daha sonra eyleme geçmek ister. Bu nedenledir ki, her öğretmen farklı bir gelişim döneminde olabilmektedir. Öğretmenlerin, birinci düzeydeki öğretmenler, ikinci düzeydeki öğretmenler ve üçüncü düzeydeki öğretmenler olmak üç ana gelişim döneminde olduklarından bahsedilmektedir (Burden, 1982; Sergiovanni ve Starratt, 1988):

Birinci düzeydeki öğretmenler farklıdır. Çünkü bu düzey, öğretmenlere benzersiz koşullar ve deneyimler sunar. Öğretmenler, geleneksel yöntemlere egemen oluncaya kadar yeni yöntemleri denemeye isteksizdirler. Öğretme ortamının karmaşıklığı hakkında çok az bilgiye sahiptirler. Bu, ortamın karmaşıklığının farkında olmamaları, sınırlı bilgi ve becerilere sahip olmalarındandır. Çocuktan çok, derse öğretmenlik yapmaktadırlar. Bu nedenle, birinci düzeydeki öğretmenlerin (dersi planlama, kayıt tutma, öğretim stratejileri, disiplin kullanmada) birçok teknik öğretim becerilerinde yardıma ihtiyaçları vardır. Hizmet öncesi öğretmenliğe

hazırlanma sırasındaki eğitim ve deneyimlerine rağmen, öğretmenler bu alanlarda hâlâ kendilerini zayıf hissederler ve belirli becerilerin nasıl uygulanacağını ve düzeltileceğini gösterecek insana ihtiyaç duyarlar (Burden, 1982). Sergiovanni ve Starratt (1988) de bu dönemdeki öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini yalnız yönlendirmeyi istemediklerini yakından denetime ve yönlendiriciliğe ihtiyacı olduklarından bahseder.

İkinci düzey öğretmenlerin, çok şey öğrendikleri zamandır. Fakat her şeyle baş edebileceklerini hissetmezler. Birinci düzeydeki gibi ikinci, üçüncü, dördüncü yıllar birbirine girer. Öğretim çevresi, etkinlikleri hakkında bilgilidir; kendilerini daha güvenli ve rahat hissederler. Bazı başlangıç öğretim becerilerine hakim ve yeni yöntemleri denemede daha egemendirler. Çocuklar hakkında daha çok şey bilirler ve onlara öğretim yapmanın karmaşıklığını anlarlar. Neyin işlediğini, neyin işlemediğini bilirler ve öğretmen davranışları hakkındaki önyargılarını terk ederler. Bu dönemdeki öğretmenler, alışma evresinde ilk yıl deneyimlerinden öğrenmektedirler ve birçok alanda iş becerisi ve bilgi edinmişlerdir. İhtiyaçlarına daha tarafsız bakabilirler ve yardım arayabilirler (Burden, 1982). Bu düzeydeki öğretmenler, iyi gözlemcilerdir fakat eyleme geçmede biraz pasiflerdir. İşbirlikçi bir yöntemle eyleme geçirilmesi gereklidir (Sergiovanni ve Starratt, 1988).

Üçüncü evredeki öğretmenler; olgunluk döneminde, iş becerilerinde, bilgili ve etkili olmada gerekli davranışlarda iyi bir hâkimiyete sahiptir. Kendilerine güven ve olgunluk hissederler. Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimlerini çeşitlendirmeye ilgilidirler. Bu düzeydeki öğretmenler, birçok iş becerisinde ve davranışta, kendi performanslarını objektif şekilde değerlendirmede yeteneklidir. Üçüncü düzeydeki öğretmenlerin birçoğu kendisini yetişmiş öğretmen olarak hisseder ve öğretmenlikte olan herhangi bir şeyde başarılı olabileceği duygusu taşır. Üçüncü düzeyde gösterilen birçok mesleki özellik, beş yıl ve sonrasında birbirine geçmiştir. Öğretmenler, öğretim etkinliklerinde iyi bir hakimiyete sahip olduklarında ve öğretim ortamlarını anladıklarında, kendinden emin, yetişkin ve güvende hissederler. Birçok başlangıç öğretim becerisine egemen olduklarından ve yeni durumlarda kendilerine güvendiklerinden sürekli yeni öğretim yöntemlerini denemede isteklidirler. Daha anlayışlı oldukça, çocukların ihtiyaçlarının karmaşıklığını fark eder ve program ile öğretimi daha çocuk merkezli yaklaşıma uyarlarlar (Burden, 1982). Bu düzeydeki öğretmenler, olaylara birçok açıdan

değerlendirebilir, problemlere odaklanabilir, kuramsal düşüncelerle bu problemleri ilişkilendirebilir (Sergiovanni ve Starratt, 1988).

Gelişimsel denetimde denetmenin yapması gerekenler açıklanmıştır. İlk olarak denetmen belirli bir öğretim durumuna ilişkin öğretmenin düzeyini belirlemelidir. Bu süreçte öğretmenin kavramsal gelişimi belirleyici olacaktır. Bu süreçte denetmen öğretmene sorular sorma ve onu gözleme yöntemlerini kullanılır. İkinci olarak öğretmenin gelişim düzeyi ile üç ana denetim yaklaşımı eşleştirir. Son olarak da denetmen öğretmenin bulunduğu düzeyden daha ileri gitmesini teşvik eder. Bunu, kendi sahip olduğu sorumluluğu yavaş yavaş azaltarak öğretmeni karar alma sürecine gitmede daha fazla dâhil etmekle yapabilir. Denetmen, grup olarak yaptıkları denetimde de aynı görevleri farklı isimler altında yerine getirmektedir (Glickman ve Gordon, 1987).

2.4.1. Gelişimsel Denetim Yaklaşımları

Gelişimsel denetim, bu üç gelişimsel dönem için üç ana denetim davranışını içermektedir. Bunlar; yönlendirici denetim yaklaşımı, işbirlikçi denetim yaklaşımı ve yönlendirici olmayan denetim yaklaşımıdır. Yönlendirici denetim yaklaşımı da kendi içinde yönlendirici kontrol ve yönlendirici bilgilendirme olarak ikiye ayrılır. Bu davranışlar şu şekilde açıklanmıştır:

Tüm denetim sorumluluğunun, denetmen tarafından üstlenildiği yönlendirici kontrol denetim davranışı, denetmen-öğretmen ilişkisinde sorun yaratabileceğinden düşük gelişim düzeyinde olan öğretmenler için kullanılmalıdır. Çünkü bu davranışı, öğretim konusunda ciddi sorunlar yaşayan öğretmenlere doğrudan yardım sağlamayı hedefler. Bunun yanında bu yaklaşım, alınacak kararlar ilgili öğretmenin bilgisi olmadığı, öğretmenin kararın sorumluluğunu üstlenmek istemediği ya da acil karar alınması gereken zamanlarda uygulanmalıdır. Denetmen, öğretmeni gözlemler, öğretmenin öğretimi hakkında bilgi toplar ve fark ettiği sorunu öğretmene açıklar, bu sorunu çözmek için bir eylem planı hazırlar ve bu planı öğretmene anlatır. Denetmen öğretmenin yapmasını istediklerini açık bir şekilde ifade eder ve yapılan planın uygulanmasını izleme için bir gözlem planı yapar. Bu denetim davranışı, zorlayıcıdır fakat öğretmeni aşağılamak amacıyla değildir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014).

Tablo 2.4.1’de görüldüğü gibi, yönlendirici kontrol davranışında, denetmen ilk olarak öğretmenden sorunu tanımlamasını ister. İkinci olarak da öğretmenden soruna ilişkin bilgi almaya çalışır. Daha sonra üçüncü davranış olarak öğretmenin algısını ortaya koymasına yardımcı olur. Bu üç davranış sürecinde sorumluluk denetmenden ziyade öğretmendedir. Dördüncü davranış olarak denetmen en akılcı çözümü belirlemeye çalışır ve beşinci davranış olarak da çözümü öğretmene anlatır. Bu davranışlar sürecinde ise sorumluluk denetmendedir. Öğretmenin çözümü ilişkin düşüncesini aktarmasıyla altıncı davranışta sorumluluk yine öğretmene geçmiştir. Yedinci ve sekizinci davranışlarda sorumluluk öncelikle denetmende bulunmaktadır. Denetmen, öğretmenden beklentilerini detaylandırır ve son olarak bu beklentilerini öğretmene özetler, öğretmendedeki gelişimi takip eder.

Özetle, yönlendirici bir denetim yaklaşımı, öğretmenin hayatta kalma aşamasında en çok yararlı olabilecek olandır. Denetmen sunacak, yönlendirecek, kanıtlayacak ve destekleyecektir. Bu evrede öğretmenle etkileşim içindeyken, belirli konularda denetmen öğretmene yardım etmede sorumluluk üstlenecektir. İşbirlikçi denetim davranışı, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada denetmenin öğretmen ile eşit sorumluluk aldıklarının uygun olduğu yaklaşımdır. Denetmen sunacak, açıklayacak, dinleyecek, problem çözecek ve tartışacaktır. Denetmenler, öğretmenin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmen ile birlikte çalışırlar. Yönlendirici olmayan denetim yaklaşımında, denetmenin öğretmeni dinlemesi, cesaretlendirmesi ve problemi çözmeye yardım etmesi uygun olabilir. Bu yolla öğretmen özdeğerlendirme vasıtasıyla öğretimi geliştirmede öncelikle sorumluluk üstlenir (Burden, 1982).

Yönlendirici bilgilendirme davranışında yönlendirici kontrol davranışında olduğu gibi yine denetmenin tüm sorumluluğu üstlenir. Fakat bu sefer, denetmen tümüyle karar verici değil, daha çok bilgi kaynaklığı rolü üstlenir. Bu davranış, kısmen düşük gelişim düzeyinde olan ve söz konusu öğretimsel sorun hakkında çok fazla bilgi ve deneyime sahip olmayan öğretmenler için uygundur. Ayrıca acil eylemde bulunulması gereken durumlar da kullanılabilir. Öğretmenin, denetmenin bilgi ve tecrübesine güvenmesi de bu yaklaşım için önemlidir. Bu davranışın uygulaması, denetmenin, yönlendirici kontrol davranışında olduğu gibi öğretmeni gözlemlemesi ve sorun yaşadığı bir konuda ona bilgi sunmasını temel alır. Yönlendirici kontrol davranışından farklı olarak, yönlendirici bilgilendirme davranışında denetmen devamlı öğretmene fikrini sorar. Öğretimi iyileştirmesi için ona seçenekler sunar.

Öğretmen bu seçeneklerden tercih yapmasından sonra denetmen ile öğretmen birlikte eylem planı ve izleme takvimi oluştururlar.

2.4.2

Anahtar: Ö = Öğretmen sorumluluğu en fazla D= Denetmen sorumluluğu en fazla
ö = Öğretmen sorumluluğu en az d= Denetmen sorumluluğu en az

Tablo 2.4.2’de görüldüğü gibi, yönlendirici bilgilendirme davranışında, denetmen ilk olarak öğretmenden sorunu tanımlamasını ister. İkinci olarak da öğretmenden soruna ilişkin bilgi almaya çalışır. Daha sonra üçüncü davranış olarak öğretmenin algısını ortaya koymasına yardımcı olur. Bu üç davranış sürecinde sorumluluk denetmenden ziyade öğretmendedir. Dördüncü davranış olarak denetmen en akılcı çözümü belirlemeye çalışır ve beşinci davranış olarak da öğretmene düşünmesi için çözüm önerileri anlatır. Bu davranışlar sürecinde ise sorumluluk denetmendedir. Öğretmenin çözümü ilişkin düşüncesini aktarmasıyla altıncı davranışta sorumluluk yine öğretmene geçmiştir. Yedinci davranışlarda sorumluluk öncelikle denetmende bulunmaktadır. Denetmen, öğretmene son seçenekleri aktarır. Sekizinci davranış olarak öğretmen bu seçeneklerden birini seçer ve bu süreçte sorumluluk ona aittir. son olarak dokuzuncu ve onuncu davranışlarda öncelikle sorumlu olan denetmen, yapılacak eylemleri öğretmene özetler, öğretmende gelişimi takip eder.

Gelişimsel denetimde amaç, öğretmenin bulunduğu gelişimsel düzeyden daha üst düzeye ulaşmasını sağlamaktır. Bu nedenle yönlendirici bilgilendirme davranışı uygulanan bir öğretmene adım adım işbirlikçi davranışa doğru geçişini sağlamaya çalışılır. Karar alma sorumluluğu tamamen denetmenin üstünde iken, bu sorumluluğu yavaş yavaş öğretmene paylaşmaya yönelir. Bu süreçte denetmen, öğretmende öğretimi iyileştirmesi için bir hedef veya bir eylem planı önermesini isteyebilir.

İşbirlikçi davranışın özü, denetmen ile öğretmen arasındaki içten bir fikir alışverişinin yapılmasıdır. Bu davranışta, denetmen varolan bir sorunu çözmekte öğretmenle eşit sorumluluk üstlenir. Denetmen ve öğretmen, öğretimin iyileşmesi için uygulanacak eylem planında anlaşmaları gereklidir. Bu nedenle, denetmen, öğretmeni kendi algısını ve fikirlerini açıkça sunmak için cesaretlendirir. Fakat denetmen kendi görüşlerini de dürüstçe belirtir. Denetmen, öğretmenle arasındaki görüş farklılıklarını desteklerken; uzlaşabilecekleri ortak noktaları da yakalamaya çalışır. Bu davranıştaki bir önemli konuda kazanan veya kaybeden bir kişinin olmamasıdır.

Tablo 2.3.3 İşbirlikçi Davranış Sırası

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Ö Dinleme	Açıklama	Cesaretlendirme	Yansıtma	Sunma	Sorun	Müzakere	Yönlendirme	Standartlaştırma	Pekiştirme ö
d									D
2. Öğretmenin soruna ilişkin algısını anlama									
	1. Sorunu öğretmen tarafından görüldüğü gibi tanımlama								
	3. Öğretmenin soruna ilişkin algısını doğrulama								
	4. Denetmenin soruna ilişkin algısını iletme								
	5. Denetmenin soruna ilişkin algısını öğretmenin nasıl anladığını araştırma								
6. Olası çözümleri paylaşma									
	7. Çatışmayı kabul etme								
	8. Kabul edilebilir bir çözüm bulma								
	9. İzleme de dâhil olmak üzere planın ayrıntıları üzerinde anlaşma								
	10. Son planı özetleme								

(Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2010, s.164 - 165)

2.4.3

Anahtar: Ö = Öğretmen sorumluluğu en fazla D= Denetmen sorumluluğu en fazla
ö = Öğretmen sorumluluğu en az d= Denetmen sorumluluğu en az

Tablo 2.4.3'te görüldüğü gibi, işbirlikçi davranışta, denetmen ilk olarak öğretmenden sorunu tanımlamasını ister. İkinci olarak da öğretmenden soruna ilişkin algısını ortaya koymasına yardımcı olur. Daha sonra üçüncü davranış olarak öğretmenin algısını doğrular. Dördüncü davranış olarak soruna ilişkin kendi algısını öğretmene iletir. Beşinci davranış olarak da öğretmen, denetmenin soruna ilişkin algısını açıklar. Bu beş davranış sürecinde sorumluluk denetmenden ziyade öğretmendedir. Altıncı davranış olarak denetmen soruna ilişkin çözüm önerilerini öğretmene iletir. Daha sonra, yedinci davranış olarak, öğretmenle denetmen fikir çatışması içerisindedir ve bu süreçte sorumluluk daha çok öğretmendedir. Sekizinci davranış olarak, her iki taraf açısından kabul edilebilir bir çözüm yolu bulunur, dokuzuncu davranışta izleme planının ayrıntıları görüşülür ve son olarak son plan özetlenir. Bu davranışlar sürecinde ise sorumluluk denetmendedir.

Öğretmenin, öğretimsel alanında bilgisi ve deneyimi arttıkça, denetmen ile eşit derecede paylaştığı karar alma sorumluluğunu yavaş yavaş tek başına üstlenmeye başlaması, işbirlikçi davranıştan yönlendirici olmayan davranışa doğru geçişidir. Öğretmenin uzmanlığı, güdülenmesinin arttığı fark eden denetmen, git gide onun kendisi için öğretimsel hedefler koymasını ve eylem planının uygulanmasındaki tüm sorumluluğunu almasında öğretmeni destekler.

Anahtar: Ö = Öğretmen sorumluluğu en fazla D= Denetmen sorumluluğu en fazla
ö = Öğretmen sorumluluğu en az d= Denetmen sorumluluğu en az

Tablo 2.4.4'te görüldüğü gibi, yönlendirici olmayan davranışta, denetmen ilk olarak sorun hakkındaki öğretmenin ilk ifadesini bekler. İkinci olarak da öğretmenden anlattıklarından anladıklarını ifade eder. Daha sonra üçüncü davranış olarak sorunun kaynağını ortaya çıkarmaya çalışır. Dördüncü davranış olarak öğretmenin sorunu almaya başladığında onu daha çok dinler. Beşinci davranış olarak da denetmen, öğretmenin söylediklerini kendi cümleleriyle ifade eder. Bu beş davranış sürecinde sorumluluk denetmenden ziyade öğretmendedir. Altıncı davranış olarak denetmen öğretmenden olası çözümler üretmesini ister. Daha sonra, yedinci davranış olarak, bu çözümlerin sonuçlarını düşünmesini ister ve bu süreçte sorumluluk daha çok denetmendedir. Sekizinci davranış olarak, öğretmenin bir çözüm yolu üzerinde karar vermesini gereklidir ve dolayısıyla sorumluluk öğretmendedir. Dokuzuncu davranışta denetmen, eylem planının ayrıntıları netleştirir. Bu davranış sürecinde ise sorumluluk denetmendedir. Son olarak, onuncu davranışta sorumluluk öğretmene geçer ve öğretmenin planını özetlenir.

Yönlendirici olmayan davranışta ise denetmen yalnızca öğretmenin düşünmesine yardım eder, karar verici ya da yargılayıcı bir rol üstlenmez. Yalnızca sözel değerlendirici ifadeler içermeyen sözel ifadeler ve dönütlerle onun konuya bakış açısını genişletir. Çünkü bu davranış, "öğretimsel konularda yapılması gerekenlerin en iyisini öğretmen bilir" düşüncesi üstüne kuruludur.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Memduhoğlu ve Zengin (2011), "Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği" başlıklı çalışmalarında, Türkiye'de uygulanmakta olan denetim sisteminin öğretimsel denetim yaklaşımına uyup uymadığı konusunu ele almışlardır. Tarama modeli kullanılan çalışmada, öncelikle öğretimsel denetim ve ilkelerinden kısaca bahsedilmiş, daha sonra Türkiye'deki denetim sistemi, varolan uygulamalar,

öğretimsel denetimin içeriği ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Türkiye’deki denetim sistemindeki araştırmalar sonucunda belirlenen “yapısal örgütlenme”, “rehberlik yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim”, “birbiriyle çelişen denetim rolleri”, “denetmenlerin iş yükü ve denetim sürelerinin yetersizliği”, “standart denetim formları” ve “denetmenlerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz tutumları” gibi sorunların denetimi etkisizleştirdiği savunulmuştur. Yazarlar, her ne kadar yukarıdaki sorunlar aşılabı, çağdaş denetim yaklaşımının kullanılmaya başlandığını belirtsele de, öğretimsel denetim uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı görüşündedirler.

Özmen (2007) de “Klinik Denetim Öngörülerini Çerçevesinde Denetçi Görüşleri” başlıklı çalışmasında, denetim konusunda yapılan araştırmaların odak noktasının değişip, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğretimlerine katkı sağlayacak, sorunlarının çözümünde yardımcı olacak bir yaklaşım olarak “klinik denetim” olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın amacı, varolan ve istenilen denetim uygulamalarını ortaya koyup, klinik denetimin uygulanabilirliğini incelemektir. Özmen araştırmasını, 1998-1999 eğitim öğretim yılında Elazığ ve Malatya il merkezinde çalışmakta olan 162 ilköğretim ve bakanlık denetmenleri ile yürütmüştür. Beşli Likert Tipi olan “Synder- Pavan Klinik Denetim Anketi” yoluyla veri toplamıştır. Sonuç olarak mevcut denetim sisteminde klinik denetimin orta düzeyde uygulandığı ortaya konmuştur. 21 ve üzeri hizmet yılı bulunan denetmenlerin bu konuya daha olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 0-5 yıl hizmeti bulunan denetmenlerin de gözlem boyutunda daha olumlu ve etkili rol oynadıkları bulunmuştur. Klinik denetim modeli, istenilen denetim bölümünde yüksek düzeyde seçilmiştir. 0-5 hizmet yılı içerisinde bulunan denetmenler bu konuda daha olumluyken; hizmet yılı 21 ve üzeri olan bulunan denetmenlerin daha az olumlu oldukları belirtilmiştir. Var olan denetim sisteminin etkili olmadığı ve klinik denetim uygulamalarına önem verilen bir model tasarlanmasının daha etkili olacağı sonucuna varılmıştır.

Uğurlu, Mermer ve Ertuş (2013) “Denetimlerin Sanatsal Denetim Anlayışına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmalarında sanatsal denetimde, eğitim bir sanat olarak görülmekte ve bu nedenle öğretmenlerin eğitimin amaçlarını gerçekleştirirken özgür olduklarını vurgulamışlardır. Araştırmacılar, sanatsal denetimin kontrolden çok işbirlikçi, destekleyici ve geliştirici yönlerinin

temel alındığını belirtmişlerdir. Bu nedenledir ki, öğretmenlerin bireysel farklılıklarının çok önemli olduğu belirtilirken, standartlaşmış denetime karşı çıkmasının da doğal karşılandığı ifade edilmiştir. Araştırmacılar, sanatsal denetimin öğretmenin kusurlu olduğu noktaları yargılamak yerine kuvvetli yönlerini geliştirmeyi ve yeni yöntemler arayışında yardımcı olmayı amaçladığını belirtmişlerdir. Bu tür denetim yalnızca süreci analiz etmez, aynı zamanda süreci etkileyen diğer öğeleri de inceler. Sanatsal denetim beraberinde bazı zorunlulukları gerektirir. Bunlardan ilki, öğretme-öğrenme sürecinin devamlı gözlemlenmesi ve tüm yönleriyle ele alınmasıdır. Bir diğeri ise, denetmenlerin gözlem yapacakları konularda uzman olması gerekliliğidir. Araştırmacılar, Sivas il merkezindeki 12 okul ile çalışmışlardır. Çalışmanın nitel boyutu için 20 öğretmen, nicel boyutu içinse 222 öğretmenin verdiği bilgiler analiz edilmiştir. Veriler, koşullara duyarlılık, bütüncül değerlendirme, uzmanlık, karşılıklı güven ilişkisi, etkileyici dil, insan ilişkileri, danışmanlık rolü, eğitimsel eleştiri ve takdir başlıklı temalar altında analiz edilmiştir. Nicel ve nitel araştırmaların sonucu, denetmenlerin orta düzeyde sanatsal denetime uygun olarak denetim yaptığını göstermiştir. İlgili bağımsız değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, görev alanı, kıdem ve denetim sayısı) göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmacılar, sanatsal denetimin, eğitim için yararlı olabileceğini düşündüklerinden, denetmenlerin bu konuda bilgilendirilmeleri önermiştir.

Sanatsal denetimle ilgili bir başka araştırma da Uğurlu (2013) tarafından yapılmıştır. “Sanatsal Denetim Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmada sanatsal denetimi değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Sivas il merkezinde görev yapan 15 ilköğretim, 5 ortaöğretim okulundan 237 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öncelikle nitel yöntemle öğretmenlerin denetim hakkındaki görüşleri alınmış, daha sonra içerik analizi ile bu yaklaşıma ilişkin maddeler oluşturulmuştur. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, “denetmen nitelikleri, denetmen tavrı, öğretimsel boyut ve insan ilişkileri” olmak üzere dört boyutlu 24 maddeli bir ölçek geliştirilmiştir.

Bostancı, Bulut ve Özbey’in (2011) “Öğretmen Denetiminde Sanatsal Denetim Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen ve Denetmen Görüşleri” başlıklı çalışmalarının amacı, eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim yaklaşımını, öğretmen

denetimi yaparken ne kadar kullandıklarını belirlemektir. Bu konudaki öğretmen ve denetmen görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğretmenler görüşlerinin kıdem, öğrenim durumu, cinsiyet ve branşlara göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 376 ilköğretim okulu öğretmeni ve 33 il eğitim denetim üzerinde yapılmıştır. Ölçek, “sınıf gözlemi, insan ilişkileri, öğretmen geliştirme, eğitimsel eleştiri ve değerlendirme” boyutlarından ve 39 maddeden oluşmaktadır. Araştırma da, denetmenlerin sanatsal denetimi yüksek düzeyde uyguladıklarını fakat öğretmenlerin, denetmenlerin sanatsal denetim uygulamalarının düşük düzeyde olduğunu düşündükleri sonucuna varmışlardır. Denetmenler, öğretmenlere kıyasla denetim sürecine ilişkin rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşündedirler. Öğretmen ve denetmenlere göre, denetmenlerin en yüksek düzeyde uyguladıkları sanatsal denetim boyutu “insan ilişkileri”dir. Öğretmenlere göre en düşük uygulanan boyut “öğretmen geliştirme” iken, denetmenlere ise “değerlendirme” boyutudur. Sanatsal denetimin denetmenler tarafından uygulanma düzeyi hakkında öğretmenler cinsiyet değişkenine göre farklı düşünmektedirler. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, denetmenlerin sanatsal denetimi uygulama düzeylerini daha düşük bulmuşlardır. Ayrıca 1- 10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, “eğitimsel eleştiri” ve “değerlendirme” boyutlarında sanatsal denetimin daha az kullanıldığı görüşündedir. Sınıf öğretmenleri de branş öğretmenlerine göre “sınıf gözlemi”, “öğretmen geliştirme” ve “eğitimsel eleştiri” boyutlarında daha düşük düzeyde sanatsal denetimi uygulandığını düşünmektedir.

İlğan (2006) “İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın iki temel amacı vardır: Birincisi, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış denetim modelinin benimsenme durumunu saptamak; ikincisi ise, bu modelin kamu ilköğretim okullarında uygulanabilirliği belirlemektir. Araştırmada Adana, Kahramanmaraş ve Hatay illerinde görev yapan 125 ilköğretim müfettişi ve bu şehir merkezlerinde görev yapan 413 ilköğretim öğretmeni ile çalışılmıştır. Toplanan veriler, il, cinsiyet, branş, yaş, kıdem ve en son mezun olunan eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Farklılaştırılmış denetim (FD) modelinin, müfettiş ve öğretmenler tarafından tamamen benimsendiği belirlenmiş, fakat uygulanabilirlik düzeyi orta olarak

hesaplanmıştır. Ayrıca, FD modelinin kurulması için gerekli unsurlar boyutu; yoğun mesleki gelişim alt boyutu, işbirlikçi mesleki gelişim alt boyutu ve özyönetimli mesleki gelişim alt boyutuna oranla, öğretmen ve müfettişlerin daha fazla benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

Erdem ve Sarpkaya (2011) “Postmodernizmin Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği” başlıklı makalelerinde, postmodernizmin eğitim denetimine uygulanabilirliği konusunu tartışmışlardır. Bu çalışmada modern düşünceye karşı çıkan postmodern görüşün temel özellikleri, açıklandıktan sonra eğitim denetimine uygulanabilirliği tartışılmıştır. Araştırmacılara göre postmodernizmde nesnel gerçekliğin olmadığını savundukları için eğitim denetiminde kargaşa olacağını, yönetim ve denetim kurallarının uygulanamayacağı düşünülmektedirler. İkinci olarak ise bu yaklaşımı uygulayan denetmenin, eğitim felsefesi olmaması gerektiğini savunmasının hem iyi hem de kötü yanlarından bahsedilmiştir. İyi yanı denetmenlerin eğitim felsefesini sorgulamayı teşvik etmesi; kötü yanı ise, denetlediği kişilerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarını, yönetim kuramlarını dikkate almaması gerekliliğidir. Üçüncü olarak postmodernizm yaklaşımının gereği olan kuramların varsayımlarını görmezden gelmenin, denetmeni denetim sürecinde rehbersiz bırakacağını düşünülmektedir. Yerellik ve çok kültürlülük düşüncelerini destekleyen bu yaklaşımın, eğitimin genel ve özel amaçlarının arka plana atılmasına ve bütünlük duygusunu bozacağına inanılmaktadır. Postmodern yaklaşımın denetime bir sonraki etkisi, plan yapmaya karşı olmasıdır. Bu durumda sistemin işleyişinde sorunlar olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, postmodern yaklaşımının bütünüyle eğitim denetimine uygulanması yarar sağlayacağı düşünülmemektedir.

Kapusuzoğlu (2012), “Denetim Uygulamalarının Genel Nitelikleri ve Denetimsel Davranış Özelliklerinin Uygulama Durumunun Analizi” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, denetimsel uygulamalar ve davranışların 10 yıl öncesi ve şu anki durumunu karşılaştırmaktır. Bu çalışmada, 2553 ilköğretmeni, 600 denetmen ve 592 milli eğitim gençlik ve spor müdürü ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 10 yıl öncesi ile şu anki denetimsel uygulamalarda bir değişim olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen ile gençlik ve spor müdürlerinin çok azı, rehberlik çalışmalarının denetimsel uygulamalarda ön planda olduğunu düşünmekte; denetmenlerin ise daha yüksek oranı rehberlik etkinliklerinin daha fazla uygulandıkları düşünülmektedir. Fakat

müdürlerin, öğretmenlere kıyasla on yıl öncesine göre daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Ekinci ve Karakuş (2011), “İlköğretim Okullarında Müfettişlerce Yapılan Rehberlik ve Denetimsel Çalışmalarının İşlevselliği” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, hem ilköğretim okullarında uygulanan rehberlik ve denetimin ne kadar yararlı olduğunu, hem de rehberlik ve denetim uygulamaları sonucunda, denetim raporlarında belirtilen sorunların çözülüp çözülmediğini belirlemektir. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Yozgat il merkezindeki 40 ilköğretim okulunun 2007-2008 eğitim öğretim yılına ait rehberlik ve denetim raporları incelenmiş; ikinci bölümde 10 denetmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, denetmenlerin rehberlik ve işbaşında yetiştirme rollerinde yeterli derecede etkili olmadıkları ve saptanan problemlerin hala devam ettiği görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğretmen ve okul yöneticilere uygulanan rehberlik ve iş başında yetiştirme faaliyetlerinin yetersiz oluşu ve öğretmen ve okul yöneticilerin sorun çözme konusunda yeterli gayret sarf etmedikleri düşünülmektedir.

Topçu ve Arslan’ın (2009) “İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Yerine Getirme Biçemleri” başlıklı araştırmalarında, özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, öğretimin denetimi rollerini nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, Sivas il merkezinde bulunan bir devlet okulu ve bir özel okuldaki öğretmen ve yöneticiler oluşturmuştur. Her iki okuldaki tüm yöneticiler ve dörder öğretmen ile nitel yöntemle çalışılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin, yönetici ve denetmen seçimindeki sorunlar ve denetmenlerin, öğretmenlerin branşlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle etkili bir denetim yapılmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin öğretmenler için daha ulaşılabilir olması, kendilerini daha yakından tanımaları ve kendilerine denetim için daha çok zaman ayırabildiklerini düşündükleri için, yöneticiler tarafından bir iç denetim, denetmenler tarafından ise bir dış denetim sisteminin yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Özbaş (2009) “İlköğretim Okullarında Sınıf İçi Etkinliklerin Denetimi” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerin sınıf içi denetimlerinde ne yaptıklarını ve ne yapmaları gerektiğini belirlemektir. Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan 76 okul müdürü ve bu okullarda görev yapan 320 öğretmen ile bir anket yapılmıştır. Öğretmenler, okul yöneticilerinden süreç odaklı denetim

yapmalarını; kendi bilgi ve becerileri arttırıcı eğitimler verilmesi beklemektedir. Fakat öğretmenler, bekledikleri denetim uygulamalarının olmadığı ve yöneticilerinin onlara etkili bir öğretimsel lider olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yılmaz'ın (2009) “Okul Müdürlerinin Denetim Görevleri” başlıklı çalışması ise okul müdürlerinin denetim görevleri konusunda teorik bir çözümleme yapmıştır. Okul müdürlerinin denetim görevlerinin önemi, onların artık bir lider olarak görülmesi, denetmen sayısının yetersizliği ve bunun sonucu olarak denetmenlerin öğretmenlere az zaman ayırması, aynı ortamda bulunan kişinin yaptığı denetimin daha olumlu olabileceği düşüncesi, etkili okul kavramına verilen önemin artması, bu kavramının denetimle ilişkisi ve müdürün okul geliştirme konusundaki görevleri, müdürün öğretmen kadrosunu güçlendirme isteği ve eğitim öğretimin iyileşmesi isteği, son olarak da var olan denetim sistemindeki eksikliklerden dolayı artmıştır. Ayrıca okul müdürünün öğretmen ve öğrenci sorunları, okuldaki sorunlar hakkında bilgi sahibi olması ve daha ulaşılabilir olması; buna karşılık denetmenlerin kısa süreli ve geniş zaman aralıklarıyla denetim yapmaları, çevreyi, okulu, öğrenci ve öğretmenleri iyi tanımamaları da denetim konusundaki müdürlerin önemlerinin arttırdığını düşündürmektedir. Ayrıca müdürlerin etkili denetim yapma konusunda karşılaştıkları bazı sorunlardan da bahsedilmiştir. Bunlardan birincisi, yöneticilik ve denetmenlik konusunda daha önce bir eğitim almamış olmaları, ikincisi yöneticiliğin bir meslek alanı olarak görülememesi ve son olarak da bürokratik işlemlerden dolayı kâğıt işleriyle fazla uğraşmak zorunda olmaları sayılmıştır.

Kılıçaslan (2010), “Öğretmenlerin Ders Denetimlerine Bakış Durumlarını Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. 2009-2010 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde görev yapan 40 öğretmen ile nitel yöntemle çalışılmıştır. Öğretmenlerin, denetimlerin yetersiz olduğunu, yapılan denetimlerin ise çok kısa zaman içinde yapıldığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, denetmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve rehberlik yapamadıkları görüşündedirler.

Ünal, Demirkol ve Ümmet (2010), “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı, denetmenlerin uyguladıkları denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yararını hakkındaki öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. İstanbul ilinin

Anadolu yakasında görev yapan 213 öğretmen ve 27 denetmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma bulguları, çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bunlar; erkek öğretmenlerin olumlu dönüt almayı daha çok önemsedikleri, matematik öğretmenlerinin öğrenci hakkında bilgi edinme yolları hakkında denetmen uygulamalarına daha olumlu baktıkları, daha kıdemli öğretmen ve yöneticilerin denetmenlerin araştırma konularında yaptıkları denetime daha olumlu baktıkları görülmüştür. Fakat öğretmen ve yöneticiler, hem eğitim öğretim konularında hem de yasal işlemler konusunda denetmenlerce yeterince bilgilendirmemelerini sorun olarak görmektedirler. Özetle, denetmenlerin, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine yeterli düzeyde katkı sağlamadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Sabancı ve Ömeroğlu (2013), “Bağımsız Anaokulu Öğretmenlerinin İl Eğitim Denetmenlerinin Gerçekleştirdiği Denetime İlişkin Görüşleri” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı anaokulu öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetime ilişkin görüşlerini ve mevcut durumun değerlendirilmesini yapmaktır. 2011 yılında Antalya il merkezinde görev yapan 8 anaokulu öğretmeni ile nitel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarını göre, mevcut durumda anaokulu öğretmenleri denetmenlerin daha çok kontrol etme, hata arama uygulamalarına ağırlık verdikleri düşünmektedir. Ayrıca denetmenlerin, denetledikleri öğretim alanında ve insan ilişkileri konusunda uzman olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler, denetimin amaç ve içeriğinin öğretmenlere açıklanmadığını; yapılan denetimin okul öncesi kurumlar için uygun olmadığını ve ihtiyaçları doğrultusunda denetmenlerden rehberlik hizmeti alamadıklarını düşünmektedirler.

Samancı, Taşçıoğlu ve Çetin (2009), “İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Müfettişlerden Beklentileri” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, denetim ile ilgili olarak denetmenlerden neler beklediğini belirlemektir. Erzurum ilinde görev yapmakta olan 262 öğretmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, denetmenlerden eğitim öğretim ve yasal işlemler hakkında bilgi vermelerini ve rehberlik etmelerini, kendilerine iyi davranmaya ve iletişim kurmaya istekli olmalarını, nesnel olmalarını, süreç odaklı denetim yapmalarını, denetmenlerin branşlaşmalarını ve branşlara uygun denetim yapmaları beklemektedirler.

Çetinkanat ve Sağnak (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Denetim Stilllerine İlişkin Tercihler” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri denetim stillerini belirlemektir. 2009-2010 eğitim öğretim yılında Niğde il merkezinde görev yapan 260 öğretmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Glickman tarafından geliştirilen “Denetim inançları envanteri” kullanılmıştır. Öğretmenlerin denetim inançları sırasıyla yönlendirici olmayan, işbirlikçi ve yönlendirici denetim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkeni açısından fark bulunmuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla yönlendirici davranışı, yönlendirici olmayan davranışa göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Özan ve Özdemir (2011), “Denetimin Öğretmen Üzerinde Oluşturduğu Psikolojik Baskı” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı denetimin, öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemektir. Elazığ il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında 2009-2010 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 39 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin denetim hakkındaki görüşleri iki ana grupta toplanmıştır. Birinci gruptaki öğretmen görüşleri, eğitim öğretim işleyişine düzen getirdiği için denetimin mutlaka olması gerekliliği; ikinci gruptaki öğretmen görüşleri, denetimin yalnızca bürokratik yönlerinin uygulandığı ve öğretmenlerde olumsuz duygular oluşturmasıdır. Öğretmenlerin denetim sırasında sinirli ve stresli olduklarını; öğrencilere karşı mahcup hissettikleri vurgulanmıştır.

Özdoğa Yılmazoğlu (2012) “Denetim Kaygısına Yönelik Öğretmen ve Denetmen Algıları” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, 2009-2010 yıllarında meslek liselerinde görev yapan 8 branş öğretmeni ve 5 denetmen ile nitel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin denetimden kaynaklı kaygı nedenleri, bu kaygı düzeyinde denetmenin kişilik özellikleri ve davranışlarının etkisi konularında öğretmen ve denetmen görüşleri arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, “sınıf yönetimi, derse hazırlık ve istenmeyen öğrenci davranışları” konularında denetmenler tarafından yanlış değerlendirileceklerinden kaygı duydukları belirtilmiştir. Öğretmenler, yönlendirici ve bilgilendirici özelliği taşıyan bir denetim istemektedirler. Denetmen ve öğretmenler, etkili bir denetim için alanında uzman ve her alanda yeterli denetmen olması gerekliliğine vurgu yaptıkları ifade edilmiştir.

Gündüz (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin, denetmenlerin rehberlik ve denetim uygulamalarına olumlu duygular geliştirmeye yönelik tutumlarını belirlemektir. İstanbul ili Bağcılar ilçesinde 2008-2009 öğretim yılında görev yapmakta olan 109 yönetici ve 396 öğretmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin, denetmenlerin rehberlik ile denetim uygulamaları ve olumlu tutum geliştirme hakkında “kararsız” oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bu sonucun denetimin kontrol yönünün ön planda olmasından ve denetime karşı varolan olumsuz tutumların devam etmesinden kaynaklandığı düşünmektedir.

Ünal, Ümmet ve İnal (2010), “İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışların Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, denetmenlerin ilköğretim okulu öğretmenlerini denetlerken gösterdikleri tutum ve davranışları hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, İstanbul’un Avrupa yakasındaki çeşitli okullarda görev yapan 222 öğretmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği; eğitim durumu değişkeni için farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla denetmenlerden güçlü yönleri ve başarılarının daha çok ifade etmelerini beklemektedirler. Kadın öğretmenler ise denetmenlerin okul yöneticilerinden kendileri hakkında bilgi almasını ve öğrencilerin önünde küçük düşürülmemeyi beklemektedirler. Yaşı genç ve kıdemi az olan öğretmenler, denetmenler tarafından mesleki gelişim konusunda bilgilendirilmeyi daha çok beklemektedirler. Bunun yanında tüm öğretmenler, denetmenlerin kendi görüşlerini benimsetmeye çalışmaları ve kendilerini üstün görmeleri konusunu sorun olarak gördükleri belirtmişlerdir.

Koroğlu ve Oğuz'un (2011) “Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri” başlıklı çalışmaları; öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimleri için eğitim denetmenlerinin onlara uyguladıkları rehberlik hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Samsun ilinin Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerindeki 76 okulda görev yapan 361 öğretmen ve 109 yöneticidir. Betimsel istatistiksel yöntemiyle

analiz edilen verilerden ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenler, denetmenlerin “az düzeyde”, yöneticiler ise “orta düzeyde” rehberlik yaptıklarını düşünmektedirler. Denetmenler ise, öğretmen ve yöneticilere “üst düzeyde” rehberlik yaptıklarını düşünmektedirler. Kıdem, cinsiyet ve branş değişkenine göre, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri anlamlı şekilde değişmemektedir. Denetmenlerin görüşlerinde de cinsiyet, branş ve denetmenlik kıdemine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat mesleki kıdem değişkenine göre, 20 yıl ve altındaki denetmenlerin diğer denetmenlere göre daha olumlu düşündüğü belirtilmiştir. Bu çalışmanın başka illerde ve bakanlık denetmenlerini de kapsayacak şekilde yapılması önerilmiştir.

Yaman (2009), “Müfettişlerin Rehberlik Rollerini Rehber Öğretmenler Değerlendiriyor” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Rehberlik öğretmenlerin, rehberlik alanında diğer öğretmenlerden daha yeterli oldukları düşünüldüğünden, denetmenlerin uyguladıkları rehberliği değerlendirmeleri istenmiştir. İstanbul il merkezinde görev yapan 137 rehber öğretmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre denetmenlerin, rehber öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlamak için yararlı konferans, yayın veya etkinlik konusunda bilgilendirmedikleri; yakın çevredeki olanaklardan yararlanmaları için onları teşvik etmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca denetmenlerin yazılı evrak işlerine çok önem verdikleri belirtilmiştir.

Okutan, Akgül ve Kahvecioğlu (2010) “İlköğretim Müfettişlerinin İnsan İlişkileri Yeterlilikleri” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı, denetmen ve öğretmen görüşlerine göre denetmenlerin insan ilişkilerine dair yeterliliklerini belirlemektir. 12 ilde görevli 91 denetmen ve aynı illerde görev yapan 611 öğretmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Öğretmenler, denetmenlerin onur kırıcı davranışlarda bulunmadıklarını, fakat mesleki gelişimleri için onlara yeterli zaman ayırmadıklarını, gerekli bilgilendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Denetmenler, öğretmenlerle empati kurmaya çalıştıklarını, onlara karşı hem ödüllendirme hem de yapıcı eleştiri yapma konusunda kendilerini yeterli algıladıklarını belirtirken; öğretmenler, bu konularda denetmenlerin "orta düzeyde" yeterli oldukları görüşündedir

Aksu ve Mulla (2009) “İlköğretim Denetmenlerinin İnsani İlişkileri Yeterlilikleri” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Antalya il merkezinde 2006-2007 eğitim öğretim yılında görev yapan 382 öğretmen ve 70 denetmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre denetmenler, insan ilişkileri bakımından kendilerini

yeterli düzeyde görmektedirler. Fakat denetmenlerin öğretmenlerin insan ilişkileri beklentisini karşılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, empati ve moral boyutunda gereksinimi olması, araştırmanın bir başka sonucudur.

Karakuş ve Yasan (2013) “Denetmen ve Öğretmen Algılarına göre İl Eğitim Denetmenlerinin Yeterlilikleri” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. 2008-2009 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezinde çalışan 457 öğretmen ve 36 denetmen ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Öğretmenler, denetmenlerin yeterlilikleri konusunda denetmenlerle farklı görüşte oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, denetmenlerin genel olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları düşünürken; denetmenler genel olarak kendilerini yeterli algılamakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, denetimle öğretmenlerin tam olarak bütünleşemediğini ve varolan denetim ve denetmenlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığını düşündürmüştür.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Glanz (1995), “Denetim Tarihçesini Araştırma: Bir Davet ve Gündem” başlıklı çalışmasında, denetim alanı ile ilgili az çalışmanın olduğu ve bunlardan çok azının denetim tarihçesini derinlemesine incelediğini belirtmiştir. Araştırmacı, bu alandaki öncülerin ve alanın bugüne bıraktığı mirasın incelenmesi, gelecekteki çalışmalara yön vereceğini ve tarihçe çalışmalarının artmasını sağlayacağını düşünmektedir. Olayların yalnızca bugüne bakılarak anlaşılamayacağı, geçmişin incelenmesi ve geleceğin anlaşılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Geçmişin derinlemesine incelenmesinin, bugünkü koşullarla ve gelecekteki olasılıklarla bağlantı kurulmasına yardım edeceği ifade edilmiştir. Denetimin yalnızca denetim yaklaşımlarının altındaki varsayımlarla açıklanamayacağı, geçmişte çeşitli yerlerde yapılan uygulamaların ve bu alandaki öncü kişilerin bakış açılarının denetim kavramını oluşturduğu ifade edilerek, geçmişte yapılan uygulamaların incelenmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Eğer, geçmişteki uygulamalar ve bugünkü denetim yaklaşımlarının nasıl ortaya çıktığı incelenmezse; zaten var olan yaratıcı ve etkili çözümlerin yeniden keşfedildiği yanılgısına düşüleceği sonucuna varılmıştır. Araştırmacı, denetim tarihinin araştırılması ile ilgili iki problemin varlığından söz etmektedir. Birincisi, tarihçeye ilgilenmeyen araştırmacılar, çalışmalarında bu konuya yüzeysel olarak değinmektedir. İkinci problem ise bu konuya etkisiz, düzensiz ve yetersiz bir ilgi gösterilmesidir. Bütün bunlara ek olarak, güncel

uygulamaların sorgulanmadan kabul edilmesi, denetim uygulamaları üzerindeki etkilerinin anlaşılmasını da engellemektedir. Denetim tanımları, denetimin amaçları, denetimin yönetimin mi yoksa öğretim programının mı alt dalı olduğu tartışmaları, üniversitelerde denetiminin alt dal programları konusundaki yetersizlik, denetim ve denetmenlerin kötü imajı bu alanda yapılan çalışmaları engellemektedir. Denetimin tarihçesi konusundaki çalışmaları önemseyen araştırmacı, üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarındaki öğrencilerin bu konuda çalışma yapmaları için teşvik edilmesini önermiştir.

Range, Young ve Hvidston (2013), “Gözlem Görüşmeleri Hakkında Öğretmen Görüşleri: Öğretmenler, Amerika'nın Bir Okul Bölgesindeki Formatif Denetim Hakkında Ne Düşünüyorlar?” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlere göre denetimin gözlem öncesi ve gözlem sonrası bölümlerinin önemli unsurların neler olduğunu belirlemektir. 147 Anaokulu-12 öğretmeni ile internet üzerinden anket doldurma yöntemi ile çalışılmıştır. Öğretmenler, gözlem sonrası görüşmeye gözlem öncesi görüşmeden daha çok önem vermekte oldukları görülmüş ve öğretmenlerin bu süreçte güven duygusuna, yapıcı dönüte, gelişim alanları ve yansımaları konularında bilgilendirme bekledikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca kadrolu öğretmenlerin gelişimsel denetim konusunda aydınlatılmaya ve desteklemeye ihtiyaçları olduğu belirtilirken; kadrolu olmayan öğretmenlerin, güven oluşturma, gözlem raporlarını paylaşma, görüşme standartları ve ilerleyişi konusunda bilgilendirmeye önem verdikleri gözlemlenmiştir. Kadrolu öğretmenler ile kadrolu olmayan öğretmenlerin farklı ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmış ve müdürlerin bu ihtiyaçları göz önüne alarak, gelişimsel bir tutumla denetim yapmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Young ve Heichberger (1975), “Öğretmenlerin Etkili Bir Okul, Denetim ve Değerlendirme Programı Algıları” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, öğretmenlerin denetim ve değerlendirme alanında sağlanacak ne tür liderliğin okulları geliştireceğini konusundaki düşüncelerini belirlemesi amaçlamıştır. New York'taki kentsel ve kırsal bölgelerdeki seçilen ortaokul öğretmenleri denetim konusunda eğitim alan son sınıf öğrencileri ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetimin gerekli olduğunu; fakat denetmeni tehlike olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okul değerlendirme programlarının geliştirilmesinde önemli rol

oynamak istediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenler değerlendirmenin, öğretmenlerin performanslarını tanılamak ve zayıf yönlerini kuvvetlendirmek olması gerektiğini düşünmektedirler. Denetmenlerin, öğretmenlerin eğitim felsefesini bilmesinin ve denetim sürecinin daha uzun olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, denetmenleri ile yardımlaşma; kalan kısmı da meslektaş ilişkisi içinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, müdürlerin, denetmen rolünde iken kendilerini ana unsur olarak görmek yerine, öğretmenleri okul çapında uygun düzeye gelmeleri için teşvik edici rol oynamaları gerektiği ve öğretmenlerin hem değişim hem de çocukların eğitimi konusunda sürecin içinde olmak ve sorumluluk paylaşmak istedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Moswela (2010), “Botswana Ortaokullarında Öğretimsel Denetim” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, Botswana’daki ortaokullarda öğretimsel denetim uygulamalarının nasıl yapıldığını araştırmaktadır. Her beş bölgeden üçer öğretmenle (bir başöğretmen, iki başka öğretmen) çalışılmıştır. Her beş bölgeden birer başöğretmenden öğretimsel denetim konusunda çalışabilecekleri iki öğretmen seçmeleri istenmiştir. Çalışma grubundaki 38 öğretmene (25 öğretmen, 13 başöğretmen) açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Kalan 7 öğretmenle de (5 öğretmen, 2 başöğretmen) görüşme yapılması planlanmıştır. 29 soru formu (18 öğretmen, 11 başöğretmen) geri dönmüş, bir öğretmen de görüşmeye katılmıştır. Açık uçlu sorularla, görüşme sorularının birbirini desteklediği ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğretimsel denetim sürecine dâhil edilmeyi, toplam değerlendirmeyi temel alan denetim yerine; devamlılığı, işbirliğini ve gelişimsel bir yaklaşımı vurgulayan bir denetim önermişlerdir. Ayrıca başöğretmenlerin kendi ilgileri doğrultusunda öğretimsel denetim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle Botswana’daki ortaokullarda devamlılığı olan, gelişimsel, işbirlikçi yöntemden çok uzak bir öğretimsel denetim uygulandığı düşünülmektedir. Hem öğretmenler hem de başöğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada öğretimsel denetimin önemli bir rolü olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu öğretimsel denetiminin önemine inanmaktayken; bazı öğretmenler, öğretmenlerin zaten eğitimi olduğunu, bu nedenle de öğretimsel denetimin önemli olmadığını düşünmektedirler. Bir başka sonuç ise öğretmenler, başöğretmenlerin öğretim alanlarından çok, sınıf yönetimleriyle ilgilendiklerini ve adil bir öğretimsel denetim için alanla ilgili dışarıdan birinin denetim yapmasının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Ek

olarak, bu denetim sürecinden önce kendilerine danışılması ve sürece dâhil edilmelerini önemsedikleri anlaşılmıştır. Geçmişteki teftiş ve kontrolü ön plana alan denetimin, bugünkü uygulamaları etkilediği sonucuna varılmıştır. Daha işbirlikçi ve öğretmenin sürece dâhil edildiği öğretimsel denetimin olması gerektiği ifade edilmiştir. Yeni denetmenler için etkili bir rehber hazırlanması da önerilmiştir.

Wanzare (2012), “Kenya’daki Devlet Ortaokullarındaki Öğretimsel Denetim” başlıklı çalışmasında başöğretmen, öğretmen ve kıdemli devlet memurlara göre Kenya devlet okullarında uygulanan öğretimsel denetim ve personel geliştirme konularını araştırmıştır. Araştırma için 136 okul rastgele yöntemle seçilmiş; 136 öğretmen ve 56 başöğretmene anket uygulanmıştır. Beş öğretmen ve başöğretmen ile 11 kıdemli devlet memuru da görüşme yapılmıştır. Anket uygulanan öğretmenler rastgele yöntemle seçilirken, görüşme yapılacak katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğretmenlere göre, öğretimsel denetim öğretimi kolaylaştıran bir etkinlik iken; başöğretmenlere göre, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri öğretimden emin değildir. Yardımcı başöğretmenler ise, öğretimsel denetimi öğretimi kontrol etme olarak tanımlamışlardır. Öğretimsel denetimin sağladığı yararlar, dört ana başlık altında sunulmuştur. Birincisi, öğretim programına ve öğrenci başarısına sağladığı yararlardır. Öğretim programını uygulama, öğretim programının kapsamı ve kullanılacak kaynaklardan haberdar olma bu ana başlık altında bahsedilen yararlardır. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme ikinci ana başlıktır. Burada öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığından ve güçsüz yönlerini, problemlerini belirleyerek öğretimlerini güçlendirdiğinden bahsedilmiştir. Üçüncüsü, öğretmenin yaptığı işin takibini sağlamasıdır. Son ana başlık ise öğretim programıdır. Öğretmene öğretim programının tanıtımını sağlaması, bu konuda yaşanan problemlerin çözümü ve programın etkili şekilde uygulanmasında yararlı olduğu belirtilmiştir. Öğretimsel denetimin olumsuz yönleri ise, denetime karşı olan olumsuz duygular, denetmenlerin öğretimsel denetimi etkili bir şekilde uygulayamamaları ve düzenli bir şekilde dönüt ve izleme işlemlerinin yapılmamasıdır. Katılımcıların öğretimsel denetim için önerileri şunlardır: Öğretimsel denetim için ağırlıklı olarak sınıf gözlemleri kullanılmalı, tüm paydaşlar bu konuda bilgilendirilmeli, uzman öğretimsel denetmenler görevlendirilmeli, öğretmenlerin denetime karşı olumsuz duyguları değiştirilmeli, dönütler tartışma ortamında değerlendirilmeli, öğretmen ve denetmenler takım arkadaşı olarak birlikte çalışmalıdırlar.

Kalule ve Bouchamma (2013), “Denetmenlerin Öğretimsel Denetim Alguları” başlıklı araştırmalarında, okul yöneticileri ve akademik program yöneticilerinin, öğretimsel denetimin denetlenen öğretmenler üzerindeki olası etkisi konusundaki görüşlerini araştırmışlardır. Uganda’daki 45 ortaokuldan 106 kişiden açık uçlu sorular yoluyla veri toplanmıştır. Öğretmenlerin içsel ve dışsal özelliklerinin etkileşimi, gelişimlerine yön verdiğiğine inanıldığı için; içsel bölüm altında öğretimsel uygulama, kişisel, öğretimsel uygulamalarını sonuçlarının değerlendirilmesi ve dışsal bölüm altında çevresel faktörler olmak üzere dört boyutta araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak katılımcılar, öğretimsel denetimin hem içsel hem dışsal boyutlarda öğretmenlere olumlu yönden etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğretimsel denetimin, öğretmen gelişimi için önemli olduğu ve tüm paydaşların etkin olarak bu süreçte yer almalarının önemi vurgulanmıştır.

Glanz’ın (2005) yaptığı bir çalışma, öğretimsel denetime öneri niteliğindedir. “Öğretimsel Denetim Olarak Eylem Araştırması: Müdürlere Öneriler” başlıklı çalışmada, Glanz, öğretimi ve öğretmeyi geliştirmek için uygulanacak denetimin işbirliğine, katılımcıların karara katılımına ve yansıtıcı uygulamalara dayandığını belirtmektedir. Eylem araştırmalarının öğretimsel denetim için önemli olduğuna inanan araştırmacı, bu çalışmada iki eylem araştırmasına yer vermiştir. Birinci durum çalışmada, bir matematik öğretmenin işbirlikçi öğrenme yönteminin etkililiğini araştırmıştı söz edilmiştir. İkinci eylem araştırmasında, bir okuldaki yazma becerilerindeki başarısızlığı gidermek için planlanan bir eylem araştırmasına yer verilmiştir. Rastgele yöntemle belirlenen onuncu sınıf öğrencilerine yeni bir program uygulanmıştır. Öğrencilerden ürün dosya oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazma başarıları ile ilgili olarak yapılan sınavlardan elde edilen veriler, kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Yeni programın uygulandığı sınıfın başarısının arttığı sonucuna ulaşılırken, kız öğrencilerin erkeklere göre daha az başarılı olmasının nedenleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, değerlendirme odaklı olmayan öğretimi geliştirmeyi hedefleyen denetimin, daha yararlı olduğu, eylem araştırmalarının öğretimsel problemleri çözme, karar alma ve mesleki gelişimi desteklediği, olumlu bir okul atmosferi sağladığı ve öğretimsel gelişmeye adanmışlığı sürekli arttırdığı belirlenmiştir.

Kent (2001), “Öğretmen Öğrencilerin Denetimi: Kliniksel Denetim Dersinde Hazırlanmış Öğretmenlerin İşbirliği Uygulamaları” başlıklı bir çalışma yapmıştır. 16

öğretmen kliniksel denetim ile ilgili dersler almış ve tam zamanlı öğretmen öğrencilerle işbirliği yapmıştır. Kliniksel denetim derslerini tamamlayan öğretmenler, kliniksel denetim kavramını ve öğrenci öğretmenlerle yapacakları işbirlikçi uygulamalarının planını anlatmışlar. Ayrıca uygulamaları hakkında günlük tutmuşlar, gözlem formu doldurmuşlardır. Uygulama sonunda kendileriyle görüşme yapılmıştır. Veri analizi sonucu tüm öğretmenlerin kliniksel denetimi kısmen uyguladıkları, fakat tam olarak planladıklarını gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Konferans öncesi ve sonrası görüşmeler için zaman bulamadıkları belirtmişlerdir. Kendisi de kliniksel denetimle denetlenen öğretmenler, öğretmen öğrencilere daha çok kliniksel denetim uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin, nesnel bir biçimde bilgi topladıkları düşünülmektedir. Sonuç olarak, işbirlikçi öğretmenler, kliniksel denetimin öğretmen öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede, yeteneklerini öğretimlerine etkili bir şekilde yansıttıkları görüşündedir ve ileride de bu yöntemi kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. İşbirlikçi öğretmenler için daha fazla kliniksel denetim hakkında bilgi verilmesi ve bu konuda çeşitli etkinliklere katılmaları önerilmiştir.

Veloo, Komuji ve Khalid'in (2013), “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Performanslarına Kliniksel Denetimin Etkisi” başlıklı çalışmalarının amacı, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre işe giriş, ders verme, soru sorma teknikleri, öğrenci katılımını teşvik etme, öğrenci alıştırmaları ve görevlendirme, öğrenci alıştırmaya ve görevlendirmelerini kontrol etme, dersin kapanışı ve sınıf yönetimine dayalı olarak kliniksel denetimden önceki ve sonraki durumu belirlemektir. Kota Kinabalu, Sabah'ta görev yapan 33 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. On bölüm altında 59 maddelik bir gözlem formu vasıtasıyla denetimden önce ve sonrasında veri toplanmıştır. Denetim öncesinde ve sonrasında toplanan veriler değerlendirildiğinde, kliniksel denetimin öğretmenlerin daha etkili ve daha verimli öğretim yapmalarına yardım ettiği, sınıf yönetimlerinin kalitesini ve öğretimsel uzmanlık düzeylerini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Brundage (1996), “Deneyimli Öğretmenler, Ne Tür Denetime İhtiyaç Duyuyor? Meslektaş İletişim ve Araştırmaya Bir Davet” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, deneyimli sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu denetim türü ve geleneksel yapının, deneyimli öğretmenin felsefî ve pedagojik ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemektir. En az 15 yıl deneyimi olan 16 öğretmenle nitel

yöntemle çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre geleneksel denetim modelinin, deneyimli öğretmenlerin ihtiyaçlarına hizmet etmediğini; denetmenlerin, öğretmenlerin deneyimlerini önemsemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, şimdiki denetim sisteminin kendilerine geribildirim vermediği ve şu anki gözlem ve görüşmelerin, onların ilgi ve hedeflerini karşılamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, birbirlerini gözleme, sınıf ziyaretleri, işbirliğini ve güvendikleri biriyle konuşmaya ihtiyacı duyduklarını söylemişlerdir. Bunun sebebi, tek bir kişi, denetmene, bağlı olmaktan ziyade, meslektaşlar birlikte çalışması ve okulun tüm insani gücü kullanılmasının yararlı olacağını düşünmektedirler. Kontrolcü denetimden ziyade, mesleki işbirlikli denetim ihtiyacı vurgulanmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin denetimin kötü olduğuna inanmadıklarını; ama mesleki gelişimlerinde etkili olmadığı; deneyimli öğretmenlerin denetim ihtiyaçları göz ardı edildiği sonucuna ulaşmıştır.

Kutsyuruba (2009), “İyi Bir Başlangıç Yapmak: Yeni Başlayan Öğretmenlere Denetim ve Mesleki Gelişimle Rehberlik Yapma” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi için uygulanması gereken ideal denetimin ne olduğu ve nasıl uygulanması gerektiğini belirlemektir. Nicel ve nitel yöntemin beraber kullanıldığı bu çalışmada, Ukrayna’da görev yapan 26 öğretmen, Kanada’da görev yapan 22 öğretmen ile çalışılmıştır. Çalışma grubundaki kişiler, lisede çalışan ve bir veya iki yıllık deneyimli öğretmenler arasından seçilmiştir. Kanadalı ve Ukraynalı öğretmenlerden elde edilen veriler, bazı noktalarda farklılaşmış, fakat büyük bir çoğunluğu benzer bulunmuştur. Yeni başlayan öğretmenler, denetimi mesleki gelişimleri için önemli bulmakta ve öğretimleri ile ilgili geri bildirim almak istedikleri için daha sık denetlenmek istemektedir. Resmi olmayan ve yapıcı denetim ilişkilerini yararlı görmekte kendilerine yardım, öneri, destek sağlanmasını önemsemektedirler. Bu nedenle de uzman kişilerce denetlenmek istemektedirler. Her iki ülkedeki öğretmenler de okulun, kendilerine seçmeleri için denetimsel yaklaşım önermedikleri söylemişlerdir. Araştırma sonuçları özetle şunlardır: Denetimsel uygulamalarla ilgili olarak bu öğretmenlerin planlama ve karar alma sürecine aktif katılımı önem bulunmuştur. Yansıtıcı ve işbirlikçi denetim, uygulamalarının daha çok kullanılmasının gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca deneyimli öğretmen ile okul yönetimlerinin bu öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önüne alması ve ulaşabilecekleri kaynaklardan

haberdar etmesi önemli bulunmuştur. Bu durum, göreve yeni başlayan öğretmenler, çalıştıkları okulun geleceğini şekillendirecek olmasıyla açıklanmıştır.

Barak ve Avnion-Pearlman (1997), “İsrail’deki Bilim ve Teknoloji Öğretimde Gelişimsel Denetimin Kullanımı” bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, çeşitli okulların yapısına uygun ve akademik ihtiyaçları karşılayabilecek ve belirli konularda özelleşen bir denetim sisteminin dışarıdan yetkililer tarafından uygulanarak, bir okul geliştirme modeli oluşturmaktır. İsrail’de 17 lisede görev yapan 30 fizik, 3 mekanik ve 60 elektronik öğretmenin katıldığı bu araştırma, iki ile dört yıl arasında verilen eğitimler ve bireysel görüşmeler ile devam etmiştir. Bu öğretmenlere, İsrail Teknoloji Kuruluşu’nda çalışmakta olan yüksek lisans ve doktora dereceli deneyimli 20 öğretmen denetmen olarak verilmiştir. Denetmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Bunun yanı sıra nitel ve nicel yöntemlerle 17 okuldaki ilerleme incelenmiştir. Uygulanan gelişimsel denetim modeli, üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, programın hedefleri, standartları; dersin ihtiyaç ve içeriği; öğretmenin istekliliği ve öğretmenler için uzman takımlarını belirlemek için sistematik bir teşhis yapılmıştır. İkinci bölümde ise, farklı denetim yaklaşımları hakkında bilgi aktarmayı ve öğretmen ile denetmen durumu için uygun olan denetimsel yaklaşım eşlemesi yapıldığı ve üçüncü bölümde ise, okula uygun ve eşsiz bir program geliştirilmeye çalışılmıştır. Örnek olarak verilen Carl adında bir fizik öğretmenin orta gelişimsel düzeye sahip olduğu belirlenmiş ve üç yıl içerisinde katıldığı eğitimler ve denetimin yardımıyla yüksek gelişim düzeyine geçtiği belirtilmiştir. Araştırmada, işbirlikçi denetim davranışı ile başlayan süreç, adım adım yönlendirici olmayan denetim davranışına doğru hareket etmiştir. Bir başka fizik öğretmeni olan Adam’ın ise düşük gelişim düzeyinde olduğu ve dört yıl içerisinde uygulanan yönlendirici denetim sonucunda az da olsa gelişim gösterdiği bildirilmiştir. Sonuç olarak, okul dışından yetkililer tarafından uygulanan gelişimsel denetim yönteminin eğitim ve öğretimi geliştirdiği ifade edilmiş ve öğretmenlerin kavramsal gelişim düzeyi ile okulun programı ve ihtiyaçları doğrultusunda bir denetim sisteminin geliştirilmesi önerilmiştir.

Clarke ve Collins (2004), “Glickman’ın Denetimsel İnanç Keşfi: Dikkat Çekici Notlar” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, “Denetim inanç ölçeğinin” (SBI), denetim yaklaşımları birbirinden ayırmadaki başarısını belirlemektir. Öğretmenlerden, kendilerine en yakın gelen iki seçenektan birini

işaretlemeleri istenmiştir. Bu araç, 1.300 öğretmen ile öğrenci öğretmen ve 161 denetmene uygulanmıştır. Denetmenlerin tamamı ile 675 öğretmen ve 140 öğrencinin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin yüzde 40,9'nun yönlendirici olmayan; yüzde 33,6'sının işbirlikçi ve yüzde 20,5'inin yönlendirici denetimi tercih ettikleri saptanmıştır. Denetmenlerin ise, yüzde 41,3'ü yönlendirici olmayan; 38,5'i işbirlikçi; 20,5'i yönlendirici yaklaşımı seçmişlerdir. Öğrenci öğretmenlerin yüzde 38,8'i işbirlikçi; yüzde 32,9'u yönlendirici olmayan, yüzde 28,9'u yönlendirici yaklaşımı tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin tek bir yaklaşımda olmaması nedeniyle, öğretmenleri yaklaşımlara göre sınıflandırmanın net bir şekilde yapılamadığı belirtilmiştir. Amacın öğretmeni bir yaklaşıma göre sınıflamak olmadığı, ona yardım etmenin ön planda tutulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle denetmenlerin sürekli farklı denetim yaklaşımlarını kullanmaları önerilmiştir.

Siens ve Ebmeier (1996), "Gelişimsel Denetim ve Yansıtıcı Düşünme" başlıklı çalışmalarında gelişimsel denetim sürecinin kullanımı ve öğretmenin yansıtıcı düşünmesi arasındaki ilişki araştırmışlardır. Bu çalışmaya 30 denetmen ve 120 sınıf öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Denetmenlere öncelikle gelişimsel denetim hakkında 30 saat ders verilmiş ve daha sonra çalışabilecekleri dört öğretmen seçmeleri istenmiştir. Her denetmenin seçtiği dört öğretmenin ikisi kontrol grubu, ikisi deney grubu olarak belirlenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerle bu denetim türünün kullanımı ile bilgi elde edilmiştir. Gelişimsel denetim yaklaşımı kullanılarak yapılan koçluğun öğretmenlerin gelişimini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Gordon (1990), "Gelişimsel Denetim: Umut Verici Bir Modeli Keşfedici Bir Çalışma" başlıklı araştırmasında; denetmenlerin öğretmenlerin kavramsal düzeylerini tespit etme girişimlerini, denetmenlerin gelişimsel denetim modelindeki denetim yaklaşımlarını kullanımlarını, öğretmenlerin ve denetmenlerin bu modelin kullanımı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi hedeflediği bir çalışma yapmıştır. Örneklem, 16 denetmen ve 47 öğretmenden oluşturulmuştur. Her denetmen bir düşük, bir orta ve bir yüksek gelişim düzeyinde öğretmen seçmiştir. Fakat bir denetmen düşük düzeyde öğretmen seçmemiştir. Tüm katılımcılara kliniksel ve gelişimsel denetim hakkında bilgi verilmiştir. Kavramsal düzeylerini belirlemek için öğretmenlere paragraf tamamlama testi uygulanmış, denetmenlere de puanlama aracı

verilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca denetmenler, seyir defteri tutmuşlardır. Denetim yaklaşımının etkililiği konusunda öğretmen ve denetmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenler uygulanan denetim yaklaşımlarından memnun olduklarını ve denetmenler ise bu yaklaşımları etkili kullandıklarını belirtmişler. Denetmenlerin, öğretmenlerin kavramsal düzeyini belirleme çalışmaları ise; kavramsal düzey ölçme aracı olan PCM ile çok uyuşmamış ama öğretmenlerin kavramsal düzeyi ile ilgili alanyazındaki bilgilerle uyumlu bulunmuştur. PCM ile denetmenlerin çalışmalarının uyuşmamasının nedeni, ölçeğin genel düzeyi göstermesine, denetmenlerin ise özel bir eğitim durumunu değerlendirmesine bağlanmıştır. Bir başka bulgu da, öğretmenlerin yönlendirici olmayan denetimi, diğer yaklaşımlara göre daha az olumlu bulmalarıdır. Denetmenler ise, işbirlikçi yaklaşımı diğer yaklaşımlardan daha olumlu bulmuşlardır. Bu durum, eğitim sürecinde de işbirlikçi yaklaşıma karşı olumlu tutum göstermelerinden kaynaklandığı biçiminde değerlendirilmiştir. Başlangıçta yönlendirici yaklaşıma karşı olumsuz tutumları olan denetmenlere ilişkin bulgu, bu yaklaşımın uygulanmasının daha zor olduğunu düşünmeleriyle ilişkilendirilmiştir. Yönlendirici olmayan yaklaşım ise, öğretmenlerde olduğu gibi en az olumlu tepkiyi alan yaklaşım olmuştur. Sonuç olarak, bu üç denetim yaklaşımı ile ilgili algılar, gelişimsel denetim modeli ile uyumlu bulunmuş; öğretmen ve denetmenlere bu konuda daha fazla eğitim verilerek bu uygulamanın desteklenmesi önerilmiştir.

Sullivan ve Glanz (2000), “Denetime Alternatif Yaklaşımlar: Alandan Durumlar” isimli çalışmalarında beş farklı denetim yaklaşımını, beş gerçek durumla açıklanmıştır. Araştırmacılar New York ve New Jersey’deki birkaç okulla birlikte çalışmışlardır. Okullara ziyaretler yapılmış ve görüşmelerde bulunmuştur. Ayrıca yazarlardan birisi koçluk projesinde danışman olarak çalışmıştır. Toplanan verileri gömülü kuramdan uyarlanmış bir form kullanarak analiz etmişlerdir. Birinci yaklaşım danışmanlıktır. Deneyimli bir öğretmen olan Mari, danışmanlık rolüne seçilmiştir. İki yıllık deneyimi olan Jim de Mari’nin danışmanlığını kabul etmiştir. Mari, Jim’e değerlendirme yapmaya yetkisinin olmadığını ve onun istediği sürece ve konularda gelişmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Jim de Mari’yi kendisini bir denetmeden daha fazlası olarak gördüğünü ve ona güvendiğini anlatmıştır. Bu süreçte, Jim’in becerilerinin önemli düzeyde geliştiği gözlemlenmiştir. İkinci yaklaşım akran koçluğudur. Katılımcı olmayı düşünen kişiler ve yazarlardan birisi,

uygulamada başarılı olan bir okulu ziyaret etmişlerdir. Öğretmenlerin yeni eğitim programlarını uygularken, birbirlerini gözlemleme ve sınıftaki sorunları, kaygıları tartışmak ve sınıf ziyaretleri yapma yoluyla iki öğretmenin birbirlerine yardım etmeleri ve bir sonraki uygulama için bir model oluşturmalarına karar vermiştir. Gönüllü öğretmenler, bu uygulama için eğitim almışlar ve sınıf ziyaretleri, gözlem verileri yoluyla birbirlerine kliniksel denetim döngüsünü de uygulamışlar. İki haftada bir toplanarak, elde ettikleri verileri görüşüp tartışmışlardır. Uygulamadan memnun kaldıklarını bildirip, bir sonraki dönemde devam ettirilmesini istemişlerdir. Üçüncü yaklaşım, farklılaştırılmış denetim için portfolyodur. Bir okul müdürü olan Carmen, disiplinlerarası bir programın uygulanmasını ve geleneksel yöntemlerden vazgeçilmesini istemektedir. Bu amaçla, hem gönüllü olan hem de kendi seçmiş olduğu 10 kişiyle bu yaklaşımı uygulanmıştır. Her öğretmenden, ilgi duyduğu, merak ettiği şeyler ve öğretim deneyimleri hakkında bir ürün dosyası hazırlaması istenmiştir. Daha sonra yapılan toplantılarda bunlar tartışılmış, gerekli kaynaklar okunmuş, düşünceler açıklanmış ve öğretmenler, kendi yöntemlerini bulmuşlardır. Okul personel gelişimi sorumlusu Laura, öğretmenlerin bu atölye çalışmalarını çok yararlı bulduğunu; yenilikçi bir yöntem olarak gördüğünü ve bu çalışmada bulunmaktan dolayı gurur duyduğunu ifade etmiştir. Dördüncü yaklaşım, akran değerlendirmesi: seçme, destekleme ve değerlendirmedir. Uluslararası bir lisede, okulun başarılarını, hatalarını ve öğrencilerin sorunlarını görüşmek için öğretmenler ve müdür toplanırlar. Müdür, öğretmenlerin deneyim yaşadıkları konuların öğrencilere yardımcı olabileceğini düşünmesi nedeniyle, çocuklar için akran değerlendirme uygulaması yapılmadan önce öğretmenlerin birbirlerine akran değerlendirme yapmasının yararlı olacağını düşünür. Müdür, öğretmenlerle sorumluluklarını paylaşmaya ihtiyaç duyar ve personel seçimi yapmak için bir öğretmen grubu kurulmasını ister. Kurul tarafından seçilen personellerin kurum içerisinde daha fazla kabul görüldüğü izlenimi edinilir. Destek sağlamaya alışan öğretmenler, birbirlerinin sınıflarını ziyaret ederek, birbirlerine dönüt verirler. Bir süre sonra okulda özdeğerlendirme ve akran değerlendirme kavramlarına ilgi artar. Son yaklaşım, eylem araştırmasıdır. Matematik öğretmeni olan Doris, bir denetim programı olarak eylem araştırmasını seçer. Önce çalışmak için bir konu belirler, işbirlikçi öğrenme için harcanan enerji ve zamana değip değmediğini araştırmak ister. Sonra öğrenci yeteneklerinin aynı düzeyde olduğunu düşündüğü iki sınıf seçer. Dördüncü sınıfla işbirlikçi yöntemle matematik dersi işlerken, altıncı sınıfla

geleneksel yöntemle ders işler. Her iki sınıfı da sınav yapar ve sonuçlarını analiz eder. Sürecin sonucunda dördüncü sınıfların daha başarılı olduğunu görür. Bu araştırmayı okulda sunar. Araştırmacı yapılan bu beş uygulamanın, yansıtıcı uygulama ve öğretim için bilgi ve uygulamaya ihtiyaç olduğunu gösterdiğini; liderlerin yalnızca alternatif yaklaşımları öğrenmekle kalmayıp, bu konuda öncü uygulamalar yapmaları gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Wallece (1998), “Akran Denetimi Bağlamında İşbirliği ve Öğretmenlerin Çalışması” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin meslektaş işbirliklerinin, akran denetimi bağlamında incelenmesidir. Kanada’daki bir okulda dört öğretmenin meslektaş etkileşimi ve ilişkileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Müdürleri öğretmenler arasındaki etkileşime müdahale etmemiş, yalnızca süreci desteklemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, birbirlerine yardım etme düşüncesine resmi koçluk ya da denetim düşüncesine oranla daha açık oldukları ve görüşme, gözlem ve kayıt altına alınması gereken uygulamalar gereksiz görülmüştür. Öğretmenler koçluk yaklaşımının resmi işlemler dizisini uygulamaktan kaçındıklarını gözlemlenmiştir. Araştırmanın hem olumlu etkisinin olduğu hem de etkisinin olmadığı durumlar görülmüştür. Bu durumda öğretmen gelişimin nesnel olmayan yanlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca meslektaş işbirliği gelecek vadeden bir uygulama olarak görülmesine rağmen, dışarıdan zorlanan akran denetiminin okul ve sınıflardaki uygulama zorluklarına dikkat çekilmiştir.

Rikard ve Veal (1996), “Öğretmenlerle İşbirliği: Onların Bakış, Hazırlık, İnanç ve Uygulamaları” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı, denetmen olarak hazırlanan öğretmenlerin, denetmen olmaya hazırlanmaları, inanç ve uygulamalarını incelemektir. 23 beden eğitimi öğretmeni nitel yöntem ile çalışılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler, 10 farklı üniversiteden gelen öğretmen öğrencileri denetlemektedir. Birçok öğretmenin denetimsel rolleri ile ilgili resmi bir hazırlığı olmadığı ve teknik bir dil kullanmadıkları belirtilmiştir. Denetmenliği usta çırak ilişkisi yoluyla öğrendiklerini yani kendileri öğretmen öğrenciyken nasıl denetlendiyse, şimdi o tür bir denetim uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Yalnızca birkaç denetmen bu konuda eğitim aldığını söylemiştir. Denetmen öğretmenler, denetledikleri öğretmen öğrencilere yardım etmek istediklerini ama yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, görüşülen denetmen

öğretmenlerin çoğunun "kendi yönteminle yap" görüşüyle öğrenci öğretmenlerini denetledikleri düşünülmektedir. Araştırmacılar, denetmenliğe hazırlanan öğretmenlerin sistematik ve bilgi temelli bir denetim modeline ihtiyaç duyduklarını sonucuna ulaşımlardır.

Range, Scherz ve Holt (2011), “Denetim ve Değerlendirme: Wyoming Bakış Açısı” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, Wyoming’ de görev yapan müdürlerin, öğretmenleri denetlenmesi ve değerlendirmesi ile ilişkin anlayış ve etkinliklerini değerlendirmektir. 143 okul müdürü ile nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları, müdürlerin denetimsel davranışları, değerlendirme davranışlarına oranla daha çok kullandığını ve koçluk ile danışmanlık denetim yaklaşımlarından yararlandıklarını göstermiştir. Müdürler, denetim yapmak için yeterli zaman ve değerlendirme aralarına sahip olmadıklarından; öğretmenlerin değişim için isteksiz oluşlarından şikâyet etmişlerdir. Gelişimsel denetim ile ilgili de deneyimsiz öğretmenleri, deneyimli öğretmenlere oranla daha fazla denetlediklerini, ama öğretmenlerin denetlenmelerine ilişkin kullanılan yöntemlerden haberdar olmadıklarını düşündüklerini söylemişlerdir.

Bouchamma ve Basque (2012), “Okul Müdürlerinin Denetim Uygulamaları: Eylemden Yansıma” başlıklı bir araştırma yürütmüşlerdir. Katılımcılardan müdürlerin öğretmenlere uyguladıkları denetimi yansıtıcı olarak analiz etmeleri istenmiştir. Kanada'nın New Brunsswick yerleşim yerinde görev yapan 12 müdürle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır: Müdürler, öğretmenlerin denetim formundaki ölçütleri bilmelerinin önemli olduğu görüşündedirler. İkinci olarak, denetim ortamında olumlu iklim, ilişki ve kendilerine karşı tutumlar olmasının önemi vurgulanmıştır. Son olarak da denetimin uygulanış yoluyla ilgili olarak müdürler, öğretmenleri öğretim yılının başında dikkat edilecek konulardan haberdar etmeleri ve sürekli olarak denetlemelerinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca hem sınıf içi hem de sınıf dışı gözlemler yoluyla duruma dayalı, gözlemlenebilir ve ölçülebilir bir sistemle veri toplanması gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak da öğretmenlerin güçlü yanlarıyla başlanması, yansız davranılması ve öz değerlendirme yöntemine de başvurulması önerilmiştir.

Greene (1992), “Mesleksel Gelişim Olarak Öğretmen Denetimi: İşe Yarar Mı?” başlıklı bir araştırma yapmıştır. 1985 yılının bahar döneminde başlamış ve toplam 290 öğretmene ve yöneticinin ulaşan katılımıyla araştırma

gerçekleştirilmiştir. Önce çalışma grubuna, kliniksel denetim hakkında bir üniversiteden yardım alınarak bilgi verilmiş, atölye çalışmalarına katılmaları sağlanmıştır. Üç yılda tamamlanan çalışma boyunca kliniksel denetim uygulamaları videoya kaydedilmiş, katılımcılara anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. 80 video kaydı, 1100 öğrenci anketi, 1000 öğretmen anketi ve 195 görüşme, üniversitede görevli bir araştırma grubu tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin modele inanmaları, okullardaki personellerin kişisel özellikleri ve birbirleriyle ilişkileri, sağlanan zaman ve kaynak tahsisi, işbirliği ve meslektaşlar arasında dayanışmanın sağlanma düzeyi gibi etkenlerin uygulamayı etkilediği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, bu üç yıl içerisinde bazı öğretmen ve denetmenlerin görüşmelerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle karar alma sürecinde öğretmenlerin sorumluluk almaya daha istekli olduklarına ve denetmenlerin de öğretmenlere bu süreçte giderek daha fazla söz verdiklerine tanık olunmuştur. Buna ek olarak, öğretmenlerin günden güne kendi öğretimleri hakkında daha fazla düşündükleri, yaptıkları sınıf ziyaretleri sonucunda birbirlerine karşı daha olumlu duygulara sahip oldukları görülmüştür. Son olarak araştırmacı, öğretmen gelişimi ve kültürel değişim için yapılacak araştırmalarda dikkat edilmesi gerektiğini düşündüğü konulara değinmiştir. Bunlar, denetim ilkeleri kullanılırken öğretmenlere devamlı eğitim verilmesi, yönetsel değerlendirme ile koçluğun birbirinden ayrılmasına, öğretmenlerin tüm süreçlere etkin olarak katılması, düşünce paylaşımının sağlanması ve belirli durumlara karşı esneklik ve duyarlı davranılması, katılımcıların başarısının takdir edilmesi ve değişimin yıllar içerisinde olabileceğinin unutulmamasıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, Antalya il merkezindeki eğitim denetmenlerinin, Antalya ili merkez ilçelerde ve Serik ilçesindeki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentileri Glickman'ın Gelişimsel Denetimi Modeli'ne göre belirlenmesi amacı ile ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. "İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye amaçlayan araştırma modelidir" (Karasar, 2008, s.81). Sözü edilen araştırma modeli, birbirini etkileme ihtimali bulunan durumlar arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi biçiminde de tanımlanmaktadır (Gençer, 2002). Buna ek olarak Karasar (2008), ilişkisel tarama modelinin genel tarama modelleri içinde yer aldığından ve çok sayıda elemandan oluşmuş evrenin tamamı veya içinden seçilen bir grup ya da örneklem belirleyerek yapılan tarama ile evren hakkında genel bir yargıya ulaşılmaya çalışıldığında kullanılan bir model olduğundan söz etmiştir. Kaptan (1988) da bu modelde olayın nedeninin araştırılmadığı, var olan koşullar içinde bir durumla ilgili değişkenler arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmanın amaçlandığını belirtmiştir. Erden (2007), tarama çalışmalarında kısa zaman içinde fazla sayıda katılımcıya ulaşip onların bir konu hakkındaki görüşlerine, tutum ve özelliklerine ulaşmanın mümkün olabileceğini vurgulamış ve ilişkisel tarama modelinin olay, nesne, varlık, kurum ve grup gibi çeşitli alanların betimleme ya da açıklamada kullanıldığından söz etmiştir. Yapılan bu çalışmada da var olan bir durumu ortaya koymak ve araştırma problemleri içindeki bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek amaçlandığından, nicel bir araştırma modeli olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini;

- Antalya ilinde görev yapan il eğitim denetmenleri,
- Antalya ili merkez ilçelerde ve Serik ilçesinde yer alan devlet ve özel ilk ve ortaokullarından belirlenen örneklemdeki okulların yöneticileri ve
- Antalya ili merkez ilçelerde yer alan devlet ve özel ilk ve ortaokullarından belirlenen örneklemdeki okulların öğretmenleri oluşturmaktadır.

İl kapsamında eğitim denetmenlerinin sayıca az olması nedeniyle, denetmenlerin tamamı araştırma kapsamında yer almış; ancak okul yöneticileri ve öğretmenlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerden örneklem oluşturulması için Antalya iline bağlı olan Aksu, Serik, Muratpaşa, Konyaaltı, Döşemealtı ve Kepez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokulu birlikte barındıran tüm okul grupları belirlenmiştir. Belirtilen ilçelerde sadece ilkokul ya da sadece ortaokul şeklinde bulunan okullar, yani yalnızca ilkokulu veya yalnızca ortaokulu bulunan okullar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca Antalya ilinde yalnızca il eğitim denetmenlerinin bulunması ve il denetmenlerinin denetim alanlarının yalnızca ilkokul ve ortaokul olması nedeniyle, belirtilen ilçelerdeki ortaöğretim kurumları (liseler) da araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Örneklemde yer alacak okulları seçmeden önce, araştırma kapsamında kullanılacak olan veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması için her ilçeden bir okul pilot çalışma için rastlantısal yolla seçilmiştir. Bu doğrultuda yukarıdaki sayıların içinden 6 ilkokul ve 6 ortaokul pilot uygulama için belirlenmiştir. Pilot uygulama için seçilen okulların dışında kalan tüm okullardan, her ilçede bulunan okul sayısının yüzde 10'u belirlenmiş ve bu sayılara göre örnekleme yapılmıştır. Örneklem okullarının belirlenmesinde oranlı küme örnekleme yöntemi ile (Karasar, 2008) örneklem okulları ilçelerin oranına göre yansız sayılar tablosu (Fisher ve Yates, 1963) yardımıyla rastgele seçilmiştir. Kümeleme örnekleme yönteminde, evrende benzer özelliklere sahip gruplar bir başka deyişle kümeler vardır ve her kümenin seçilme şansı eşittir ve yansızdır. Oranlı küme ile örneklem oluşturmak için, evrenin araştırma bulgularında farklılık gösterebileceği düşünülen değişkenlere göre alt evrenlere ayrılmalıdır. (Karasar, 2008). Araştırmanın evreni olan Antalya ili merkez ilçelerinin, farklı özellikler gösterebileceği düşüncesiyle, her

merkez ilçe alt evren olarak kabul edilmiş ve ilçelerdeki tüm ilk ve ortaokullardan yansızlığı korumak amacıyla da yansız sayılar tablosu kullanılarak örneklem seçme yoluna gidilmiştir.

Betimsel araştırmalarda örneklem sayısını belirlemek için evrenin en az yüzde10'u örneklem sayısı olarak belirlenir (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001, s.77). Bu çalışmada, var olan bir durumun betimlendiği bu çalışmanın örnekleminde yer alacak okulların sayısının saptanması amacıyla, evrende var olan okulların sayısının yüzde 10'u belirlenmiştir. Evrendeki ilçelerin bazılarında köy okullarının fazlalığı ve bu okullardaki öğretmen sayısının azlığı nedeniyle, elde edilen değer bir üst tamsayıya yuvarlanmıştır. Örneklem kapsamında yer alacak özel ilk ve ortaokulların seçilmesi sırasında ise, her ilçede varsa öncelikle çalışmaya gönüllü olarak katılacak özel okullar belirlenmiş; daha sonra öğretmen ve okul yöneticisi sayılarının dengeli olması için gönüllü olan özel okullar içinden öğretmen ve yönetici sayısı en fazla olanlar seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın, okul yöneticisi ve öğretmen grubu için belirlenen örnekleme yer alan okullar ilçelere göre Tablo 3.1'de listelenmiştir.

Tablo 3.1

Öğretmen grubu için belirlenen örnekleme yer alan okulların sayıları ve ilçelere göre dağılımı

İlçe	İlçedeki ilkokul + ortaokul sayısı (N)	Örneklem kapsamında seçilen ilkokul + ortaokul sayısı ($n \cong \%10 \times N$)	Örneklem kapsamında seçilen ilk ve ortaokullar
Aksu	21+21	Devlet = 3+3 Özel = 0+0 Toplam = 3 + 3	Alaylı İlkokulu ve Ortaokulu, Yurtpınar İlkokulu ve Ortaokulu, Aksu İlkokulu ve Ortaokulu
Serik	28+28	Devlet = 4+4 Özel = 0+0 Toplam = 4 + 4	Dikmen İlkokulu ve Ortaokulu, Deniztepesi İlkokulu ve Ortaokulu, Belkıs İlkokulu ve Ortaokulu, Gazi İlkokulu ve Ortaokulu
Muratpaşa	53+53	Devlet = 6+6 Özel = 1+1 Toplam = 7+ 7	Dr. Galip Kahraman İlkokulu ve Ortaokulu, Ergenekon İlkokulu ve Ortaokulu, Hakkı Tatoğlu İlkokulu ve Ortaokulu, İnönü İlkokulu ve Ortaokulu, Ramazan Savaş İlkokulu ve Ortaokulu, Güzeloba İlkokulu ve Ortaokulu, Özel TED İlkokulu ve Ortaokulu
Konyaaltı	13+13	Devlet = 2+2 Özel = 1+1 Toplam = 3 + 3	Hasan- Fatma Çavlı İlkokulu ve Ortaokulu, Gazi Mustafa Kemal İlkokulu ve Ortaokulu, Dr. Cahit Ünver İlkokulu ve Orta Okulu, Özel Konyaaltı Doğa İlkokulu ve Ortaokulu,
Döşemealtı	17+17	Devlet = 2+2 Özel = 1+1 Toplam = 3 + 3	Döşemealtı Toki İlkokulu ve Ortaokulu, Nursel- Ayhan Kadam İlkokulu ve Ortaokulu, Özel Bahçeşehir İlkokulu ve Ortaokulu
Kepez	62+62	Devlet = 7+7 Özel = 1+1 Toplam = 8 + 8	Şehit Kahraman Çelikbaş İlkokulu ve Ortaokulu, Aslanlar İlkokulu ve Ortaokulu, Duraliler İlkokulu ve Ortaokulu, General Şadi Çetinkaya İlkokulu ve Ortaokulu, Duraliler İlkokulu ve Ortaokulu, Gülgün Nihat Ömür İlkokulu ve Ortaokulu, Şerife Turan İlkokulu ve Ortaokulu, Özel AKEV İlkokulu ve Ortaokulu
Toplam	194+194	28+28	

3.1.1

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Glickman'ın Gelişimsel Denetimi Modeli açısından, Antalya ili eğitim denetmenlerinin ve yine Antalya ilindeki devlet okulları ve özel okullar arasından uygun örnekleme yoluyla belirlenen okullarda görev yapan okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile yine örneklem kapsamında belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracında toplam beş adet senaryo bulunmaktadır. İlk dört senaryo dört farklı denetim davranışına göre yazılmış ve bir açık seçenektan oluşturularak, her senaryonun altında toplam beşer tane seçeneğe yer verilmiştir. Senaryoların ilk dördü ve bu dört senaryo için sunulan seçenekler, Glickman, Gordon ve Ross- Gordon'un (2010) "Supervision and Instructional Leadership" adlı kitabının sekizinci basımda yer alan senaryolarından uyarlanmıştır. Beşinci senaryo ve bu senaryonun seçenekleri ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Her senaryonun altında yer alan dört seçenek, dört farklı denetim davranışını yansıtmaktadır. Beşinci seçenekte açık uçlu verilmiştir. İlk dört seçeneği benimseyenler için düzenlenmiştir. Katılımcılara, belirtilen senaryo için, hangi denetim davranışının uygulanmasını bekledikleri veya hangi denetim davranışını uygulamayı düşündükleri sorulmaktadır. Eğer belirtilen dört denetim davranışını senaryo için uygun bulmazlarsa beşinci açık uçlu seçeneğe, uygulanmasını veya uygulamayı istedikleri seçeneği yazmalarının beklendiği belirtilmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecinin ardından katılımcıların beşinci açık uçlu seçeneğe verdikleri yanıtları inceleyip, bu yanıtların senaryo seçenekleri için verilen diğer dört şıktan birine uygun olup olmadığını incelemiştir. Beşinci seçenek için yazılan davranışların tümü, uygun olan ilgili seçenek kapsamına almıştır. Taslak olarak hazırlanmış olan veri toplama aracı ek-2'de sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre düzenlenen veri toplama aracının son hali ek-3'de sunulmaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerle yapılmıştır. Beş senaryodan oluşan veri toplama aracının geçerlik güvenilirlik çalışması için, toplamda 83 öğretmen, yönetici ve denetmen ile birlikte beş uzmandan da görüş alınmıştır.

Ölçme araçlarının ilgili alanı kapsayıp kapsamadığını belirleyen kapsam geçerliği için genelde uzman görüşleri kullanılır (Büyüköztürk, 2011 s, 168). Bu nedenle, araştırmanın öncelikle kapsam geçerliğine bakılmış, bunun için alanda uzman beş kişiden görüş alınmıştır. Cumhuriyet, Anadolu ve Akdeniz üniversitelerinin denetim konusuyla ilgili beş öğretim üyesinin (iki profesör ve üç doçent) uzman olarak görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan hem senaryoyu hem de senaryolara sunulan seçenekleri “uygun” ya da “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir ve uygun görülmeyen ifadeler için yorumlar alınmıştır. Araştırmacı, elde edilen görüşlerden “uygun” ifadesine sahip senaryo ve sunulan seçeneklerine 1 puan, “uygun değil” ifadesine sahip senaryo ve sunulan seçeneklerine 0 puan vererek her ifade için ortalama bir uygunluk puanı hesaplamıştır. Ancak beşinci senaryo için bir seçenek sunulmadığı ve diğer tüm senaryoların beşinci seçeneği katılımcılardan yanıtı beklenen açık uçlu bir seçenek olduğundan, bu seçenekler için uygunluk puanı hesaplanmamıştır. İlgili sonuçlar aşağıda Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Senaryo ve sunulan seçeneklerinin uzman görüşlerinden elde edilen ortalama uygunluk puanları

1.	1.	1.	1	1.	2.	2.
senaryo durumu	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo durumu	senaryo seçenek
	1	2	3	4		1
1	0,4	0,8	0,8	0,8	0,8	0,2
2.	2.	2.	3.	3.	3.	3.
senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo durumu	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo seçenek
2	3	4		1	2	3
0,8	1	1	0,8	0,8	1	0,6
3.	4.	4.	4.	4.	4.	5.
senaryo seçenek	senaryo durumu	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo seçenek	senaryo durumu
4		1	2	3	4	
1	0,6	1	1	1	0,8	1

3.1.2

Alınabilecek en yüksek ortalama puanı 1, en düşük ortalama puanı ise 0’dır. Yukarıda verilen ortalama puanlara göre 1 ve 0,8 puana sahip ifadeler, ölçme

aracının son halinde aynen yer alırken; 0,8 puanın altında olan ifadeler, uzmanlardan gelen dönütlere göre yeniden düzenlenmiştir. Bu şekilde ölçme aracının kapsam geçerliği tamamlanmıştır.

Veri toplama aracının güvenilirlik analizi için madde toplam korelasyonu yapılmış ve bunun için de nokta çift serili korelasyon hesaplaması yoluna gidilmiştir. Bu analiz, sürekli veri özelliği taşıyan madde puanı ile testten alınan toplam puan arasındaki korelasyonun hesaplanması ile elde edilir (Çakmur, 2012). Pilot araştırma kapsamında elde edilen verilerde her senaryo türünün Glickman'ın Gelişimsel Denetimi Modeli'ne uygun olan seçeneği belirlenmiş ve bu seçeneği işaretleyen katılımcılar, senaryo için 1 puan almışlardır. İlgili senaryolar için bunun dışındaki seçenekleri işaretleyen katılımcılar ise 0 puan almışlardır. Bu şekilde her katılımcının veri toplama aracından aldıkları bir toplam puan elde edilmiştir. Bu puan en fazla 5, en az 0 olmak durumundadır. Geçerlik analizi yapılmaya uygun hale gelen verilerle SPSS yardımıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3

Nokta çift serili korelasyon katsayısı değerleri

		senaryo1	senaryo2	senaryo3	senaryo4	senaryo5	Toplam puan
Senaryo 1	Pearsoncorr.	1	,075	,031	-,056	-,132	,153
	Sig(2-tailed)		,476	,765	,594	,206	,142
	N	93	93	93	93	93	93
Senaryo 2	Pearsoncorr.	,075	1	,045	,023	,055	,580(**)
	Sig(2-tailed)	,476		,672	,826	,603	,000
	N	93	93	93	93	93	93
Senaryo 3	Pearsoncorr.	,031	,045	1	,170	,142	,597(**)
	Sig(2-tailed)	,765	,672		,104	,175	,000
	N	93	93	93	93	93	93
Senaryo 4	Pearsoncorr.	-,056	,023	,170	1	,101	,416(**)
	Sig(2-tailed)	,594	,826	,104		,337	,000
	N	93	93	93	93	93	93
Senaryo 5	Pearsoncorr.	-,132	,055	,142	,101	1	,586(**)
	Sig(2-tailed)	,206	,603	,175	,337		,000
	N	93	93	93	93	93	93
Toplam puan	Pearsoncorr.	,153	,580(**)	,597(**)	,416(**)	,586(**)	1
	Sig(2-tailed)	,142	,000	,000	,000	,000	
	N	93	93	93	93	93	93

3.13

* p<.05 ** p<.001

Tablo 3.3 göz önüne alındığında, sadece birinci senaryonun korelasyon katsayısı ($r = 0,153$; $p > 0,01$) düşük bulunmuş, diğer tüm senaryoların korelasyon katsayıları (sırasıyla $r = 0,580$ $p < 0,01$, $r = 0,597$ $p < 0,01$, $r = 0,416$ $p < 0,01$, $r = 0,586$ $p < 0,01$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Birinci senaryodan elde edilen korelasyon değerinin düşük olması ise, katılımcıların bu senaryo için yüzde 80 gibi bir oranla tek seçeneğe yönelmeleri, bir başka anlatımla sadece işbirlikçi görüşü yansıtan seçeneği işaretlemelerinden kaynaklanabilir. Bu bilgilerden yola çıkarak veri toplama aracının genel olarak geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Pilot uygulama ile ilgili olarak son kısımda öğretmenlerin, yöneticilerin ve denetmenlerin senaryolara göre yönelindikleri seçeneklerin frekans ve yüzde dağılımları sunulmaktadır. İlgili veriler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4

Öğretmenlerin, yöneticilerin ve denetmenlerin senaryolara göre yönelindikleri seçeneklerin frekans ve yüzde dağılımları

		yönlendirici kontrol		yönlendirici bilgilendirme		işbirlikçi		yönlendirici olmayan		toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. senaryo	öğretmen	3	4,17	5	6,94	61	84,72	3	4,17	72	100
	yönetici	0	,00	1	9,09	8	72,73	2	18,18	11	100
	denetmen	0	,00	1	10,00	6	60,00	3	30,00	10	100
2. senaryo	öğretmen	1	1,39	32	44,44	36	50,00	3	4,17	72	100
	yönetici	2	18,18	4	36,36	5	45,45	0	,00	11	100
	denetmen	0	,00	7	70,00	3	30,00	0	,00	10	100
3. senaryo	öğretmen	5	6,94	26	36,11	18	25,00	23	31,94	72	100
	yönetici	1	9,09	7	63,64	3	27,27	0	,00	11	100
	denetmen	0	,00	2	20,00	3	30,00	5	50,00	10	100
4. senaryo	öğretmen	3	4,17	18	25,00	46	63,89	5	6,94	72	100
	yönetici	2	18,18	2	18,18	7	63,64	0	,00	11	100
	denetmen	0	,00	5	50,00	2	20,00	3	30,00	10	100
5. senaryo	öğretmen	5	6,94	8	11,11	38	52,78	21	29,17	72	100
	yönetici	0	,00	2	18,18	6	54,55	3	27,27	11	100
	denetmen	0	,00	0	,00	2	20,00	8	80,00	10	100

3.14

Tablo 3.4'te her senaryo için pilot uygulamada elde edilen verilerin öğretmen, yönetici ve denetmen değişkenlerine göre dağılımları sunulmuş ve her senaryo için araştırmanın amacına uygun olan seçenekte yer alan frekans ve yüzde değerleri koyu renkle belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken, örneklem grubunda yer alan okulların tümüne araştırmacı tarafından şahsen gidilmiştir. Okul yönetimiyle yapılan görüşmelerden sonra veri toplama işlemi yapılmıştır. Veri toplama aracı öncelikle katılımcılara tanıtılmış ve verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için yönergeler açık bir şekilde sunulmuştur. Katılımcılara, alınan her türlü bilginin gizli tutulacağı söylenmiş ve tüm etik kurallara uymaya özen gösterildiği belirtilmiştir. Katılımcılara veri toplama aracını doldurmaları için yeterli kadar süre verilmiş, uygun ve sessiz bir ortamda verilerin toplanmasına dikkat edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler nicel ve nitel yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir. Ölçme aracında yer alan senaryo için sunulan seçenekler nicel veri, açık uçlu bırakılan seçenekler (E seçenekleri) ise nitel veri olarak incelenmiştir. Nicel verilerin analizi SPSS 20.0 paket programı, nitel verilerin analizi ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracında beş farklı sınıf olayı verilmiştir. Okul yöneticileri ve il eğitim denetmenlerine bu sınıf olaylarında yer alan öğretmenlere nasıl davranırdınız diye sorulurken, öğretmenlere bu öğretmen siz olsaydınız nasıl davranılmasını bekledikleri sorulmuştur. İlk dört senaryoda yer alan öğretmenlerin farklı gelişim düzeylerinde olduklarına dair bilgiler verilirken, beşinci senaryoda yer alan öğretmen için herhangi bir özellik belirtilmemiştir. Glickman'ın Gelişimsel Denetim Yaklaşımı'na uygun denetim davranışları da bu senaryonun seçeneklerinde yer almaktadır. İlk dört senaryo için bu yaklaşıma uygun olarak seçilmesi gereken bir davranış bulunmaktayken, beşinci senaryoda genel eğilim belirlenmek istenildiğinden, seçilmesi beklenen bir davranış bulunmamaktadır.

Seçeneklerde yer alan davranışlar, kendi içlerinde aşamalılık göstermektedir. Yönlendirici kontrol, yönlendirici bilgilendirme, işbirlikli ve yönlendirici olmayan davranış olmak üzere en otokratikten en demokratik davranışa doğru bir sıra dizisi özelliği bulunmaktadır. Hair ve diğerleri (1998) her bir alt grubun diğerleri veya diğerleriyle daha az veya daha fazla ilişkili olduğunu karşılaştırabilen sıralı ölçek olduğunu ve parametrik olmayan yöntemler içerisinde yer aldığını ifade eder. Büyüköztürk'e (2011) göre değişkenler, kendi içlerinde en yüksekten en düşük değere göre bir dizi özelliği gösteriyorsa; bu ölçme aracı sıralama ölçeği olarak adlandırılmaktadır ve bu araçtan elde edilen veriler için yüzdeler, çeyrek sapma ve Mann-Whitney U testi gibi istatistiksel yöntemlerle analiz yapılmasının uygundur. Balcı (2011) da benzer ifadeyle, sahip olunan özelliğin miktarı konusunda net bilgiye sahip olunmayan durumlar, nesnelere ve insanlar için yapılacak ölçmelerin sıralama ölçeğinde olduğunu ve analiz için parametrik olmayan testlerin kullanıldığını belirtmektedir.

Büyüköztürk (2011), katılımcıların bağımsız değişkenlerinin iki ilişkili olmayan alt grubu olduğu durumlarda, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki dağılımın benzer mi yoksa farklı mı olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılabileceğini bildirmektedir. Ayrıca yapılan gözlemlerin, ilişkisiz ve bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olması zorunluluğunu da vurgulamaktadır. Leech, Barrett ve Morgan (2004) iki örnekleme, gruba veya alt gruba sahip bağımsız değişkene göre ayrılan katılımcıların seçeneklerdeki dağılımının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla bu testin kullanılabileceğini belirtmiştir. Yazarlar, üç veya daha fazla gruba sahip bağımsız değişkenler için de Kruskal Wallis H testi kullanılmasını önermektedirler.

Akgül ve Çelik (2003), Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testlerinin kullanılması için dağılımın normalliği gibi bir şart gerekmediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle dağılımın normal olup olmadığını test etmek amacıyla herhangi bir istatistiksel bir işlem yapılmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problemlerine ilişkin verilerin analizi ve bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede öncelikle örneklem grubuna ait demografik bilgiler yer almıştır. Daha sonra ise araştırma problemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

İl eğitim denetmenleri ile okul yöneticilerinin denetim anlayışlarını ve öğretmenlerin denetim beklentilerini Glickman'ın gelişimsel denetim modeli ile belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, örneklem grubunun demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 4.1.1

Örneklem Grubunun Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı

Unvan	n	\bar{X}	SS	En Düşük	En Yüksek
Öğretmen	529	14,05	9,14	1 yıl	43 yıl
Yönetici	66	10,42	5,81	1 yıl	32 yıl
Denetmen	70	13,01	5,57	5 yıl	37 yıl
Toplam	665				

4.1.1

Örneklem grubunun öğretmenlik kıdemlerine ilişkin veriler tablo 4.1.1 sunulmuştur. Tablo 4.1.1'e göre, örnekleme yer alan öğretmenlerin öğretmenlik kıdemleri ortalama 14 yıl iken, en düşük öğretmenlik kıdemi 1 yıl, en yüksek öğretmenlik kıdemi 43 yıl olduğu gözlemlenmiştir. Örneklem grubunda yer alan yöneticilerin ortalama 10 yıl öğretmenlik kıdemi olduğu ve en düşük kıdemin 1 yıl, en yüksek kıdemin ise 32 yıl olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunda yer alan denetmenlerin ortalama öğretmenlik kıdemleri 13 yıl, en düşük kıdemin 5 yıl, en yüksek kıdemin de 37 yıl olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1.2

Örneklem Grubunun Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımı

Unvan	n	\bar{X}	SS	En Düşük	En Yüksek
Yönetici	66	8,62	7,83	3 ay	28 yıl
Denetmen	70	3,51	3,56	0	16 yıl
Toplam	136				

4.1.2

Örneklem grubunun yöneticilik kıdemlerine ilişkin veriler tablo 4.1.2’de sunulmuştur. Tablo 4.1.2’e bakıldığında, örneklem grubunda yer alan yöneticilerin ortalama 8,6 yıl yöneticilik kıdemi olduğu ve en düşük kıdemin 3 ay, en yüksek kıdemin 28 yıl olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan denetmenlerin ortalama yöneticilik kıdemlerinin 3,5 yıl ve en yüksek kıdemin 16 yıl olduğu, bazı denetmenlerin ise hiç yöneticilik yapmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1.3

Örneklem Grubunun Denetmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı

Unvan	n	\bar{X}	SS	En Düşük	En Yüksek
Denetmen	70	19,6857	7,64719	4 yıl	43 yıl
Toplam	70				

4.1.3

Örneklem grubunun denetmenlik kıdemlerine ilişkin veriler tablo 4.1.3’te sunulmuştur. Tablo 4.1.3’e bakıldığında, örneklem grubunda yer alan denetmenlerin ortalama 19,6 yıl denetmenlik kıdemi olduğu ve en düşük kıdemin 4 yıl, en yüksek kıdemin 43 yıl olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1.4

Örneklem Grubunun Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Öğretmen		Yönetici		Denetmen	
	n	%	n	%	n	%
Ö. Lis.	11	2,1	1	1,5	0	0
Eğitim Enst.	15	2,8	6	9,1	2	2,9
Yüksekokul	21	4,0	5	7,6	0	0
Lisans Tam.	12	2,3	1	1,5	3	4,3
Lisans	453	85,6	49	74,2	60	85,7
Lisansüstü	17	3,2	4	6,1	5	7,1
Toplam	529	100	66	100	70	100

4.1.4

Örneklem grubunun, eğitim durumlarına ilişkin veriler Tablo 4.1.4'te sunulmuştur. Tablo 4.1.4'e göre, örnekleme yer alan öğretmenlerin yüzde 2,1'i ön lisans; yüzde 2,8'i eğitim enstitüsü; yüzde 4,0'ü yüksekokul; yüzde 2,3'ü lisans tamamlama; yüzde 85,6'sı lisans ve yüzde 3,2'si lisansüstü bir programdan mezun oldukları görülmektedir. Yöneticilerin, yüzde 1,5'i ön lisans; yüzde 9,1'i eğitim enstitüsü; yüzde 7,6'sı yüksekokul; yüzde 1,5'i lisans tamamlama; yüzde 74,2'si lisans ve yüzde 6,1'i lisansüstü bir programdan mezun oldukları gözlenmiştir. Örneklem grubundaki denetmenlerin ise, yüzde 2,9'u eğitim enstitüsü; yüzde 4,3'ü lisans tamamlama; yüzde 85,7'si lisans ve yüzde 7,1'i lisansüstü bir programdan mezun oldukları görülmektedir. Her üç grubun büyük bir çoğunluğu lisans mezuniyetine sahiptir.

Tablo 4.1.5

Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Öğretmen		Yönetici		Denetmen	
	n	%	n	%	n	%
Anasınıfı	12	2,3	0	0,0	0	0,0
Sınıf	213	40,3	31	47,0	49	70,0
Türkçe	42	7,9	2	3,0	6	8,6
Sosyal	30	5,7	7	10,6	4	5,7
Fen ve Teknoloji	41	7,8	4	6,1	1	1,4
Matematik	43	8,1	1	1,5	1	1,4
İngilizce	56	10,6	5	7,6	0	0,0
Din	21	4,0	5	7,6	1	1,4
Diğer	71	13,4	11	16,7	8	11,4
Toplam	529	100,0	66	100	70	99,9

4.1.5

Örneklem grubunun branşlarına ilişkin veriler tablo 4.1.5'te sunulmuştur. Tablo 4.1.5'e göre örnekleme yer alan öğretmenlerin, yüzde 2,3'i anasınıfı; yüzde 40,3'ü sınıf; yüzde 7,9'u Türkçe; yüzde 5,7'si sosyal bilgiler; yüzde 7,8'i fen ve teknoloji; yüzde 8,1'i matematik; yüzde 10,6'sı İngilizce; yüzde 4,0'ü din kültürü ve ahlak bilgisi; yüzde 13,4'ü ise psikolojik danışman ve rehberlik, görsel sanatlar, beden ve müzik alanlarında öğretmenlik yaptıkları gözlenmiştir. Yöneticilerin, yüzde 47,0'si sınıf; yüzde 3,0'ü Türkçe; yüzde 10,6'sı sosyal bilgiler; yüzde 6,1'i fen ve teknoloji; yüzde 1,5'i matematik; yüzde 7,6'sı İngilizce; yüzde 7,6'sı din kültürü ve ahlak bilgisi; yüzde 16,7'si ise psikolojik danışman ve rehberlik, görsel sanatlar, beden ve müzik alanlarından oldukları görülmektedir. Anasınıfı alanından hiç yönetici

bulunmamaktadır. Denetmenlerin, yüzde 70,0'i sınıf; yüzde 8,6'sı Türkçe; yüzde 5,7'si sosyal bilgiler; yüzde 1,4'ü fen ve teknoloji; yüzde 1,4'ü matematik; yüzde 1,4'ü din kültürü ve ahlak bilgisi; yüzde 11,4'ü ise psikolojik danışman ve rehberlik, görsel sanatlar, beden ve müzik alanlarından oldukları görülmektedir. Anasınıfı ve İngilizce alanlarından hiç denetmen bulunmamaktadır. Her üç grupta da çoğunluğun branşının sınıf öğretmenliğidir. Anaokulu branşındaki hiç yönetici bulunmamasının nedeni, bu alandaki öğretmenlerin yalnızca bağımsız anaokullarında yönetici olabilmesidir. Bu çalışmada bağımsız anaokulları, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

4.2. İl Eğitim Denetmenleri ile Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışı ve Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Bulgular

Örneklem grubunun, senaryolara verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını ve unvan değişkenine göre seçimlerinde anlamlı bir fark olup olmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1

Unvan Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Unvan	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	38	7,2	58	11,0	411	77,7	22	4,2	529	100
Yönetici	4	6,1	4	6,1	54	81,8	4	6,1	66	100
Denetmen	6	8,6	4	5,7	55	78,6	5	7,1	70	100
Toplam	48	7,2	6,6	9,9	520	78,2	31	4,7	655	100

Unvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	529	331,51	2	,480	,786	–
Yönetici	66	344,02				
Denetmen	70	333,85				
Toplam	655					

4.2.1

$p > .05$

Tablo 4.2.1 unvan değişkenine göre, örneklem grubunun birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, öğretmenlerin yalnızca yüzde 7,2' si; yöneticilerin yüzde 6,1'i;

denetmenlerin yüzde 8,6'sının beklenen seçeneği işaretlemişlerdir. Ancak, örneklem grubunun tümü, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran, öğretmenler için %77,7; yöneticiler için %81,8; denetmenler için %78,6 olarak hesaplanmıştır.

Unvan değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 1 için yöneticilerin, öğretmen ve denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 655) =,480 p>0,05 saptanmıştır.

Tablo 4.2.2

Unvan Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Unvan	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	17	3,2	290	54,8	210	39,7	12	2,3	529	100
Yönetici	7	10,6	38	57,6	21	31,8	0	0	66	100
Denetmen	2	2,9	39	55,7	29	41,4	0	0	70	100
Toplam	26	3,9	367	55,2	260	39,1	12	1,8	655	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	529	333,43	2	,047	,977	–
Yönetici	66	328,74				
Denetmen	70	333,76				
Toplam	655					

4.2.2

p> .05

Tablo 4.2.2, unvan değişkenine göre, örneklem grubunun ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, öğretmenlerinin yüzde 54,8'i; yöneticilerin yüzde 57,6'sı; denetmenlerin yüzde 55,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm katılımcılar, yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından sırasıyla yüzde 39,7; yüzde 31,8; yüzde 41,4 oran ile işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Unvan değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 2 için denetmenlerin, öğretmen ve yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 655) =,047 p>0,05 saptanmıştır.

Tablo 4.2.3

Unvan Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Unvan	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	150	28,4	238	45,0	28	5,3	113	21,4	529	100
Yönetici	21	31,8	31	47,0	4	6,1	10	15,2	66	100
Denetmen	19	27,1	30	42,9	6	8,6	15	21,4	70	100
Toplam	190	28,6	299	45,0	38	5,7	138	20,8	655	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	529	332,87	2	,749	,688	–
Yönetici	66	319,78				
Denetmen	70	346,46				
Toplam	655					

4.2.3

$p > .05$

Tablo 4.2.3, unvan değişkenine göre, örneklem grubunun üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışı gerektiren senaryoda, öğretmenlerinin yüzde 5,3'ü; yöneticilerin yüzde 6,1'i; denetmenlerin yüzde 8,6'sının beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm katılımcılar, çok yüksek bir oranla yönlendirici bilgilendirme davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran öğretmenler için %45,0; yöneticiler için %47,0; denetmenler için %49,2 olarak hesaplanmıştır.

Unvan değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için öğretmenlerin, yönetici ve denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 655) =,749 $p > 0,05$ saptanmıştır.

Tablo 4.2.4

Unvan Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Unvan	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	16	3,0	126	23,8	315	59,5	72	13,6	529	100
Yönetici	3	4,5	18	27,3	39	59,1	6	9,1	66	100
Denetmen	3	4,3	23	32,9	33	47,1	11	15,7	70	100
Toplam	22	3,3	167	25,1	387	58,2	89	13,4	655	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	529	338,31	2	4,099	,129	–
Yönetici	66	331,20				
Denetmen	70	294,54				
Toplam	655					

4.2.4

$p > .05$

Tablo 4.2.4, unvan değişkenine göre, örneklem grubunun dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçenklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, öğretmenlerinin yüzde 13,6'sı; yöneticilerin yüzde 9,1'i; denetmenlerin yüzde 15,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm katılımcılar, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran öğretmenler için %59,5; yöneticiler için %59,1; denetmenler için %47,1 olarak hesaplanmıştır.

Unvan değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 4 için öğretmenlerin, yönetici ve denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 655) =4,099 $p > 0,05$ saptanmıştır.

Tablo 4.2.5

Unvan Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Örneklem Grubunun Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Unvan	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	32	6,1	97	18,3	261	49,3	139	26,3	529	100
Yönetici	4	6,1	10	15,2	27	40,9	25	37,9	66	100
Denetmen	2	2,9	7	10	35	50,0	26	37,1	70	100
Toplam	38	5,7	114	17,1	323	48,6	190	28,6	665	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	529	332,29	2	,573	,751	–
Yönetici	66	347,21				
Denetmen	70	324,95				
Toplam	655					

4.2.5

$p > .05$

Tablo 4.2.5, unvan değişkenine göre, örneklem grubunun beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışı tercih edilmesi beklenilmeyen senaryoda, tüm katılımcılar, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran öğretmenler için %49,3; yöneticiler için %40,9; denetmenler için %50,0 olarak hesaplanmıştır.

Unvan değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için yöneticilerin, öğretmen ve denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 655) =,573 $p > 0,05$ saptanmıştır.

4.3. İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde denetmenlerin branş, eğitim durumu, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ile denetmenlik kıdemi değişkenlerine göre denetim anlayışlarına ve denetim anlayışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3.1

Branş Değişkenine Göre Senaryo İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğrt.	4	8,2	2	4,1	40	81,6	3	6,1	49	100
Branş Öğrt.	2	9,5	2	9,5	15	71,4	2	9,5	21	100
Toplam	6	8,6	4	5,7	55	78,6	5	7,1	70	100

Branş	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Sınıf Öğrt.	49	1794,00	36,61	460,000	-,974	,330
Branş Öğrt.	21	691,00	32,90			
Toplam	70					

4.3.1

$p > .05$

Tablo 4.3.1, branş değişkenine göre, denetmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, branşı sınıf öğretmenliği olan denetmenlerin yüzde 8,2'sinin; alanı branş öğretmenliği olan denetmenlerin yüzde 9,5'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem sınıf alanında hem de branş alanlarındaki denetmenler, yüksek oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran sınıf alanındaki denetmenler için %81,6; branş alanlarındaki denetmenler için %71,4 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 1 için sınıf alanındaki denetmenlerin branş alanlarındaki denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (4,29) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=460,000$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.3.2

Branş Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğrt.	1	2,0	30	61,2	18	36,7	0	0,0	49	100
Branş Öğrt.	1	4,8	9	42,9	11	52,4	0	0,0	21	100
Toplam	2	2,9	39	55,7	29	41,4	0	0,0	70	100

Branş	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Sınıf Öğrt.	49	1837,50	30,96	416,500	-1,444	,149
Branş Öğrt.	21	647,50	46,10			
Toplam	70					

4.3.2

$p > .05$

Tablo 4.3.2, branş değişkenine göre, denetmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, sınıf öğretmenliği alanındaki denetmenlerin yüzde 61,2'si; branş öğretmenliği alanlarındaki denetmenlerin yüzde 42,9'unun beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Sınıf alanındaki denetmenler, yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından işbirlikçi davranışa yönelmişlerdir. Branş alanlarındaki denetmenler ise yüksek oranla bu davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran sınıf alanındaki denetmenler için %36,7; branş alanlarındaki denetmenler için %52,4 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 2 için branş alanlarındaki denetmenlerin sınıf alanındaki denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (6,67) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=416,500$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.3.3

Branş Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğrt.	11	22,4	27	55,1	3	6,1	8	16,3	49	100
Branş Öğrt.	8	38,1	3	14,3	3	14,3	7	33,3	21	100
Toplam	19	27,1	30	42,9	6	8,6	15	21,4	70	100

Branş	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Sınıf Öğrt.	49	1517,00	37,50	292,000	-3,021	,003
Branş Öğrt.	21	968,00	30,83			
Toplam	70					

4.3.3

*p< .05

Tablo 4.3.3, branş değişkenine göre, denetmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, sınıf öğretmenliği alanındaki denetmenlerin yüzde 6,1'i; branş öğretmenliği alanlarındaki denetmenlerin yüzde 14,3'ünün beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Sınıf alanındaki denetmenlerin yüzde 55,1'inin yönlendirici bilgilendirme yaklaşımına yöneldikleri; branş alanlarındaki denetmenlerin yüzde 38,1'inin yönlendirici kontrol davranış seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Branş değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 3 için branş alanlarındaki denetmenlerin sınıf alanındaki denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiş ve bu farkın (15,14) istatistiksel olarak anlamlı olduğu (U=292,000; p<0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.3.4

Branş Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğrt.	1	2,0	18	36,7	23	46,9	7	14,3	49	100
Branş Öğrt.	2	9,5	5	23,8	10	47,6	4	19,0	21	100
Toplam	3	4,3	23	32,9	33	47,1	11	15,7	70	100

Branş	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Sınıf Öğrt.	49	1707,00	34,84	482,000	-,450	,653
Branş Öğrt.	21	778,00	37,05			
Toplam	70					

4.3.4

$p > .05$

Tablo 4.3.4, branş değişkenine göre, denetmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, sınıf öğretmenliği alanındaki denetmenlerin yüzde 14,3'ü; branş öğretmenliği alanlarındaki denetmenlerin yüzde 19,0'u beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem sınıf alanındaki hem de branş alanlarındaki denetmenler, yüksek oranla işbirlikçi davranışa yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, sınıf alanındaki denetmenler için %46,9; branş alanlarındaki denetmenler için %47,6 olarak hesaplanmıştır.

Branş değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 4 için branş alanlarındaki denetmenlerin sınıf alanındaki denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın (2,21) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=482,000$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.3.5

Branş Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğrt.	0	0,0	5	10,2	23	46,9	21	42,9	49	100
Branş Öğrt.	2	9,5	2	9,5	12	57,1	5	23,8	21	100
Toplam	2	2,9	7	10,0	35	50,0	26	37,1	70	100

Branş	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Sınıf Öğrt.	49	1809,50	36,93	444,500	-,989	,323
Branş Öğrt.	21	675,50	32,17			
Toplam	70					

4.3.5

$p > .05$

Tablo 4.3.5, branş değişkenine göre, denetmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışın tercih edilmesinin beklenmediği, yalnızca eğilimlerin belirlenmesinin amaçlandığı senaryoda, hem sınıf alanındaki hem de branş alanlarındaki denetmenler, yüksek oranla işbirlikçi davranışa yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, sınıf alanındaki denetmenler için %46,9; branş alanlarındaki denetmenler için %57,1 olarak hesaplanmıştır.

Branş değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 5 için branş alanlarındaki denetmenlerin sınıf alanındaki denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiş, ancak bu farkın (4,76) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=444,500$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.3.6

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	3	15,8	2	10,5	13	68,4	1	5,3	19	100
EYD	2	4,3	2	4,3	40	87,0	2	4,3	46	100
Lisansüstü	1	20,0	0	0,0	2	40,0	2	40,0	5	100
Toplam	6	8,6	4	5,7	55	78,6	5	7,1	70	100

Eğitim Durumları	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./E.Enst/Lis.(1)	19	32,34	2	7,705	,021	3-2
EYD (2)	46	38,39				
Lisansüstü (3)	5	20,90				
Toplam	70					

4.3.6

*p< .05

Tablo 4.3.6, eğitim durumu değişkenine göre, denetmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenlerin yüzde 15,8'i; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin yüzde 4,3'ü; lisansüstü mezunu denetmenlerin yüzde 20,0'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruptaki denetmenler, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler için %68,4; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler için %87,0; lisansüstü mezunu denetmenler için %40,0 olarak hesaplanmıştır. Lisansüstü denetmenler aynı oranla yönlendirici olmayan davranışa da yönelmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 1 için eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin, diğer programlardan mezun denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu χ^2 (sd=2, n= 70) =7,705 p< 0,05, saptanmıştır. Ardından farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testine göre bu farkın lisansüstü denetmenler ile EYD mezunu denetmenler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3.7

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	0	0,0	6	31,6	13	68,4	0	0,0	19	100
EYD	2	4,3	30	65,2	14	30,4	0	0,0	46	100
Lisansüstü	0	0,0	3	60,0	2	40,0	0	0,0	5	100
Toplam	2	2,9	39	55,7	29	41,4	0	0,0	70	100

Eğitim Durumları	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	19	27,74	2	5,036	,081	–
EYD	46	38,50				
Lisansüstü	5	37,40				
Toplam	70					

4.3.7

$p > .05$

Tablo 4.3.7, eğitim durumu değişkenine göre, denetmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenlerin yüzde 31,6'sı; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin yüzde 65,2'si; lisansüstü mezunu denetmenlerin yüzde 60,0'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler ve lisansüstü mezunu denetmenler, çok yüksek bir oranla beklenen davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu gruplar, yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir. Bu oran, eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler için %30,4; lisansüstü mezunu denetmenler için %40,0 olarak hesaplanmıştır. Lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenlerin yüzde 68,4'ü ise işbirlikçi seçeneğini tercih etmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 2 için eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin, diğer programlardan mezun denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Fakat bu farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 70) =5,036 $p > 0,05$, saptanmıştır.

Tablo 4.3.8

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	6	31,6	5	26,3	4	21,05	4	21,05	19	100
EYD	12	26,1	23	50,0	2	4,3	9	19,6	46	100
Lisansüstü	1	20,0	2	40,0	0	0,0	2	40,0	5	100
Toplam	19	27,1	30	42,9	6	8,6	15	21,4	70	100

Eğitim Durumları	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	19	42,92	2	4,165	,125	–
EYD	46	32,27				
Lisansüstü	5	37,00				
Toplam	70					

4.3.8

$p > .05$

Tablo 4.3.8, eğitim durumu değişkenine göre, denetmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenlerin yüzde 21,05'i; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin yüzde 4,3'ünün beklenen davranışı tercih ettikleri; lisansüstü mezunu denetmenlerin ise hiçbirinin bu davranışı seçmedikleri gözlenmiştir. Lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler, yüksek bir oranla yönlendirici kontrol davranışına; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler, yönlendirici bilgilendirme yaklaşımına; lisansüstü mezunu denetmenler ise eşit oranla yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici olmayan davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu gruplar, yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir. Bu oran, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler için % 31,6; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler için yüzde %50,0; lisansüstü mezunu denetmenler için %40,0 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo3 için lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenlerin, diğer programlardan mezun denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip

oldukları gözlenmiştir. Fakat farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n=70) =4,165 p>0,05, saptanmıştır.

Tablo 4.3.9

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	2	10,5	52	26,3	8	42,1	4	21,1	19	100
EYD	1	2,2	17	37,0	23	50,0	5	10,8	46	100
Lisansüstü	0	0,0	1	20,0	2	40,0	2	40,0	5	100
EYD	1	2,2	17	37,0	23	50,0	5	10,8	46	100
Toplam	3	4,3	23	32,9	33	47,1	11	15,7	70	100

Eğitim Durumları	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	19	35,26	2	0,27	,987	-
EYD	46	35,46				
Lisansüstü	5	36,80				
Toplam	70					

4.3.9

p> .05

Tablo 4.3.9, eğitim durumu değişkenine göre, denetmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenlerin yüzde 21,1'i; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin yüzde 10,8'i; lisansüstü mezunu denetmenlerin yüzde 40,0'nın beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler ve eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler, yüksek oranla işbirlikçi davranışa; lisansüstü mezunu denetmenler ise eşit oranla işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler için % 42,1; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler için yüzde %50,0; lisansüstü mezunu denetmenler için %40,0 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 4 için eğitim yönetimi ce denetimi bölüm mezunu denetmenlerin, diğer programlardan mezun denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları

gözlenmiştir. Fakat farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 70) =0,27 $p>0,05$, saptanmıştır.

Tablo 4.3.10

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	0	0,0	3	15,8	11	57,9	5	26,3	19	100
EYD	2	4,3	3	6,5	21	45,7	20	43,5	46	100
Lisansüstü	0	0,0	1	20,0	3	60,0	1	20,0	5	100
Toplam	2	2,9	7	10,0	35	50,0	26	37,1	70	100

Eğitim Durumları	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./E.Enst/Lis.	19	34,29	2	,156	,925	–
EYD	46	36,13				
Lisansüstü	5	34,30				
Toplam	70					

4.3 10

$p> .05$

Tablo 4.3.10, eğitim durumu değişkenine göre, denetmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışı gerektirmeyen senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenlerin yüzde 57,9'u; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin yüzde 45,7'si; lisansüstü mezunu denetmenlerin yüzde 60,0'nın işbirlikçi davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler ve eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler, işbirlikçi davranışın ardından yüksek oranla yönlendirici olmayana; lisansüstü mezunu denetmenler ise eşit oranla yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici olmayan davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler için % 26,3; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler için yüzde %43,5; lisansüstü mezunu denetmenler için %20,0 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenlerin, diğer programlardan mezun denetmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları

gözlenmiştir. Fakat farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı χ^2 (sd=2, n= 70) =,156 $p>0,05$, saptanmıştır.

Tablo 4.3.11

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5-10 yıl	3	12,5	2	8,3	17	70,8	2	8,3	24	100
11-15 yıl	2	6,5	2	6,5	25	80,6	2	6,5	31	100
16 yıl ve üzeri	1	6,7	0	0,0	13	86,7	1	6,7	15	100
Toplam	6	8,6	4	5,7	55	78,6	5	7,1	70	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
5-10 yıl	24	32,90	2	1,381	,501	–
11-15 yıl	31	36,16				
16 yıl ve üzeri	15	38,30				
Toplam	70					

4.3 11

$p>.05$

Tablo 4.3.11, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenlerin yüzde 12,5'i; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 6,5'i ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 6,7'si beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki denetmenlerin, birbirine farklı ve çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenler için yüzde 70,8; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 80,6 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 86,7 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 1 için öğretmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 16 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =1,381 $p>0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.12

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5-10 yıl	1	4,2	11	45,8	12	50,0	0	0,0	24	100
11-15 yıl	1	3,2	17	54,8	13	41,9	0	0,0	31	100
16 yıl ve üzeri	0	0,0	11	73,3	4	26,7	0	0,0	15	100
Toplam	2	2,9	39	55,7	29	41,4	0	0,0	70	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
5-10 yıl	24	31,94	2	2,968	,227	–
11-15 yıl	31	35,15				
16 yıl ve üzeri	15	41,93				
Toplam	70					

4.3.12

p>.05

Tablo 4.3.12, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenlerin yüzde 45,8'i; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 54,8'i ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 73,3'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki denetmenlerin, birbirinden farklı ve çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenler için % 50,0; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenler için % 41,9 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için %26,7 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 2 için öğretmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 16 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =2,968 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.13

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5-10 yıl	8	33,3	10	41,7	2	8,3	4	16,7	24	100
11-15 yıl	7	22,6	13	41,9	4	12,9	7	22,6	31	100
16 yıl ve üzeri	4	26,7	7	46,7	0	0,0	4	26,7	15	100
Toplam	19	27,1	30	42,9	6	8,6	15	21,4	70	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
5-10 yıl	24	34,92	2	,475	,789	–
11-15 yıl	31	37,11				
16 yıl ve üzeri	15	33,10				
Toplam	70					

4.3 13

p> .05

Tablo 4.3.13, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışı gerektiren senaryoda, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenlerin yüzde 8,3'ü; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 12,9'u beklenen davranışı tercih ettikleri; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin ise hiçbirinin beklenen davranışı seçmedikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki denetmenlerin, birbirine yakın ve çok yüksek bir oranla yönlendirici bilgilendirme davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenler için % 41,7; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenler için % 41,9 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için %46,7 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 3 için öğretmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 11 ile 15 yıl öğretmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =,475 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.14

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5-10 yıl	1	4,2	7	29,2	14	58,3	2	8,3	24	100
11-15 yıl	1	3,2	11	35,5	13	41,9	6	19,4	31	100
16 yıl ve üzeri	1	6,7	5	33,3	6	40,0	3	20,0	15	100
Toplam	3	4,3	23	32,9	33	47,1	11	15,7	70	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
5-10 yıl	24	38,71	2	1,062	,588	–
11-15 yıl	31	33,90				
16 yıl ve üzeri	15	33,67				
Toplam	70					

4.3.14

$p > .05$

Tablo 4.3.14, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenlerin yüzde 8,3'ü; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 19,4'ü; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 20,0'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki denetmenlerin, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenler için % 58,3; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenler için % 41,9 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için %40,0 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, senaryo 4 için öğretmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 5 ile 10 yıl öğretmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =1,062 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.15

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5-10 yıl	2	8,3	3	12,5	13	54,2	6	25,0	24	100
11-15 yıl	0	0,0	3	9,7	14	45,2	14	45,2	31	100
16 yıl ve üzeri	0	0,0	1	6,7	8	53,3	6	40,0	15	100
Toplam	2	2,9	7	10,0	35	50,0	26	37,1	70	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
5-10 yıl	24	33,79	2	,608	,738	–
11-15 yıl	31	37,42				
16 yıl ve üzeri	15	34,27				
Toplam	70					

4.3.15

$p > .05$

Tablo 4.3.15, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranış gerektirmeyen senaryoda, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenlerin yüzde 54,2'si ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 53,3'ü işbirlikçi davranışı tercih ettikleri; 11 ile 15 yıl kıdeme sahip olan denetmenler, aynı oranla (%45,2) işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranışını seçmedikleri gözlenmiştir. 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenler ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler, işbirlikçi davranışın ardından yüksek oranlarla yönlendirici olmayan davranışa yönelmişlerdir. Bu oranlar, 5 ile 10 yıl kıdeme sahip denetmenler için %25,0; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için %40,0 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, senaryo 3 için öğretmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 11 ile 15 yıl öğretmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =,608 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.16

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0 yıl	2	9,5	1	4,8	16	76,2	2	9,5	21	100
1-5 yıl	3	8,1	1	2,7	31	83,8	2	5,4	37	100
6 yıl ve üzeri	1	8,3	2	16,7	8	66,7	1	8,3	12	100
Toplam	6	8,6	4	5,7	55	78,6	5	7,1	70	100

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0 yıl	21	34,60	2	1,750	,417	–
1-5 yıl	37	37,41				
6 yıl ve üzeri	12	31,21				
Toplam	70					

4.3 16

$p > .05$

Tablo 4.3.16, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, hiç yöneticilik yapmayan denetmenlerin yüzde 9,5'i; 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 8,1'i ve 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 8,3'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki denetmenlerin, çok yüksek bir oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, hiç yöneticilik yapmayan denetmenler için yüzde 76,2; 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 83,8 ve 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 66,7 olarak hesaplanmıştır.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, senaryo 1 için yöneticilik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 1-5 yıl yöneticilik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =1,750 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.17

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0 yıl	1	4,8	9	42,9	11	52,4	0	0,0	21	100
1-5 yıl	1	2,7	19	51,4	17	45,9	0	0,0	37	100
6 yıl ve üzeri	0	0,0	11	91,7	1	8,3	0	0,0	12	100
Toplam	2	2,9	39	55,7	29	41,4	0	0,0	70	100

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0 yıl (1)	21	30,83	2	7,861	,020	3-1
1-5 yıl (2)	37	34,04				3-2
6 yıl ve üzeri (3)	12	48,17				
Toplam	70					

4.3 17

*p<.05

Tablo 4.3.17, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, hiç yöneticilik yapmayan denetmenlerin yüzde 42,9'u; 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 51,4'i ve 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 91,7'si beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruptaki denetmenlerin, diğer üç davranış içerisinde işbirlikçi davranışı daha yüksek oranlarla tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, hiç yöneticilik yapmayan denetmenler için yüzde 52,4; 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 45,9 ve 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 8,3 olarak hesaplanmıştır.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 2 için yöneticilik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Ardından farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testine göre bu farkın, 6 yıl ve üzeri yöneticilik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenler arasında oldukları gözlenmiş ve bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =7,861 p<0,05, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.18

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0 yıl	8	38,1	6	28,6	2	9,5	5	23,8	21	100
1-5 yıl	11	29,7	18	48,6	2	5,4	6	16,2	37	100
6 yıl ve üzeri	0	0,0	6	50,0	2	16,7	4	33,3	12	100
Toplam	19	27,1	30	42,9	6	8,6	15	21,4	70	100

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0 yıl	21	39,67	2	2,202	,322	–
1-5 yıl	37	32,32				
6 yıl üzeri	12	38,00				
Toplam	70					

4.3 18

p> .05

Tablo 4.3.18, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışı gerektiren senaryoda, hiç yöneticilik yapmayan denetmenlerin yüzde 9,5'i; 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 5,4'ü ve 5 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 16,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hiç yöneticilik yapmayan denetmenlerin yüzde 38,1'i yönlendirici kontrol davranışına; 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 48,6'sı ve 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 50,0' si yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih ettikleri görülmektedir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 3 için yöneticilik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 6 yıl ve üzeri yöneticilik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =,322 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.19

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0 yıl	1	4,8	7	33,3	10	47,6	3	14,3	21	100
1-5 yıl	1	2,7	11	29,7	19	51,4	6	16,2	37	100
6 yıl ve üzeri	1	8,3	5	41,7	4	33,3	2	16,7	12	100
Toplam	3	4,3	23	32,9	33	47,1	11	15,7	70	100

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0 yıl	21	35,48	2	1,163	,559	–
1-5 yıl	37	37,16				
6 yıl ve üzeri	12	30,42				
Toplam	70					

4.3 19

$p > .05$

Tablo 4.3.19, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, hiç yöneticilik yapmayan denetmenlerin yüzde 14,3'ü; 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 16,2'si ve 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 16,7'si beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hiç yöneticilik yapmayan denetmenlerin yüzde 47,6'sı ve 1 ile 5 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 51,4'ü işbirlikçi davranışa yoğunlaştıkları; 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 41,7'sinin yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih ettikleri görülmektedir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, senaryo 4 için yöneticilik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 1-5 yıl yöneticilik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =1,163 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.20

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0 yıl	1	4,8	2	9,5	9	42,9	9	42,9	21	100
1-5 yıl	0	0,0	4	10,8	21	56,8	12	32,4	37	100
6 yıl ve üzeri	1	8,3	1	8,3	5	41,7	5	41,7	12	100
Toplam	2	2,9	7	10,0	35	50,0	26	37,1	70	100

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0 yıl	21	37,48	2	,638	,727	–
1-5 yıl	37	33,84				
6 yıl ve üzeri	12	37,17				
Toplam	70					

4.3.20

$p > .05$

Tablo 4.3.20, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranış gerektirmeyen senaryoda, hiç yöneticilik yapmayan denetmenler (%42,9) ile 6 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olan denetmenler (%41,7) kendi içlerinde aynı oranlarla işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranışa yöneldikleri görülmektedir. 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip olan denetmenlerin ise yüzde 56,8'i işbirlikçi davranış; yüzde 32,4'ü yönlendirici olmayan davranış tercih ettikleri gözlenmiştir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 5 için yöneticilik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Hiç yöneticilik yapmayan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =,638 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.21

Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Denetmenlik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10yıl	1	11,1	1	11,1	5	55,6	2	22,2	9	100
11- 20 yıl	2	5,1	1	2,6	34	87,2	2	5,1	39	100
21 yıl ve üzeri	3	15,4	2	9,1	16	72,7	1	4,5	22	100
Toplam	6	8,6	4	5,7	55	78,6	5	7,1	70	100

Denetmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10yıl	9	26,78	2	5,139	,077	–
11- 20 yıl	43	38,47				
21 yıl ve üzeri	13	33,80				
Toplam	70					

4.3 21

$p > .05$

Tablo 4.3.21, denetmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenlerin yüzde 11,1'i; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 5,1'i ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 15,4'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki denetmenlerin, çok yüksek bir oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenler için yüzde 55,6; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 87,2 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için yüzde 72,7 olarak hesaplanmıştır.

Denetmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 1 için denetmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 11-20 yıl denetmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =5,139 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.22

Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Denetmenlik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10yıl	0	0,0	4	44,4	5	55,6	0	0,0	9	100
11- 20 yıl	0	0,0	26	66,7	13	33,3	0	0,0	43	100
21 yıl ve üzeri	2	9,1	9	40,9	11	50,0	0	0,0	13	100
Toplam	2	2,9	39	55,7	29	41,4	0	0,0	70	100

Denetmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10yıl	9	32,11	2	5,021	0,81	–
11- 20 yıl	43	39,67				
21 yıl ve üzeri	13	29,50				
Toplam	70					

4.3 22

$p > .05$

Tablo 4.3.22, denetmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenlerin yüzde 44,4'ü; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 66,7'si ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 40,9'u beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. 1-10 yıl kıdemi denetmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler, yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenler için % 55,6; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için % 50,0 olarak hesaplanmıştır.

Denetmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 2 için denetmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 11-20 yıl denetmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =5,021 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.23

Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Denetmenlik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10yıl	3	33,3	3	33,3	1	11,1	2	22,2	9	100
11- 20 yıl	9	23,1	20	51,3	1	2,6	9	23,1	39	100
21 yıl ve üzeri	7	31,8	7	31,8	4	18,2	4	28,2	22	100
Toplam	19	27,1	30	42,9	6	8,6	15	21,4	70	100

Denetmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10yıl	9	38,67	2	2,863	,239	-
11- 20 yıl	43	32,06				
21 yıl ve üzeri	13	40,30				
Toplam	70					

4.3 23

$p > .05$

Tablo 4.3.23, denetmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışı gerektiren senaryoda, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenlerin yüzde 11,1'i; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 2,6'sı ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 18,2'si beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. 1-10 yıl kıdemi denetmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler, kendi içlerinde eşit oranlarla yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici kontrol davranışına yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenler için % 33,3; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için % 31,8 olarak hesaplanmıştır. 11-20 yıl kıdeme sahip denetmenlerin yüzde 51,3'ü yönlendirici bildirme davranışına yöneldikleri görülmektedir.

Denetmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 3 için denetmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 21 yıl ve üzeri denetmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =2,863 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.24

Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Denetmenlik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10yıl	1	11,1	3	33,3	4	44,4	1	11,1	9	100
11- 20 yıl	0	0,0	13	33,3	19	48,7	7	17,9	43	100
21 yıl ve üzeri	2	9,1	7	31,8	10	45,5	3	13,6	13	100
Toplam	3	4,3	23	32,9	33	47,1	11	15,7	70	100

Denetmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10yıl	9	34,33	2	,084	,959	–
11- 20 yıl	43	36,05				
21 yıl ve üzeri	13	35,00				
Toplam	70					

4.3 24

$p > .05$

Tablo 4.3.24, denetmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenlerin yüzde 11,1'i; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 17,9'u ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 13,6'sı beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruptaki denetmenler, yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenler için % 44,4; 11-20 yıl kıdeme sahip denetmenler için %48,7; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan denetmenler için % 45,5 olarak hesaplanmıştır.

Denetmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 4 için denetmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 11-20 yıl denetmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =,084 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.25

Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Denetmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Denetmenlik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10yıl	0	0,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1	9	100
11- 20 yıl	0	0,0	3	7,7	16	41,0	20	51,3	43	100
21 yıl ve üzeri	2	2,9	7	10,0	35	50,0	26	37,1	13	100
Toplam	2	2,9	7	10,0	35	50,0	26	37,1	70	100

Denetmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10yıl (1)	9	21,61	2	6,095	,047	1-2
11- 20 yıl (2)	43	38,44				1-3
21 yıl ve üzeri (3)	13	35,98				
Toplam	70					

4.3.25

*p< .05

Tablo 4.3.25, denetmenlik kıdemi değişkenine göre, denetmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışı gerektirmeyen senaryoda, 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin yüzde 51,3'ü yönlendirici olmayan davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip denetmenler ile 21 yıl ve üzere kıdeme sahip denetmenler işbirlikçi davranışa yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, 1-10 yıl denetmenlik kıdemine sahip denetmenler için % 88,9; 21 yıl ve üzere kıdeme sahip denetmenler için %50,0 olarak hesaplanmıştır.

Denetmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 5 için denetmenlik kıdemi açısından denetmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Ardından farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testine göre bu farkın, 11-20 yıl denetmenlik kıdeme sahip olan denetmenlerin diğer gruptaki denetmenler arasında olduğu ve bu farkın χ^2 (sd=2, n= 70) =,6,095 p<0,05, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

4.4. Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin cinsiyet, okul türü, branş, eğitim durumu, öğretmenlik ile yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre denetim anlayışlarına ve

denetim anlayışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.4.1

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	0	0,0	0	0,0	14	100	0	0,0	14	100
Erkek	4	7,7	4	7,7	40	76,9	4	7,7	52	100
Toplam	4	6,1	4	6,1	54	81,8	4	6,1	66	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	14	39,50	553,00	280,000	-1,960	,050
Erkek	52	31,88	1658,00			
Toplam	66					

4.4.1

p= .05

Tablo 4.4.1, cinsiyet değişkenine göre, yöneticilerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, kadın yöneticilerin hiçbirinin beklenen davranışı tercih etmediği; erkek yöneticilerin ise yüzde 7,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Kadın yöneticilerin tamamı, erkek yöneticilerin yüzde 76,9'u, işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 1 için kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (7,62) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=280,000; p= 0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.4.2

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	0	0,0	10	71,4	4	28,6	0	0,0	14	100
Erkek	7	13,5	28	53,8	17	32,7	0	0,0	52	100
Toplam	7	10,6	38	57,6	21	31,8	0	0,0	66	100

Cinsiyet	n	Sıra	Sıra	U	z	p
		Toplamı	Ortalaması			
Kadın	14	39,02	547,00	286,000	-1,389	,165
Erkek	52	32,00	1664,00			
Toplam	66					

4.4.2

$p > .05$

Tablo 4.4.2, cinsiyet değişkenine göre, yöneticilerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, kadın yöneticilerin yüzde 71,4'ü; erkek yöneticilerin ise yüzde 53,8'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem kadın hem de erkek yöneticiler, yönlendirici bilgilendirme davranışının işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran, kadın yöneticiler için yüzde 28,6; erkek yöneticiler için yüzde 32,7 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 2 için kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (7,2) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=286,000$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.3

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	8	57,1	4	28,6	0	0	2	14,3	14	100
Erkek	13	25	27	51,9	4	7,7	8	15,4	52	100
Toplam	21	31,8	31	47	4	6,1	10	15,2	66	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	14	36,79	515,00	318,000	-,778	,437
Erkek	52	32,62	1696,00			
Toplam	66					

4.4.3

$p > .05$

Tablo 4.4.3, cinsiyet değişkenine göre, yöneticilerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışı gerektiren senaryoda, kadın yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmedikleri; erkek yöneticilerin ise yüzde 7,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Kadın ve erkek yöneticiler, farklı oranlarla farklı denetim davranışlarında yoğunlaşmışlardır. Kadın yöneticiler, yüzde 57,1'lik oranla yönlendirici kontrol davranışını; erkek yöneticiler, yüzde 51,9' luk oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 3 için kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (4,17) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=318,000$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.4

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	0	0,0	4	28,6	10	71,4	0	0,0	14	100
Erkek	3	5,8	14	26,9	29	55,8	6	11,5	52	100
Toplam	3	4,5	18	27,3	39	59,1	6	9,1	66	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	14	36,29	508,00	325,000	-,696	,486
Erkek	52	32,75	1703,00			
Toplam	66					

4.4.4

$p > .05$

Tablo 4.4.4, cinsiyet değişkenine göre, yöneticilerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, kadın yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmedikleri; erkek yöneticilerin ise yüzde 11,5'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem kadın hem de erkek yöneticiler, farklı oranlarla işbirlikçi davranışa yoğunlaşmışlardır. Bu oran kadın yöneticiler için yüzde 71,4; erkek yöneticiler için yüzde 55,8 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 4 için kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (3,54) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=325,000$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.5

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	2	14,3	1	7,1	4	28,6	7	50	14	100
Erkek	2	3,8	9	17,3	23	44,2	18	34,6	52	100
Toplam	4	6,1	10	15,2	27	40,9	25	37,9	66	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	14	34,61	484,50	348,500	-,260	,795
Erkek	52	33,20	1726,50			
Toplam	66					

4.4.5

$p > .05$

Tablo 4.4.5, cinsiyet değişkenine göre, yöneticilerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir denetim davranışının seçilmesi beklenmeyen senaryoda, kadın ve erkek yöneticilerin farklı denetim hiçbir davranışlarında yoğunlaştıkları gözlenmiştir. Kadın yöneticilerin yüzde 50'si yönlendirici olmayan davranışı tercih ettikleri, erkek yöneticilerin yüzde 44,2'si işbirlikçi davranışı seçtikleri gözlemlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 5 için kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (1,41) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=348,500$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.6

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türleri	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	0	0,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	10	100
Devlet	4	7,1	3	5,4	45	80,4	4	7,1	56	100
Toplam	4	6,1	4	6,1	54	81,8	4	6,1	66	100

Okul türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	10	36,20	362,00	253,000	-,718	,472
Devlet	56	33,02	1849,00			
Toplam	66					

4.4.6

$p > .05$

Tablo 4.4.6, okul türü değişkenine göre, yöneticilerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, özel okul yöneticilerin hiçbirinin beklenen davranışı tercih etmediği; erkek yöneticilerin ise yüzde 7,1'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Özel okul yöneticilerinin yüzde 90'ı, erkek yöneticilerin yüzde 80,4'ü, işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 1 için özel okul yöneticilerin devlet okulu yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (3,18) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=253,000$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.7

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türleri	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	2	20,0	4	40,0	4	40,0	0	0,0	10	100
Devlet	5	8,9	34	60,7	17	30,4	0	0,0	56	100
Toplam	7	10,6	38	57,6	21	31,8	0	0,0	66	100

Okul türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	10	37,00	270,00	270,000	-1,320	,187
Devlet	56	34,66	1941,00			
Toplam	66					

4.4.7

$p > .05$

Tablo 4.4.7, okul türü değişkenine göre, yöneticilerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, özel okul yöneticilerin yüzde 40'ı; devlet okulunun yüzde 60,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından özel okul yöneticilerinin yüzde 40'ı, erkek yöneticilerin yüzde 30,4'ü, işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 2 için özel okul yöneticilerin devlet okulu yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (2,34) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=270,000$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.8

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Okul Türleri	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	3	30,0	4	40,0	0	0,0	3	30,0	10	100
Devlet	18	32,1	27	48,2	4	7,1	7	12,5	56	100
Toplam	21	31,8	31	47,0	4	6,1	10	15,2	66	100

Okul türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	10	36,25	362,50	252,500	-,530	,596
Devlet	56	33,01	1848,50			
Toplam	66					

4.4.8

$p > .05$

Tablo 4.4.8, okul türü değişkenine göre, yöneticilerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, özel okul yöneticilerinin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmezken, devlet okulu yöneticilerinin yüzde 7,1'i beklenen davranışı seçtikleri gözlenmiştir. Hem özel hem de devlet okulu yöneticileri yüksek oranlarla yönlendirici bilgilendirme davranışına yöneldikleri görülmektedir. Bu oranlar, özel okul yöneticileri için %40 iken, devlet okul yöneticileri için %48,2 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 3 için özel okul yöneticilerin devlet okulu yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (3,24) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=252,500$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.9

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türleri	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	1	10,0	1	10,0	7	70,0	1	10,0	10	100
Devlet	2	3,6	17	30,4	32	57,1	5	8,9	56	100
Toplam	3	4,5	18	27,3	39	59,1	6	9,1	66	100

Okul türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	10	38,30	383,00	232,000	-,977	,329
Devlet	56	32,64	1828,00			
Toplam	66					

4.4.9

p>.05

Tablo 4.4.9, okul türü değişkenine göre, yöneticilerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, özel okul yöneticilerin yüzde 10'u; devlet okulunun yüzde 8,9'u beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem özel okul yöneticileri hem de devlet okul yöneticileri yüksek oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, özel okul yöneticileri için %70; devlet okul yöneticileri için %57,1 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 4 için özel okul yöneticilerin devlet okulu yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (5,66) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=232,000; p>0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.4.10

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türleri	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Özel	2	20,0	0	0,0	3	30,0	5	50,0	10	100
Devlet	2	3,6	10	17,9	24	42,9	20	35,7	56	100
Toplam	4	6,1	10	15,2	27	40,9	25	37,9	66	100

Okul türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	10	32,10	321,00	266,000	-,268	,789
Devlet	56	33,75	1890,00			
Toplam	66					

4.4 10

$p > .05$

Tablo 4.4.10, okul türü değişkenine göre, yöneticilerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışın seçilmesini gerektirmeyen senaryoda, hem özel okul hem de devlet okulu yöneticileri yüksek oranlarla yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir. Bu oranlar, özel okul yöneticileri için %50; devlet okulu yöneticileri için %35,7 olarak hesaplanmıştır. Yönlendirici olmayan davranışın ardından işbirlikçi davranış, özel okul yöneticileri tarafından yüzde 30; devlet okulu yöneticileri tarafından yüzde 42,9 oranlarıyla tercih ettikleri gözlenmiştir.

Okul türü değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 5 için devlet okulu yöneticilerin özel okul yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (1,65) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=266,000$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.11

Branş Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alan	3	9,7	2	6,5	25	80,6	1	3,2	31	100
Sosyal Alanlar	0	0,0	1	7,1	12	85,7	1	7,1	14	100
Sayısal Alanlar	0	0,0	0	0,0	4	80,0	1	20,0	5	100
Diğer	1	6,2	1	6,2	13	81,2	1	6,2	16	100
Toplam	4	6,1	4	6,1	54	81,8	4	6,1	66	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alan	31	33,37	3	,149	,985	–
Sosyal Alanlar	14	34,50				
Sayısal Alanlar	5	32,10				
Diğer	16	33,31				
Toplam	66					

4.4 11

p>.05

Tablo 4.4.11, branş değişkenine göre, yöneticilerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçenklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, branşları temel alan olan yöneticilerinin yüzde 9,7'si; diğer branşlarındaki yöneticilerin 7,6'sı beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Branşı sosyal alanlar olan yöneticilerin hiçbiri; sayısal alan olan yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı seçmemişlerdir. Tüm branşlardaki yöneticiler, çok yüksek oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran temel alan için %80,6; sosyal alanlar için %85,7; sayısal alanlar için %80,0; diğer branşlar için %81,2 hesaplanmıştır.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 1 için branşlar açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, tsosyal alanlardan olan yöneticilerin diğer branşlardaki yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =,149 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.12

Branş Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alan	3	9,7	17	54,8	11	35,5	0	0,0	31	100
Sosyal Alanlar	1	7,1	10	71,4	3	21,4	0	0,0	14	100
Sayısal Alanlar	2	40,0	2	40,0	1	20,0	0	0,0	5	100
Diğer	1	6,2	9	56,2	6	37,5	0	0,0	16	100
Toplam	7	10,6	38	57,6	21	31,8	0	0,0	66	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alan	31	32,82	3	2,588	,460	–
Sosyal Alanlar	14	38,07				
Sayısal Alanlar	5	24,20				
Diğer	16	33,72				
Toplam	66					

4.4 12

p>.05

Tablo 4.4.12, branş değişkenine göre, yöneticilerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, branşı temel alan olan yöneticilerin yüzde 54,8'i; sosyal alanlar olanların yüzde 71,4'ü; sayısal alanlar olanların yüzde 40'ı; diğer branşlarındaki yöneticilerin 56,2'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından temel alan; sosyal alanlar; diğer branşlardaki yöneticiler işbirlikçi davranışa yöneldikleri görülmektedir. Bu oranlar, branşı temel alan olan yöneticiler için %35,5; sosyal alanlar olan yöneticiler için %21,4; diğer branşlardaki yöneticiler için %37,5 olarak hesaplanmıştır. Sayısal alanlardaki yöneticiler yönlendirici bilgilendirme davranışına yüzde 40 oranında yönelmişlerdir.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 2 için branşlar açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, sosyal alanlardan olan yöneticilerin diğer branşlardaki yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =,460 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.13

Branş Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alan	9	29,0	16	51,6	2	6,5	4	12,9	31	100
Sosyal Alanlar	5	35,7	6	42,9	1	7,1	2	14,3	14	100
Sayısal Alanlar	2	40,0	3	60,0	0	0,0	0	0,0	5	100
Diğer	5	31,2	6	37,5	1	6,2	4	25,0	16	100
Toplam	21	31,8	31	47,0	4	6,1	10	15,2	66	100

Senaryo	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alan	31	32,03	3	1,886	,596	–
Sosyal Alanlar	14	34,68				
Sayısal Alanlar	5	26,40				
Diğer	16	37,53				
Toplam	66					

4.4 13

$p > .05$

Tablo 4.4.13, branş değişkenine göre, yöneticilerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışı gerektiren senaryoda, branşı temel alan olan yöneticilerin yüzde 6,5'i; sosyal alanlar olan yöneticilerin yüzde 7,1'i; diğer branşlarındaki yöneticilerin 6,2'si beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Branşı sayısal alanlar olan yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmemiştir. Tüm branşlardaki yöneticiler, çok yüksek oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, temel alan için %51,6; sosyal alanlar için %42,9; sayısal alanlar için %60,0; diğer branşlar için %37,5 olarak hesaplanmıştır.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için branşlar açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, diğer branşlarında olan yöneticilerin diğer branşlardaki yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =,596 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.14

Branş Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alan	0	0,0	13	41,9	14	45,2	4	12,9	31	100
Sosyal Alanlar	2	14,3	2	14,3	8	57,1	2	14,3	14	100
Sayısal Alanlar	0	0,0	2	40,0	3	60,0	0	0,0	5	100
Diğer	1	6,2	1	6,2	14	87,5	0	0,0	16	100
Toplam	3	4,5	18	27,3	39	59,1	6	9,1	66	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alanlar (1)	31	28,37	3	7,998	,046	1-4
Sosyal Alanlar (2)	14	34,57				
Sayısal Alanlar (3)	5	32,00				
Diğer (4)	16	42,97				
Toplam	66					

4.4 14

*p<.05

Tablo 4.4.14, branş değişkenine göre, yöneticilerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, branşı temel alan olan yöneticilerin yüzde 12,9'u; sosyal alanlar olanların yüzde 14,3'ünün beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Sayısal alanlar ile diğer branşlarındaki yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı seçmedikleri görülmektedir. Tüm branşlardaki yöneticiler, yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, temel alanlardaki yöneticiler için %45,2; sosyal alanlardaki yöneticiler için %57,1; sayısal alandaki yöneticiler için %60,0; diğer branşlardaki yöneticiler için %87,5 olarak hesaplanmıştır.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 4 için branşlar açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, Ardından farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testine göre bu farkın, temel alandaki yöneticiler ile diğer branşlardan olan yöneticilerin arasında olduğu gözlenmiş ve bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =,460 p<0,05, istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4.15

Branş Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alan	1	3,2	2	6,5	14	45,2	14	45,2	31	100
Sosyal Alanlar	1	7,1	4	28,6	7	50,0	2	14,3	14	100
Sayısal Alanlar	0	0,0	1	20,0	2	40,0	2	40,0	5	100
Diğer	2	12,5	3	18,8	4	25,0	7	43,8	16	100
Toplam	4	6,1	10	15,2	27	40,9	25	37,9	66	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alan	31	31,11	3	1,616	,656	–
Sosyal Alanlar	14	32,96				
Sayısal Alanlar	5	35,50				
Din-Diğer	16	37,97				
Toplam	66					

4.4 15

$p > .05$

Tablo 4.4.15, branş değişkenine göre, yöneticilerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışın seçilmesi beklenmeyen senaryoda, branşı temel alan olan yöneticilerin yüzde 45,2'lik bir grubu işbirlikçi, aynı orandaki bir diğer grup yönlendirici olmayan davranışa; sosyal alanlardaki yüzde 50'si işbirlikçi davranışa; sayısal alanlardaki yöneticilerin yüzde 40'lık bir grubu işbirlikçi, aynı orandaki bir diğer grup yönlendirici olmayan davranışa; diğer branşlarındaki yöneticilerin 43,8'i yönlendirici olmayan davranışa yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için branşlar açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, diğer branşlarda olan yöneticilerin diğer 3 gruptaki yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =,1,616 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.16

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./ E.Enst Ö.Lis./ Y.okul	1	7,7	1	7,7	9	69,2	2	15,4	13	100
Lisans	3	6,1	3	6,1	41	83,7	2	4,1	49	100
Lisansüstü	0	0,0	0	0,0	4	100,0	0	0,0	4	100
Toplam	4	6,1	4	6,1	54	81,8	4	6,1	66	100

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./ E.Enst Ö.Lis./ Y.okul	13	29,04	2	2,561	,278	—
Lisans	49	34,19				
Lisansüstü	4	39,50				
Toplam	66					

4.4 16

$p > .05$

Tablo 4.4.16, eğitim durumlarına göre, yöneticilerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticilerin yüzde 7,7'i; lisans mezunu olan yöneticilerin yüzde 6,1'i beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisansüstü bir program mezunu olan yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmemiştir. Tüm gruptaki yöneticiler, çok yüksek oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticiler için %69,2; lisans mezunu yöneticiler için %83,7; lisansüstü mezunu olan yöneticiler için %100,0 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 1 için eğitim durumları açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Lisansüstü mezunu olan yöneticilerin diğer program mezunu olan yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =2,561 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.17

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./ E.Enst	4	30,8	4	30,8	5	38,5	0	0,0	13	100
Ö.Lis./ Y.okul										
Lisans	3	6,1	31	63,3	15	30,6	0	0,0	49	100
Lisansüstü	0	0,0	3	75,0	1	25,0	0	0,0	4	100
Toplam	7	10,6	38	57,6	21	31,8	0	0,0	66	100

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./ E.Enst	13	22,77	2	6,761	,034	1-3
Ö.Lis./ Y.okul (1)						
Lisans (2)	49	35,81				
Lisansüstü (3)	4	40,13				
Toplam	66					

4.4 17

*p< .05

Tablo 4.4.17, eğitim durumlarına göre, yöneticilerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticilerin yüzde 30,8'i; lisans mezunu olan yöneticilerin yüzde 63,3'ü; lisansüstü bir program mezunu olan yöneticilerin yüzde %75'i beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisans ve lisansüstü program mezunu olan yöneticiler, beklenen davranışa yoğunlaşırken, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticiler, işbirlikçi davranışa daha yüksek oranla(%38,5) yöneldikleri görülmektedir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 2 için eğitim durumları açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Lisansüstü mezunu olan yöneticilerin diğer program mezunu olan yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ve bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =6,761 p<0,05, istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ardından farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testine göre bu farkın lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul

mezunu olan yöneticiler ile lisansüstü mezunu yöneticiler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4.18

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./ E.Enst	2	15,4	7	53,8	1	7,7	3	23,1	13	100
Ö.Lis./ Y.okul										
Lisans	16	32,7	23	46,9	3	6,1	7	14,3	49	100
Lisansüstü	3	75,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	4	100
Toplam	21	31,8	31	47,0	4	6,1	10	15,2	66	100

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./ E.Enst	13	33,31	2	,054	,973	–
Ö.Lis./ Y.okul						
Lisans	49	33,39				
Lisansüstü	4	35,50				
Toplam	66					

4.4 18

p>.05

Tablo 4.4.18, eğitim durumlarına göre, yöneticilerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticilerin yüzde 7,7'si; lisans mezunu olan yöneticilerin yüzde 6,1'i beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisansüstü bir program mezunu olan yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmemiştir. Lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticilerin yüzde 53,8'i ve lisans mezunu olan yöneticilerin yüzde 46,9'u yönlendirici bilgilendirme davranışında yoğunlaştıkları görülmektedir. Beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisansüstü bir program mezunu olan yöneticiler. En yüksek oranlarla (%75) yönlendirici kontrol davranış seçeneğini seçmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için eğitim durumları açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Lisansüstü mezunu olan yöneticilerin diğer program mezunu olan yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =,054 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.19

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./ E.Enst Ö.Lis./ Y.okul	2	15,4	5	38,5	4	30,8	2	15,4	13	100
Lisans	1	2,0	11	22,4	33	67,3	4	8,2	49	100
Lisansüstü	0	0,0	2	50,0	2	50,0	0	0,0	4	100
Toplam	3	4,5	18	27,3	39	59,1	6	9,1	66	100

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./ E.Enst Ö.Lis./ Y.okul	13	24,96	2	4,964	,084	–
Lisans	49	36,19				
Lisansüstü	4	28,25				
Toplam	66					

4.4 19

$p > .05$

Tablo 4.4.19, eğitim durumlarına göre, yöneticilerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticilerin yüzde 15,4'ü; lisans mezunu olan yöneticilerin yüzde 8,2'si beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisansüstü bir program mezunu olan yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmemiştir. Lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticiler yüzde 38,5'lik oranla yönlendirici bilgilendirme davranışına, lisans mezunu yöneticiler yüzde 67,3'lik oranla işbirlikçi davranışa yoğunlaşmışlardır. Lisansüstü mezunu olan yöneticilerin yüzde 50'si yönlendirici bilgilendirme davranışını, diğer yüzde 50'si de işbirlikçi davranışı seçtikleri görülmektedir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 4 için eğitim durumları açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Lisans mezunu olan yöneticilerin diğer program mezunu olan yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n=529) =4,964 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.20

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./ E.Enst	0	0,0	2	15,4	6	46,2	5	38,5	13	100
Ö.Lis./ Y.okul										
Lisans	4	8,2	8	16,3	18	36,7	19	38,8	49	100
Lisansüstü	0	0,0	0	0,0	3	75,0	1	25,0	4	100
Toplam	4	6,1	10	15,2	27	40,9	25	37,9	66	100

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./ E.Enst	13	32,85	2	2,009	,366	–
Ö.Lis./ Y.okul						
Lisans	49	34,65				
Lisansüstü	4	21,50				
Toplam	66	22,77				

4.4 20

p> .05

Tablo 4.4.20, eğitim durumlarına göre, yöneticilerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışın seçilmesi beklenmeyen senaryoda, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksek okul mezunu olan yöneticilerin yüzde 46,2'si; lisansüstü mezunu olan yöneticilerin yüzde 75,0'i işbirlikçi davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Lisans mezunu olan yöneticilerin yüzde 38,8'i yönlendirici olmayan davranışına yönelmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için eğitim durumları açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Lisans mezunu olan yöneticilerin diğer program mezunu olan yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n=529) =2,009 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.21

Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	3	7,5	2	5,0	32	80,0	3	7,5	40	100
11 yıl ve üzeri	1	3,8	2	7,7	22	84,6	1	3,8	26	100
Toplam	4	6,1	4	6,1	54	81,8	4	6,1	66	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
1-10 yıl	40	32,90	1316,00	496,000	-,469	,639
11 yıl ve üzeri	26	34,42	895,00			
Toplam	66					

4.4 21

$p > .05$

Tablo 4.4.21, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin yüzde 7,5'i; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin yüzde 3,8'i beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Her iki gruptaki yöneticiler yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticiler için %80,0; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticiler için %84,6 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 1 için 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (1,52) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (496,000; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.22

Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	3	7,5	21	52,5	16	40,0	0	0,0	40	100,0
11 yıl ve üzeri	4	15,4	17	65,4	5	19,2	0	0,0	26	100,0
Toplam	7	10,6	38	57,6	21	31,8	0	0,0	66	100,0

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
1-10 yıl	40	32,44	1297,50	477,500	-,633	,527
11 yıl ve üzeri	26	35,13	913,50			
Toplam	66					

4.4 22

$p > .05$

Tablo 4.4.22, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin yüzde 52,5'i; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin yüzde 65,4'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Her iki gruptaki yöneticiler, yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticiler için %40,0; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticiler için %19,2 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 2 için 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (2,69) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (477,500; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.23

Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	16	40,0	16	40,0	1	2,5	7	17,5	40	100
11 yıl ve üzeri	5	19,2	15	57,7	3	11,5	3	11,5	26	100
Toplam	21	31,8	31	47,0	4	6,1	10	15,2	66	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
1-10 yıl	40	34,88	1395,00	465,000	-,778	,437
11 yıl ve üzeri	26	31,38	816,00			
Toplam	66					

4.4 23

$p > .05$

Tablo 4.4.23, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranış gerektiren senaryoda, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin yüzde 2,5'i; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin yüzde 11,5', beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip yöneticiler, eşit oranlarla (%40) yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici kontrol davranışlarına yoğunlaştıkları; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin yüzde 57,7'si yönlendirici bilgilendirme davranışına yöneldikleri görülmektedir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 3 için 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (3,50) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (465,000; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.24

Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	1	2,5	11	25,7	26	65,0	2	5,0	40	100,0
11 yıl ve üzeri	2	7,7	7	26,9	13	50,0	4	15,4	26	100,0
Toplam	3	4,5	18	27,3	39	59,1	6	9,1	66	100,0

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
1-10 yıl	40	34,89	1395,50	464,500	-,829	,407
11 yıl ve üzeri	26	31,37	815,50			
Toplam	66					

4.4 24

$p > .05$

Tablo 4.4.24, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin yüzde 5,0'i; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin yüzde 15,4'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Her iki gruptaki yöneticiler, yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticiler için %65,0; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticiler için %50,0 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 4 için 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (3,52) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (464,500; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.25

Öğretmenlik Kıdemine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	3	7,5	6	15,0	18	45,0	13	32,5	40	100,0
11 yıl ve üzeri	1	3,8	4	15,4	9	34,6	12	46,2	26	100,0
Toplam	4	6,1	10	15,2	27	40,9	25	37,9	66	100,0

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
1-10 yıl	40	32,04	1281,50	461,500	-,821	,411
11 yıl ve üzeri	26	35,75	929,50			
Toplam	66					

4.4.25

$p > .05$

Tablo 4.4.25, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranış gerektirmeyen senaryoda, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin yüzde 45,0'i işbirlikçi davranışa yöneldikleri; 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin yüzde 46,2'sinin yönlendirici olmayan davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticiler, işbirlikçi davranışın ardından yönlendirici olmayan davranışa (%32,5); 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi olan yöneticiler ise yönlendirici olmayan davranıştan sonra işbirlikçi davranışa (%34,6) yöneldikleri görülmektedir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 5 için 11 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerin 1-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (3,71) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (461,500; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.4.26

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-5 yıl	2	5,9	2	5,9	28	82,4	2	5,9	34	100,0
6-10 yıl	1	7,7	0	0,0	12	92,3	0	0,0	13	100,0
11yıl ve üzeri	1	5,3	2	10,5	14	73,7	2	10,5	19	100,0
Toplam	4	6,1	4	6,1	54	81,8	4	6,1	66	100,0

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0-5 yıl	34	33,68	2	2,072	,355	–
6-10 yıl	13	37,27				
11yıl ve üzeri	19	30,61				
Toplam	66					

4.4 26

$p > .05$

Tablo 4.4.26, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışını bekleyen senaryoda, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 5,9'u; 6-10 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 7,7'si; 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticilerin yüzde 5,3'ü beklenen davranışı seçmişlerdir. Her üç gruptaki yöneticiler yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yönelmişlerdir. Bu oranlar, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticiler için %82,4; 6-10 yıl kıdemli olan yöneticiler için %92,3; 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticiler için 73,7 olarak hesaplanmıştır.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 1 için yöneticilik kıdemi açısından yöneticiler arasında fark olduğu gözlemlenmiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin diğer yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları hesaplanmış, ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =2,072 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.27

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-5 yıl	3	8,8	19	55,9	12	35,3	0	0,0	34	100,0
6-10 yıl	0	0,0	10	76,9	3	23,1	0	0,0	13	100,0
11yıl ve üzeri	4	21,1	9	47,4	6	31,6	0	0,0	19	100,0
Toplam	7	10,6	38	57,6	21	31,8	0	0,0	66	100,0

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0-5 yıl	34	33,25	2	3,689	,158	–
6-10 yıl	13	40,69				
11yıl ve üzeri	19	29,03				
Toplam	66					

4.4.27

$p > .05$

Tablo 4.4.27, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışını bekleyen senaryoda, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 55,9'u; 6-10 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 76,9'u; 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticilerin yüzde 47,4'ü beklenen davranışı seçmişlerdir. Her üç gruptaki yöneticiler yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından yüksek oranlarla işbirlikçi davranışa yönelmişlerdir. Bu oranlar, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticiler için %35,3; 6-10 yıl kıdemli olan yöneticiler için %23,1; 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticiler için 31,6 olarak hesaplanmıştır.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 2 için yöneticilik kıdemi açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin diğer yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =3,689 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.28

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-5 yıl	11	32,4	17	50,0	2	5,9	4	11,8	34	100,0
6-10 yıl	5	38,5	4	30,8	2	15,4	2	15,4	13	100,0
11yıl ve üzeri	5	26,3	10	52,6	0	0,0	4	21,1	19	100,0
Toplam	21	31,8	31	47,0	4	6,1	10	15,2	66	100,0

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0-5 yıl	34	32,15	2	2,068	,356	—
6-10 yıl	13	39,85				
11yıl ve üzeri	19	31,58				
Toplam	66					

4.4 28

p>.05

Tablo 4.4.28, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikçi davranışını bekleyen senaryoda, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 5,9'u; 6-10 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 15,4'ü beklenen davranışı seçtikleri; 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmedikleri görülmektedir. 0-5 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 50'si ve 11 yıl ve üzeri kıdemi olanların yüzde 52,8'i işbirlikçi davranışa; 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin yüzde 38,5'i ise yönlendirici kontrol davranışına yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için yöneticilik kıdemi açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin diğer yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =2,068 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.29

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-5 yıl	1	2,9	8	23,5	22	64,7	3	8,8	34	100
6-10 yıl	0	0,0	3	23,1	10	76,9	0	0,0	13	100
11yıl ve üzeri	2	10,5	7	36,8	7	36,8	3	15,8	19	100
Toplam	3	4,5	18	27,3	39	59,1	6	9,1	66	100

Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0-5 yıl	34	35,40	2	4,507	,105	–
6-10 yıl	13	38,35				
11yıl ve üzeri	19	26,79				
Toplam	66					

4.4 29

p> .05

Tablo 4.4.29, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 8,8’u ve 11 yıl ve üzeri kıdemli olan yöneticilerin yüzde 15,8’i beklenen davranışı seçtikleri; 6-10 yıl kıdemli olan yöneticilerin hiçbiri beklenen davranışı tercih etmedikleri görülmektedir. 0-5 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 64,7’si ve 6-10 yıl kıdemli yöneticilerin yüzde 76,9’u işbirlikçi davranışa; 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler, eşit oranlarla (%36,8) ise işbirlikçi ve yönlendirici bilgilendirme davranışlarına yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için yöneticilik kıdemi açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin diğer yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) = 4,507 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4.30

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Yöneticilerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yöneticilik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0-5 yıl	2	5,9	7	20,6	13	38,2	12	35,3	34	100
6-10 yıl	1	7,7	1	7,7	5	38,5	6	46,2	13	100
11 ve üzeri	1	5,3	2	10,5	9	47,4	7	36,8	19	100
Toplam	4	6,1	10	15,2	27	40,9	25	37,9	66	100

Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
0-5 yıl	34	35,28	2	,769	,681	–
6-10 yıl	13	32,69				
11 yıl ve üzeri	19	30,87				
Toplam	66					

4.4.30

$p > .05$

Tablo 4.4.30, yöneticilik kıdemi değişkenine göre, yöneticilerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışın seçilmesi beklenmeyen senaryoda, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 38,2'si ile 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticilerin yüzde 47,4'ü işbirlikçi davranışa yöneldikleri; 6-10 yıl kıdemli olan yöneticilerin yüzde 46,2'si ise yönlendirici olmayan davranış seçtikleri gözlemlenmiştir. 0-5 yıl kıdemli olan yöneticiler ile 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticiler işbirlikçi davranışın ardından yönlendirici olmayan davranış yüksek oranlarla tercih etmişlerdir. Bu oranlar, 0-5 yıl kıdemli olan yöneticiler için % 35,3; 11 ve üzeri kıdemli olan yöneticiler için % 36,8 olarak hesaplanmıştır. 6-10 yıl kıdemli olan yöneticiler de yönlendirici olmayan davranıştan sonra %38,5'lik oranla işbirlikçi davranış seçtikleri görülmektedir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için yöneticilik kıdemi açısından yöneticiler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 0-5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin diğer yöneticilere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =,769 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerinin cinsiyet, okul türü, branş, eğitim durumu, öğretmenlik ile yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre denetim beklentilerini ve denetim beklentileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.5.1

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	25	6,9	40	11,1	280	77,8	15	4,2	360	100
Erkek	13	7,7	18	10,7	131	77,5	7	4,1	169	100
Toplam	38	7,2	58	11,0	411	77,7	22	4,2	529	100

Cinsiyet	n	Sıra	Sıra	U	z	p
		Toplamı	Ortalaması			
Kadın	360	95440,00	265,11	30380,00	-,034	,973
Erkek	169	44745,00	264,76			
Toplam	529					

4.5.1

$p > .05$

Tablo 4.5.1, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçenklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, kadın öğretmenlerinin yüzde 6,9'u; erkek öğretmenlerinin yüzde 7,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran kadın öğretmenler için %77,8; erkek öğretmenler için %77,5 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 1 için kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın çok küçük (0,35) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=30380,00$; $p \geq 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.2

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	f	%	f	%	
Kadın	7	1,9	199	55,3	146	40,6	8	2,2	360	100
Erkek	10	5,9	91	53,8	64	37,9	4	2,4	169	100
Toplam	17	3,2	290	54,8	210	39,7	12	2,3	529	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	360	96331,50	267,59	29488,50	-,646	,518
Erkek	169	43853,50	259,49			
Toplam	529					

4.5.2

$p > .05$

Tablo 4.5.2, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, kadın öğretmenlerinin yüzde 55,3'ü; erkek öğretmenlerinin yüzde 53,8'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran kadın öğretmenler için %40,6; erkek öğretmenler için %37,9 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 2 için kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın küçük (8,10) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=29488,50$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.3

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f		f	%	f	%
Kadın	109	30,3	165	45,8	17	4,7	69	19,2	360	100
Erkek	41	24,3	73	43,2	11	6,5	44	26,0	169	100
Toplam	150	28,4	238	45,0	28	5,3	113	21,4	529	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	360	93357,50	259,33	28377,50	-1,331	,183
Erkek	169	46827,50	277,09			
Toplam	529					

4.5.3

$p > .05$

Tablo 4.5.3, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, kadın öğretmenlerinin yüzde 4,7'si; erkek öğretmenlerinin yüzde 6,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, yüksek bir oranla yönlendirici bilgilendirme davranışı seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran kadın öğretmenler için %45,8; erkek öğretmenler için %43,2 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 3 için erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın küçük (18,76) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=28377,50$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.4

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f		f	%	f	%
Kadın	4	1,1	87	24,2	219	60,8	50	13,9	360	100
Erkek	12	7,1	39	23,1	96	56,8	22	13,0	169	100
Toplam	16	3,0	126	23,8	315	59,5	72	13,6	529	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	360	96455,50	267,93	29364,50	-,732	,464
Erkek	169	43729,50	258,75			
Toplam	529					

4.5.4

p> .05

Tablo 4.5.4, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, kadın öğretmenlerinin yüzde 13,9'u; erkek öğretmenlerinin yüzde 13,0'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran kadın öğretmenler için %60,8; erkek öğretmenler için %56,8 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 4 için kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın küçük (9,18) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=29364,50; p>0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.5.5

Cinsiyet Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f		f	%	f	%
Kadın	20	5,6	68	18,9	178	49,4	94	26,1	360	100
Erkek	11	6,5	29	17,2	84	49,7	45	26,6	169	100
Toplam	31	5,9	97	18,3	262	49,5	139	26,3	529	100

Cinsiyet	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Kadın	360	95526,00	265,35	30294,00	-,083	,934
Erkek	169	44659,00	264,25			
Toplam	529					

4.5.5

p> .05

Tablo 4.5.5, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışı seçilmesi beklenmeyen senaryoda, kadın öğretmenlerinin yüzde 49,4'ü; erkek öğretmenlerinin yüzde 49,7'sinin işbirlikçi davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, işbirlikçi davranışın ardından yüksek bir oranla yönlendirici olmayan davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran kadın öğretmenler için %26,1; erkek öğretmenler için %26,6 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 5 için kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın küçük (1,10) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=30294,00; p>0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.5.6

Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Basamağı	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	16	6,8	26	11,0	184	78,0	10	4,2	236	100
Ortaokul	22	7,5	32	10,9	227	77,5	12	4,1	293	100
Toplam	38	7,2	58	11,0	411	77,7	22	4,2	529	100

Okul Basamağı	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
İlkokul	236	62662,00	265,52	34452,00	-,096	,924
Ortaokul	293	77523,00	264,58			
Toplam	529					

4.5.6

$p > .05$

Tablo 4.5.6, okul basamağı değişkenine göre, öğretmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, ilkokul öğretmenlerinin yüzde 6,8'i; ortaokul öğretmenlerinin yüzde 7,5'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Her iki okul basamağında görev yapan öğretmenler, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran ilkokul için %78,0; ortaokul için %77,5 olarak hesaplanmıştır.

Okul basamağı değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 1 için ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın çok küçük (0,94) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=34452,00$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.7

Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Basamağı	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	10	4,2	132	55,9	86	36,4	8	3,4	236	100
Ortaokul	7	2,4	158	53,9	124	42,3	4	1,4	293	100
Toplam	17	3,2	290	54,8	210	39,7	12	2,3	529	100

Okul Basamağı	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
İlkokul	236	63247,00	268,00	33867,00	-,460	,645
Ortaokul	293	76938,00	262,59			
Toplam	529					

4.5.7

p>.05

Tablo 4.5.7, okul basamağı değişkenine göre, öğretmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, ilkokul öğretmenlerinin yüzde 55,9'u ortaokul öğretmenlerinin yüzde 53,9'u beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından işbirlikçi davranışın, her iki okul basamağında görev yapan öğretmenler tarafından (ilkokul basamağı için %36,4, ortaokul basamağı için %42,3) en fazla tercih edilen ikinci seçenek olduğu görülmektedir.

Okul basamağı değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 2 için ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın küçük (5,41) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=33867,00; p>0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.5.8

Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Basamağı	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	62	26,3	107	45,3	14	5,9	53	22,5	236	100
Ortaokul	88	30,0	131	44,7	14	4,8	60	20,5	293	100
Toplam	150	28,4	238	45,0	28	5,3	113	21,4	529	100

Okul Basamağı	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
İlkokul	236	63025,50	267,06	34088,50	-,297	,767
Ortaokul	293	77159,50	263,34			
Toplam	529					

4.5 8

p> .05

Tablo 4.5.8, okul basamağı değişkenine göre, öğretmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda davranışı gerektiren senaryoda, ilkokul öğretmenlerinin yüzde 5,9'u ortaokul öğretmenlerinin yüzde 4,8'i beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Her iki okul basamağında görev yapan öğretmenler tarafından en fazla yönlendirici bilgilendirme davranışının tercih edildiği (ilkokul basamağı için %45,3, ortaokul basamağı için %44,7)görülmektedir.

Okul basamağı değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 3 için yine ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın küçük (3,72) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=34088,50; p>0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.5.9

Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Basamağı	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	6	2,5	60	25,4	138	58,5	32	13,6	236	100
Ortaokul	10	3,4	66	22,5	177	60,4	40	13,7	293	100
Toplam	16	3,0	126	23,8	315	59,5	72	13,6	529	100

Okul Basamağı	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
İlkokul	236	61665,00	261,29	33699,00	-570	,569
Ortaokul	293	78520,00	267,99			
Toplam	529					

4.5.9

p>.05

Tablo 4.5.9, okul basamağı değişkenine göre, öğretmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda davranışı gerektiren senaryoda, ilkokul öğretmenlerinin yüzde 13,6'sı ortaokul öğretmenlerinin yüzde 13,7'si beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Her iki okul basamağında görev yapan öğretmenler, işbirlikçi davranış seçeneğini (ilkokul basamağında %58,5, ortaokul basamağında %58,5) en yüksek oranda tercih etmişlerdir.

Okul basamağı değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 4 için yine ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın küçük (6,70) olduğu görülmüş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=33699,00; p>0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.5.10

Okul Basamağı Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Basamağı	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlkokul	12	5,1	35	14,8	124	52,5	65	27,5	236	100
Ortaokul	20	6,8	62	21,2	137	46,8	74	25,3	293	100
Toplam	32	6,1	97	18,3	261	49,3	139	26,3	529	100

Okul Basamağı	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
İlkokul	236	60150,00	254,87	32184,00	-1,479	,139
Ortaokul	293	80035,00	273,16			
Toplam	529					

4.5 10

$p > .05$

Tablo 4.5.10, okul basamağı değişkenine göre, öğretmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Bu senaryo için seçilmesi beklenen herhangi bir denetim davranışı bulunmamaktadır. İlkokul öğretmenlerinin yüzde 52,5'i ortaokul öğretmenlerinin yüzde 46,8'i işbirlikçi davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. İşbirlikli davranışının ardından yönlendirici olmayan davranışın, her iki okul basamağında görev yapan öğretmenler tarafından (ilkokul basamağı için %27,5, ortaokul basamağı için %25,3) en fazla tercih edilen ikinci seçenek olduğu görülmektedir.

Okul basamağı değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 5 için yine ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (18,29) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=32184,00$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.11

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türleri	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	9	9,5	25	26,3	58	61,1	3	3,2	95	100
Devlet	29	6,7	33	7,6	353	81,3	19	4,4	434	100
Toplam	38	7,2	58	11,0	411	77,7	22	4,2	529	100

Okul Türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	95	21009,50	221,15	16449,50	-4,243	,000
Devlet	434	119175,50	274,60			
Toplam	529					

4.5 11

*p < .05

Tablo 4.5.11, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçenklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, özel okul öğretmenlerinin yüzde 9,5'i; devlet okulu öğretmenlerinin yüzde 6,7'sinin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Her iki okul türünde görev yapan öğretmenler, yüksek oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran özel okul için %61,1; devlet okulu için %81,3 olarak hesaplanmıştır.

Okul türü değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 1 için devlet okulda görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın (53,45) istatistiksel olarak da anlamlı bir fark olduğu (U=16449,50; p<0,05) saptanmıştır.

Tablo 4.5.12

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	5	5,3	61	64,2	27	28,4	2	2,1	95	100
Devlet	12	2,8	229	52,8	183	42,2	10	2,3	434	100
Toplam	17	3,2	290	54,8	210	39,7	12	2,3	529	100

Okul Türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	95	27274,00	287,09	18516,00	-1,770	,077
Devlet	434	112911,00	260,16			
Toplam	529					

4.5 12

$p > .05$

Tablo 4.5.12, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, özel okulda görev yapan öğretmenlerinin yüzde 64,2'si; devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yüzde 52,8'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından işbirlikçi davranışın, her iki okul türünde görev yapan öğretmenler tarafından (özel okul için %28,4, devlet okulu için %42,2) en fazla tercih edilen ikinci seçenek olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 2 için özel okulda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarının devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (26,93) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=18516,00$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.13

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	22	23,2	42	44,2	7	7,4	24	25,3	95	100
Devlet	128	29,5	196	45,2	21	4,8	89	20,5	434	100
Toplam	150	28,4	238	45	28	5,3	113	21,4	529	100

Okul Türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	95	26204,50	275,84	19585,50	-,815	,415
Devlet	434	113980,50	262,63			
Toplam	529					

4.5 13

$p > .05$

Tablo 4.5.13, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçenklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, özel okulda görev yapan öğretmenlerinin yüzde 7,4'ü; devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yüzde 4,8'inin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Fakat yönlendirici bilgilendirme davranışının her iki okul türünde görev yapan öğretmenler tarafından (özel okul için %44,2, devlet okulu için %45,2) en fazla tercih edilen seçenek olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 3 için özel okulda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarının devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (13,21) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=19585,50$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.14

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	4	4,2	19	20	60	63,2	12	12,6	95	100
Devlet	12	2,8	107	24,7	255	58,8	60	13,8	434	100
Toplam	16	3,0	126	23,8	315	59,5	72	13,6	529	100

Okul Türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	95	26206,50	275,86	19583,50	-,870	,385
Devlet	434	113978,50	262,62			
Toplam	529					

4.5 14

$p > .05$

Tablo 4.5.14, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, özel okulda görev yapan öğretmenlerinin yüzde 12,6'sı; devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yüzde 13,8'nin beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Fakat işbirlikçi davranışının her iki okul türünde görev yapan öğretmenler tarafından (özel okul için %63,2, devlet okulu için %58,8) en fazla tercih edilen seçenek olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 4 için özel okulda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarının devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (13,24) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=19583,50$; $p > 0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.15

Okul Türü Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	9	9,5	20	21,1	38	40,0	28	29,5	95	100
Devlet	23	5,3	77	17,7	223	51,4	111	25,6	434	100
Toplam	32	6,1	97	18,3	261	49,3	139	26,3	529	100

Okul Türü	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
Özel	95	27207,50	286,39	18583,00	-1,628	,103
Devlet	434	112978,00	260,32			
Toplam	529					

4.5 15

$p > .05$

Tablo 4.5.15, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Bu senaryoda herhangi bir davranışın seçilmesi beklenmemektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerinin yüzde 40'ı; devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yüzde 51'4' işbirlikçi davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. İşbirlikli davranışın ardından yönlendirici olmayan davranışın her iki okul türünde görev yapan öğretmenler tarafından (özel okul için %29,5, devlet okulu için %25,6) en fazla tercih edilen seçenek olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkeni için yapılan Mann-Whitney U testine göre, Senaryo 5 için özel okulda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarının devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın (26,07) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=18583,00$; $p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 4.5.16

Branş Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alanlar	17	7,6	22	9,8	176	78,2	10	4,4	225	100
Sosyal Alanlar	7	5,5	11	8,6	104	81,2	6	4,7	128	100
Sayısal Alanlar	7	8,3	16	19,0	57	67,9	4	4,8	84	100
Diğer	7	7,6	9	9,8	74	80,4	2	2,2	92	100
Toplam	38	7,2	58	11,0	411	77,7	22	4,2	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alanlar	225	266,50	3	6,118	,106	–
Sosyal Alanlar	128	273,66				
Sayısal Alanlar	84	238,51				
Diğer	92	273,47				
Toplam	529					

4.5 16

$p > .05$

Tablo 4.5.16, branş değişkenine göre, öğretmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçenklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, temel alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 7,6'sı; sosyal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 5,5'i; sayısal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 8,3'ü; diğer branşlarındaki öğretmenlerin 7,6'sı beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm branşlardaki görev yapan öğretmenler, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran temel alanlar için %78,2; sosyal alanlar için %81,2; sayısal alanlar için %67,9; diğer branşlar için %80,4 hesaplanmıştır.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 1 için branşlar açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, sosyal alan öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiş ancak bu farkın, χ^2 (sd=3, n= 529) =6,118 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.5.17

Branş Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alanlar	10	4,4	125	55,6	85	37,8	5	2,2	225	100
Sosyal Alanlar	2	1,6	68	53,1	54	42,2	4	3,1	128	100
Sayısal Alanlar	3	3,6	47	56,0	32	38,1	2	2,4	84	100
Diğer	2	2,2	50	54,3	39	42,4	1	1,1	92	100
Toplam	17	3,2	290	54,8	210	39,7	12	2,3	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alanlar	225	265,48	3	,064	,996	–
Sosyal Alanlar	128	263,38				
Sayısal Alanlar	84	267,68				
Diğer	92	263,63				
Toplam	529					

4.5 17

$p > .05$

Tablo 4.5.17, branş değişkenine göre, öğretmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme gerektiren senaryoda, tüm branşlarda görev yapan öğretmenler birbirlerine yakın oranlarla en çok bu denetim davranışı tercih etmişlerdir. Temel alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 55,6'sı; sosyal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 53,1'i; sayısal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 56'sı; diğer branşlarındaki öğretmenlerin yüzde 54,3'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 2 için branşlar açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, bu defa sayısal alanlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer branşlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, fakat bu fark χ^2 (sd=3, n= 529) =,064 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.5.18

Branş Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alanlar	58	25,8	104	46,2	15	6,7	48	21,3	225	100
Sosyal Alanlar	40	31,2	63	49,2	4	3,1	21	16,4	128	100
Sayısal Alanlar	25	29,8	34	40,5	6	7,1	19	22,6	84	100
Diğer	27	29,3	37	40,2	3	3,3	25	27,2	92	100
Toplam	150	28,4	238	45,0	28	5,3	113	21,4	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alanlar	225	265,35	3	3,839	,279	–
Sosyal Alanlar	128	245,90				
Sayısal Alanlar	84	279,15				
Diğer	92	277,80				
Toplam	529					

4.5.18

$p > .05$

Tablo 4.5.18, branş değişkenine göre, öğretmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, temel alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 6,7'si; sosyal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 3,1'i; sayısal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 7,1'i; diğer branşlarındaki öğretmenlerin yüzde 3,3'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm branşlardaki görev yapan öğretmenler, çok yüksek bir oranla yönlendirici bilgilendirme davranışı seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran temel alanlar için % 46,2; türkçe, sosyal alanlar için %49,2; sayısal alanlar için %40,5'; diğer branşlar için %40,2 olarak hesaplanmıştır.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için branşlar açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, senaryo iki de olduğu gibi sayısal alanlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer branşlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, ancak bu fark da χ^2 ($sd=3$, $n= 529$) =3,839 $p>0,05$, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.5.19

Branş Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alanlar	5	2,2	61	27,1	133	59,1	26	11,6	225	100
Sosyal Alanlar	4	3,1	26	20,3	80	62,5	18	14,1	128	100
Sayısal Alanlar	4	4,8	17	20,2	54	64,3	9	10,7	84	100
Diğer	3	3,3	22	23,9	48	52,2	19	20,7	92	100
Toplam	16	3,0	126	23,8	315	59,5	72	13,6	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alanlar	225	260,72	3	2,693	,441	–
Sosyal Alanlar	128	274,70				
Sayısal Alanlar	84	277,52				
Diğer	92	250,52				
Toplam	529					

4.5 19

$p > .05$

Tablo 4.5.19, branş değişkenine göre, öğretmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, temel alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 11,6'sı; sosyal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 14,1'i; sayısal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde yüzde 10,7'si; diğer branşlarındaki öğretmenlerin yüzde 20,7'lik beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm branşlardaki görev yapan öğretmenler, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranışı seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran temel alanlar için % 59,1; sosyal alanlar için %62,5; sayısal alanlar için %64,3; diğer branşlar için %52,2 olarak hesaplanmıştır.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 4 için branşlar açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, senaryo iki ve üç de olduğu gibi sayısal alanlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer branşlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, ama yine bu fark χ^2 (sd=3, n= 529) =2,693 $p > 0,05$, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.5.20

Branş Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Branş	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Alanlar	11	4,9	31	13,8	123	54,7	60	26,7	225	100
Sosyal Alanlar	8	6,3	31	24,2	63	49,2	26	20,3	128	100
Sayısal Alanlar	7	8,3	20	23,8	31	36,9	26	31,0	84	100
Diğer	6	6,5	15	16,3	44	47,8	27	29,3	92	100
Toplam	31	5,9	97	18,3	261	49,3	139	26,3	529	100

Branş	n	Sıra Ortalama	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Temel Alanlar(1)	225	247,82	3	8,301	,040	1-3
Sosyal Alanlar (2)	128	273,54				
Sayısal Alanlar(3)	84	297,76				
Diğer (4)	92	265,22				
Toplam	529					

4.5 20

*p< .05

Tablo 4.5.20, branş değişkenine göre, öğretmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Bu senaryoda herhangi bir davranışın seçilmesi beklenmemektedir. Temel alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 54,7'si; sosyal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 49,2' si; sayısal alanlardaki öğretmenlerinin yüzde 36,9' u; diğer branşlarındaki öğretmenlerin yüzde 47,8' si işbirlikçi davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. İşbirlikli davranışın ardından yönlendirici olmayan davranışın tüm branşlarda görev yapan öğretmenler tarafından (Temel alanlardaki öğretmenler için yüzde 26,7; sosyal alanlardaki öğretmenler için yüzde 20,3; sayısal alanlardaki öğretmenler için yüzde 31,0; diğer branşlarındaki öğretmenler için yüzde 29,3) en fazla tercih edilen seçenek olduğu görülmektedir.

Branş türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için branşlar açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiş, senaryo iki, üç ve dört de olduğu gibi sayısal alanlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer branşlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, fakat diğer senaryo durumlarından farklı olarak bu fark χ^2 (sd=3, n= 529) =8,301p< 0,05 istatistiksel olarak bir anlamlılığa işaret etmektedir. Ardından, bu farkın hangi gruplar arasında

olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve bu farkın, temel alan ile sayısal alan öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5.21

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./E.Ens	6	10,2	3	5,1	48	81,4	2	3,4	59	100
Ö.Lis/ Y.okul										
Lisans	30	6,6	54	11,9	350	77,3	19	4,2	453	100
Lisansüstü	2	11,8	1	5,9	13	76,5	1	5,9	17	100
Toplam	38	7,2	58	11,0	411	77,7	22	4,2	529	100

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./E.Ens	59	276,72	2	,738	,691	–
Ö.Lis/ Y.okul						
Lisans	453	263,54				
Lisansüstü	17	263,18				
Toplam	529					

4.5 21

$p > .05$

Tablo 4.5.21, eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin yüzde 10,2'si; lisans programından mezun olan öğretmenlerin yüzde 6,6' sı; lisansüstü bir programdan mezun olan öğretmenlerin yüzde 11,8'i beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki öğretmenlerin, çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Bu oran lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu öğretmenler için %81,4; lisans programından mezun olan öğretmenler için %77,3; lisansüstü bir programdan mezun olan öğretmenler için %76,5 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 1 için eğitim durumu açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. İkinci grup olan lisans mezunu öğretmenler ile üçüncü grup olan yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında çok az bir fark (0,36) olduğu görülürken, birinci grup

olan lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 529) =,738 $p>0,05$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5.22

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam./E.Ens	4	6,8	31	52,5	24	40,7	0	0,0	59	100
Ö.Lis/ Y.okul										
Lisans	13	2,9	248	54,7	180	39,7	12	2,6	453	100
Lisansüstü	0	0,0	11	64,7	6	35,3	0	0,0	17	100
Toplam	17	3,2	290	54,8	210	39,7	12	2,3	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam./E.Ens	59	252,47	2	1,211	,546	–
Ö.Lis/ Y.okul						
Lisans	453	265,62				
Lisansüstü	17	292,03				
Toplam	529					

4.5 22

$p>.05$

Tablo 4.5.22, eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, tüm gruplar beklenen seçeneği yüksek oranlarla tercih etmişlerdir. Bu oranlar, lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu öğretmenler için yüzde 52,5; lisans programından mezun olan öğretmenler için yüzde 54,7; lisansüstü bir programdan mezun olan öğretmenler için yüzde 64,7 olarak hesaplanmıştır. Yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından, tüm gruplardaki öğretmenlerin, yüksek oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. (Lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu öğretmenler için %40,7; lisans programından mezun olan öğretmenler için %39,7; lisansüstü bir programdan mezun olan öğretmenler için %35,3 olarak belirlenmiştir.)

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 2 için eğitim durumu açısından üretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu defa lisansüstü bir program mezunu retmenlerin sıra ortalamasının diğer programlardan mezun olan retmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, ancak bu fark χ^2 (sd=2, n= 529) =1,211 $p>0,05$, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.5.23

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin retmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam/E.Ens	10	16,9	33	55,9	2	3,4	14	23,7	59	100
.Lis/ Y.okul										
Lisans	134	29,6	198	43,7	25	5,5	96	21,2	453	100
Lisansüstü	6	35,3	7	41,2	1	5,9	3	17,6	17	100
Toplam	150	28,4	238	45,0	28	5,3	113	21,4	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam/E.Ens	59	243,04	2	1,565	,457	–
.Lis/ Y.okul						
Lisans	453	267,72				
Lisansüstü	17	268,71				
Toplam	529					

4.5 23

$p> .05$

Tablo 4.5.23, eğitim durumu değişkenine göre, retmenlerin nc senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu retmenlerin yüzde 3,4'; lisans programından mezun olan retmenlerin yüzde 5,5'i; lisansüstü bir programdan mezun olan retmenlerin yüzde 5,9'u beklenen cevabı vermişlerdir. Tüm gruptaki üretmenler, en yüksek oranlarla yönlendirici bilgilendirme davranışına yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu üretmenler için yüzde 55,9; lisans programından mezun olan üretmenler için yüzde 43,7; lisansüstü bir programdan mezun olan üretmenler için yüzde 41,2 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için eğitim durumu açısından üretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. İkinci senaryoda olduğu gibi lisansüstü bir program mezunu retmenlerin sıra ortalamasının diğer programlardan mezun olan retmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, ancak bu fark χ^2 (sd=2, n= 529) =1,565 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.5.24

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin retmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam/E.Ens	1	1,7	16	27,1	34	57,6	8	13,6	59	100
Ö.Lis/ Y.okul										
Lisans	15	3,3	105	23,2	270	59,6	63	13,9	453	100
Lisansüstü	0	0,0	5	29,4	11	64,7	1	5,9	17	100
Toplam	16	3,0	126	23,8	315	59,5	72	13,6	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam/E.Ens	59	258,08	2	,192	,908	–
Ö.Lis/ Y.okul						
Lisans	453	265,72				
Lisansüstü	17	269,88				
Toplam	529					

4.5 24

p>.05

Tablo 4.5.24, eğitim durumu değişkenine göre, retmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu retmenlerin yüzde 13,6' sı; lisans programından mezun olan retmenlerin yüzde 13,9'u; lisansüstü bir programdan mezun olan retmenlerin yüzde 5,9'u beklenen cevabı vermişlerdir. Tüm gruptaki üretmenler, en yüksek oranlarla işbirlikçi davranışta yoğunlaşmışlardır. Bu oranlar, lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu üretmenler için yüzde 57,6; lisans programından mezun olan üretmenler için yüzde 59,6; lisansüstü bir programdan mezun olan üretmenler için yüzde 64,7 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 4 için eğitim durumu açısından rretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. İkinci ve nc senaryoda olduğu gibi lisansüstü bir program mezunu rretmenlerin sıra ortalamasının diğer programlardan mezun olan rretmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, fakat bu fark da χ^2 (sd=2, n= 529) =,192 $p>0,05$, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.5.25

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin rretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumları	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lis.Tam/E.Ens	1	1,7	8	13,6	33	55,9	17	28,8	59	100
.Lis/ Y.okul										
Lisans	30	6,7	84	18,5	219	48,3	120	26,5	453	100
Lisansüstü	1	5,9	5	29,4	9	52,9	2	11,8	17	100
Toplam	32	6,1	97	18,3	261	49,3	139	26,3	529	100

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Lis.Tam/E.Ens	59	247,36	2	1,039	,595	–
.Lis/ Y.okul						
Lisans	453	267,13				
Lisansüstü	17	269,41				
Toplam	529					

4.5 25

$p> .05$

Tablo 4.5.25, eğitim durumu değişkenine göre, rretmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtın seçeneklere dağılımını göstermektedir. Bu senaryoda herhangi bir davranışın seçilmesi beklenmemektedir. Lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu rretmenlerin yüzde 55,9'u; lisans programından mezun olan rretmenlerin yüzde 48,3'; lisansüstü bir programdan mezun olan rretmenlerin yüzde 52,9'unun işbirlikçi davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. İşbirlikli davranışın ardından, lisans tamamlama, ön lisans, eğitim enstitüleri ve yüksekokul mezunu rretmenlerin yüzde 28,8'i ve lisans programından mezun olan rretmenlerin yüzde 26,5'i yönlendirici olmayan davranışı; lisansüstü bir programdan mezun olan rretmenlerin yüzde 29,4' yönlendirici bilgilendirme davranışını en fazla tercih etmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için eğitim durumu açısından üretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü senaryoda olduğu gibi lisansüstü bir program mezunu retmenlerin sıra ortalamasının diğer programlardan mezun olan retmenlerin sıra ortalamasından büyük olduğu saptanmış, ancak bu fark χ^2 (sd=2, n= 529) =1,039 $p>0,05$, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.5.26

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 1 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	12	5,3	31	13,7	175	77,4	8	3,5	226	100
11-20 yıl	15	8,1	18	9,7	145	78,4	7	3,8	185	100
21 ve üzeri	11	9,3	9	7,6	91	77,1	7	5,9	118	100
Toplam	38	7,2	58	11,0	411	77,7	22	4,2	529	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10 yıl	226	263,64	2	,139	,933	–
11-20 yıl	185	267,46				
21 ve üzeri	118	263,75				
Toplam	529					

4.5 26

$p> .05$

Tablo 4.5.26, retmenlik kıdemi değişkenine göre, retmenlerin birinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren senaryoda, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip retmenlerin yüzde 5,3'ü; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan retmenlerin yüzde 8,1'i ve 21yıl ve üzeri kıdeme sahip olan retmenlerin yüzde 9,0'u beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruplardaki retmenlerin, birbirine yakın ve çok yüksek bir oranla işbirlikçi davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip üretmenler için yüzde 77,4; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan üretmenler için yüzde 78,4 ve 21yıl ve üzeri kıdeme sahip olan üretmenler için yüzde 77,1 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 1 için retmenlik kıdemi açısından üretmenler arasında farklar olduğu

gözlemlenmiştir. 1-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında çok az bir fark (0,11) olduğu görülürken, 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 529) =,139 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5.27

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 2 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	6	2,7	119	52,7	95	42,0	6	2,7	226	100
11-20 yıl	4	2,2	109	58,9	69	37,3	3	1,6	185	100
21 ve üzeri	7	5,9	62	52,5	46	39,0	3	2,5	118	100
Toplam	17	3,2	290	54,8	210	39,7	12	2,3	529	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10 yıl	226	260,39	2	2,055	,358	–
11-20 yıl	185	276,21				
21 ve üzeri	118	256,25				
Toplam	529					

4.5 27

p> .05

Tablo 4.5.27, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin ikinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren senaryoda, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüzde 52,7'si; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüzde 58,9'u ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüzde 52,5'i beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Yönlendirici bilgilendirme davranışının ardından tüm gruplardaki öğretmenlerin, yüksek bir oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için yüzde 42; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 37,3 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 39,0 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis Testine göre, Senaryo 2 için öğretmenlik kıdemi açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 1-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında az

bir fark (4,14) olduğu görülürken, 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ama bu farkın χ^2 (sd=2, n= 529) =2,055 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5.28

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 3 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	71	31,4	94	41,6	13	5,8	48	21,2	226	100
11-20 yıl	50	27,0	87	47,0	11	5,9	37	20,0	185	100
21yıl ve üzeri	29	24,6	57	48,3	4	3,4	28	23,7	118	100
Toplam	150	28,4	238	45,0	28	5,3	113	21,4	529	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10 yıl	226	272,36	2	1,070	,586	–
11-20 yıl	185	260,58				
21 ve üzeri	118	257,84				
Toplam	529					

4.5 28

p>.05

Tablo 4.5.28, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin üçüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. İşbirlikli davranışı gerektiren senaryoda, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüzde 5,8'i; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüzde 5,9'u ve 21yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüzde 3,4'ü beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruptaki öğretmenlerin yüksek oranlarla yönlendirici bilgilendirme davranış seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu oranlar, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için yüzde 41,6; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 47,0 ve 21yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 48,3 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 3 için öğretmenlik kıdemi açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken 11 ile 20 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler

arasında az bir fark (2,74) olduğu gözlenmiştir. Fakat bu farkın χ^2 (sd=2, n= 529) =1,070 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5.29

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 4 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		İB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	7	3,1	54	23,9	135	59,7	30	13,3	226	100
11-20 yıl	5	2,7	43	23,2	115	62,3	22	11,9	185	100
21 ve üzeri	4	3,4	29	24,6	65	55,1	20	16,9	118	100
Toplam	16	3,0	126	23,8	315	59,5	72	13,6	529	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10 yıl	226	265,25	2	,964	,618	–
11-20 yıl	185	270,86				
21 ve üzeri	118	255,33				
Toplam	529					

4.5 29

p> .05

Tablo 4.5.29, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin dördüncü senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Yönlendirici olmayan davranışı gerektiren senaryoda, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüzde 13,3'ü; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüzde 11,9'u ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yüzde 16,9'u beklenen davranışı tercih ettikleri gözlenmiştir. Tüm gruptaki öğretmenlerin yüksek oranlarla işbirlikçi davranış seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu oranlar, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için yüzde 59,7; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 62,3 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 55,1 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 4 için öğretmenlik kıdemi açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 11- 20 yıl kıdemi olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Fakat bu farkın χ^2 (sd=2, n= 529) =,964 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5.30

Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Senaryo 5 İçin Öğretmenlerin Yaklaşım Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Verileri ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlik Kıdemi	YK		YB		IB		YO		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-10 yıl	16	7,1	44	19,5	109	48,2	57	25,2	226	100
11-20 yıl	11	5,9	33	17,8	96	51,9	45	24,3	185	100
21 ve üzeri	4	3,4	20	16,9	57	48,3	37	31,4	118	100
Toplam	31	5,9	97	18,3	262	49,5	139	26,3	529	100

Öğretmenlik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1-10 yıl	226	267,54	2	,717	,699	-
11-20 yıl	185	258,12				
21 ve üzeri	118	270,91				
Toplam	529					

4.5 30

p> .05

Tablo 4.5.30, öğretmenlik kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin beşinci senaryoya verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımını göstermektedir. Herhangi bir davranışın seçilmesi beklenilmeyen senaryoda, tüm gruplardaki öğretmenler işbirlikçi davranışı en yüksek oranlarla tercih etmişlerdir. Bu oranlar, 1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için yüzde 48,2; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 51,9 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 48,3 olarak hesaplanmıştır. İşbirlikli davranışın ardından tüm gruplardaki öğretmenlerin yüksek oranlarla yönlendirici olmayan davranış seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. (1 ile 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için yüzde 25,2; 11 ile 20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 24,3 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler için yüzde 31,4 olarak görülmektedir.)

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testine göre, Senaryo 5 için öğretmenlik kıdemi açısından öğretmenler arasında farklar olduğu gözlemlenmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiştir. Fakat bu farkın χ^2 (sd=2, n= 529) =,717 p>0,05, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara, bu sonuçların alanyazın bilgileri ışığında tartışılmasına ve araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Denetmenlerin ve okul yöneticilerin denetim anlayışlarına ile öğretmenlerin denetim beklentilerine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Denetmenlerin ve Okul Yöneticilerin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ilk üç araştırma sorusu, denetmenlerin ve okul yöneticilerin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentileri ve örneklem grubunun görüşlerinin birbirleriyle farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeye yöneliktir.

Senaryo 1'de tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, öğretmenlerde yönlendirici bilgilendirme; denetmenlerde yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir. Yöneticiler ise, diğer üç denetim davranışını eşit oranlarla tercih etmişlerdir.

Senaryo 2'de tüm gruplar, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışı seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te tüm gruplar, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışı seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 4'te tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da yönlendirici olmayan davranış izlemiştir. Unvan değişkenine göre, öğretmen, yönetici ve denetmen görüşleri arasında fark yoktur.

5.1.2. Denetmenlerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu, denetmenlerin denetim anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeye yöneliktir. Burada branş, eğitim durumu, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve denetmenlik kıdemi değişkenlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Branş değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu sınıf öğretmenliği alanındaki denetmenlerde yönlendirici kontrol; branş alanlarındaki denetmenlerde yönlendirici kontrol ve yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de, sınıf öğretmenliği alanındaki denetmenler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışı, ardından da işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir. Branş alanındaki denetmenlerde ise en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 3'te, sınıf öğretmenliği alanındaki denetmenlerde en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışı, ardından da yönlendirici kontrol davranışını tercih etmişlerdir. Branş alanındaki denetmenlerde ise en yüksek oranla yönlendirici kontrol davranışını seçmişlerdir. Bunu, yönlendirici olmayan davranış izlemiştir.

Senaryo 4'te tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 3 dışında, hiçbir senaryoda sınıf ve branş denetmenleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Senaryo 3'te sınıf öğretmenliği alanındaki denetmenler, birbirlerine yakın oranlarla öncelikle yönlendirici kontrol, daha sonra da yönlendirici olmayan davranışa yönelirken; branş alanındaki denetmenler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışı seçmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans programı mezunu

denetmenlerde yönlendirici kontrol; lisansüstü bir program mezunu denetmenlerde yönlendirici olmayan davranışı izlemiştir. Eğitim yönetimi ve denetimi programı mezunu denetmenler ise eşit oranlarla yönlendirici kontrol, yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir.

Senaryo 2'de, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü veya lisans programı mezunu denetmenlerde en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. Eğitim yönetimi ve denetimi ve lisansüstü bir program mezunu denetmenler yönlendirici bilgilendirme davranışına, ardından işbirlikçi davranışa yoğunlaşmışlardır.

Senaryo 3'te lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler yönlendirici kontrol davranışa, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışına yoğunlaşmışken; eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler yönlendirici bilgilendirme davranışına, ardından yönlendirici kontrol davranışını seçmişlerdir. Lisansüstü denetmenler, eşit oranla yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici olmayan davranışa yönelmişlerdir.

Senaryo 4'te ise, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans mezunu denetmenler ile eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı tercih etmişler; lisansüstü program mezunu denetmenler de eşit oranla işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranışı seçmişlerdir.

Senaryo 5'te tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu lisans tamamlama, eğitim enstitüsü ve lisans programı mezunu denetmenler ile eğitim yönetimi ve denetimi programı mezunu denetmenlerde, yönlendirici olmayan davranış izlemiştir. Lisansüstü bir program mezunu denetmenlerde ise, yönlendirici olmayan ve yönlendirici bilgilendirme davranış ikinci yüksek oranla seçilen davranış olmuştur.

Senaryo 1 dışında, hiçbir senaryoda eğitim durumu değişkeni için gruplar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Senaryo 1'de lisansüstü ile eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunu denetmenler arasında farklılık bulunmuştur. Lisansüstü mezunu denetmenler ise, yönlendirici olmayan davranışı, diğer gruptakilere göre daha yüksek oranla seçmişlerdir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu 5-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip olan denetmenlerde, yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir. 11-15 yıl kıdemli denetmenlerde diğer üç davranış eşit oranla seçilmişler; 16 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler, yönlendirici bilgilendirme davranışını hiç tercih etmemişler, yönlendirici kontrol ve yönlendirici olmayan davranışı eşit oranla tercih etmişlerdir.

Senaryo 2'de, 5-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip olan denetmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. 11-15 yıl kıdemli denetmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler ise, yönlendirici bilgilendirme davranışını en yüksek oranla tercih etmişlerdir. Bunu işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te tüm gruplar, yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. 16 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi bulunan denetmenlerin hiçbiri, işbirlikçi davranışı seçilmemiş; diğer gruplardaki denetmenler ise en düşük oranla bu davranışı tercih etmişlerdir.

Senaryo 4'te tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu tüm gruplarda, yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, 5-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip olan denetmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici olmayan davranışı seçmişlerdir. 11-15 yıl kıdemli denetmenler ise eşit oranla işbirlikçi davranışı ve yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan analiz sonucunda, hiçbir senaryoda denetmenleri arasında farklılık gözlenmemiştir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de tüm gruplar, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu hiç yöneticilik yapmamış ve 6 yıl ve üzeri yöneticilik yapmış denetmenlerde yönlendirici kontrol ile yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir. 1-5 yıl yöneticilik yapmış denetmenler ise yönlendirici kontrol davranışı ikinci yüksek oranla tercih etmişlerdir.

Senaryo 2'de hiç yöneticilik yapmamış denetmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. 1-5 yıl yöneticilik yapmış denetmenler ile 6 yıl ve üzeri yöneticilik yapmış denetmenler, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirmeyi, ardından işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir.

Senaryo 3'te hiç yöneticilik yapmamış denetmenler, yönlendirici kontrol davranışını yüksek oranla tercih ederlerken; 1-5 yıl ile 6 yıl ve üzeri yöneticilik yapmış denetmenler, yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışında yoğunlaşmışlardır. İkinci yüksek oranla tercih edilen seçenekler sırasıyla yönlendirici bilgilendirme, yönlendirici kontrol ve yönlendirici olmayan davranışlardır.

Senaryo 4'te hiç yöneticilik yapmamış ve 1-5 yıl yöneticilik yapmış denetmenler, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışı tercih etmişlerdir. 6 yıl ve üzeri yöneticilik yapmış denetmenler ise en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışa, ardından işbirlikçi davranışa yönelmişlerdir.

Senaryo 5'te, hiç yöneticilik yapmamış denetmenler ile 6 yıl ve üzeri yöneticilik kıdeme sahip denetmenler, eşit oranla işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranışı seçtikleri saptanmıştır. 1-5 yıl ile ise işbirlikçi davranışa en yüksek oranla, ardından yönlendirici olmayan davranışa yönelmişlerdir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan analiz sonucunda Senaryo 2 dışında, hiçbir senaryoda denetmenler arasında farklılık gözlenmemiştir. 6 yıl ve üzeri yöneticilik yapan denetmenler, yönlendirici bilgilendirme davranışı diğer gruptakilerden daha yüksek oranla seçmişlerdir.

Denetmenlik kıdemi değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, tüm gruplar en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, 1-10 yıl kıdemli denetmenlerde yönlendirici olmayan davranış; 11-20 yıl kıdemli denetmenlerde eşit oranla yönlendirici kontrol davranışı ve yönlendirici olmayan davranış; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan denetmenlerde yönlendirici kontrol davranışı takip etmiştir.

Senaryo 2'de, 1-10 yıl kıdemli denetmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler en yüksek oranla işbirlikçi, ardından yönlendirici bilgilendirme

davranışını tercih etmişlerdir. 11-20 yıl kıdemli denetmenler ise en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme, ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir.

Senaryo 3'te, 1-10 yıl kıdemli denetmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler, en yüksek oranlarla yönlendirici kontrol ve yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. 11-20 yıl kıdemli denetmenler en yüksek oranla işbirlikçi, ardından yönlendirici kontrol davranışını seçmişlerdir.

Senaryo 4'te, tüm gruplar en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir.

Senaryo 5'te, 1-10 yıl kıdemli denetmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli denetmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir. 11-20 yıl kıdemli denetmenler en yüksek oranla yönlendirici olmayan, ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir.

Denetmenlik kıdemi değişkeni için yapılan analiz sonucunda senaryo 5 dışında, hiçbir senaryoda denetmenler arasında farklılık gözlenmemiştir. Senaryo 5'te, 1-10 yıl kıdemli denetmenler, işbirlikçi davranışı daha yüksek oranla tercih etmişlerdir.

5.1.2. Yöneticilerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci araştırma sorusu, yöneticilerin denetim anlayışlarını çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemeye yöneliktir. Burada cinsiyet, okul türü branş, eğitim durumu, öğretmenlik kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, kadın yöneticilerin tamamı; erkek yöneticilerin çok büyük bir kısmı işbirlikçi davranış seçmişlerdir. Diğer erkek yöneticiler ise, eşit oranla diğer davranışlara yönelmişlerdir.

Senaryo 2'de, kadın ve erkek yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Her iki grupta bu seçeneği, işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te, kadın yöneticiler en yüksek oranla yönlendirici kontrol davranışında; erkek yöneticiler ise yönlendirici bilgilendirme davranışında yoğunlaşmışlardır. Bunu, kadın yöneticilerde yönlendirici olmayan; erkek

yöneticilerde ise, yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir. Ayrıca kadın yöneticilerin hiçbiri işbirlikçi davranışı tercih etmemiştir.

Senaryo 4'te, her iki grup da en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. Kadın yöneticilerin hiçbiri, yönlendirici kontrol ve yönlendirici olmayan davranışı seçmemişlerdir.

Senaryo 5'te, kadın yöneticiler en yüksek oranla yönlendirici olmayan davranışı, ardından işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir. Erkek yöneticiler ise en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici olmayan davranışı seçmişlerdir.

Cinsiyet değişkeni için yapılan analiz sonucunda hiçbir senaryoda, yöneticiler arasında anlamlı fark yoktur.

Okul türü değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, hem özel okul hem de devlet okulu yöneticileri en yüksek oranla işbirlikçi davranış seçmişlerdir. Bunu, özel okul yöneticilerinde yönlendirici bilgilendirme davranışı; devlet okulu yöneticilerinde ise, yönlendirici olmayan ve yönlendirici davranış izlemiştir. Özel okul yöneticilerin hiçbiri yönlendirici olmayan davranışı tercih etmemişlerdir.

Senaryo 2'de, özel okul yöneticileri en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını ve işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Devlet okulu yöneticileri en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını, ardından işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir. Yönlendirici olmayan davranış, hiçbir yönetici tarafından tercih edilmemiştir.

Senaryo 3'te her iki grupta en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. Bunu, özel okulu yöneticilerinde yönlendirici olmayan davranış, devlet okulu yöneticilerinde ise, yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir. Özel okul yöneticilerin hiçbiri işbirlikçi davranışı seçmemişlerdir.

Senaryo 4'te, her iki gruptaki yöneticiler, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, devlet okul yöneticilerinde yönlendirici bilgilendirme davranışı, özel okulu yöneticilerinde ise eşit oranla diğer üç denetim davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, özel okul yöneticileri en yüksek oranla yönlendirici olmayan davranışı, ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Devlet okulu yöneticileri ise

en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir.

Okul türü değişkeni için hiçbir senaryoda yöneticiler arasında anlamlı fark yoktur.

Branş değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de tüm gruplar en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu temel alandaki yöneticilerde yönlendirici kontrol davranışı; sosyal alanlarda ve sayısal alanlardaki yöneticilerde yönlendirici olmayan davranış; diğer alanlardaki yöneticilerde ise eşit oranla üç denetim davranış izlemiştir.

Senaryo 2'de temel alan, sosyal alanlar ve diğer alanlardaki denetmenler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını, ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Sayısal alanlardaki yöneticiler ise en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici kontrol davranışına yönelmişlerdir. Hiçbir grupta yönlendirici olmayan davranışı tercih etmemişlerdir.

Senaryo 3'te tüm gruplar, yönlendirici bilgilendirme davranışını en yüksek oranla tercih etmişlerdir. Bunu, yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 4'te tüm gruplar, işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, temel ve sayısal alanlardaki yöneticilerde yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir. Sosyal alanlardaki yöneticiler ise, diğer üç denetim davranışlara eşit oranla dağılmışlardır. Diğer alanlardaki yöneticiler, eşit oranla yönlendirici kontrol ve yönlendirici bilgilendirme davranışlarını seçmişler, fakat yönlendirici olmayan davranışı hiç tercih etmemişlerdir.

Senaryo 5'te temel alan ve sayısal alanlardaki yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranışı seçmişlerdir. Sosyal alanlardaki yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, diğer alanlardaki yöneticiler ise, yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir. Bunu, sosyal alanlardaki yöneticilerde yönlendirici bilgilendirme davranışı; diğer alanlardaki yöneticilerde işbirlikçi davranış izlemiştir.

Branş değişkeni için yapılan analiz sonucunda Senaryo 4'ün dışında hiçbir senaryoda yöneticiler arasında anlamlı fark yoktur. Senaryo 4'te temel alan ile diğer alanlardan olan yöneticiler arasında fark vardır. Diğer alanlardaki

yöneticiler, işbirlikçi davranışı, temel alandan olan yöneticilere göre daha yüksek oranla seçmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de lisans tamamlama, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler ve lisans mezunu yöneticiler en yüksek oranla, lisansüstü mezunu yöneticilerin tamamı işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, lisans tamamlama, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu yöneticilerde yönlendirici olmayan davranış; lisans mezunu yöneticiler eşit oranla yönlendirici kontrol ve yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de lisans tamamlama, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler en yüksek oranla işbirlikli, ardından eşit oranla yönlendirici kontrol davranışı ve yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. Lisans ve lisansüstü mezunu yöneticiler ise en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme, ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Hiçbir grup yönlendirici olmayan davranışa yönelmemiştir.

Senaryo 3'te lisans tamamlama, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler ve lisans mezunu yöneticiler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. Bunu ilk grupta yönlendirici olmayan davranış, ikinci grupta yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir. Lisansüstü mezunu yöneticiler, en yüksek oranla yönlendirici kontrol davranışını, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişler, fakat işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranışa hiç yönelmemişlerdir.

Senaryo 4'te lisans tamamlama, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını, ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Lisans mezunu yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir. Lisansüstü mezunu yöneticiler eşit oranla yönlendirici olmayan ve işbirlikçi davranışa yönelmişler, yönlendirici kontrol ve yönlendirici olmayan davranışı hiç seçmemişlerdir.

Senaryo 5'te lisans tamamlama, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler ile lisansüstü yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı, ardından

yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir. Lisans mezunu yöneticiler ise, en yüksek oranla yönlendirici olmayan ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için yapılan analiz sonucunda Senaryo 2 dışında, yöneticiler arasında hiçbir senaryoda arasında fark yoktur. Lisans tamamlama, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler, lisans mezunu denetmenlere göre işbirlikçi davranışı daha düşük oranla seçmişlerdir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, her iki grup da en yüksek oranla işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir. Bunu, 1-10 yıl öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerde yönlendirici kontrol davranışı ve yönlendirici olmayan davranış; 11 yıl ve üzeri kıdemli yöneticilerde ise yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de her iki grup, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişler. Bunu, işbirlikli davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te 1-10 yıl kıdemli yöneticiler en yüksek ve eşit oranla yönlendirici kontrol ve yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. 11 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler ise en yüksek oranla işbirlikçi, ardından yönlendirici kontrol davranışı seçmişlerdir.

Senaryo 4'de her iki grup, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmiştir. Bunu, yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'de 1-10 yıl kıdemli yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi, ardından yönlendirici olmayan davranışı seçmişlerdir. 11 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler ise, en yüksek oranla yönlendirici olmayan davranışı, ardından işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan analiz sonucunda yöneticiler arasında anlamlı fark yoktur.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de tüm gruplar en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. 0-5 yıl kıdemi olan yöneticiler, diğer üç denetim davranışına eşit oranla yönelmişlerdir. 6-10 yıl kıdemli olan yöneticiler, yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici olmayan davranışa hiç yönelmemişlerdir. 11 yıl ve üzeri kıdemli

yöneticiler ise yönlendirici bilgilendirme ve yönlendirici olmayan davranışları ikinci yüksek oranla tercih etmişlerdir.

Senaryo 2'de tüm gruplar en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. Bunu işbirlikçi davranış izlemiştir. Yönlendirici olmayan davranış hiçbir yönetici tarafından seçilmemiştir. Ayrıca 6-10 yıl kıdemli yöneticiler, yönlendirici kontrol davranışa yönelmemişlerdir.

Senaryo 3'te 0-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını tercih etmişlerdir. Bunu, yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir. 6-10 yıl kıdemli yöneticiler en yüksek oranla yönlendirici kontrol davranışını, ardından yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir.

Senaryo 4'te, 0-5 yıl ile 6-10 yıl kıdemli yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir. 11 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler ise en yüksek ve eşit oranla işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranışı tercih etmişlerdir.

Senaryo 5'te, 0-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı tercih etmişlerdir. Bunu, yönlendirici olmayan davranış izlemiştir. 6-10 yıl kıdemli yöneticiler ise, en yüksek oranla yönlendirici olmayan davranışı, ardından işbirlikçi davranışı seçmişlerdir.

Yöneticilik kıdemi değişkeni için yapılan analiz sonucunda hiçbir senaryoda, yöneticiler arasında anlamlı fark yoktur.

5.1.3. Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı araştırma sorui, öğretmenlerin denetim beklentilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeye yöneliktir. Burada cinsiyet, okul basamağı, okul türü, branş, eğitim durumu ve öğretmenlik kıdemi değişkenlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, hem kadın hem de erkek öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de, hem kadın hem de erkek öğretmenler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te, hem kadın hem de erkek öğretmenler en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, kadın yöneticilerde yönlendirici kontrol davranışı; erkeklerde yönlendirici olmayan davranış izlemiştir.

Senaryo 4'te, hem kadın hem de erkek öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, hem kadın hem de erkek öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici olmayan davranış izlemiştir.

Cinsiyet değişkeni için yapılan analiz sonucunda hiçbir senaryoda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Okul basamağı değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de, hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te, hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 4'te, hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici olmayan davranış izlemiştir.

Okul basamağı değişkeni için yapılan analiz sonucunda hiçbir senaryoda ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı fark yoktur.

Okul türü değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, hem özel okul hem de devlet okulu öğretmenleri en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de, hem özel okul hem de devlet okulu öğretmenleri en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te, hem özel okul hem de devlet okulu öğretmenleri en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, özel okul öğretmenlerinde yönlendirici olmayan davranışı; devlet okulu öğretmenlerinde ise, yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 4'te, hem özel okul hem de devlet okulu öğretmenleri en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, hem özel okul hem de devlet okulu öğretmenleri en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her iki grupta da yönlendirici olmayan davranış izlemiştir.

Okul türü değişkeni için yapılan analiz sonucunda Senaryo 1 dışında, öğretmenler arasında hiçbir senaryoda arasında fark yoktur. Devlet okulu öğretmenleri, özel okul öğretmenlerine göre, işbirlikçi davranışı daha yüksek oranla seçmişlerdir.

Branş değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, tüm branş gruplarındaki öğretmenler, en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her dört grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de, tüm branş gruplarındaki öğretmenler, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her dört grupta da işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te, tüm branş gruplarındaki öğretmenler, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her dört grupta da yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 4'te, tüm branş gruplarındaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her dört grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, tüm branş gruplarındaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, temel alanlar, sayısal alanlar ve diğer alanlarda yönlendirici olmayan davranış; sosyal alanlarda ise yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Branş değişkeni için yapılan analiz sonucunda Senaryo 5 dışında, öğretmenler arasında hiçbir senaryoda arasında anlamlı fark yoktur. Senaryo 5'te temel alan öğretmenleri, sayısal alan öğretmenlerine göre işbirlikçi davranışı daha yüksek oranla seçmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, her üç gruptaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde, yönlendirici kontrol davranışı; lisans mezunu öğretmenlerde yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de, tüm eğitim durumu gruplarındaki öğretmenler, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da işbirlikçi davranış izlemiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenler yönlendirici kontrol ve yönlendirici olmayan davranış; lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenler ise yönlendirici olmayan davranışı hiç tercih etmemişlerdir.

Senaryo 3'te, tüm eğitim durumu gruplarındaki öğretmenler, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenlerde yönlendirici olmayan davranış; lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerde yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 4'te, tüm eğitim durumu gruplarındaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her dört grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, tüm eğitim durumu gruplarındaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, lisans tamamlama, eğitim enstitüsü, ön lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenler ile lisans mezunu olan öğretmenlerde, yönlendirici olmayan davranış; lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Eğitim durumu için yapılan analiz sonucunda hiçbir senaryoda öğretmenler arasında anlamlı fark yoktur.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için elde edilen sonuçlar:

Senaryo 1'de, her üç kıdem grubundaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerde yönlendirici bilgilendirme davranışı; 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerde yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 2'de, her üç kıdem grubundaki öğretmenler, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da işbirlikçi davranış izlemiştir.

Senaryo 3'te, her üç kıdem grubundaki öğretmenler, en yüksek oranla yönlendirici bilgilendirme davranışını seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da yönlendirici kontrol davranışı izlemiştir.

Senaryo 4'te, her üç kıdem grubundaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da yönlendirici bilgilendirme davranışı izlemiştir.

Senaryo 5'te, her üç kıdem grubundaki öğretmenler en yüksek oranla işbirlikçi davranışı seçmişlerdir. Bunu, her üç grupta da yönlendirici olmayan davranış izlemiştir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni için yapılan analiz sonucunda hiçbir senaryoda öğretmenler arasında anlamlı fark yoktur.

5.2. Tartışmalar

Denetmenlerin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerine ilişkin sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

5.2.1. Denetmenlerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın birinci araştırma sorusu yer alan denetmenlerin denetim anlayışları ve dördüncü araştırma sorusu bu anlayışlar çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Denetmenlerin yönlendirici kontrol davranışını gerektiren Senaryo 1'deki durum için denetmenlerin işbirlikçi davranışı seçmeleri, Bostancı, Bulut ve Özbey'in (2013) sanatsal denetimin uygulanması konusunda yaptıkları araştırmada, denetmenlerin en yüksek düzeyde uyguladıkları boyutun insan ilişkileri olması sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte, Gordon (1990) gelişimsel denetimin uygulanması amacıyla yaptığı bir çalışmada, denetmenlere bu modelin yaklaşımları ile ilgili eğitim verirken; denetmenlerin işbirlikçi davranışa karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını gözlemlediğini belirtmiştir. Her ne kadar kontrol gerektiren bir durum içinde olsalar da, denetmenlerin eğitim durumlarından bağımsız olarak öğretmenlere çoğunlukla işbirlikçi ve yönlendirici olmayan davranış uyguladıklarını belirtmeleri; Gordon'ın (1990) bu gözlemi ile örtüşmektedir. Ayrıca denetmenlerin işbirlikçi davranışı daha yüksek oranla seçmesinin nedeni olarak, McGill'in (1991) denetimin değişen yönlerini incelediği çalışmasının şu sonucu gösterilebilir: Denetmenlerin öğretmenlerle birlikte çalışabilecekleri bir atmosferin ve öğretmendeki denetim stresini azaltmanın önemli olduğu, öğretmenlerin kontrol edici davranışlara karşı ön yargılı olmaları ve bu nedenle denetime karşı olumsuz tutumlara sahip olmasıdır. Memduhoğlu ve Zengin (2011), öğretimsel denetimin sistemimize uygunluğunu araştırdıkları çalışmalarında, denetmenlerin iş yükünün fazlalığı ve denetim sürelerinin yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Bu olumsuzluklar nedeniyle denetmen, herhangi bir sorun hakkında öğretmenden daha fazla bilgiye sahip olmasının zorluğu nedeniyle, karar alma sürecinde öğretmenle eşit sorumluluk almak istemesi ile açıklanabilir.

Denetmenlerin yönlendirici bilgilendirme davranışını gerektiren Senaryo 2'deki durum için, yönlendirici bilgilendirme davranışını denetmenlerin daha yüksek oranda tercih etmesi, Karakuş ve Yasan'ın (2013) araştırmalarının sonucu olan denetmenlerin genelde kendilerini yeterli bilgi ve beceriye sahip olarak algılaması ile

Okutan, Akgül ve Kahvecioğlu'nun (2010) denetmenlerin yapıcı eleştiri ve empati kurmada kendilerini yeterli hissetmeleri bulgularıyla ilişkilendirilebilir. Kapusuzoğlu'nun (2012) yaptığı araştırmada, denetmenlerin on yıl öncesine göre daha çok rehberlik yaptıklarını düşünmeleri de, bu sonuçla paralellik göstermektedir. Fakat bu sonuç, Topçu ve Aslan'ın (2009), öğretmenlerin, yönetici ve denetmenlerin öğretmenlerin branşlarında yeterli bilgi sahip olmadıklarını, bunun yanında Kılıçaslan'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin, denetmenlerin yeterli rehberlik yapamadıkları düşünmeleri ile örtüşmemektedir.

Denetmenlerin işbirlikçi davranışını gerektiren Senaryo 3'teki durum için yönlendirici bilgilendirmeyi denetmenlerin daha yüksek oranda tercih etmesi, Sağnak'ın (2008) modern ve postmodern denetim yaklaşımlarını karşılaştırdığı çalışmasında yönlendirici yaklaşımın öğretmenlerin sorunlarını daha kolay ve hızlı çözdüğü ifadesiyle açıklanabilir. Denetmenlerin orta gelişim düzeyinde olan bir öğretmene daha az sorumluluk vermesi, Yılmaz'ın (2010) denetim sistemimizin tarihçesini incelediği çalışmada ve Sabancı ve Ömeroğlu'nun (2013) araştırmalarında uygulanmakta olan denetim sistemimizin kontrol odaklı ve yapıyı koruyucu özelliğini devam ettirdiği düşüncesiyle paralellik göstermektedir. Ayrıca, Toker Gökçe (2009) bilimsel yönetim anlayışının denetime etkisini inceledikleri araştırmasında yaptıkları, Türkiye'de kontrole dayalı denetimin hâlâ ön planda olduğu tespitleriyle de açıklanabilir. Bununla birlikte, Şahin, Elçiçek ve Tösten (2013) denetim sistemimizin tarihten bugüne kadar olan sürecindeki sorunları inceledikleri çalışmada, denetimin günümüzde vurgulanmakta olan rehberlik ve yardım etme amaçlayan yapısına rağmen halen klasik yönetimin kontrol edici özelliğinin devam ettirildiği düşüncesiyle paralellik göstermektedir. Greene'in(1992) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde denetimin etkisini araştırdığı çalışması ise, denetmenlerin öğretmenlere giderek daha fazla sorumluluk vermeye istekli olduğu düşüncesiyle örtüşmemektedir. Bu durum, öğretmenle eşit düzeyde sorumluluk alması gereken denetmenlerin hâlâ bu sürecin kendileri tarafından yönlendirilmesi gerektiği inançlarından kaynaklanabilir.

Denetmenlerin yönlendirici olmayan davranışını gerektiren senaryo 4'teki durum için denetmenlerin bu davranışı daha düşük oranda tercih etmesi Gordon'ın (1990) öğretmen ve denetmenlerin denetimsel yaklaşımlarını ortaya koymak için yaptıkları araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Bu bulgu, denetmenlerin yönlendirici,

işbirlikçi ve yönlendirici olmayan denetimsel davranışlar arasında yönlendirici olmayan davranışa karşı daha olumsuz olduklarıdır.

Denetmenlerin herhangi bir davranışını zorunlu olarak gerektirmeyen Senaryo 5'teki durum için denetmenlerin yüksek oranla işbirlikçi davranışı tercih etmesi, Wanzere'in (2012) öğretimsel denetimin etkisini araştırdığı çalışmasının, öğretmen ve denetmenin takım arkadaşı olarak ortaklaşa çalışmalarının denetim daha etkili olacağı, denetmenlerin, öğretmenlerle eşit sorumluluk almak istemeleri sonucu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, Köroğlu ve Oğuz'un (2011) denetmenlerin öğretmenlere "üst düzeyde" rehberlik ettiklerini düşündükleri bulgusu, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Fakat Clarke ve Collins'in (2004), denetmenlerin yönlendirici olmayan davranışı işbirlikçi davranışa göre daha yüksek oranla seçtikleri bulgusu, bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir.

5.2.2. Yöneticilerin Denetim Anlayışlarına İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın birinci araştırma sorusu, yer alan yöneticilerin denetim anlayışları ve beşinci araştırma sorusu bu anlayışları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet, okul türü, branş, eğitim durumu, öğretmenlik ve yöneticilik kıdem değişkenleri içerisinde oluşturulan tüm yönetici gruplarında, yönlendirici kontrol davranışı gerektiren Senaryo 1'de yöneticilerin tüm bu değişkenlerden bağımsız olarak işbirlikçi davranışı seçmeleri, Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'nun (2012) çalışmalarında, yöneticilerin kendilerini en fazla sorumlu hissettikleri konulardan birisinin, insan ilişkileri olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Bu çalışmada, müdürlerin öğretmenlerin sosyal gelişimini ve mutluluğunu sağlamakla kendilerini yükümlü hissettiklerini belirtmektedir. Bu nedenle yöneticiler, gerekli olsa bile öğretmenlere karşı kontrolcü davranmayı tercih etmemekte; işbirlikçi davranmaya yönelmektedirler. Özbaş'ın (2009), müdürlerin çeşitli nedenlerden dolayı denetim görevlerini istedikleri gibi yerine getiremediklerini düşündükleri bulgusu, bu çalışma ile paralellik gösterebilir. Bu durumda öğretmenlerle eşit sorumluluk almak istemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Yöneticilerin yönlendirici bilgilendirme davranışı gerektiren Senaryo 2 için yönlendirici bilgilendirmeyi daha yüksek oranda tercih etmesi, Topçu ve Aslan'ın (2009) yöneticilerin öğretmenlere daha yakın olmaları ve onları daha iyi tanımları nedeniyle, onları bilgilendirmede etkili oldukları bulgusu ile açıklanabilir. Benzer bir

şekilde, Arslanargun ve Göksoy (2013) öğretmen denetiminin kim tarafından yapılırsa daha yararlı olacağı konusunda yaptıkları araştırmada, yöneticilerin öğretmenlerle ders dışında da vakit geçirdiği için onları daha iyi tanıdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bouchamma ve Basque'nin (2012), yöneticilerin okuldaki olumlu denetim atmosferine önem verdikleri, ihtiyaç olsa dahi kontrol edici davranışlardan kaçındıkları bulguları, bu araştırmada yöneticilerin bilgilendirme davranışına yönelme nedenini açıklayabilir.

Yöneticilerin işbirlikçi davranışı gerektiren Senaryo3 için yönlendirici davranışları daha yüksek oranla tercih etmeleri, Gündüz (2010) ve Toker Gökçe'nin (2009) kontrolün ve ast-üst ilişkisi vurgusunun günümüzdeki denetim sisteminde de var olduğu görüşünü desteklemektedir. Topçu ve Aslan (2009) da yöneticilerin okul, çevre, öğrenci ve öğretmen hakkında daha fazla bilgisi olduğu görüşündedir. Range, Scherz ve Holt (2011), müdürlerin, denetim yapmak için yeterli zaman ve değerlendirme araçlarına sahip olmadıkları ve öğretmenlerin değişim için isteksiz olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Yöneticilerin bu tür görüşleri de onları işbirlikçi davranışı kullanmaktan alıkoymuş olabilir.

Yöneticilerin yönlendirici olmayan davranışı gerektiren Senaryo 4 için bu davranışı daha düşük oranda tercih ederek işbirlikçi davranışa yoğunlaşmaları, Moswella'nın (2010) bugünkü denetim uygulamalarında kontrolün etkisinin sürdüğü bulgusuyla ilişkilendirilebilir. Yılmaz (2004) yöneticilerin denetim konusunda bir eğitim almamış olmalarının bazı sorunlara neden olabileceğini belirtmiştir. Bu senaryoda, yöneticilerin, öğretmenin gelişim düzeyi ile gerekli denetim davranışı arasında ilişki kuramaları bu bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Topçu ve Aslan (2009) da yöneticilerin öğretmenlerin branşları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarına dikkat çekmiştir. Bu durum, denetim sürecinde yöneticilerin öğretmenden daha fazla sorumluluk almak istememelerini açıklar niteliktedir. Young ve Heichberger (1975) da, yöneticilerin, denetim sürecinde kendilerini ana öge olarak görmek yerine, okul çapında uygun düzeye gelmeleri için öğretmenleri teşvik edici rol oynamaları ve sorumluluk paylaşımlarını önermektedir.

Yöneticilerin herhangi bir davranışını zorunlu kılmayan Senaryo 5'teki durum için yüksek oranla işbirlikçi davranışı tercih etmesi, Burden'in (1982) gelişimsel denetim konusunda yaptığı bir çalışmada, okul yöneticisinin öğretmenin gelişimini teşvik etmekle görevli olduğu görüşüyle tutarlıdır. Yöneticiler de bu senaryo için

öğretmenin gelişimini desteklemek amacıyla karar sürecinde daha etkin rol almalarını istemiş olabilirler. Oğuz, Yılmaz ve Taştan (2007), denetmen ve yöneticilerin denetim anlayışlarını inceledikleri çalışmalarında yöneticilerin daha demokratik bir denetim anlayışı içerisinde olduklarını ifade etmeleri, bu senaryo için yönlendirici olmayan ve işbirlikçi davranışları daha çok tercih etmeleri ile paralellik göstermektedir.

5.2.3. Denetmenlerin ve Yöneticilerin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentileri Arasındaki Farka İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu olan denetmenlerin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentileri arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan analizler sonucunda herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

5.2.4. Öğretmenlerin Denetim Beklentilerine İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu yer alan öğretmenlerin denetim beklentileri ve altıncı araştırma sorusu bu beklentileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet, okul basamağı, okul türü, branş, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda Senaryo 1 için tüm öğretmen gruplarında işbirlikçi davranışın en yüksek oranda seçilmesi bulgusu, Pierce ve Rowell'in (2006) etkili denetimde çalışanların karar alma sürecine dâhil edilmesinin önemine yaptığı vurgu ile ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda Moswella'nın (2010) öğretmenlerin, öğretimsel sürece dâhil edilme, önce kendilerine danışılması, özetleyici denetim yerine işbirliği ve gelişime önem veren bir denetim isteklerine ilişkin bulgusu, bu çalışmada yönlendirici kontrol davranışı gereken bir durumda bile işbirlikçi yaklaşımın tercih edilmesine açıklık getirebilir. Brundage'ın (1996) öğretmenlerin denetim sürecinde ihtiyaçlarının ve düşüncelerin göz ardı edilmesine karşı olmaları ve işbirlikçi denetim istediklerine ilişkin bulgusu, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin seçimleriyle ilişkilendirilebilir. Aksu ve Mulla'nın (2009) araştırmalarında öğretmenlerin denetmenlerden empati ve anlayış beklediklerini belirtmeleri, gerekli olan durumlarda dahi öğretmenlerin yönlendirici kontrol davranışı tercih etmemelerini açıklayabilir.

Senaryo 2 için, yine tüm değişken gruplarında yapılan analizin sonucunda öğretmenlerin yönlendirici bilgilendirme davranışını en yüksek oranda tercih

etmeleri, McGill'in (1991) öğretmenlerin kendilerine ve öğretime yardım edilmesinde bilgi sahibi olan kişilere ihtiyaç duydukları bulgusu ile tutarlıdır. Bulgular, Wanzere'in (2012), öğretmenlerin öğretimsel denetimi öğretimi kolaylaştıran bir mekanizma olarak görmeleri, denetimden bilgi desteği almayı beklемeleriyle de ilişkilendirilebilir. Özdoğa Yılmazoğlu'nun (2012) öğretmenlerin, yönlendirici ve bilgilendirici özellik taşıyan bir denetim istediklerine ilişkin bulgusu da bu sonuçla örtüşmektedir. Ünal, Demirkol ve Ümmet (2010) ile Samancı, Taşçioğlu ve Çetin'in (2009) öğretmen ve yöneticilerin, denetmenlerin bilgi aktarmaları ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları beklentilerine ilişkin bulguları da, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yönlendirici bilgilendirme davranışı tercih etme nedenini açıklayabilir.

Senaryo 3 için yine tüm değişkenlerde işbirlikçi davranışın çok düşük oranla tercih edilmesi, Greene'in (1992) öğretmenlerin karar alma sürecinde daha çok sorumluluk almaya istekli oldukları bulgusu ile çelişmektedir. Bu durum, ilgili senaryoda betimlenen öğretmenin orta gelişim düzeyinde olduğunun fark edilmemiş olmasından kaynaklanabilir. Bu sonuç, Range, Young ve Hvidston'ın (2013, öğretmenlerin denetim sürecinde güven duygusuna, yapıcı dönüte daha çok önem verdikleri, gelişim alanları ve yansımaları konularında bilgilendirme beklediklerine ilişkin bulgularıyla da tutarlıdır.

Senaryo 4 için etkisi incelenen tüm değişken gruplarında bu senaryo için yönlendirici olmayan davranışın seçilme oranı düşüktür. Clarke ve Collins (2004), öğretmen ve denetmenlerin en yüksek oranda yönlendirici olmayan davranışı seçtikleri bulgusu, bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Fakat Gordon'ın (1990) gelişimsel denetim uygulamasında yönlendirici olmayan davranışa öğretmenler tarafından düşük ilgi gösterilmesi bulgusuyla tutarlıdır. Kutsyuruba'nın (2009) öğretmenlerin yansıtıcı ve işbirlikçi denetim uygulamalarının daha çok kullanılmasını, ihtiyaçlarının göz önüne alınmasını ve ulaşabilecekleri kaynaklardan haberdar edilmeyi istedikleri bulgusu, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirlikçi davranışı seçmeleri ile ilişkilendirilebilir. Fakat araştırmanın bu sonucu, Çetinkanat ve Sağnak'ın (2010) öğretmenlerin denetimsel inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en fazla yönlendirici olmayan davranışı seçmeleri ile paralellik göstermemektedir.

Senaryo 5 için tüm öğretmenlerce en yüksek oranla işbirlikçi davranışın seçilmesi, Burnham'ın (2001) denetimin tüm paydaşlarının doğal davranması ve okul örgütünün insani yönüne yaptığı vurgu, bu süreçte öğretmenlerin denetmenlerle eşit sorumluluk almak istemesiyle ilişkilendirilebilir. Young ve Heichberger'ın (1975), öğretmenlerin denetmenleriyle karşılıklı yardımlaşmaya istekli olduklarına ilişkin bulgusu da öğretmenlerin bu seçimleriyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin denetmenlerle eşit sorumluluk almaya istekli oldukları bulgusu, Ünal, Ümmet ve İnal'ın (2010) öğretmenlerin denetmenlerin kendi görüşlerini benimsetmeye çalışmalarından ve kendilerini üstün görmelerinden hoşlanmadıkları sonucuyla açıklanabilir.

Bu araştırmanın alana en önemli katkısı, ilgililerde gelişimsel denetime ilişkin farkındalık ve uygulamayı denemek için bir güdü yaratmak olabilir. Gelişime açık öğretmenler ile yalnız denetmenler değil aynı zamanda yöneticiler de Glickman'ın önerdiği modeli Türk eğitim sisteminde gerçek öğretme-öğrenme ortamlarında sınayabilir. Bu çalışmada denetmen, yönetici ve öğretmen grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamış, Glickman'ın önerdiği senaryolar temelinde beklenen denetim yaklaşımları seçilmemiştir. Bu sonuç, senaryoda betimlenen öğretmen davranışlarının Türk eğitim sistemindeki öğretmen davranışlarından farklı görülebilmesi ve araştırma katılımcılarının kendi örgütsel anlayışları içerisinde yanıt vermelerinden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle, gelecekteki gelişimsel denetim araştırmalarının kültürel özelliklere yanıt verecek şekilde tasarlanması ve yürütülmesi yararlı olacaktır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürleri ve denetmenlerin, gelişimsel denetim yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Öğretmenlerin, kendi gelişim düzeylerinin farkında olmalarını sağlamak için çalışmalar yapılabilir.
3. Eğitim fakültesi ve milli eğitim müdürlüğü işbirliğiyle, il eğitim denetmenleri, okul yöneticileri ve öğretmenlere farklı denetim modelleri ve özellikle gelişimsel denetim modelini tanıtıcı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir. Böylece uygulayıcıların çeşitli denetim modellerine karşı farkındalık ve olumlu tutum geliştirilmelerine katkıda bulunulabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Gönüllü öğretmen, yönetici ve denetmenlerle gelişimsel denetimin uygulamaları yapılabilir ve gelişimsel denetim modelinin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği sınanabilir.
2. Gelişimsel denetim, il eğitim denetmenleri, okul yöneticileri ve öğretmenlere tanıtıldıktan sonra gönüllü katılım sağlayan okullarda eylem araştırmaları yapılabilir.
3. İl eğitim denetmenleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin senaryolar için tercih ettikleri davranışları, hangi nedenlerle seçtiklerini derinlemesine öğrenmek amacıyla nitel bir araştırma yapılabilir.
4. Bu araştırma ilk ve ortaokul düzeyinde yapılmıştır. Gelecekte bu konuya ilgi duyan araştırmacılar, diğer eğitim basamakları ve türlerinde araştırmalar yürütebilir.
5. Ölçme aracında yer alan senaryolar kurgudur. Gerçek öğretmen özellik ve davranışları üzerinde çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu amaçla, öğretmen, yönetici ve denetmenlerden örnek olaylar derlenebilir.
6. Bu araştırma Antalya ili evreninde yürütülmüştür. Türk eğitim sistemine genellenebilecek nitelikte evren ve örneklem seçimiyle, daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A., Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Aksu, M. B., Mulla, E. (2009). İlköğretim Denetmenlerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri, 1. *Uluslar Arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, 22-23 Haziran 2009*. (ss. 381-387) Ankara: TEMSEN.
- Arlı, M., Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, F. Y., İlin, G. (2013). Meslektaş koçluğunun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1), 43-59.
- Arslanargun, E., Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel sayı), 98-121,
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi* (Beşinci. b.). Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayımlar San. Tic. Ltd.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler* (9. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balliet (1894). What can be done to increase the efficiency teachers in actual service? *National Education Association Proceedings*, 32, 365-379
- Barak, M., Avnion-Pearlman, S. (1997). Using developmental supervision to improve science and technology instruction in Israel. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12 (4), 367-382.
- Barr, A. S. (1931). *An introduction to the scientific study of classroom supervision*. New York: Appleton.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi* (3. baskı). Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Ştd.
- Beycioğlu, K., Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bolin, F. S. (1987). On defining supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 368-380.
- Borders, L. D. (1989). A pragmatic agenda for developmental supervision research. counselor. *Education and Supervision*, 29(1), 16-24.
- Bostancı B. A., Şanlı Bulut, M., Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 238-254.
- Bouchamma, Y., Basque, M. (2012). Supervision practices of school principals: Reflection in action. *US-China Education Review*, 7, 627-637.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C., Demirtaş, H. (2011). An alternative method for professional development of teachers: Peer observation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 12(2).
- Burden, P. R. (1982). Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages. *U.S Department Of Education Educational Resources*

Information Center. Presented at Association of Teacher Educators National Conference, Phoenix.

- Burnham, R. M. (2001). Instructional supervision: Past, presents and future perspective. *Theory Into Practice*, 15(4), 301-305.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Burton, W. H., Brueckner, L. J., Barr, A. S. (1955). *Supervision: A social process*. Appleton-Century-Crofts.
- Brundage, S. E. (1996). What kind of supervision do veteran teachers need? An invitation to expand collegial dialogue and research. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1), 90-94.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Clarke, A., Collins, J.B. (2004). Glickman's supervisory belief inventory: A cautionary note. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20 (1), 76-87.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Çakmur, H. (2012). Measurement-reliability-validity in research. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344.
- Çetinkanat, C., Sağnak, M. (2010). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetim stillerine ilişkin tercihleri. 2. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. 23-25 Haziran 2010.* (ss. 85-93) Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Eisner, E. W. (1982). *The artistic approach to supervision*. in (T. Sergiovanni (Editör.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 53-66) Virginia: ASCD.
- Ekinci, A., Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 11(4), 1849-1867.
- Erdem, A. R., Sarpkaya, R. (2011). Postmodernizmin eğitim denetimine uygulanabilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 73-85.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eriksson, A. (2013). Positive and negative facets of formal group mentoring: Preservice teacher perspectives. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 272-291.
- Fisher, R. A., Yates, F. (1963). *Statistical tables for biological, agricultural and medical research*: Oliver and Boyd.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89 (643), 17-27.

- Glanz, J. (1995). Exploring supervision history: An invitation and agenda. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (2), 95-113.
- Glanz, J. (1991). *Bureaucy and professionalism: The evolution of public school supervision*. Rutherford, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- Glickman, C. D. (1980) The developmental approach to supervision. *Educational Leadership*,38(2), 178-180.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. (1987).Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*,44 (8), 64-68.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross- Gordon, J. M. (2014). *Supervision and instructional leadership* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross- Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Goldhammer, R., Anderson, R. A., Krajewski, R.(1980). *Clinical supervision*. (2nded.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gordon, S. P. (Editör). (2005). Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning. Eye on Education Publication.
- Gordon, S. P. (1990). Developmental supervision: An exploratory study of a promising model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 293-307.
- Green, S. B., Salkind, N. J. (2010). *Using spss for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall Press.
- Greene, M. L. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), 131-148.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(2). 1-23
- Gwynn, J. M. (1968). *Theory and practice of supervision*. (7th ed.). NewYork, Toronto: Dod, Mead & Company.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (1998). *Multivariate analysis* (5th ed.). Englewood: Prentice Hall International.
- Harris, B. M. (1963). *Supervisory behavior in education* (3rd ed.).Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall
- Hundson, P. (2013).Mentoring as professional development: 'Growth for both' form mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- İlğan, A., Erdem, M. (2010). Meslektaş Koçluğu. 2. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. 23-25 Haziran 2010. (ss. 39-49) Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- İlğan, A. (2006) *İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kapusuzoğlu, Ő. (2012). Denetim uygulamalarının genel nitelikleri ve denetimsel davranış özelliklerinin uygulanma durumunun özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 43, 282-293.
- Karakuş, M., Yasan, T. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin Yeterlilikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakóltesi*, 21, 1-19.
- Kalule, L., Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26 (1), 51-72.
- Kandel, I., L. (1930). *History of secondary education*. Boston: Hough Mifflin Company.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kent, S. I. (2001). Supervision of student teachers: Practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), 228-44.
- Kılıçarslan, M. (2010). Öğretmenlerin ders denetimlerine bakış durumlarının değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi 23-25 Haziran 2010*. (ss.375-382),Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 259-268.
- Köroğlu, H., Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettiőü görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 1(2), 9-22
- Krey, R. D., Burke, P. J. (1989). *A design for instructional supervision*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Kutsyuruba, B. (2009). Getting off on the right foot: Guiding beginning teachers with supervision and professional development. *International Journal of Learning*, 16(2), 257-277.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., Morgan, G. A. (2005). *Spss for intermediate statistics: Use and interpretation (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucio, W. H., McNeil, J. D. (1962). *Supervision: A synthesis of thought and action*. New York: McGraw-Hill.
- Memduhoğlu, H. B., Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.

- McGill, M. V. (1991). A research agenda the changing face of supervision: A developmental art. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (3), 255-264.
- Mosher, R. L., Purpel, D. E. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Moswela, B. (2010). Instructional supervision in Botswana secondary schools an investigation. educational. *Management Administration & Leadership*, 38(1), 71-87.
- Okutan, M., Akgül, A., Kahvecioğlu, A. (2010). İlköğretim müfettişlerinin insani yeterlilikleri.II. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. 23-25 Haziran 2010.* (ss. 362-374) Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınlar.
- Oliva, P. F., Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools* (6th ed.). New York: Wiley Global Education.
- Özan Boydak, M., Özdemir T. Y. (2010). Denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı.II. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. 23-25 Haziran 2010.* (ss. 407-415) Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Özbaş, M. (2009). İlköğretim okullarında sınıf içi etkinliklerinin denetimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (366), 25-32.
- Özdoğa, Yılmazoğlu, B. (2012) Denetim kaygısına yönelik öğretmen ve denetmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel sayı (2)*, 98-109.
- Özmen, F. (2007). Klinik denetim öngörülerini çerçevesinde denetçi görüşleri. *Journal of Social Science*, 10(1), 119-157.
- Pajak, Edward (2000). *Approaches to clinical supervision* (2nd ed.). Massachusetts: Christopher – Gordon Publisher, Inc.
- Pierce, R. A., Rowell, J. S. (2006). The 10 keys to effective supervision: A developmental approach. *Rising Sun Consultants*. 1-4.
- Ponte, E., Twomey, S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: negotiating issues of power, vulnerability and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 20-33.
- Range, B. G., Young, S., Hvidston, D. (2013). Teacher perceptions about observation conferences: what do teachers think about their formative supervision in one US school district? *School Leadership & Management*, 33(1), 61-77.
- Range, B. G., Scherz, S., Holt, C. R., Young, S. (2011). Supervision and evaluation: The Wyoming perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 243-265.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in first year practice. *Teaching and Teaching Education*, 36, 166-177.

- Rikard, G. L., Veal, M. L. (1996). Cooperating Teachers: Insight Into Their Preparation, Beliefs, and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 279-296.
- Sabancı, A., Ömeroğlu, M. (2013). Views of independent kindergarten teachers about inspection done by province inspectors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 685-700.
- Şahin, S., Elçiçek Z., Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim sürecindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science*, 6(5), 1105-1126.
- Sağlam, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sağnak, M. (2008). Eğitim denetiminde modern ve postmodern yaklaşımların karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (356), 6-13.
- Samancı, O., Taşçıoğlu, N. ve Çetin, İ. (2009). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Müfettişlerden Beklentileri, *I. Uluslar Arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, 22-23 Haziran 2009*. Ankara: TEM-SEN.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives* (4th ed.). New York, Amerika: McGraw-Hill Publishing Company.
- Sharp, C. (1990). Supervision of student teachers: The role of the collegesupervisors. *Education*, 111 (1), 53-56.
- Siens, C. M., Ebmeier, H. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 299-319.
- Snow-Gerono, J. L. (2008). Locating supervision—a reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.
- Symth, J. (1991). Instructional supervision and redefinition of who does it in schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, (7), 90-99.
- Smyth, W .J. (1986). Perspective and imperatives clinical supervision: technocratic mindedness, or emancipatory learning. *Journal of Curriculum & Supervision*, 1(4), 331-340.
- Spears, H. (1956). *Improving the supervision of instruction* (4th ed.). USA: Prentice-Hall, INC
- Sullivan, S., Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: strategies and techniques* (3rd ed.). California: Sage Publication.
- Sullivan, S., Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 121-235.
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13(2), 54-58.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler* (18. baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Toker Gökçe, A. (2010). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74-89.
- Topçu, İ., Aslan, B. (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi yerine getirme biçimleri. I. Uluslararası Türk Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 1-22). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Turan, S., Yıldırım, N., Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of american education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(1), 119-134.
- Uğurlu, C. T., Mermer, S., Ertaş, B. (2013). Teachers' views on the compliance of supervisions with the concept of artistic supervision. *İlköğretim Online*, 12(2), 597-613.
- Ünal, S., Demirkol, Z., Ümmet, D. (2010). İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı. 2. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Kütahya. ss. 501-507.
- Ünal, S., Ümmet, D. ve İnal (2010). İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, II. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*, 23-25 Haziran 2010. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Veloo, A., Komuji, M. M. A., Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 35-39.
- Wallace, J. (1998). Collegiality and teachers' work in the context of peer supervision. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 81-98.
- Wanzare, Z. (2012). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 188-216.
- Wanzare, Z., Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: overview of literature. *NASSP Bulletin*, 84(618), 47-54.
- Yaman, E. (2009). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 106-123.
- Yılmaz, A. (2010). İlköğretim denetim sisteminin tarihi gelişim süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (374), 23-29.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 38, 292-311.
- Young, J. M., Heichberger, R. L. (1975). Teachers' perceptions of an effective school supervision and evaluation program. *Education*, 96(1), 10-19.

- Zepeda, S. J. (2005). Standards of collegiality and collaboration. S. P. Gordon (Editör), *Standards for instructional supervision*(s.63-73). Eye On Education
- Zuljan, M., V., Pozarnik, B., M. (2014). Induction and earlier carrier support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192-205.

EK 1: MEB İZİNİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56248838/605/4069952
Konu: Anket Uygulaması

31/12/2013

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ANTALYA

İlgi : 24.12.2013 tarihli ve 24061 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülnar ÖZYILDIRIM'ın "Eğitim Denetmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli ile Belirlenmesi" konulu araştırmasını, Antalya İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listedeki okullarda görev yapan öğretmen, idarecilere ve İl Eğitim Denetmenlerine uygulama isteği ile ilgili "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 30.12.2013 tarihli ve 4063509 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hami DORUL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1-Onay (1 sayfa)
- 2-Anket (10 sayfa)
- 3-Liste (1 sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLI İLE AYNI DİR
31-12-2013

Nusret ÖZBAY
VHKİ

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2c11-5712-32d1-954a-32ff kodu ile yapılabilir.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 23861 00

EK 2. TASLAK VERİ TOPLAMA ARACI

(Okul Yöneticileri için)

Sayın Okul Yöneticisi:

Bu form, yüksek lisans tezi olarak yürütülecek olan 'Eğitim Denetmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeliyle Belirlenmesi' başlıklı araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracında beş senaryo yer almaktadır.

Her senaryonun altında size uygun olan eylemi belirtebileceğiniz dört seçenek yer almaktadır. Bu seçeneklerden hiçbirisi size uygun gelmiyorsa, lütfen "E" seçeneğini işaretleyerek kendi düşündüğünüz eylemi kısaca belirtiniz.

Araştırma sürecine yaptığınız katkılar için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırma Görevlisi

Gülнар ÖZYILDIRIM

Yönerge:

Aşağıdaki eylemlerden sizin için hangisi daha uygun ise, lütfen onun başındaki harfi çember içine alınız. Eğer hiçbirisi sizin seçebileceğiniz bir eylem değilse, lütfen E seçeneğini işaretleyerek, önereceğiniz davranışı ifade ediniz.

SENARYO 1

Öğretmen G.'nin öğretim yöntemleri konusunda, okul müdürüne öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerden şikâyetler gelmektedir. Bu şikâyetler üzerine öğretmenin derslerini gözlemleyen okul müdürü, ders içeriği ve öğrenci düzeylerinin farklı olmasına rağmen öğretmenin bütün derslerini aynı biçimde işlediğine tanık olmuştur. Öğretmen, derslerinde öğrencilerin konu ile ilgili metinleri okuyup yazmalarını istemekte; kendisi bu arada başka işlerle uğraşmaktadır. Okul müdürü, sınıf ziyaretlerinin ardından, derslerine ilişkin tutumunu öğrenmek için öğretmenle bir görüşme yapmıştır. Görüşme sırasında öğretmenin, yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanma konusunda herhangi bir isteğe sahip olmadığı gözlenmiştir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Profesyonel bir meslek elemanı olduğu için çözüm bulma ve uygulama sorumluluğunu ona bırakırdım.
B) Öğretmen G. için yararlı olabileceğini düşündüğüm atölye çalışmalarından birini seçip katılmasını isterdim.
C) Öğretmen G. için hedeflediğim etkinliklere katılmasının zorunlu olduğunu söyledim.
D) Öğretmen G. ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak yararlı olabilecek seçenekler üretmeye çalışırdım.
E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 1	KAPSAM GEÇERLİLİĞİ		
	UYGUN	UYGUN DEĞİL	ÖNERİLEN DEĞİŞİKLİK (Lütfen, yazınız)
Senaryo metni			
Seçenek A			
Seçenek B			
Seçenek C			
Seçenek D			
Seçenek E			

SENARYO 2

Yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulamaya çok istekli olan Öğretmen J'nin sınıf yönetimi konusunda yaşadığı sorunlar, bu konudaki girişimlerinin başarısızlıklarla sonuçlanmasına yol açmıştır. Okul müdürü, bu öğretmenin birkaç dersini gözlemlemiş ve öğretmenin eğitim eksikliğini ve öğrenci ile ilişkilerinde deneyimsizliğini fark etmiştir. Sınıf yönetimindeki sorunlarının öğretmeni de farkındadır. Fakat öğrencilerin niçin öyle davrandıklarını ya da bu durumu düzeltmek için ne yapabileceğini bilmemektedir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Öğretmene sınıfta nasıl davranması gerektiğini açıklar ve ona göre davranıp davranmadığını izlerdim.
B) Öğretmenin de katıldığı bir çözüm yolu bulmaya çalışırdım.
C) Kendi düşüncelerimi söylemez ve kararı öğretmene bırakırdım.
D) Öğretmene olası çözüm yolları hakkında rehberlik yapardım.
E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 2	KAPSAM GEÇERLİLİĞİ		
	UYGUN	UYGUN DEĞİL	ÖNERİLEN DEĞİŞİKLİK (Lütfen, yazınız)
Senaryo metni			
Seçenek A			
Seçenek B			
Seçenek C			
Seçenek D			
Seçenek E			

SENARYO 3

Öğretmen M., derslerindeki tartışma kalitesinden memnun değildir. Okul müdüründen bu konu hakkında bir görüşme rica eder. Müdür, öğretmene gerçekleştirmek istediği sınıf tartışmasının özelliklerini sorar. Öğretmen, bu özelliklerin öğrencilerin yüksek düzeyde düşünceleri, önemli sosyal ve politik meselelerle ilgili konuşmalarını teşvik etmek olduğunu söyler. Müdür, bu tür tartışmaları engelleyen nedenleri sorar. Öğretmen, tartışmayı başlatma ve sürdürme konusunda sorun yaşadığını ve sınıfta birkaç öğrencinin tartışmaya katılmak istemediğini, kendisinin de bu öğrencileri cesaretlendirmek için fazla bir şey yapamadığını söyler. Her ikisi de sorunun nedenleri ve çözüm önerileri hakkında görüş alışverişinde bulunurlar.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Bu tür durumlarda başarılı olabilecek uygulamalar konusunda öğretmene önerilerde bulunurdum.
B) Herhangi bir öneride bulunmaz, sözel ifade ve dönütlerle öğretmenin soruna bakış açısını genişletmeye çalışırdım.
C) Öğretmenin benimkinden farklı olan düşüncelerini ifade etmesini desteklerdim.
D) Öğretmenin gelişimi için kendi belirlediğim hedefleri kendisine bildirirdim.
E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 3	KAPSAM GEÇERLİLİĞİ		
	UYGUN	UYGUN DEĞİL	ÖNERİLEN DEĞİŞİKLİK (Lütfen, yazınız)
Senaryo metni			
Seçenek A			
Seçenek B			
Seçenek C			
Seçenek D			
Seçenek E			

SENARYO 4

Okul yönetimi ve diğer öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışan ve bu konuda başarılı olan Öğretmen N., sınırlı bir şekilde okul müdürünün odasına girer ve öğrencilerine artık dayanmadığını söyler. Müdür, öğretmenden durumu anlatmasını ister. Öğretmen, kısa bir süre sınıfı yalnız bırakıp geri döndüğünde öğrencilerin etrafta koşuşturdukları; birbirlerine kâğıt attıkları ve kavga ettiklerini gördüğünü anlatır. Onları bir dakika bile serbest bırakmadığından yakınıdır. Müdür, öğretmene bunun üzerine nasıl davrandığını sorar. Öğretmen, bağırıp sınıfı susturmaya çalıştığını söyler. Müdür, sorunun kaynağı hakkında birkaç soru daha yönelir. Öğretmen ise, sorunun yaramaz ve ilgisiz bir çocuktan kaynaklandığını belirtir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Öğretmeni, sorun, çözüm yolları ve bu süreçte kullanılacak kaynaklardan haberdar ederdim.
- B) Öğretmene kendi çözüm yollarımı uygulamayı önerirdim
- C) Öğretmenin kendi çözüm yolu belirlemesini destekler ve çözümlerini tarafsız şekilde dinlerdim.
- D) Öğretmen ile birlikte bir çözümde anlaşmaya çalışır, neler yapılabileceklerimizi paylaşırdım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....

SENARYO 4	KAPSAM GEÇERLİLİĞİ		
	UYGUN	UYGUN DEĞİL	ÖNERİLEN DEĞİŞİKLİK (Lütfen, yazınız)
Senaryo metni			
Seçenek A			
Seçenek B			
Seçenek C			
Seçenek D			
Seçenek E			

SENARYO 5

Okul yönetimi okulda ciddi düzeylere ulaşan disiplin sorunları konusunda oldukça zor durumdadır. Okul müdürü, yardımcıları ile birlikte bu soruna çözüm aramaktadır. Yapılan toplantılarda sorunun kaynağının, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etme konusundaki güçlükleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere konuya ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi kararı alınmıştır. Öğretmenlere bu karar iletildiğinde, bir grup öğretmen yapılacak olan eğitimlere katılmak istemediğini belirtmiştir. Okul müdürü ise, bu eğitimin ancak tüm öğretmenlere verilirse etkili olacağını düşünmektedir ve eğitime katılmak istemeyen öğretmenlerle görüştüğünde, eğer bu grup içerisindeki doğal lider eğitime katılırsa diğer öğretmenlerin de katılacağını fark etmiştir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, grup içerisindeki doğal lider olan bu öğretmenle ilgili olarak ne yapardınız?

- A) Eğitimin içeriği, zamanı ve yerini belirlemede, öğretmenin benimle sorumluluğu paylaşmasını isterdim.
B) Bu öğretmenin eğitime katılması için yetkimi kullanırdım.
C) Bu öğretmenden okuldaki disiplin sorunlarının çözümü için bir plan önermesini isterdim.
D) Bu öğretmeni eğitime katılmaya ikna etmeye çalışırdım.
E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....

SENARYO 5	KAPSAM GEÇERLİLİĞİ		
	UYGUN	UYGUN DEĞİL	ÖNERİLEN DEĞİŞİKLİK (Lütfen, yazınız)
Senaryo metni			
Seçenek A			
Seçenek B			
Seçenek C			
Seçenek D			
Seçenek E			

EK:3 VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın İl Eğitim Denetmeni:

Bu anket, yüksek lisans tezi olarak yürütülecek olan ‘Eğitim Denetmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Glickman’ın Gelişimsel Denetim Modeliyle Belirlenmesi’ başlıklı araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde istatistiksel karşılaştırma yapabilmek için gerekli olan kişisel bilgilere yönelik maddeler, ikinci bölümde ise, Glickman’ın Gelişimsel Denetim Modelinden uyarlanan beş adet senaryo yer almaktadır. Sizden beklenen bu senaryolardaki durumlarla karşılaştığınızda verilen seçeneklerden hangisini tercih edeceğinizi içtenlikle belirtmenizdir. Seçenekler sizin denetim anlayışınıza uygun değilse, lütfen kendi düşündüğünüz seçeneği kısaca yazınız.

Bu anket ile elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak, hiçbir kimse ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sizin vereceğiniz yanıtların içtenliğine bağlı olacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi yanıtızsız bırakmayınız.

Araştırma sürecine yaptığınız katkılar için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Prof.Dr.MuallaBİLGİNAKSU

Danışman Öğretim Üyesi
Tel: (0242) 310 21 04
muallaaksu@akdeniz.edu.tr

Gülнар ÖZYILDIRIM

Araştırma Görevlisi
Tel: (0242) 227 44 00\ 4636
gulnarozyildirim@akdeniz.edu.tr

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek

2. **Denetmen olmadan önce ne kadar süreyle öğretmenlik yaptınız?**

(Lütfen bitirdiğiniz yıl itibariyle belirtiniz):.....

3. **Denetmen olmadan önce yöneticilik yaptınız mı?**

(Yaptıysanız, lütfen bitirdiğiniz yıl itibariyle belirtiniz):.....

4. **Denetmenlikteki kıdeminiz:**

(Lütfen bitirdiğiniz yıl itibariyle belirtiniz):.....

5. **En son hangi eğitim kurumundan mezun oldunuz?**

(Lütfen belirtiniz):.....

6. **Branşınız:**

(Lütfen belirtiniz):.....

BÖLÜM II:

Yönerge:

Aşağıdaki eylemlerden sizin için hangisi daha uygun ise, lütfen onun başındaki harfi çember içine alınız. Eğer hiçbiri sizin seçebileceğiniz bir eylem değilse, lütfen E seçeneğini işaretleyerek, önereceğiniz davranışı ifade ediniz.

SENARYO 1

Öğretmen G.'nin öğretim yöntemleri konusunda, okul müdürüne öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerden şikâyetler gelmektedir. Bu şikâyetler üzerine öğretmenin derslerini gözlemleyen okul müdürü, ders içeriği ve öğrenci düzeylerinin farklı olmasına rağmen öğretmenin bütün derslerini aynı biçimde işlediğine tanık olmuştur. Öğretmen, derslerinde öğrencilerin konu ile ilgili metinleri okuyup yazmalarını istemekte; kendisi bu arada başka işlerle uğraşmaktadır. Okul müdürü, sınıf ziyaretlerinin ardından, derslerine ilişkin tutumunu öğrenmek için öğretmenle bir görüşme yapmıştır. Görüşme sırasında öğretmenin, yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanma konusunda herhangi bir isteğe sahip olmadığı gözlenmiştir.

Bu durumdan haberdar olduğunuzda denetmen olarak ne yapardınız?

- A) Profesyonel bir meslek elemanı olduğu için çözüm bulma ve uygulama sorumluluğunu ona bıraktım.
- B) Öğretmen G. için yararlı olabileceğini düşündüğüm atölye çalışmalarından birini seçip katılmasını istedim.
- C) Öğretmen G. için hedeflediğim etkinliklere katılmasının zorunlu olduğunu söyledim.
- D) Öğretmen G. ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak yararlı olabilecek seçenekler üretmeye çalıştım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 2

Yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulamaya çok istekli olan Öğretmen J'nin sınıf yönetimi konusunda yaşadığı sorunlar, bu konudaki girişimlerinin başarısızlıklarla sonuçlanmasına yol açmıştır. Okul müdürü, bu öğretmenin birkaç dersini gözlemlemiş ve öğretmenin eğitim eksikliğini ve öğrenci ile ilişkilerinde deneyimsizliğini fark etmiştir. Sınıf yönetimindeki sorunlarının öğretmen de farkındadır. Fakat öğrencilerin niçin öyle davrandıklarını ya da bu durumu düzeltmek için ne yapabileceğini bilmemektedir.

Bu durumdan haberdar olduğunuzda denetmen olarak ne yapardınız?

- A) Öğretmene sınıfta nasıl davranması gerektiğini açıklar ve ona göre davranıp davranmadığını izledim.
- B) Öğretmenin de katıldığı bir çözüm yolu bulmaya çalıştım.
- C) Kendi düşüncelerimi söylemez ve kararı öğretmene bıraktım.
- D) Öğretmene olası çözüm yolları hakkında rehberlik yaptım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 3

Öğretmen M., derslerindeki tartışma kalitesinden memnun değildir. Okul müdüründen bu konu hakkında bir görüşme rica eder. Müdür, öğretmene gerçekleştirmek istediği sınıf tartışmasının özelliklerini sorar. Öğretmen, bu özelliklerin öğrencilerin yüksek düzeyde düşünmeleri, önemli sosyal ve politik meselelerle ilgili konuşmalarını teşvik etmek olduğunu söyler. Müdür, bu tür tartışmaları engelleyen nedenleri sorar. Öğretmen, tartışmayı başlatma ve sürdürme konusunda sorun yaşadığını ve sınıfta birkaç öğrencinin tartışmaya katılmak istemediğini, kendisinin de bu öğrencileri cesaretlendirmek için fazla bir şey yapamadığını söyler. Her ikisi de sorunun nedenleri ve çözüm önerileri hakkında görüş alışverişinde bulunurlar.

Bu durumdan haberdar olduğunuzda denetmen olarak ne yapardınız?

- A) Bu tür durumlarda başarılı olabilecek uygulamalar konusunda öğretmene önerilerde bulunurdum.
- B) Herhangi bir öneride bulunmaz, sözel ifade ve dönütlerle öğretmenin soruna bakış açısını genişletmeye çalıştım.
- C) Öğretmenin benimkinden farklı olan düşüncelerini ifade etmesini destekledim.
- D) Öğretmenin gelişimi için kendi belirlediğim hedefleri kendisine bildirdim.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 4

Okul yönetimi ve diğer öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışan ve bu konuda başarılı olan Öğretmen N., sinirli bir şekilde okul müdürünün odasına girer ve öğrencilerine artık dayanamadığını söyler. Müdür, öğretmenden durumu anlatmasını ister. Öğretmen, kısa bir süre sınıfı yalnız bırakıp geri döndüğünde öğrencilerin etrafta koşuşturdukları; birbirlerine kâğıt attıkları ve kavga ettiklerini gördüğünü anlatır. Onları bir dakika bile serbest bırakmadığından yakınıdır. Müdür, öğretmene bunun üzerine nasıl davrandığını sorar. Öğretmen, bağırıp sınıfı susturmaya çalıştığını söyler. Müdür, sorunun kaynağı hakkında birkaç soru daha yöneltir. Öğretmen ise, sorunun yaramaz ve ilgisiz bir çocuktan kaynaklandığını belirtir.

Bu durumdan haberdar olduğunuzda denetmen olarak ne yapardınız?

- A) Öğretmeni, sorun, çözüm yolları ve bu süreçte kullanılacak kaynaklardan haberdar ederdim.
- B) Öğretmene kendi çözüm yollarımı uygulamayı önerirdim
- C) Öğretmenin kendi çözüm yolu belirlemesini destekler ve çözümlerini tarafsız şekilde dinlerdim.
- D) Öğretmen ile birlikte bir çözümde anlaşmaya çalışır, neler yapılabileceklerimizi paylaşırdım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....
.....

SENARYO 5

Okul yönetimi okulda ciddi düzeylere ulaşan disiplin sorunları konusunda oldukça zor durumdadır. Okul müdürü, yardımcıları ile birlikte bu soruna çözüm aramaktadır. Yapılan toplantılarda sorunun kaynağının, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etme konusundaki güçlükleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere konuya ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi kararı alınmıştır. Öğretmenlere bu karar iletildiğinde, bir grup öğretmen yapılacak olan eğitimlere katılmak istemediğini belirtmiştir. Okul müdürü ise, bu eğitimin ancak tüm öğretmenlere verilirse etkili olacağını düşünmektedir ve eğitime katılmak istemeyen öğretmenlerle görüştüğünde, eğer bu grup içerisindeki doğal lider eğitime katılırsa diğer öğretmenlerin de katılacağını fark etmiştir.

Bu durumdan haberdar olduğunuzda denetmen olarak , grup içerisindeki doğal lider olan bu öğretmenle ilgili olarak ne yapardınız?

- A) Eğitimin içeriği, zamanı ve yerini belirlemede, öğretmenin benimle sorumluluğu paylaşmasını isterdim.
- B) Bu öğretmenin eğitime katılması için yetkimi kullanırdım.
- C) Bu öğretmenden okuldaki disiplin sorunlarının çözümü için bir plan önermesini isterdim.
- D) Bu öğretmeni eğitime katılmaya ikna etmeye çalışırdım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....
.....

BÖLÜM II

Yönerge:

Verilen senaryoları okuduktan sonra aşağıdaki eylemlerden sizin için hangisi daha uygun ise, lütfen onun başındaki harfi çember içine alınız. Eğer hiçbiri sizin seçebileceğiniz bir eylem değilse, lütfen E seçeneğini işaretleyerek, önereceğiniz davranışı ifade ediniz.

SENARYO 1

Öğretmen G.'nin öğretim yöntemleri konusunda, okul müdürüne öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerden şikâyetler gelmektedir. Bu şikâyetler üzerine öğretmenin derslerini gözlemleyen okul müdürü, ders içeriği ve öğrenci düzeylerinin farklı olmasına rağmen öğretmenin bütün derslerini aynı biçimde işlediğine tanık olmuştur. Öğretmen, derslerinde öğrencilerin konu ile ilgili metinleri okuyup yazmalarını istemekte; kendisi bu arada başka işlerle uğraşmaktadır. Okul müdürü, sınıf ziyaretlerinin ardından, derslerine ilişkin tutumunu öğrenmek için öğretmenle bir görüşme yapmıştır. Görüşme sırasında öğretmenin, yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanma konusunda herhangi bir isteğe sahip olmadığı gözlenmiştir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Profesyonel bir meslek elemanı olduğu için çözüm bulma ve uygulama sorumluluğunu ona bıraktım.
 - B) Öğretmen G. için yararlı olabileceğini düşündüğüm atölye çalışmalarından birini seçip katılmasını istedim.
 - C) Öğretmen G. için hedeflediğim etkinliklere katılmasının zorunlu olduğunu söyledim.
 - D) Öğretmen G. ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak yararlı olabilecek seçenekler üretmeye çalıştım.
 - E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)
-
-

SENARYO 2

Yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulamaya çok istekli olan Öğretmen J'nin sınıf yönetimi konusunda yaşadığı sorunlar, bu konudaki girişimlerinin başarısızlıklarla sonuçlanmasına yol açmıştır. Okul müdürü, bu öğretmenin birkaç dersini gözlemlemiş ve öğretmenin eğitim eksikliğini ve öğrenci ile ilişkilerinde deneyimsizliğini fark etmiştir. Sınıf yönetimindeki sorunlarının öğretmen de farkındadır. Fakat öğrencilerin niçin öyle davrandıklarını ya da bu durumu düzeltmek için ne yapabileceğini bilmemektedir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Öğretmene sınıfta nasıl davranması gerektiğini açıklar ve ona göre davranıp davranmadığını izledim.
 - B) Öğretmenin de katıldığı bir çözüm yolu bulmaya çalıştım.
 - C) Kendi düşüncelerimi söylemez ve kararı öğretmene bıraktım.
 - D) Öğretmene olası çözüm yolları hakkında rehberlik yaptım.
 - E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)
-
-

SENARYO 3

Öğretmen M., derslerindeki tartışma kalitesinden memnun değildir. Okul müdüründen bu konu hakkında bir görüşme rica eder. Müdür, öğretmene gerçekleştirmek istediği sınıf tartışmasının özelliklerini sorar. Öğretmen, bu özelliklerin öğrencilerin yüksek düzeyde düşünmeleri, önemli sosyal ve politik meselelerle ilgili konuşmalarını teşvik etmek olduğunu söyler. Müdür, bu tür tartışmaları engelleyen nedenleri sorar. Öğretmen, tartışmayı başlatma ve sürdürme konusunda sorun yaşadığını ve sınıfta birkaç öğrencinin tartışmaya katılmak istemediğini, kendisinin de bu öğrencileri cesaretlendirmek için fazla bir şey yapamadığını söyler. Her ikisi de sorunun nedenleri ve çözüm önerileri hakkında görüş alışverişinde bulunurlar.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Bu tür durumlarda başarılı olabilecek uygulamalar konusunda öğretmene önerilerde bulunurdum.
 - B) Herhangi bir öneride bulunmaz, sözel ifade ve dönütlerle öğretmenin soruna bakış açısını genişletmeye çalışırdım.
 - C) Öğretmenin benimkinden farklı olan düşüncelerini ifade etmesini desteklerdim.
 - D) Öğretmenin gelişimi için kendi belirlediğim hedefleri kendisine bildirirdim.
 - E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)
-
-

SENARYO 4

Okul yönetimi ve diğer öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışan ve bu konuda başarılı olan Öğretmen N., sinirli bir şekilde okul müdürünün odasına girer ve öğrencilerine artık dayanamadığını söyler. Müdür, öğretmenden durumu anlatmasını ister. Öğretmen, kısa bir süre sınıfı yalnız bırakıp geri döndüğünde öğrencilerin etrafta koşuşturdukları; birbirlerine kâğıt attıkları ve kavga ettiklerini gördüğünü anlatır. Onları bir dakika bile serbest bırakmadığından yakınıdır. Müdür, öğretmene bunun üzerine nasıl davrandığını sorar. Öğretmen, bağırıp sınıfı susturmaya çalıştığını söyler. Müdür, sorunun kaynağı hakkında birkaç soru daha yöneltir. Öğretmen ise, sorunun yaramaz ve ilgisiz bir çocuktan kaynaklandığını belirtir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, ne yapardınız?

- A) Öğretmeni, sorun, çözüm yolları ve bu süreçte kullanılacak kaynaklardan haberdar ederdim.
- B) Öğretmene kendi çözüm yollarımı uygulamayı önerirdim.
- C) Öğretmenin kendi çözüm yolu belirlemesini destekler ve çözümlerini tarafsız şekilde dinlerdim.
- D) Öğretmen ile birlikte bir çözümde anlaşmaya çalışır, neler yapılabilirlerimizi paylaşırdım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....
.....

SENARYO 5

Okul yönetimi okulda ciddi düzeylere ulaşan disiplin sorunları konusunda oldukça zor durumdadır. Okul müdürü, yardımcıları ile birlikte bu soruna çözüm aramaktadır. Yapılan toplantılarda sorunun kaynağının, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etme konusundaki güçlükleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere konuya ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi kararı alınmıştır. Öğretmenlere bu karar iletildiğinde, bir grup öğretmen yapılacak olan eğitimlere katılmak istemediğini belirtmiştir. Okul müdürü ise, bu eğitimin ancak tüm öğretmenlere verilirse etkili olacağını düşünmektedir ve eğitime katılmak istemeyen öğretmenlerle görüştüğünde, eğer bu grup içerisindeki doğal lider eğitime katılırsa diğer öğretmenlerin de katılacağını fark etmiştir.

Bu durumdaki okul müdürü siz olsaydınız, grup içerisindeki doğal lider olan bu öğretmenle ilgili olarak ne yapardınız?

- A) Eğitimin içeriği, zamanı ve yerini belirlemede, öğretmenin benimle sorumluluğu paylaşmasını isterdim.
- B) Bu öğretmenin eğitime katılması için yetkimi kullanırdım.
- C) Bu öğretmenden okuldaki disiplin sorunlarının çözümü için bir plan önermesini isterdim.
- D) Bu öğretmeni eğitime katılmaya ikna etmeye çalışırdım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....
.....

BÖLÜM II:

Yönerge:

Verilen senaryoları okuduktan sonra aşağıdaki eylemlerden sizin için hangisi daha uygun ise, lütfen onun başındaki harfi çember içine alınız. Eğer hiçbiri sizin seçebileceğiniz bir eylem değilse, lütfen E seçeneğini işaretleyerek, önereceğiniz davranışı ifade ediniz.

NOT: Seçenekler, müdürün ilgili öğretmene uygulamayı düşündüğü davranışların ifadesidir.

SENARYO 1

Öğretmen G.'nin öğretim yöntemleri konusunda, okul müdürüne öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerden şikâyetler gelmektedir. Bu şikâyetler üzerine öğretmenin derslerini gözlemleyen okul müdürü, ders içeriği ve öğrenci düzeylerinin farklı olmasına rağmen öğretmenin bütün derslerini aynı biçimde işlediğine tanık olmuştur. Öğretmen, derslerinde öğrencilerin konu ile ilgili metinleri okuyup yazmalarını istemekte; kendisi bu arada başka işlerle uğraşmaktadır. Okul müdürü, sınıf ziyaretlerinin ardından, derslerine ilişkin tutumunu öğrenmek için öğretmenle bir görüşme yapmıştır. Görüşme sırasında öğretmenin, yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanma konusunda herhangi bir isteğe sahip olmadığı gözlenmiştir.

Bu durumdaki öğretmen siz olsaydınız, ne yapılmasını isterdiniz?

- A) Profesyonel bir meslek elemanı olduğu için çözüm bulma ve uygulama sorumluluğunu ona bıraktım.
- B) Öğretmen G. için yararlı olabileceğini düşündüğüm atölye çalışmalarından birini seçip katılmasını istedim.
- C) Öğretmen G. için hedeflediğim etkinliklere katılmasının zorunlu olduğunu söyledim.
- D) Öğretmen G. ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak yararlı olabilecek seçenekler üretmeye çalıştım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 2

Yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulamaya çok istekli olan Öğretmen J'nin sınıf yönetimi konusunda yaşadığı sorunlar, bu konudaki girişimlerinin başarısızlıklarla sonuçlanmasına yol açmıştır. Okul müdürü, bu öğretmenin birkaç dersini gözlemlemiş ve öğretmenin eğitim eksikliğini ve öğrenci ile ilişkilerinde deneyimsizliğini fark etmiştir. Sınıf yönetimindeki sorunlarının öğretmen de farkındadır. Fakat öğrencilerin niçin öyle davrandıklarını ya da bu durumu düzeltmek için ne yapabileceğini bilmemektedir.

Bu durumdaki öğretmen siz olsaydınız, ne yapılmasını isterdiniz?

- A) Öğretmene sınıfta nasıl davranması gerektiğini açıklar ve ona göre davranıp davranmadığını izlerdim.
- B) Öğretmenin de katıldığı bir çözüm yolu bulmaya çalıştım.
- C) Kendi düşüncelerimi söylemez ve kararı öğretmene bıraktım.
- D) Öğretmene olası çözüm yolları hakkında rehberlik yaptım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 3

Öğretmen M., derslerindeki tartışma kalitesinden memnun değildir. Okul müdüründen bu konu hakkında bir görüşme rica eder. Müdür, öğretmene gerçekleştirmek istediği sınıf tartışmasının özelliklerini sorar. Öğretmen, bu özelliklerin öğrencilerin yüksek düzeyde düşünmeleri, önemli sosyal ve politik meselelerle ilgili konuşmalarını teşvik etmek olduğunu söyler. Müdür, bu tür tartışmaları engelleyen nedenleri sorar. Öğretmen, tartışmayı başlatma ve sürdürme konusunda sorun yaşadığını ve sınıfta birkaç öğrencinin tartışmaya katılmak istemediğini, kendisinin de bu öğrencileri cesaretlendirmek için fazla bir şey yapamadığını söyler. Her ikisi de sorunun nedenleri ve çözüm önerileri hakkında görüş alışverişinde bulunurlar.

Bu durumdaki öğretmen siz olsaydınız, ne yapılmasını isterdiniz?

- A) Bu tür durumlarda başarılı olabilecek uygulamalar konusunda öğretmene önerilerde bulunurdum.
- B) Herhangi bir öneride bulunmaz, sözel ifade ve dönütlerle öğretmenin soruna bakış açısını genişletmeye çalıştım.
- C) Öğretmenin benimkinden farklı olan düşüncelerini ifade etmesini destekledim.
- D) Öğretmenin gelişimi için kendi belirlediğim hedefleri kendisine bildirdim.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

SENARYO 4

Okul yönetimi ve diğer öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışan ve bu konuda başarılı olan Öğretmen N., sinirli bir şekilde okul müdürünün odasına girer ve öğrencilerine artık dayanmadığını söyler. Müdür, öğretmenden durumu anlatmasını ister. Öğretmen, kısa bir süre sınıfı yalnız bırakıp geri döndüğünde öğrencilerin etrafta koşuşturdukları; birbirlerine kâğıt attıkları ve kavga ettiklerini gördüğünü anlatır. Onları bir dakika bile serbest bırakmadığından yakınıdır. Müdür, öğretmene bunun üzerine nasıl davrandığını sorar. Öğretmen, bağırıp sınıfı susturmaya çalıştığını söyler. Müdür, sorunun kaynağı hakkında birkaç soru daha yöneltir. Öğretmen ise, sorunun yaramaz ve ilgisiz bir çocuktan kaynaklandığını belirtir.

Bu durumdaki öğretmen siz olsaydınız, ne yapılmasını isterdiniz?

- A) Öğretmeni, sorun, çözüm yolları ve bu süreçte kullanılabilecek kaynaklardan haberdar ederdim.
- B) Öğretmene kendi çözüm yollarımı uygulamayı önerirdim
- C) Öğretmenin kendi çözüm yolu belirlemesini destekler ve çözümlerini tarafsız şekilde dinlerdim.
- D) Öğretmen ile birlikte bir çözümde anlaşmaya çalışır, neler yapılabileceklerimizi paylaşırdım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....
.....

SENARYO 5

Okul yönetimi okulda ciddi düzeylere ulaşan disiplin sorunları konusunda oldukça zor durumdadır. Okul müdürü, yardımcıları ile birlikte bu soruna çözüm aramaktadır. Yapılan toplantılarda sorunun kaynağının, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etme konusundaki güçlükleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere konuya ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi kararı alınmıştır. Öğretmenlere bu karar iletildiğinde, bir grup öğretmen yapılacak olan eğitimlere katılmak istemediğini belirtmiştir. Okul müdürü ise, bu eğitimin ancak tüm öğretmenlere verilirse etkili olacağını düşünmektedir ve eğitime katılmak istemeyen öğretmenlerle görüştüğünde, eğer bu grup içerisindeki doğal lider eğitime katılırsa diğer öğretmenlerin de katılacağını fark etmiştir.

Bu durumdaki grup içerisindeki doğal lider olan öğretmen siz olsaydınız ne yapılmasını isterdiniz?

- A) Eğitimin içeriği, zamanı ve yerini belirlemede, öğretmenin benimle sorumluluğu paylaşmasını isterdim.
- B) Bu öğretmenin eğitime katılması için yetkimi kullanırdım.
- C) Bu öğretmenden okuldaki disiplin sorunlarının çözümü için bir plan önermesini isterdim.
- D) Bu öğretmeni eğitime katılmaya ikna etmeye çalışırdım.
- E) Başka (Lütfen kendi seçeneğinizi açıklayarak yazınız.)

.....
.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Gülnar ÖZYILDIRIM

Doğum Yeri ve Tarihi: KONYA / Ilgın 09/06/1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Antalya- Korkuteli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi- İngilizce Öğretmeni

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Araştırma Görevlisi

İletişim

E-posta Adresi: gulnarozyildirim@gmail.com

Tarih: 19/06/2014

	Title	Report	Author	Processed ↓	Actions
	<p>GLICKMAN'IN GELİŞİMSEL DENETİM MODELİNE GÖRE EĞİTİM DENETMENLERİNİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DENETİM ANLAYIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DENETİM BEKLENTİLERİNİN BELİRLENMESİ</p> <p>1 part - 57,872 words</p>	10%	GÜLNAR ÖZYILDIRIM	July 14, 2014 11:47:16 AM EEST	