



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**LİSE MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM GÖREVİNE İLİŞKİN**

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AYHAN DUYKULUOĞLU**

**Ankara, Ağustos, 2016**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

---

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**LİSE MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM GÖREVİNE İLİŞKİN**  
**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AYHAN DUYKULUOĞLU**

**DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN**

**Ankara, Ağustos, 2016**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ayhan DUYKULUOĞLU' nun hazırladığı “Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. İnyet AYDIN

Üye Yrd. Doç. Dr. Tarık SOYDAN

Üye Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 10/08/2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Ayhan DUYKULUOĞLU

## ÖZET

### LİSE MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİM GÖREVİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Duykuluoğlu, Ayhan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnyet Aydın

Ağustos 2016, 222 + xxi sayfa

Bu araştırma ile Kastamonu ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu liselerinde görev yapan müdürlerin ders denetimi süreçlerinde sergiledikleri davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması, bu davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve öğretmen görüşleri çerçevesinde lise müdürlerinin bu davranışları “gösterme” düzeylerinin belirlenmesi, öğretmen görüşleri bağlamında davranışların “benimsenme” ve lise müdürlerinin bu davranışları “gösterme” boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığının ortaya konulması ve davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada ders denetimi süreci altı faktör altında ele alınmış ve faktörler altında yer alan davranışlar, hem “benimsenme” ve “gösterme” boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığı açısından hem de araştırmada yer alan değişkenler açısından ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bu faktörler şunlardır: (1) Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi, (2) gözlem öncesi görüşme, (3) öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi, (4) öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi, (5) gözlem sonrası görüşmenin planlanması ve (6) gözlem sonrası görüşme.

Araştırma betimsel tarama modelindedir ve araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini 2015-2016 öğretim yılında Kastamonu ilinin 20 ilçesinde görev yapan 1330 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak tabakalı ve oranlı örneklem yöntemlerinden faydalanılmıştır. Kastamonu ilindeki ilçeler birer tabaka olarak kabul edilmiş ve her ilçe görev yapan lise öğretmeni sayısına oranlı olarak örnekleme temsil edilmiştir. Bu kapsamda 404 lise öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde ilk önce yurt içi ve yurtdışı kaynaklardan literatür taraması sonucu bir madde havuzu oluşturulmuş, bu madde havuzu üzerinde danışman gözetiminde gerekli düzeltmeler yapılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra danışman hocanın görüşleri de alınarak taslak bir veri toplama aracı oluşturulmuş ve geçerlik güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için 233 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin altı faktörden oluştuğu saptanmış ve faktörlerin adlandırılması yine danışman görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması araştırmacı tarafından okullara ziyaret gerçekleştirilerek öğretmenlere uygulama biçiminde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler olarak aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t-testi ve Mann Whitney U testlerinden, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskal Wallis H testlerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin “benimseme” ve “gösterme” düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla analizler ilişkili örneklem t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile yapılmıştır. Analizlerde  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin faktörlerde yer alan davranışları “benimseme” ve lise müdürlerinin davranışları “gösterme” boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise öğretmenlerin görüşlerinin ölçeğin hem “benimseme” hem de “gösterme” boyutlarında ders denetiminin her faktöründe anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri, davranışları “benimseme” boyutu açısından iki faktör altında, lise müdürlerinin davranışları “gösterme” boyutu açısından ise bütün faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna karşın branş değişkenine göre “benimseme” ve “gösterme” boyutları açısından öğretmenlerin görüşleri arasında hiçbir faktör altında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Görev yapılan lise türü değişkenine göre ise faktörlerin “benimseme” boyutunda anlamlı bir fark bulunamamış ancak “gösterme” boyutunda öğretmen görüşlerinin altı faktörün hepsinde anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır.

Ders denetimlerinde sergilenen davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve lise müdürlerinin bu davranışları “gösterme” boyutlarının karşılaştırılması sonucunda her faktör için öğretmen görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin davranışları “benimseme” boyutuna ait puanlarının her faktör için lise müdürlerinin bu davranışları “gösterme” boyutuna ait puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ders denetimi, lise müdürleri, benimseme boyutu, gösterme boyutu



**ABSTRACT****THE OPINIONS OF THE TEACHERS ABOUT THE INSTRUCTIONAL  
SUPERVISION DUTIES OF THE HIGH SCHOOL PRINCIPALS**

Duykuluoğlu, Ayhan

Ms. S., Department of Educational Administration and Inspection,  
Graduate School of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın

August 2016, 222 + xxi pages

The purpose of this study was to determine the opinions of the high school teachers who work at the state schools in Kastamonu province about the behaviors of principals during the process of instructional supervision, to specify how much the teachers adopt the specific behaviors displayed by principals during the process of instructional supervision and how frequently the principals display those behaviors according to the perceptions of teachers, and to find out if these opinions differ on a significant level with regard to gender, professional seniority, branch of study and the type of the school in which teachers work. In this study, the process of instructional supervision was categorized under six factors and the behaviors under each of these factors were analyzed separately with a view to the variables involved in this study. The factors of the instructional supervision are: (1) The determination of the strategy of classroom observation, (2) pre-observation conference, (3) the observation of the instructional skills of the teacher, (4) the observation of the factors influencing teaching, (5) the planning of the meeting following the observation and (6) post-observation conference.

The research was designed as a descriptive survey model and quantitative research methods were utilized. The 1330 high school teachers who worked in 20 different districts of Kastamonu province during the 2015-2016 instructional year constituted the target population of this research. For statistical data collection, stratified and quota sampling techniques were used and the different districts of Kastamonu were regarded as different strata for sampling. Each district was represented in the



sampling with regard to the number of high school teachers who work in that district. In this context, 404 teachers were included as participants of this research.

In this study, as the means of data collection “The Classroom Observation Scale for High School Principals” which was developed by the researcher was used. As the first step in the development process, a list of behaviors was formed as a result of a literature review which includes sources in Turkey and abroad and it was presented to the opinions of some specialists after revision done with the advisor. Then, a draft of data collection means was formed by taking the opinions of the advisor into consideration and an implementation was carried out with 233 teachers to be able to fulfill validity and reliability analyses. As the result of the factor analysis carried out after the implementation, it was found out that the scale was formed of six factors and the factors were named by taking the opinions of the advisor into consideration.

The data collection was done by implementing the scale to the teacher during the visits to the schools. For the analysis of the data, SPSS 20.0 program was utilized. In this research, as descriptive statistical techniques, percentage, frequency, means and standard deviations were used. To be able to compare and contrast the opinions of the teachers according to gender, independent samples t-test and Mann Whitney U test were utilized and to be able to determine whether the opinions of teachers differ with regard to the professional seniority, the branch of study and the type of the school where teachers work, One-Way ANOVA and Kruskal Wallis H tests were used. Paired samples t-test and Wilcoxon signed rank test for paired samples were made use of to determine if the opinions of the teachers differ in view of how much the teachers adopt the behaviors which are categorized under each factor of the instructional supervision and how frequently the principals display those behaviors with regard to the perceptions of the teachers. For the analyses, the significance level was regarded as  $\alpha=.05$ .

In the research, it was found out that the opinions of the teachers about “how much the teachers adopt the behaviors” and “how frequently the teachers think the principals display those behaviors” do not differentiate on a significant level according to the gender variable. But in terms of professional seniority, significant differences were found on both of the dimensions of “how much they adopt the behaviors” and “how frequently the teachers think the principals display those behaviors” in all factors of the instructional supervision. Significant differences were found out in two factors for the dimension of “how much the teachers adopt the behaviors” and in all factors for

the dimension of “how frequently the teachers think the principals display those behaviors”. On the contrary, no significant difference was detected for the dimensions of both “how much the teachers adopt the behaviors” and “how frequently the teachers think the principals display those behaviors” in any of the factors of the instructional supervision with regard to the branch of study. In view of the type of the school where teachers work, no significant difference was found out for the dimension of “how much the teachers adopt the behaviors”, in spite of the fact that the opinions of the teachers differ for the behaviors in all six factors of the instructional supervision in view of “how frequently the teachers think the principals display those behaviors”.

As the results of comparing and contrasting analyses implemented to determine whether the opinions of the teachers differ with regard to dimensions of “how much the teachers adopt the behaviors” and “how frequently the teachers think the principals display those behaviors”, it was found out that the opinions of the teachers differ on a significant level in all factors of the instructional supervision. It was detected that the points of the teachers for the dimension of “how much the teachers adopt the behaviors” is higher than their points for the dimension of “how frequently the teachers think the principals display those behaviors” on a significant level in all factors.

**Keywords:** Instructional supervision, high school principals, the dimension of adoption, the dimension of display

## ÖNSÖZ

Öğretimde denetim bütün eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçasıdır ancak süreci etkili ve verimli hale getirebilmek adına öğretimde denetimin kimler tarafından yapılması gerektiğine dair tartışmalar hala devam etmektedir. Türkiye’de de bu tartışmalar her zaman güncelliğini korumuştur. Gerçekleştirilen son değişikliklerle Türkiye’de ders denetimi görevi maarif müfettişlerinden alınarak okul müdürlerine devredilmiştir. Öğretimin denetimi gibi son derece önemli bir görevde gerçekleştirilen bu ani ve hazırlıksız değişimin sürece olumsuz yansımalarının olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından tez konusu olarak “lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşlerinin” belirlenmesinin temelinde okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek ders denetimi süreçlerinde uygulamalara dönük öğretmen görüşlerinin alınmasının süreçlerin daha sağlıklı işlemesine sağlayacağı katkıya olan inanç yatmaktadır.

Bu araştırma ders denetimi süreçlerinin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin süreçlere ilişkin görüşlerine dayalı olarak yürütüldüğünden, elde edilen bulguların ders denetimi hususunda okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen görevlerin niteliğine doğrudan katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları ders denetimi süreçlerinde gösterilecek davranışlara ilişkin okul müdürlerine ve bu alandaki uygulamalara dönük planlamalara yol gösterici olabilir. Araştırmada veri toplama sürecinde hem öğretmenler hem de lise müdürlerinden araştırmanın önemi hakkında alınan olumlu düşünceler sürecin öğretmenler ve lise müdürleri tarafından önemsendiğinin önemli bir göstergesidir.

Bu araştırmada lise müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerine ilişkin görüşlerinin alınmasını önemli bulan katılımcı öğretmenlerin ve ders denetimlerini içtenlikle daha verimli hale getirmeye çalışan ve bu nedenle bu alanda yapılan çalışmalarını destekleyen lise müdürlerinin katkısı oldukça fazladır. Bu bağlamda değerli görüşleri ile araştırmaya katkı sağlayan bütün öğretmenlere ve anlayışlı ve destekleyici tavırları nedeni ile okullarında ölçek uygulaması yapılan bütün lise müdürlerine sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

## TEŞEKKÜR

Öncelikle bu uzun ve yorucu süreçte beni her zaman destekleyip cesaretlendiren, değerli vaktini ayıran, tecrübe ve bilgi birikiminden sürecin her aşamasında faydalandığım değerli danışman hocam Prof. Dr. İnyet Aydın' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Değerli görüşleri ve desteklerinden her zaman faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Ali Balcı' ya ve Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi' ye de veri toplama aracı geliştirme aşamasında yaptıkları katkılardan dolayı şükranlarımı sunuyorum. Sayın hocam Doç. Dr. Şakir Çinkır' a da tez çalışmamda faydalandığım Endnote programı hakkında yaptığı katkılar ve tezimle ilgili değerli görüş ve önerileri için teşekkür ederim.

Veri toplama aracı geliştirme aşamasında uzman görüşüne başvurduğum ve değerli katkıları ile bana her zaman destek olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı araştırma görevlileri Burcu Toptaş' a, Özge Erdemli' ye, Tuğba Güner Demir' e ve Ayşegül Atalay' a da sonsuz teşekkür ederim. Araştırma görevlisi Özge Erdemli'ye istatistiksel analizler aşamasında gece gündüz, hafta içi-hafta sonu demeden bütün sorularımı sabırla ve içtenlikle yanıtladığı için ayrıca minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Veri toplama aracı geliştirme sürecinde değerli görüşleri ile sürece katkı sağlayan Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğretim üyeleri, değerli hocalarım Doç. Dr. Hüseyin Yolcu' ya ve Yrd. Doç. Dr. Muammer Ergün' e de şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak bu bölümde adını anamadığım, bu günlere gelmemde üzerimde emeği olan bütün hocalarıma ve bana sağladığı manevi desteklerden ötürü değerli eşim Berna Karnak Duykuluoğlu'na da teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	x
TEŞEKKÜR.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	19
1.3. Araştırmanın Önemi.....	19
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	20
1.5. Tanımlar.....	20
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>22</b>
2. DERS DENETİMİNİN KURAMSAL TEMELLERİ.....	22
2.1. Denetim ve Öğretimde Denetimin Tarihsel Gelişimi.....	22
2.1.1. Bilimsel Yönetim ve Bilimsel Denetim.....	22
2.1.2. İnsan İlişkileri Kuramı ve Denetimde İnsan İlişkileri.....	24
2.1.3. Yeni Bilimsel Yönetim Yaklaşımı ve Denetim.....	26
2.2. Denetimin Örgütler ve Okullarda Önemi, Amaçları ve İşlevleri.....	27
2.3. Öğretimde Denetim Modelleri.....	34
2.3.1. Farklılaştırılmış Denetim Modeli.....	34
2.3.2. Gelişimsel Denetim Modeli.....	36
2.3.3. Klinik Denetim.....	37
2.3.3.1. Klinik Denetim Süreci.....	39
2.3.3.1.1. Gözlem Öncesi Görüşme.....	41
2.3.3.1.2. Gözlem.....	41
2.3.3.1.3. Gözlem Sonrası Görüşme.....	43
2.4. Ders Denetimi ve Önemi.....	44
2.5. Okul Müdürlerinin Gerçekleştirdikleri Ders Denetimlerinin Önemi ve İşlevleri.....	48
2.6. Sınıf Gözlemlerinin Öğretimin Geliştirilmesindeki Önemi.....	54
2.7. Ders Denetimi Süreci.....	55
2.8. Farklı Eğitim Sistemlerinde Ders Denetimi Uygulamaları.....	59
2.9. Türkiye’de Lise Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerinin Yasal Dayanağı.....	74
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>76</b>
3. YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırmanın Modeli.....	76
3.2. Evren ve Örneklem.....	76
3.3. Veri Toplama Aracı.....	77
3.3.1. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği.....	77
3.3.1.1. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği “Benimseme” Boyutu Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları.....	81
3.3.1.2. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği “Gösterme” Boyutu Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları.....	82

3.3.1.3. Benimseme Boyutu Verileri Temel Alınarak Faktörlerin Belirlenmesi...	84
3.4. Verilerin Toplanması.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	93
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>96</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>96</b>
4.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular.....	96
4.1.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	98
4.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	98
4.1.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	100
4.1.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	102
4.1.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	104
4.2. Gözlem Öncesi Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular.....	106
4.2.1. Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	109
4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	109
4.2.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	110
4.2.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	112
4.2.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	114
4.3. Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular.....	117
4.3.1 Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması.....	119
4.3.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	119
4.3.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	121
4.3.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	123
4.3.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	126
4.4. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular.....	128
4.4.1. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması.....	130
4.4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	130
4.4.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	132
4.4.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	135
4.4.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	137
4.5. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörüne İlişkin Bulgular.....	139
4.5.1. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması.....	141
4.5.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	141
4.5.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	142
4.5.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	145
4.5.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	147
4.6. Gözlem Sonrası Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular.....	149
4.6.1. Gözlem Sonrası Görüşme Boyutunda Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması.....	151
4.6.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	151

4.6.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	152
4.6.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	155
4.6.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	157
4.2. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin “Benimsenme” ve “Gösterilme” Boyutlarının Karşılaştırılması.....	159
4.2.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular.....	159
4.2.2. Gözlem Öncesi Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular.....	163
4.2.3. Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular..	168
4.2.4. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular.....	173
4.2.5. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörüne İlişkin Bulgular.....	177
4.2.6. Gözlem Sonrası Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular.....	180
<b>BÖLÜM 5</b> .....	187
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	187
5.1. Sonuçlar.....	187
5.1.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörüne İlişkin Sonuçlar.....	187
5.1.2. Gözlem Öncesi Görüşme Faktörüne İlişkin Sonuçlar.....	188
5.1.3. Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Sonuçlar	188
5.1.4. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Sonuçlar.....	189
5.1.5. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörüne İlişkin Sonuçlar.....	189
5.1.6. Gözlem Sonrası Görüşme Faktörüne İlişkin Sonuçlar.....	190
5.2. Öneriler.....	190
<b>KAYNAKÇA</b> .....	192
<b>EKLER</b> .....	205
Ek A. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	205
Ek-B. ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ .....	207
Ek-C. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİNİN UYGULANDIĞI İLÇE VE OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARINI GÖSTEREN ÇİZELGE.....	209
Ek-D. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİ.....	214
Ek-E. ARAŞTIRMADA YER ALAN ANALİZLERDE PUANLARIN DAĞILIMININ NORMALLİLİĞİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKLER .....	218

## ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
Çizelge 1	İngiltere’de OFSTED Müfettişleri Tarafından Ders Denetiminde Kullanılan Kontrol Listesi..... 64
Çizelge 2	Sınıf Gözlemi Ölçeği Ön Uygulama İstatistikleri..... 79
Çizelge 3	Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 1 (Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları..... 87
Çizelge 4	Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 2 (Gözlem Öncesi Görüşme) Faktör Analizi Sonuçları..... 87
Çizelge 5	Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 3 (Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları..... 88
Çizelge 6	Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 4 (Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları ..... 89
Çizelge 7	Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 5 (Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması) Faktör Analizi Sonuçları..... 90
Çizelge 8	Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 6 (Gözlem Sonrası Görüşme) Faktör Analizi Sonuçları..... 91
Çizelge 9	Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları..... 92
Çizelge 10	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları Betimsel İstatistikleri..... 97
Çizelge 11	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları..... 99
Çizelge 12	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları..... 99
Çizelge 13	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 100
Çizelge 14	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 101
Çizelge 15	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 102
Çizelge 16	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri..... 103
Çizelge 17	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 103
Çizelge 18	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 104
Çizelge 19	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 105



Çizelge 20	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	106
Çizelge 21	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	109
Çizelge 22	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	110
Çizelge 23	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları...	110
Çizelge 24	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	111
Çizelge 25	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	111
Çizelge 26	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 27	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	113
Çizelge 28	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Çizelge 29	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	114
Çizelge 30	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri...	115
Çizelge 31	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Çizelge 32	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	117
Çizelge 33	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 34	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 35	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	121
Çizelge 36	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	121
Çizelge 37	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 38	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	124

Çizelge 39	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	124
Çizelge 40	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	125
Çizelge 41	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	125
Çizelge 42	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	126
Çizelge 43	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	127
Çizelge 44	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Çizelge 45	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	128
Çizelge 46	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	130
Çizelge 47	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	130
Çizelge 48	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	131
Çizelge 49	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	133
Çizelge 50	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	134
Çizelge 51	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	135
Çizelge 52	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	136
Çizelge 53	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	136

Çizelge 54	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	137
Çizelge 55	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	137
Çizelge 56	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	138
Çizelge 57	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..	139
Çizelge 58	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	141
Çizelge 59	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete göre T Testi Sonuçları.....	142
Çizelge 60	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	142
Çizelge 61	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri...	143
Çizelge 62	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	144
Çizelge 63	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	145
Çizelge 64	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	145
Çizelge 65	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	146
Çizelge 66	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa göre Varyans Analizi Sonuçları.....	146
Çizelge 67	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	147
Çizelge 68	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	147
Çizelge 69	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	148
Çizelge 70	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	149
Çizelge 71	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	151

Çizelge 72	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	152
Çizelge 73	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları...	153
Çizelge 74	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	153
Çizelge 75	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	154
Çizelge 76	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	155
Çizelge 77	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	156
Çizelge 78	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	157
Çizelge 79	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	158
Çizelge 80	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	158
Çizelge 81	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	160
Çizelge 82	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	161
Çizelge 83	Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları T Testi Sonuçları.....	163
Çizelge 84	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	163
Çizelge 85	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	165
Çizelge 86	Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	167
Çizelge 87	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler....	168
Çizelge 88	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	170
Çizelge 89	Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları T Testi Sonuçları.....	172
Çizelge 90	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	173
Çizelge 91	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	175
Çizelge 92	Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	176

Çizelge 93	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	177
Çizelge 94	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	179
Çizelge 95	Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları T Testi Sonuçları.....	180
Çizelge 96	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	181
Çizelge 97	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	183
Çizelge 98	Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	185



**ŞEKİLLER DİZİNİ**

<b>Şekil</b>		<b>Sayfa</b>
Şekil 1	Klinik Denetim Döngüsü.....	40
Şekil 2	Öğretmen Değerlendirmesi, Personel ve Okul Gelişiminde Bütünleşik Yaklaşım.....	46



# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Öğretimin denetimi bütün eğitim sistemlerinde önemini her geçen gün arttıran bir uygulama olarak güncelliğini korumaktadır. Türkiye’de de öğretimin denetimine her dönemde özel bir önem verilmiştir. Bu alandaki uygulamalara dönük problemler ve tartışmalar son dönemde daha da artmıştır. Öğretimde denetim görevinin maarif müfettişlerinden alınarak okul müdürlerine bırakılması, tartışmaları ve bu alandaki problemleri tekrar gündeme getirmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimi görevine ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı bu araştırmada öğretimde denetim konusunda Türkiye’deki uygulamalarla ilgili sorunlara öğretmen bakış açısıyla çözümler aranmıştır. Ders denetimi süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi adına öneriler sunulmuş ve bu amaçla bir ders denetimi modeli önerilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu ortaya konularak alt problemler belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ortaya konulduktan sonra araştırmada bahsi geçen bazı terimlerin işlevsel tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Yönetim, stratejik planlama, amaç ve hedeflerin saptanması, kaynakların yönetimi, insan ve maddi kaynakların örgütün amaçları doğrultusunda kullanılması ve bütün bu çalışmaların sonuçlarının ölçülüp değerlendirilmesini içeren örgütsel bir süreçtir. Yönetim aynı zamanda örgüt içinde elde edilen bilginin ileri ki zamanlarda örgüt adına kullanılması için kaydedilmesi sürecini de içerir (Hissom, 2009, 4). Yönetimsel süreçler her örgüt için son derece önemlidir, çünkü örgütsel süreçlerin nasıl planlanacağı, örgütün daha etkili ve verimli hale getirilebilmesi için nasıl örgütleneceği ve arzulanan sonuçlara ulaşıp ulaşılamadığının kontrol edilmesi örgütsel işleyişin ayrılmaz parçalarıdır (Thota, 2014, 8). Bütün örgütlerin ayrılmaz bir parçası olan denetim, örgüte uygun amaçların ve bu amaçlara ulaşılmasını sağlayacak faaliyetlerin saptanması, bu faaliyetlerin verimlilik ve etkililiğinin araştırılarak kontrol edilmesi ve amaçların yerine getirilip getirilmediğinin izlenmesi sürecidir (Taymaz, 2012, 4). Örgütlerin belirlenen amaçlar doğrultusunda faaliyet gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve varsa problemlerin saptanarak alınacak önlemlere ışık tutması açısından kontrolün, yönetim süreçlerinin en önemli aşamalarından biri olduğu öne sürülebilir.

Yönetim süreçlerinde kontrol aşamasının işlevi planlara ve yönergelere uyulup uyulmadığının tespiti ve varsa hataların belirlenerek tekrar ortaya çıkmalarına engel olunmasıdır (Wren ve Bedeian, 2009, 227). Bu aşamada örgütü oluşturan alt birimlerin belirlenen amaçlara dönük çalışıp çalışmadığını belirleme ihtiyacı doğar. Bu ihtiyaca cevap verecek sistem denetim sistemidir. Denetim örgütlerde gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili yeterlilik ya da yetersizliklerin ortaya konulması, değerlendirme ve geri besleme yapılması ve ortaya konulan çalışma ve ürünlerin geliştirilmesine dönük bir işlevi ifade etmektedir. Denetim planlama aşamasında ortaya konulan hedef ve davranışların yerine getirilmesini güvence altına alan bir süreçtir (Leonard, 2013, 10). Denetim süreci ile yönetim süreçlerinin diğer tüm boyutlarında gerçekleşen etkililik ve verimlilik düzeyi saptanarak bütün örgütsel süreçlerle ilgili bir değerlendirme yapma fırsatı sağlanmış olur. Değerlendirme olmadan bir geliştirme sürecinden bahsedilemez. Örgütsel süreçlerle ilgili geliştirme çabalarının temelinde denetim süreçleri ile ortaya konulan değerlendirmeler yatmaktadır.

Denetim süreçlerinin örgüt açısından bir ihtiyaç oluşu örgütlerin varlığını sürdürme ihtiyaçlarının doğal bir sonucudur. Örgütlerin varoluş nedenleri olan amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri hakkında bilgi edinmeye ihtiyaçları vardır. Bu durum izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme süreçlerinden oluşan denetimin önemini ortaya koymaktadır (Taymaz, 2012, 6). Yönetim süreçlerinde gelişime ihtiyaç duyulan alanların tespit edilmesine imkân tanınması nedeniyle denetim örgütlerin güç kaybı ile mücadelelerinde de önemli işlevler görmektedir. Örgütler denetim vasıtası ile alt sistemleri arasında açıklığa yönelerek yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlıkla mücadele ederler ve bu şekilde örgütte güç yitimi engellenir (Kimborough ve Burkett, 1990, 170; Akt. Aydın, 2013, 3). Denetim örgütlerin amaçlarına dönük çalışarak varlıklarını sürdürmelerini sağlar ve bu nedenle yönetim sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Her örgütte biçimi ve boyutu ne olursa olsun bir denetim sistemine ihtiyaç vardır.

Denetim örgütlerde sadece sonuçlarla ilgilenen bir süreç değildir. Taymaz (2012, 7) denetimin bir örgütte sadece elde edilen ürünlerin amaca uygunluğunu test etmeye dönük bir süreç olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre örgütte denetim yönetim süreçlerinin her birinin ayrı ayrı incelenmesini amaç edinen son ve tamamlayıcı bir süreç işlevi görür. Denetimle bütün yönetim süreçlerine ilişkin veriler işlenir, değerlendirmeler yapılarak ve varsa eksiklikler ortaya konularak süreçlerin



geliştirilmesine çalışılır. Etkili ve verimli bir denetim süreci bütün yönetim süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Denetim bütün yönetim süreçlerinde ideal olanla var olan arasındaki farkı ortaya koyar ve bu süreçlerin verimliliği ve işleyişi ile ilgili yöneticilere değerlendirme yapma fırsatı sunar. Denetim örgütlerde etkililik ve verimliliğin değerlendirilmesi ve örgütün amaçlarına uygun işlediğinin belirlenmesi açılarından yönetim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Denetim, yönetim süreçlerinde sadece bir tanılama görevi üstlenmez. Denetim ile ortaya konulan eksiklikler, sürecin bir parçası olan geliştirme safhasında ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bu işlevleri nedeni ile denetimin örgütleri amaç ve hedefleri doğrultusunda faaliyet göstermeye yönelten bir araç olduğu ve örgütsel gelişmeye temel teşkil ettiği ileri sürülebilir.

Denetim bütün örgütsel süreçlerde amaçlara ve hedeflere ulaşılabilmesi, örgütsel işleyişin etkililiği ve verimliliği, örgütsel gelişimin sağlanması gibi birçok hususta büyük önem teşkil etmektedir. Eğitim ve öğretim gibi çok önemli bir toplumsal görev üstlenen okullarda da denetim, özellikle de öğretimin denetimi önemi göz ardı edilemeyecek bir uygulamadır. Öğretimin denetimi okul müdürlerine devredilmeden önce de okullar da ders denetimleri maarif müfettişleri eliyle belirli aralıklarla yapılmaktaydı. Ancak bu denetimlerin çoğu maarif müfettişlerinin idari denetime yoğunlaşmaları ve ders denetimlerini ikinci plana atmaları nedeniyle verimli olamamaktaydı. Bu iddia bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarca da desteklenmekteydi (Burgaz, 1995, 129; Şahin, 2005, 77; Akyol, 2003, 104). Oysa öğretimde denetimi etkili ve işlevsel kılan en önemli özelliğin okulda öğretim süreçlerini bütün yönleriyle ele alan ve süreklilik arz eden bir anlayışla yürütülmesi olduğu ileri sürülebilir. Açık sistemler olarak değişime ve gelişime her an açık kurumlar olarak okullarda ders denetimi uygulamaları bu gelişmelere ayak uyduracak biçimde yapılandırılmalıdır. Okulların içinde bulunduğu çevresel, sosyal, kültürel ve ekonomik şartları en iyi bilen okul müdürleridir. Bu nedenle ders denetimi uygulamalarının en etkili şekilde okul müdürleri tarafından yürütülebileceği ve ders denetimi uygulamalarında devamlılığın sağlanmasının en önemli araçlarından birinin denetimlerin okul müdürleri vasıtasıyla gerçekleştirilmesi olduğu öne sürülebilir.

Bütün sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de denetim yönetim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitimde denetimin amacı okulun başarısını arttırmak ve öğretim süreçlerini geliştirmek, eğitimciler arasında demokratik bir çalışma ortamı yaratarak öğrenci başarısına katkıda bulunmak ve eğitimde eşitliği sağlamaktır

(Blase ve Blase, 2002, 12; Akt. Gündüz, 2012, 4). Eğitim ve öğretim etkinliklerinin başarılı olabilmesi önceden belirlenen hedefler doğrultusunda yürütülmesine bağlıdır. Bu durumun tespiti eğitim öğretim faaliyetlerinin kontrol edilmesi ile mümkündür. Bu kontrolün amacı ise bu süreçlerin gelişimini sağlamaktır (Gündüz, 2012, 4). Eğitimde denetim bu noktada kontrol görevini üstlenir. Denetim sürecinde okuldaki güçlü ve etkisiz uygulamalar tespit edilerek sürecin geliştirilmesine dönük faaliyetler planlanabilir. Okulların en önemli amaçlarının öğretim amaçları olduğu düşünülürse, öğretim etkinliklerinin denetimden muaf tutulamayacağı açıktır. Bu nedenle ders denetiminin gerekliliği tartışılmayacak bir durumdur. Ancak tartışma ders denetiminin kim tarafından yapılması gerektiği, içeriği, biçimi ve boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Türkiye’de 01.03.2014 tarihinde kabul edilen 6528 sayılı kanunla Milli Eğitim Temel Kanunu ve kanun hükmünde kararnamelerde yapılan değişikliklerle teftiş sisteminde maarif müfettişlerinin ders denetimi görevlerine son verilerek bu görev okul müdürlerine bırakılmıştır. Bu değişiklik, lise müdürlerinin ders denetimi görevlerini daha önemli hale getirmiştir. Ancak bu durum ders denetimi uygulamalarında problemleri ortadan kaldırmamış, tam tersine bu hazırlıksız ve plansız değişim var olan problemlere yenilerini eklemiştir (Karabay, 2014, 67). Lise müdürlerinin ders denetimi alanında eğitim almamış olmaları ve ders denetiminde standart uygulamaların yerleşmemiş olması Türkiye’de bu alanda yapılacak çalışmaların önemini ve bu çalışmalara olan ihtiyacı arttırmaktadır. Zira ders denetimi görevinin okul müdürlerine devredilmesi, denetimde süreklilik açısından olumlu bir uygulama olsa da, Türkiye’de liselerde ders denetimi uygulamalarında çeşitli sorunlar varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Bu sorunların temelinde lise müdürlerinin süreci etkili biçimde yürütecek teorik bilgi ve beceriler hususunda eğitilmemiş olmalarının yattığı iddia edilebilir.

Lise müdürlerinin ders denetimi konusunda yeterlilikleri tartışmaya açıktır. Bu durum lise müdürlerinin mesleki yeterliliklerinden değil öğretimin denetimi konusunda yeterli ya da hiç eğitim almamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Öncelikle ders denetiminin belirli bir uzmanlığı gerektirdiği herkes tarafından kabul edilmektedir. Lise müdürlerinin ve öğretmenlerin de ders denetimini bir uzmanlık alanı olarak gördükleri bazı araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin Sharma, Yusoff, Kannan ve Baba, (2011, 216) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin çoğunun ve okul müdürlerinin bazılarının ders denetimini profesyonel bir iş olarak gördükleri ve sürecin

iyi yetişmiş uzmanlarca yerine getirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca 21 okul müdürü öğretimde denetimin değişik zamanlarda farklı uzmanlar tarafından yapılması gerektiğini, 7 okul müdürü ise ders denetiminin disiplinler arası bir çalışma olması gerektiğini ileri sürmüştür. Yine aynı çalışmada denetimin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesine rağmen bu durumun okul müdürlerinin ders denetimi çalışmalarından soyutlanmaları anlamına gelmediği vurgulanmaktadır. Ders denetimi konusunda iyi yetiştirilmiş, bu hususta donanımlı ve tecrübeli lise müdürleri eliyle ders denetimi uygulamaları etkili biçimde gerçekleştirilebilir. Türkiye’de ders denetimi gibi çok önemli bir görev okul müdürlerine bırakılmadan önce onlara gerekli bilgi ve beceri donanımını kazandıracak hizmet içi eğitim uygulamaları sorunların çözümüne katkı sağlayabilirdi. Diğer önemli bir husus denetim uygulamalarının yönetim uygulamaları gibi çok hızlı bir değişim içinde olmasıdır. Bu durum okul müdürlerinin ders denetimi uygulamalarına dönük güncel gelişmeleri takip etmelerini bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu durum branş bazında çok farklı alanlarda ders denetimi yapmak zorunda olan lise müdürleri için daha da önemli bir husus olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’ de okul müdürlerinin ders denetimi uygulamalarında belirli problemlerin yaşandığı ileri sürülebilir. Öncelikle ders denetimlerinde gözlem kadar gözlem öncesi görüşme aşaması da son derece önemlidir. Bu aşama için okul müdürlerinin gerekli hazırlık çalışmalarını yapmaları gerekmektedir ancak Türkiye’de yapılan bir çalışma (Özbaş, 2002, 74-78) okul müdürleri tarafından gözlem öncesi görüşme aşamasına ve gözlem öncesi hazırlık çalışmalarına yeterli önemin verilmediğini ortaya koymaktadır. Çalışmada denetim öncesi hazırlığın okul müdürleri tarafından “az” biçiminde değerlendirilmesine rağmen bu durumun öğretmenler tarafından “hiç” olarak nitelendirildiği saptanmıştır. Bu bulgu okul müdürlerinin gözlem öncesi görüşme aşamasına gerekli önemi göstermedikleri biçiminde yorumlanabilir. Araştırmada okul müdürünün sınıf içi denetim görevlerinin son derece önemli olduğu vurgulanmakta ve müdürün bu görevine yeterli zaman ayırabilmesi için gerekirse diğer bazı yönetsel görevlerini müdür yardımcılarına devretmesi gerektiği ifade edilmektedir. Okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının ne denli ağır ve karmaşık olduğu bütün okul bileşenleri tarafından kabul edilmektedir ancak ders denetimi görevlerine hak ettiği zamanı ayırabilmeleri için okul müdürleri lehine gerekli yasal düzenlemeler de yapılmalıdır.

Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerine ilişkin diğer bir önemli sorun da ders denetiminin bir ğretimi geliştirme süreci olduğunun göz ardı edilmesidir. Ders denetiminin asıl amacı öğretmene gerekli rehberlik hizmetini sağlayarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Ancak okul müdürlerinin ders denetimi sürecine ilişkin algılarının geliştirme boyutundan çok saptama boyutu ile sınırlı kaldığı ileri sürülebilir. Bu durum Ayeni (2012, 65) tarafından yapılan bir araştırma ile ortaya konulmuştur. Araştırmada ğretmenlere okul müdürlerinin ders denetimi sürecinde yerine getirdikleri davranışlarla ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin %95,5'i okul müdürlerinin ders denetimini sadece öğretmenlerin ders planlarını inceleme şeklinde gerçekleştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %78,3' okul müdürlerinin ders denetimi sonrası öğretmenlere geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu alıma okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde etkisiz uygulamalar sergilediklerini ve ders denetiminin en önemli safhalarından biri olan gözlem sonrası görüşme, diğer bir ifadeyle geliştirme safhasına yeterince önem vermediklerini ortaya koymaktadır.

Gözlem sonrası görüşme aşaması denetimden istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için en önemli safhadır. Öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yollarının arandığı safha gözlem sonrası görüşme safhasıdır. Öncelikle okul müdürlerinin ders denetimi sürecinin ğretimi geliştirme amaçlı yapılan bir uygulama olduğu konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Okul müdürü denetim sürecinde nihai amacın öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama olduğunu hiçbir zaman unutmamalıdır. Çok iyi gözlem yapmak ve sorunları eksiksiz tespit etmek kadar bu sorunlara etkili çözüm yolları bulabilmek de ders denetimi sürecinde son derece önemlidir.

Soruna lise müdürleri açısından bakıldığında, branş bağlamındaki ğretim yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik süreci müdürler adına çok daha karmaşık ve zor hale getirmektedir. Bu bağlamda lise müdürlerinden branş değişkeni dikkate alınmaksızın ders denetimleri sonunda geri bildirim boyutunda bütün öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir. Geri bildirim grmesiyle öğretmenin güçlü yanlarının farkında olması ve aynı zamanda eksikliklerini net olarak bilmesi gerekmektedir. Lise müdürleri gözlem süreciyle ilgili verileri yeterince analiz etmeden öğretmene öğretimiyle ilgili değerlendirmelerde bulunmamalıdır. Geri bildirim görüşmesi sonrası ğretmen gelişmeye açık ğretim etkinlikleri hakkında net bilgilere sahip olmalıdır. Denetimin amacı aynı zamanda öğretmenin ğretim

etkinlikleri hakkında öz değerlendirmesini yapmasına da fırsat tanınmalıdır. Oysa ülkemizde ders denetimleri sonrasında öğretmenlere sağlanan geri bildirim yetersizdir. Bu durum ilkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli ile incelendiği bir çalışma ile de ortaya konulmuştur (Altınok, 2013, 178-179). Çalışmada öğretmenlerin %85'inin denetim esnasında karşılaşılan eksikliklerin giderilmesine dönük çalışmaların yapılmadığı ve denetmenler tarafından yapılan mevcut ders denetimlerinin verimli olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Aynı öğretmenlere Türkiye'de klinik denetim sürecinde nelerin yapılması gerektiği sorulmuş, öğretmenlerin “Denetime ayrılan sürenin daha uzun olması”, “Okul müdürü, başöğretmen ve il eğitim denetmenlerinden oluşan bir denetim mekanizmasının oluşturulması” ve “Denetimin daha çok formatör öğretmen ve okul müdürü eliyle yapılması” yönünde fikirleri ileri sürdükleri saptanmıştır. Bu görüşler ışığında gerçek anlamda süreklilik arz edecek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olacak bir ders denetiminin ancak okul müdürleri eliyle gerçekleştirilebileceği ileri sürülmekle birlikte denetimler sonrasında öğretmenlere sağlanan geri bildirim yetersiz olduğu savunulmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin ders denetimin konusunda mesleki yetersizliğinden kaynaklanabilir. Okul müdürlerinin her alanda uzman olmaları beklenemez ancak denetimle ilgili temel becerileri kazandıkları takdirde etkili birer öğretim liderine dönüştürülebilecekleri ileri sürülebilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Virginia Eyaleti'nde uygulanan ders denetimi uygulamalarına ilişkin yapılan bir araştırma (Florence, 2005, 96-102) ders denetimlerinin mesleki gelişime katkısı hususunda yaşanan sorunları öğretmenlerin görüşleri bağlamında ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim süreçlerine ilişkin görüşleri şunlardır: (1) Öğretmenlerin % 90'ı sınıf içi denetimler sonrasında kendileriyle sadece sınıf içi gözlemlere dönük yazılı notların paylaşıldığını ifade etmişlerdir, (2) denetimlerin mesleki gelişimlerine katkısı hususunda sorulan bir soruya öğretmenlerin sadece %45' inin “her zaman” şeklinde cevap verdiği ortaya konulmuştur, (3) öğretmenlerin %66.4'ünün mesleki gelişime dönük geri bildirim denetim sürecinin bir parçası olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu bulguları öğretmenlerin ders denetimlerinin sınıf gözlemleri kadar gözlem sonrasında yapılacak görüşme aşamasına da önem verdikleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Araştırma sonuçları ayrıca ders denetimi uygulamalarında okul müdürleri tarafından ortaya konulan yanlış davranışların süreçler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu

ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ders denetimi sürecinde okul müdürlerinin gözlem sonrası kendileri ile bire bir görüşmeleri ve varsa öğretim süreçlerindeki problemlere birlikte çözüm aranması gerektiği hususlarında beklenti içinde oldukları ileri sürülebilir. Okul müdürlerinin süreci öğretmenle işbirliği içinde yürütmeleri, öğretmenin süreçle ilgili kararlara katılımını sağlamaları ve düşüncelerini dile getirmelerine izin vermeleri öğretmenler tarafından oldukça önemli uygulamalar olarak kabul edilmektedir.

Ders denetimlerine ilişkin diğer bir önemli sorun Türkiye’de öğretmenlerin “ders denetimi” olgusuna yaklaşımlarının olumsuz olduğu gerçeğidir (Yıldırım, 2007, 82). Bunun nedeni öğretmenlerin ders denetimlerini eksikliklerinin ortaya konulduğu bir süreç olarak algılamaları olabilir. Bu algıya geçmişte ders denetimlerinde denetçiler tarafından gösterilen yanlış davranışların neden olduğu ileri sürülebilir. Okul müdürleri ders denetimleri sırasında gösterecekleri davranış biçimlerine son derece özen göstermelidirler. Öyle ki okul müdürleri bu süreci öğretmenlerin mesleki güdülenmelerine katkı sağlayacak biçimde kullanabilecekleri gibi, yanlış davranış biçimleri öğretmenlerin ders denetimlerine karşı olumsuz bir tutum takınmalarına da neden olabilir. Öğretmenlerin ders denetimi sürecinde eksikliklerinin ortaya konulması önemli olmakla birlikte güçlü yanlarının ortaya konulması mesleki motivasyonlarına olumlu katkı sağlayabilir. Bu şekilde olumlu davranış biçimleri ya da öğretim etkinlikleri teşvik edilerek, bu uygulamaların ve davranışların pekiştirilmesi sağlanabilir.

Türkiye’de öğretmenlerin ders denetimi süreçlerine çoğunlukla olumsuz bir yaklaşım içinde olmalarının nedeni olarak daha önce bu süreçlerde yaşadıkları olumsuzluklar gösterilebilir. Bu olumsuzluklardan birisi öğretmenlerin branş dışından birisi tarafından denetime tabi tutulmalarından kaynaklanmaktadır. Denetimi okul müdürlerinin yapması da bu sorunu ortadan kaldıramamıştır. Yapılan bir araştırma ile öğretmenlerin bu durumu önemli bir sorun olarak algıladıkları ortaya konulmuştur. Çalışmada (Topçu, 2010, 35) devlet ve özel ilköğretim okulu olan iki okulda öğretmenlerden yöneticilerinin ders denetimi süreçlerindeki yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiş ve öğretmenlerin her iki kurumda da Türkiye’de genel bir sorun yaşandığını ve özellikle branş öğretmenlerinin dersleriyle ilgili denetim süreçlerinde okul müdürlerinin yetersiz olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler bu yetersizliğin nedeni olarak iki önemli faktörü ileri sürmüşlerdir: (1) Yöneticilerin seçilmesinde bilimsel ölçütlerin dikkate alınmaması ve (2) yönetici

atamasında yeterlilikten ziyade siyasi etmenlerin rol oynaması. Ülkemizde eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmemesi bu çalışmada ortaya konulan problemlerin temel nedeni olabilir. Son derece karmaşık ilişkilerin yaşandığı, yönetim ve denetim süreçlerinin belirli bir bilgi ve beceri düzeyini zorunlu kıldığı eğitim kurumlarında yönetim Türkiye’de hala bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemektedir. Lise müdürlerinden de her branş bazında branşın teorik altyapısına hakim olmayı gerektirecek mesleki rehberlik beklenmemektedir. Ancak her branştan öğretmene temel öğretim ve sınıf yönetimi becerileri konusunda rehberlik yapabilecek düzeyde bir donanıma sahip olmaları ders denetimlerinden arzu edilen verimin sağlanması adına son derece önemlidir.

Ders denetimleri ile Türkiye’de yaşanan en önemli sorunlardan biri de öğretmenlerin sürece dâhil edilmeme sorunudur. Macit (2003, 82) tarafından araştırma bulguları bu iddiayı destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmenler denetim sürecinde kararlara katılımlarının sağlanmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Oysa öğretmenlerin ders denetimlerinde süreçlere dahil edilmeyi önemsedikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin Tecer (2011, 11) tarafından yapılan çalışmada denetim süreçlerinin daha verimli hale getirilebilmesi için öğretmenlerin katılımının önemine vurgu yapılmıştır. Öğretimde denetim süreçlerine dönük öğretmen ve okul müdürlerinin endişe duydukları konular üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada da (Sharma ve diğerleri, 2011, 216) öğretmenlerin sınıf gözleminden önce denetimin planlanması aşamasında sürece dâhil edilmeyi bekledikleri saptanmıştır. Öğretim işinin aktif bir paydaşı olarak öğretmenin öğretimin denetimine ilişkin görüşlerine süreçte yer verilmelidir. Kendi öğretim alanı ile ilgili olarak iyi eğitim almış bir öğretmen ders denetimi sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda okul müdürüne önemli bilgiler aktarabilir. Türkiye’de ders denetimlerinde okul müdürleri tarafından öğretmenlerin görüşlerine gerekli önemin verilmediği ileri sürülebilir. Bunun nedeninin okul müdürleri tarafından ders denetimi sürecinde gözlem öncesi görüşme boyutuna gerekli önemin verilmemesi olduğu ileri sürülebilir. Ders denetimi ile ilgili kararlara katılımlarının sağlanması öğretmenlerin sürecin daha sağlıklı yürütülmesine dönük göstereceği çabalarına da olumlu yansıtacaktır. Bu da ancak denetimin gözlem öncesi görüşme boyutunda gerçekleştirilebilecek bir durumdur.

Türkiye açısından ders denetimlerine ilişkin diğer önemli bir eksiklik aday öğretmenlere bu konuda yeterince rehberlik yapılmamasıdır. Stajyerlik dönemi öğretim

becerilerinin edinilmesi açısından son derece önemli bir dönem olmasına rağmen bu dönemde stajyer öğretmenlere yeterli rehberlik sağlanamamaktadır. Bu konuda Kanadalı ve Ukraynalı stajyer ortaöğretim öğretmenlerinin denetim süreçlerine ilişkin algılarına dönük bir çalışma yapılmış ve (Kutsyuruba, 2003, 107-108) öğretmenlerden okullarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Hem Kanadalı hem de Ukraynalı öğretmenlerin denetimleri mesleki gelişimleri için önemli gördükleri ortaya konulmuştur. Kanadalı öğretmenler stajyer öğretmenlerin gerekli sıklıkta denetlenmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ukraynalı öğretmenlerse bütün denetleme faaliyetlerinin üçte ikisinin müdür yardımcılarının ve üçte birinin ise müdürler tarafından gerçekleştirildiğini, ders denetimiyle ilgili asıl sorunun ise branş dışından kişilerce denetlenmek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu çalışma ile Kanada ve Ukrayna'da ders denetimi süreçlerinde aşağıdaki durumların varlığından bahsedilmektedir; (1) özellikle stajyer öğretmenlerin ders denetimi faaliyetlerinin gerekli sıklıkta yapılabilmesi için okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir, (2) okul müdürlerinin branş farklılıkları gözetilmeksizin her branştan öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayacak öğretim liderliği becerilerine sahip olması öğretimde denetim açısından son derece önemlidir. Mesleki yaşamının başlangıcında öğretmenlere daha tecrübeli bir danışman ya da rehber eşliğinde belirli becerilerin kazandırılması önemlidir. Bu aşamada öğretmenlerin belirli mesleki becerileri edinme konusunda rehberliğe daha fazla ihtiyaç duyabilecekleri ileri sürülebilir. Araştırma ile ortaya konulan sorunların Türkiye'de de var olduğu ileri sürülebilir. Stajyer öğretmenlere gerekli sıklıkta ders denetimi yapılmamakta ve dolayısıyla öğretim konusunda yeterli rehberlik sağlanamamaktadır. Stajyer öğretmenlerin çoğunun etkili öğretim becerilerini zamanla tecrübe düzeyleri arttıkça edindikleri ileri sürülebilir. Özellikle stajyer öğretmenlerin ders denetimleri konusunda okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Liselerde danışman öğretmen eliyle gerçekleştirilen stajyer öğretmenlerin mesleğe hazırlanma sürecinde lise müdürlerinin de daha aktif rol almaları sağlanmalıdır.

Okul müdürlerinin çoğunun ders denetimlerinin önemi konusunda hem fikir olduğu ileri sürülebilir. Ancak okul müdürlerinden bu konuda en önemli aktör olmaları beklenirken görev tanımlarında yer alan iş yükü dikkate alınmamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Ontario Eyaleti'nde okul müdürleri ve müdür yardımcılarının hesap verebilirlikle ilgili sorunları üzerine yapılan bir çalışmada (Williams, 2001, 30)



öğretmen ve ders denetimi süreçlerinin okul müdürleri üzerinde çok fazla iş yükü oluşturduğu ifade edilmiştir. Bu duruma okul müdürlerinin görev ve sorumluluk yükünün çok fazla olduğu Türkiye açısından bakıldığında, bu yükün hafifletilmeden okul müdürlerinden etkili ders denetimi uygulamaları beklenmesinin yanlış olacağı ileri sürülebilir. Eğer okul müdürü aynı zamanda bir öğretim lideri olarak kabul edilecek ve kendinden bu konuda gerekli eğitimi alması, uzmanlaşması ve öğretimde denetimi gözlem öncesi görüşme, gözlem ve geliştirme boyutlarının tümüyle etkili biçimde yerine getirmesi beklenenecekse, öğretimin denetimi uygulamalarına ayırabileceği zamanın arttırılabilmesi için gerekli yasal tedbirlerin alınması gerekli olabilir. Olaya liseler açısından bakıldığında dershanelerin kaldırılmasına bağlı olarak liselerde açılan kurslarla birlikte öğretimin niteliğinin arttırılması daha da büyük önem kazanmıştır. Ancak artan ders sayısına oranla lise müdürlerinin ders denetimi süreçlerine ayırabilecekleri zamanında kısmen azaldığı ileri sürülebilir. Bu durumda lise müdürlerinin ders denetimlerine yeterli düzeyde zaman ayırabilmeleri beklenmemelidir.

Okul müdürleri ders denetimleri ile mesleki tecrübesi ne olursa olsun bütün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmelidirler. Sadece aday ya da mesleki tecrübesi az olan öğretmenlere rehberlik yapmak yeterli olmayacaktır. Öğretim doğası gereği güncel gelişmelerden çok hızlı bir biçimde etkilenmektedir. Bu nedenle mesleki tecrübesi hangi düzeyde olursa olsun tüm öğretmenlerin öğretim alanında rehberliğe ihtiyacı olabilir. Türkiye’de ders denetimlerine ilişkin önemli bir sorun da kıdemli öğretmenlerin ya hiç denetime tabi tutulmamaları ya da denetime tabi tutulanların uygulamaları mesleki gelişimleri için yetersiz görmeleridir. Bu durum ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimin denetimindeki etkililiklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışmada (Özmen ve Batmaz, 2006, 110-111) ortaya konulmuştur. Çalışmada hizmet yılı değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında farklılaşma olduğu ve hizmet yılı yirmi yıldan fazla olan öğretmenlerin okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinden istedikleri verimi alamadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu çalışma hizmet yılı süresi arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimi faaliyetlerinden beklentilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Okul müdürlerinin mesleki tecrübesi ne olursa olsun her düzeyde öğretmene faydalı olacak düzeyde denetim bilgi ve becerisine sahip olmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Yine aynı şekilde başka bir çalışmada da (Karaarslan, 2008, 65) İngilizce öğretmenlerinin ders denetim süreçlerinin verimliliği hususunda “kısmen” düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu bulgular Türkiye’de ders denetimi süreçlerinde öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmadığı biçiminde yorumlanabilir. Okul müdürleri sadece yönetim alanındaki çağdaş gelişmeleri takip etmekle kalmamalı, ders denetimi alanında da meydana gelen güncel gelişmeleri izleyerek uygulamalarına bu değişme ve gelişmelerini yansıtmaya çalışmalıdırlar. Bu durum okul müdürlerinin yönetsel süreçlerden sorumlu teknik bir elemandan öte bir öğretim lideri olmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Şişman (2014, 54) öğretim liderliğini okul müdürünün okuldaki öğrenci başarısını arttırmak için bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilen ya da başkaları tarafından gerçekleşmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlamaktadır. Öğretim liderliği başka bir çalışmada “eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okulun tüm paydaşları ile birlikte çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin yaratılması”, öğretim lideri ise “belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan kişi” olarak tanımlanmaktadır (McEvan, 1994, 6-10; Akt. Aksoy, 2006, 11-12). Bu tanımlardan öğretim liderlerinin öğretim becerileriyle ilgili belirli vasıflara sahip eğitimciler oldukları ileri sürülebilir.

Son yıllarda okul liderliğinin dönüştürücü gücünün farkına varılması okul müdürlerine yüklenen rollerin yeniden tanımlanmasına neden olmuş (Corcoran ve diğerleri, 2013, 8) ve bu süreçte okul müdürünün öğretim liderliği önem kazanmıştır. Foster, Morrison ve Murphy (2007, 2) okul müdürlerine yüklenen yeni rollerden en önemlilerinden birinin öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili hale getirmeye çalışan öğretim liderliği olduğunu ileri sürmektedir. Çağımızda okul müdürünün öğretim liderliği rolleri yönetsel rollerinin önüne geçmeye başlamıştır ancak bu alanda onlara mesleki gelişim imkânları sunulamamış ve yönetsel görevleri onları öğretim alanından uzaklaştırmıştır (Prytula, Noonan ve Hellsten, 2013, 3). Öğretim liderliği rolleri okul müdürlerini yönetsel beceriler kadar öğrenci başarısını arttıracak öğretim bilgi ve beceri donanımına da sahip olmak zorunda bırakmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği vasıfları okulların öğretim alanındaki başarılarında önemli bir role sahiptir. 1980’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nde başarılı ilkokullarda yapılan araştırmalarda müdürlerin öğretim liderliği becerileri sergiledikleri saptanmıştır (Hallinger, 2005, 224). Bu araştırma öğretim liderliğinin okulların öğretime dönük amaçlarına ulaşmadaki rolünü

ortaya koyması açısından önemlidir. Öğretim liderliği öğretmenlere yapılan rehberlikle mesleki gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlaması nedeni ile ders denetimleri açısından son derece önemlidir (Blase ve Blase, 1999, 130-131). Öğretim lideri olarak okul müdürü öğretmene birinci elden mesleki rehberlik yapmakta ve akademik gelişimi için destek sağlamaktadır. Bunu yerine getirebilmesi okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili bilgi sahibi olmasını zorunlu kılmaktadır (Çelik, 2010, 20). Bu aşamada bilgi edinme ders denetimleri ile mümkün kılınmaktadır.

Günümüzde öğretim lideri olarak okul müdürlerinin karşı karşıya kaldıkları birçok sorun bulunmaktadır. Öğretim liderliği okul müdürlerini öğretim alanındaki değişim ve gelişmeleri sürekli olarak takip etmek zorunda bırakmaktadır (Coleman ve Earley, 2005, 187). Yönetici olmak okul müdürünün öğretim süreçlerinden soyutlanması anlamına gelmediği gibi, tam tersine bu konuda daha donanımlı olmalarını gerektirmektedir (Earley ve Weindling, 2004, 55). Ancak mevcut sistemde Türkiye’de okul müdürlerinin iş yükü öğretim liderliği vasıflarına gereken zaman ve enerjiyi ayırmalarına imkan vermemektedir. Cunningham ve Cordeiro (2006, 213) ise öğretim lideri olarak okul müdürlerinin eğitimde süreklilik arz eden değişime ayak uydurmalarının en büyük sorunlardan biri olduğunu ileri sürmektedirler. Öğretim programları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve tekniklerindeki hızlı değişime ayak uydurmak öğretim lideri olarak okul müdürlerinin en önemli sorunlarından. Dimmock ve Walker ise (2005, 205) küreselleşen dünyada eğitim politika ve uygulamalarındaki değişime ayak uydurmanın öğretim liderleri olarak okul müdürlerinin yüzleşmek zorunda olduğu en önemli sorun olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle eğitim politikalarında çok sık değişimlerin yaşandığı Türkiye’de bu sorunun daha fazla yaşandığı ileri sürülebilir.

Öğretim lideri olarak okul müdürü öğretim programlarına hakim olmalıdır (Macmillan, Meyer, ve Sherman, 2001, 6). Ancak Türkiye’de liselerde öğretim programları çok sık değiştirilmekte, branş öğretmenleri bile bu değişiklikleri takip etmekte zorlanmaktadırlar. Ayrıca son yıllarda eğitimde hesap verebilirliğin önem kazanması okul müdürlerini öğrenci başarısını değerlendirme de yenilikçi yöntemler bulmaya zorlamaktadır. Bu da öğretim lideri olarak okul müdürlerinin en önemli sorunlarından (Jazzar ve Algozzine, 2006, 87). Başarının sınav odaklı ele alındığı Türkiye’de ise liselerde üniversite giriş sınavları başarı değerlendirmesinde en önemli kriter olarak kabul edilmekte, öğrencilerin sosyal faaliyetlerdeki beceri ve başarıları göz

ardı edilmektedir. Öğretim liderliği konusunda okul müdürleri birçok sorunla karşı karşıya olmasına rağmen Gedikoğlu (2015, 66) öğretim liderliği becerilerinin sonradan kazanılabilecek beceriler olduğunu savunmakta ve okul müdürlerinin kendi mesleki gelişimlerini ön planda tutmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Okul müdürünün kendi mesleki gelişimine katkısının tüm öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabileceği iddia edilebilir. Öğretim liderleri olarak okul müdürlerinin sorumluluk almasını bilmeleri ve öğretimle ilgili problemlerin çözümünde yeterli olmaları önemlidir (Bennett, Crawford ve Cartwright, 2003, 179-180). Mesleki gelişim konusunda öğretmenlere model olmak öğretim liderliğinin en önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır.

Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek ders denetimleri ile ilgili diğer bir önemli sorun, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda “eğitim ve öğretimi değerlendirme” becerilerinin olmayışdır (Göktaş, 2008, 168). Ders denetiminin belirli beceriler gerektiren bir uygulama olduğu asla unutulmamalıdır. Liselerin hem okul hem de dersane yükünü aynı anda taşıdığı bu günlerde liselerin öğretimin kalitesi açısından hesap verebilirlik düzeylerinin artırılması son derece önemlidir. Bu açıdan lise müdürlerinin ders denetimler açısından eğitilmesi hususunda bu konuda belirli bir tecrübe ve bilgi birikimine sahip maarif müfettişlerinden faydalanılabilir.

Öğretimde denetimin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen görüşleri ders denetimlerinde yaşanan sorunlara ışık tutabilir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmada (Atkins, 1996, 7-8) şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmenlerin tamamı gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri ile ilgili yapılan olumsuz eleştirilere katılmama hakkının olması gerektiğini, yine öğretmenlerin tamamına yakını (%98) kaliteli öğretim etkinliklerinin neleri kapsadığı ile ilgili standartların öğretmen ve okul müdürü tarafından birlikte belirlenmesi gerektiğini, aynı şekilde % 98’inin denetim süreçleri ile ilgili geri bildirim olumlu ve yapıcı olması gerektiğini düşündükleri, öğretmenlerin yine tamamına yakınının (%95) denetimlerin öğretim faaliyetlerini geliştirmeye dönük yapılması ve okul müdürlerinin öğretim metotları ile ilgili öğretmenlere model olabilecek düzeyde donanımlı olmaları gerektiği yönünde görüş ortaya koydukları saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin sınıf gözlemleri sonrasında yapılacak görüşmelerde denetim yapan kişilerden yapıcı bir yaklaşım sergilemelerini ve ders denetimi süreçlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlamasını bekledikleri ileri sürülebilir.

Denetim sürecinde öğretmenlerin denetimden beklentileri ve okul müdürlerinin sergiledikleri olumlu davranış biçimleri öğretimde denetim süreçlerinden elde edilen faydanın artırılmasını sağlayabilir. Öğretimde denetim sürecinde, öğretmenlerin denetim sürecinden beklentilerine ilişkin yapılan başka bir çalışmada da (Bird, 2003; Akt. Bige, 2014, 80) benzer sonuçlara ulaşılmıştır; (1) öğretmenlerin müdürlerinden bireysel ve motive edici bir yaklaşım sergilemelerini ve denetime ilişkin değerlendirmelerin açıkça paylaşıldığı bir denetim süreci bekledikleri ortaya konulmuş ve (2) okul müdürlerinin ders denetimi sürecinde öğretmenlerin denetim ihtiyaçlarının çalıştıkları okullara ve tecrübe düzeylerine göre farklılaşabileceğini göz önünde bulundurmalarının önemine değinilerek denetim sürecine ilişkin gözlem ve değerlendirmelerin öğretmenlerle paylaşılarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlanabileceğinin altı çizilmiştir. Öğretmenlerin öğretimdeki eksiklikleri ortaya konulurken yapıcı bir yaklaşım sergilenmesi öğretmenlerin ders denetimi süreçlerine karşı olumlu tutum takınmalarını sağlayabilir.

Araştırmalar ders denetimlerinde yaşanan ortak sorunları ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmalarla öğretmenlerin ders denetiminde kendi uygulamalarına dönük fikirlerinin de alınmasını, ders denetimi sürecinde alınacak kararlara katılımlarının sağlanmasını ve öğretim sürecinde eksiklikleri kadar güçlü yanlarına da vurgu yapılmasını önemsedikleri (Santa ve Rita, 1996; Akt. Şahin, 2005, 33) ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ders denetimlerinin amacının mesleki gelişime katkı olması gerektiğini ve öğretimle ilgili konularda okul müdürlerinin kendilerine model teşkil edebilecek vasıflara sahip olması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Araştırma öğretmenlerin denetim sürecinden beklentilerinin deneyim ve çalıştıkları okul değişkenlerinden etkilenebileceğini ortaya koyması açısından önemlidir. Diğer bir husus okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek denetim süreçlerinde eleştiriden ziyade güdüleyici bir üslup kullanılmasının ve denetime ilişkin değerlendirmelerin öğretmenlerle paylaşımının önemine yapılan vurgudur. Eğer nihai amaç öğretmenin mesleki gelişimine katkı ise denetimde en önemli husus öğretmenin öğretim faaliyetleriyle ilgili olarak cesaretlendirilmesi ve yapılan değerlendirmelerin kendisiyle paylaşılarak kendi öz değerlendirmesini yapmasına imkân sağlanmasıdır.

Türkiye’ de öğretimin denetiminde sorunlar varlığını hep korumuştur. Maarif müfettişlerinin ders denetimi görevlerine son verilerek bu görevin tamamen okul müdürlerine bırakılması da problemlere çözüm getirmediği gibi yeni sorunların ortaya

çıkmasına neden olmuştur. Özellikle dershanelerin kaldırılmasından sonra liselerde öğretimin kalitesi çok daha fazla önem kazanmış ancak ders denetimlerine bu önemle orantılı biçimde gereken zaman ve enerji ayrılamamıştır. Bu bağlamda Türkiye’de lise müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinde karşılaşılan sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Gerekli önlemler alınmadan ders denetimi görevi maarif müfettişlerinden alınmış ve sadece okul müdürleri bu konuda yetkili kılınmıştır. Maarif müfettişlerinin ders denetimi konusundaki bilgi ve becerilerinin lise müdürlerine aktarılmasına çalışılmamıştır.
2. Lise müdürleri ders denetiminde etkili uygulamalar yapabilecek bilgi ve beceri birikimine sahip değildir ve keyfi davranışlar öğretmenlerin benimsemedikleri uygulama farklılıklarına neden olmaktadır (Kazak, 2013, 7).
3. Ders denetimi sürecinde lise müdürlerinin davranış biçimleri ve tutumları öğretmenlerin sürece yaklaşımlarını olumsuz etkilemektedir. Denetimde denetleyenler tarafından ortaya konulan yanlış davranışlar denetim süreçlerinde yaşanan en önemli sorunlardandır.
4. Lise müdürleri, üzerlerindeki iş yükü nedeniyle ders denetimi süreçlerine gerekli zamanı ayıramamaktadırlar. Öğretmen ve öğretimin denetimine ayrılan zaman yetersizdir (Dağlı, 2006, 7).
5. Ders denetimi sürecinin okuldaki öğretim süreçlerine etkisi hem müdürler hem de öğretmenler tarafından tam olarak kavranamamıştır (Memduhoğlu, 2012, 139).
6. Ders denetimi süreci sadece var olan durumun ortaya konulması olarak kabul edilmektedir. Ders denetimleri genel olarak evrakların incelenmesi şeklinde gerçekleşmekte ve biçimsel bir denetim uygulamasından öteye geçememektedir. Ders denetimi uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine çok önemli bir katkısı olmamaktadır ve mevcut denetim uygulamalarından arzu edilen sonuçlar elde edilememektedir (Arslan ve Aslan, 2015, 169-172).
7. Lise müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimi uygulamalarında gözlem öncesi görüşme boyutuna gerekli önem verilmemektedir (Seçen, 2010, 135). Halbuki gözlem öncesinde öğretmenle görüşme yapılarak değerlendirme kriterleri hakkında öğretmenin bilgilendirilmesi (Mermer, 2012, 100) ve varsa süreçle ilgili sorularının cevaplandırılması önemlidir.

8. Ders denetiminin gözlem aşamasında lise müdürleri tarafından sergilenen davranışlar denetim sürecinden arzu edilen verimin elde edilmesini engellemektedir. Denetimden istenilen sonuçların elde edilebilmesi için denetlenenlerin denetime sıcak bakması, denetimde işbirliğine açık olması önemlidir (Taymaz, 1995, 1).
9. Lise müdürleri tarafından ders denetiminin gözlem sonrası görüşme boyutuna gerekli özen gösterilmemektedir. Bu aşamada gerçekleştirilmesi gereken rehberlik çalışmaları yerine getirilmemektedir (Yalçınkaya, 1992, 33).
10. Ders denetimi uygulamalarında öğretmenlerin kararlara katılımına ve görüşlerini ifade etmelerine izin verilmemektedir (Yalçınkaya, 1992, 34).
11. Öğretmenlerin öz değerlendirmelerini yapmalarına hak ettiği önem verilmemektedir.
12. Özellikle öğretmen sayısının fazla olduğu liselerde (örneğin mesleki ve teknik liseler) denetim süresinin kısıtlılığı genel anlamda öğretim ve öğrenme performansları ile ilgili sağlıklı bir değerlendirmenin yapılmasını engellemektedir.
13. Ders denetimi uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine çok önemli bir katkısı olmamaktadır ve mevcut denetim uygulamalarından arzu edilen sonuçlar elde edilememektedir. Denetimler sadece durum saptamayla sınırlı kalmaktadır (Memişoğlu ve Ekinci, 2013, 209-210, Karabay, 2014, 66).
14. Okul müdürüne yüklenen öğretim denetçisi rolü lise müdürlerinin öğretim liderliği vasıflarını taşımasını öngörmektedir ancak lise müdürlerinin çoğunlukla öğretim liderliği vasıflarına sahip olmadıkları ileri sürülebilir.
15. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretimin denetimi süreçlerinde daha aktif rol almaları gerektiğine inanmalarına karşın okul müdürlerini denetleme, değerlendirme ve geliştirme becerileri açısından yetersiz görmektedirler (Seçen, 2010, 135).
16. Okulların amaçlarına ulaşmasında okul müdürlerinin öğretimin denetimi görevlerinin önemi artmakla beraber okul müdürlerinin bu konudaki uygulamalarının yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Denetimler genel anlamda kontrol odaklı ve süreçlerdeki yanlışları ortaya koymak amacıyla uygulanmaktadır (Memduhoğlu, 2012, 140).

17. Lise müdürlerinin öğretimde denetim faaliyetleri denetim bilgi ve becerilerinin yetersizlikleri nedeni ile sağlıklı bir biçimde yürütülememektedir.
18. Öğretimde denetim faaliyetleri özellikle branş bazında son derece yetersiz kalmaktadır. Bunun nedeni ders denetimlerinin branş dışından kişiler tarafından yapılmasıdır (Arslan ve Aslan, 2015, 169-172).
19. Lise müdürlerinin öğretimde denetim faaliyetleri gözlem boyutuyla sınırlı kalmasından dolayı denetim sürecinin çok önemli öğeleri olan değerlendirme ve geliştirme safhalarına önem verilmemektedir. Çok kısa bir gözlem süreciyle öğretmenin öğretimi ile ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır (Memduhoğlu, 2012, 139).
20. Ders denetimlerinde uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve var olan eksiklikler, denetimlerden elde edilen verilere ve değerlendirmelere öğretmenlerin önem vermemesine neden olmaktadır. Ders denetimleri rehberlik ve süreci geliştirme işlevlerini yerine getirememektedir (Memduhoğlu, 2012, 136-140). Bu durum öğretmenlerin denetim süreçlerine temkinli yaklaşması, süreçlerde işbirliğinden kaçınmaları gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.
21. Ders denetimlerinde lise müdürleri tarafından gösterilen yanlış davranış ve uygulamaların öğretmenlerin mesleki güdülenmelerine olumsuz yansımaları olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin denetim süreçleri ile ilgili bir özdenetim duygusu geliştirmeleri sağlanamamaktadır (Karabay, 2014, 55).

Türkiye’de ders denetimlerinde var olan en büyük sorunlardan birinin denetimlerin bir öğretimi geliştirme aracı olarak kabul edilmemesi olduğu ileri sürülebilir. Ders denetimlerinde var olan durumun gözlem yoluyla ortaya konulması önemli bir aşama olmakla birlikte öğretim kalitesinin arttırılması olarak tanımlanabilecek asli amaca dönük adımlardan sadece biridir. Amaç öğretmenin öğretim becerilerine katkı ise öğretmenin de sürece dahil edilmesi son derece önemlidir. Ders denetimlerinin her aşamasında öğretmene süreçle ilgili beklentiler hakkında bilgi verilmeli ve görüşlerini çekinmeden açıklaması sağlanmalıdır. Öğretmenler tarafından sahiplenmeyen ve benimsenmeyen bir sürecin onların mesleki gelişimlerine katkı sağlamasının oldukça zor olacağı ileri sürülebilir. Diğer bir husus lise müdürlerinin ders denetimi süreçlerini etkili biçimde yerine getirme hususundaki yeterlilikleridir. Lise müdürlerinin ders denetimi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek düzeyde yetiştirilmeleri süreçlerden arzu edilen sonuçların elde edilmesi



açısından önemlidir. Ders denetimlerinde öncelikle öğretmenlerin süreçlerin mesleki gelişimlerine katkısı konusunda ikna olmaları gerekli olduğu iddia edilebilir.

Bu araştırmanın problemini lise müdürlerinin ders denetimlerinde sergiledikleri davranışların denetimin etkili ve verimli olması açısından öğretmenlerce nasıl değerlendirildiği oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde, müdürlerin ders denetimi görevleri kapsamında yerine getirmeleri gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin ders denetiminin “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi”, “gözlem öncesi görüşme”, “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi”, “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi”, “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” ve “gözlem sonrası görüşme” faktörleri altında yer alan davranışları “benimseme” ve lise müdürlerinin bu davranışları “gösterme” boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ders denetimlerinde lise müdürlerinin sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşleri davranışları “benimseme” ve lise müdürlerinin bu davranışları “gösterme” boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin ders denetimi süreçlerinde ortaya konulan müdür davranışlarına ilişkin görüşleri süreçlerin daha etkili hale getirilmesi açısından önemlidir. Ders denetimlerinin en önemli amaçlarından biri de öğretmenlerin öğretim becerileri açısından gelişmeye açık alanları hakkında bir farkındalık yaratmak ve onları mesleki gelişimleri konusunda cesaretlendirmektir. Süreçte lise müdürleri tarafından ortaya konulacak davranış biçimleri denetimden arzu edilen sonuçların elde edilmesini engelleyebileceği gibi, öğretmenlerin mesleki güdülenmelerine ve iş doyumlarına olumsuz etki de yapabilir. Araştırma ile öğretmenlerin süreçlerde lise müdürleri tarafından sergilenecek davranışlara ilişkin beklentilerinin neler olduğu ortaya

konulabilir. Bu şekilde bir farkındalık lise müdürleri için sürecin etkili biçimde işleyişi açısından yol gösterici olabilir.

Ders denetiminden istenilen sonuçların elde edilebilmesi öğretmenlerin bu süreçlerden beklentilerinin karşılanması ile mümkündür. Ders denetimlerinde sergilenecek müdür davranışlarına ilişkin öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması ders denetimi süreci sonunda öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda güdülenmelerine olumlu etki yapabilir. Bu çalışma ile ortaya konulan bulguların ve ders denetimi sürecinin iyileştirilmesine dönük öğretmen görüşlerinin, öğretimin denetimi konusunda Türkiye’de var olan sorunlara çözümler sunma hususunda yararlı olabileceği düşünülmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, (1) 2015-2016 öğretim yılı ve (2) Kastamonu ili ve ilçelerindeki fen ve sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

Araştırmada yer alan bazı kavramların işlevsel tanımları aşağıda sıralanmıştır;

*Denetim.* Lise müdürleri tarafından yerine getirilen ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen görevlerin kontrolü, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi boyutlarını birlikte ele alan süreç.

*Ders Denetimi.* Lise müdürlerinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini ve çalışmalarını denetleme, değerlendirme ve geliştirme çalışmaları.

*Öğretim Liderliği.* Lise müdürlerinin öğretmenlere öğretim etkinliklerinde rehberlik yapabilmelerini sağlayacak roller, sorumluluklar ve beceriler.

*Lise Müdürü.* Kastamonu ili ve ilçelerinde 2015-2016 öğretim yılında devlet liselerinde fiilen asli görevde olan müdürleri.

*Öğretmen.* Kastamonu ili ve ilçelerinde 2015-2016 öğretim yılında liselerde görev yapan öğretmenleri.

*Etkililik.* Lise müdürlerinin ders denetimi uygulamalarından en iyi sonucun alınması.

*Verimlilik.* Lise müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimleri sonucunda öğretimin kalitesinin artırılmasına dönük maksimum faydanın sağlanması ifade edilmektedir.



## BÖLÜM 2

### 2. DERS DENETİMİNİN KURAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde ilk önce denetim uygulamalarının örgütler açısından önemi, işlevleri ve aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra eğitim sisteminde denetimin işlevleri üzerinde durularak ders denetimi ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Çalışmanın devamında eğitim sisteminde denetimin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca ders denetiminin yönetim süreçlerine bakış açısındaki değişme ve gelişmelerle paralel bir gelişim gösteren tarihsel gelişimi hakkında bilgiler verilerek ders denetimi süreci, ders denetiminin amaçları, aşamaları ve önemi üzerinde durulmuştur. Ders denetimi modelleri hakkında özet bilgilere de çalışmada yer verilmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimi konusunda öğretmenlere liderlik yapabilme becerilerine ve yeterliliklerine vurgu yapan öğretim liderliği olgusuna da değinilmiştir. Ayrıca Türkiye’de lise müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin yasal dayanaklar hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.1. Denetim ve Öğretimde Denetimin Tarihsel Gelişimi

Tarihsel süreç içerisinde denetim, yönetim anlayışındaki değişimlere paralel bir gelişim göstermiştir (Aydın, 2013, 3). Denetim 1990'lara üç temel yönetim anlayışının etkisi altında gelmiştir: Bilimsel Yönetim Kuramı, İnsan İlişkileri Kuramı ve Yeni Bilimsel Yönetim Kuramları (Sergiovanni ve Starratt, 1988, 8-9). Bu yönetim anlayışları denetimin tarihsel gelişimi içerisinde amaçları, ilkeleri ve uygulanışı üzerinde belirleyici roller üstlenmişlerdir.

##### 2.1.1. Bilimsel Yönetim ve Bilimsel Denetim

Taylor (1911, 9) bilimsel yönetimin temel amacını “*Hem işveren hem de çalışanların refah düzeyini maksimum düzeye çıkarmak*” olarak ifade etmektedir. Bilimsel denetim, yönetim anlayışında önemli kavramlar olarak kabul edilen kontrol, verimlilik ve hesap verebilirlik kavramlarının denetim alanına aktarıldığı dönemdir. Bilimsel yönetimde denetimin özellikleri şunlardır (Thakral, 2015, 86): (1) denetimde

önceden belirlenmiş standart testler ve gözlem araçları gibi standart değerlendirme kriterleri vardır, (2) denetimde değerlendirmenin özünü çıktılar oluşturmalarıdır, (3) denetim süreci bilimsel olmalıdır, (4) verimin artırılması için çalışanın gözlenmesi şarttır. Öğretimde denetim açısından bakıldığında öğretim süreci alt süreçlere ayrılmalı ve her süreç ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Öğretimin kalitesinin denetimle artırılması araştırma ve ölçüm yoluyla gerçekleştirilebilir.

Bilimsel yönetim anlayışı iş analizi, yerine getirilen iş ile ilgili davranışların standartlaştırılması, işe dönük beceri ve yeterliliklerin analizi ve işe dönük personel seçiminde bilimsel bir yaklaşımı ortaya koyması nedenleri ile günümüz örgütlerinde de işlerliğini koruyan bir yönetim anlayışıdır (Turan, 2015, 1104). İşin standart hale getirilmesi kadar işi yapmayı sağlayan araç ve gereçlerin de standartlaştırılmasına önem verilmekteydi (Aydın, 2013, 18). İş ve görev tanımlarının yapılması ve belirli bir iş için gerekli zaman ve insan gücü gibi etmenlerin standartlaştırılması bilimsel yönetim anlayışı ile olmuştur. Myrick (2012, 11) yönetimin önemli ayakları olan kontrol ve hesap verebilirliğin hala bilimsel yönetimin prensiplerine bağımlı olduğunu ileri sürmektedir. Öğretimde denetim açısından bakıldığında gözlem yapılacak dersle ilgili standart davranış biçimlerinin ve gözlemlenecek öğelerin standartlaştırılmasına ve ders gözlemlerinde sıkça başvurulan kontrol listelerinin oluşturulmasında bilimsel denetim anlayışının önemli katkıları olduğu ileri sürülebilir.

Bilimsel yönetim kuramı örgütte formal yapı üzerine odaklanmakta ve insan faktörünün önemini göz ardı etmektedir (Bursalıoğlu, 2012, 27). Bu anlayışta örgütün mekanik ve fiziksel özelliklerine büyük önem verilmekte ancak örgütün insani boyutu ikinci plana atılmaktadır. Oysa Sarker ve Khan'ın (2013, 1-4) ifade ettiği gibi örgütün bir parçası olarak çalışanların ihtiyaçları, amaçları, tutum ve tavırları vardır. Çalışanlar örgütteki grup normlarından, örgütün sosyal yapısından ve bireyler arası ilişkilerden etkilenirler. Bireyler olarak çalışanların ihtiyaçları örgütsel etkililiğin artırılmasında önemli roller üstlenebilir (Cole, 2004, 4). Öğretimde denetim açısından bakıldığında ise bilimsel yaklaşım öğretimde verimliliğin ölçülmesinin zor olması ve öğretmenlerin uzman olarak kabul edilmekten ziyade, gözlenmesi ve yönetilmesi gereken birer işçi olarak kabul edilmeleri nedenleri ile eleştirilmektedir (Thakral, 2015, 86). İnsan faktörü eğitim örgütleri de dâhil olmak üzere bütün örgütlerde örgütsel verimlilik için en önemli unsurlardan biridir. İnsan zihinsel ve duygusal boyutları olan bir varlıktır. Davranışları standart hale getirilemez ve davranışlarının örgüt içi etmenlerden etkilenmemesi

beklenemez. Bilimsel yönetim anlayışının insan faktörünü göz ardı etmesi İnsan İlişkileri Kuramının ortaya çıkışına temel teşkil etmiştir.

### 2.1.2. İnsan İlişkileri Kuramı ve Denetimde İnsan İlişkileri

Bilimsel yönetim anlayışının tersine İnsan İlişkileri Kuramında informal grup yapıları ve kanallarının örgütün amaçlarını gerçekleştirme konusunda önemli katkılarının olduğu ortaya konulmuştur (Bursalıoğlu, 2012, 28). Örgütün insan boyutuna ve insan ilişkilerine önem verilen bu kuramda denetim olgusuna demokratik bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu anlayışa göre denetimin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Payne, 2010, 18-21; Cole, 2004, 4; Thakral, 2015, 85; Sarker ve Khan, 2013, 4; Etzioni, 1958, 34):

1. Denetimde demokratik prensipler önemlidir. Denetim sürecinde çalışanın fikirlerini açıklamasına izin verilir.
2. Çalışanların denetimin planlanması aşamasında da kararlara katılımı sağlanır.
3. Bilimsel denetim sürecinde olduğu gibi denetimde katı kurallar yoktur.
4. Denetim sürecinde çalışanın ve denetçinin işbirliğine önem verilir.
5. Denetimde meslektaşlar arası işbirliği de önemlidir.
6. Denetim sürecinde yapılan işten çok çalışana vurgu vardır.
7. Denetimde örgütün amaçları kadar çalışanın ihtiyaçları da önemlidir.
8. Denetim çalışanın onuruna, örgüt içindeki değerine, moral ve motivasyonuna önem verilen sosyal bir süreçtir.
9. Denetimde çalışana yanlış uygulamaları göstermek kadar ona gelişimsel anlamda destek sağlamak ve liderlik yapmak da önemlidir.
10. Denetimde çalışan bir araç olarak değil, örgüt için değerli bir kaynak olarak kabul edilir.
11. Denetim yoluyla verimliliği arttırmak için öncelikle çalışanların davranışlarının anlaşılması ve örgüte uyumlarının sağlanması gerekir.
12. Denetimde maksimum verimlilikten çok örgütsel amaçların yerine getirilmesine önem verilir.
13. Denetim sürecinde kültürel faktörler de önemli roller üstlenirler. Kültürel faktörler göz ardı edilerek çalışanlardan standart davranış biçimleri

sergilemeleri, gönüllü olarak sorumluluk almaları, otoriter denetim anlayışından çok demokratik bir anlayışı tercih etmeleri beklenmemelidir.

Bu ilkelerden yola çıkarak İnsan İlişkileri Kuramında denetim anlayışını şu dört temel prensip üzerine oturtabiliriz: demokratik bir yaklaşım, sürece katılım, süreçte işbirliği ve mesleki gelişime katkı. Denetim süreçlerinde demokratik bir yaklaşım öğretmenlerin süreçle ilgili fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri anlamına gelmektedir. Denetim süreciyle ilgili fikirlerini ortaya koymak kadar alınan kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanması da son derece önemlidir. Denetimde denetleyenin ve öğretmenin işbirliği sürecin sağlıklı işlemesi açısından önemli kabul edilmektedir. Ayrıca denetimin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlaması esastır.

Bu denetim anlayışına göre örgütsel süreçlerde sosyal ilişkiler ve grup dinamikleri önemli roller üstlenirler. İnsan İlişkileri Kuramı denetim anlayışında birey olarak insana değer verilen, katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışının benimsendiği ve örgüt içindeki informal yapıların örgütsel işleyiş açısından önemli görüldüğü bir yönetim anlayışını ifade eder. Öğretimde denetim açısından bakıldığında insana atfedilen bu değerle öğretmenlerin denetim süreçlerine katılmalarına ve denetimin denetçilerin, öğretmenlerin ve meslektaşların işbirliği ile gerçekleştirilmesine büyük önem verilmektedir. Denetime bu tür bir yaklaşım öğretmenlerin ders denetimi süreçlerinde kararlara katılımını teşvik ederek süreçleri benimseme ve desteklemelerine ve öğretmenlerin denetime karşı daha olumlu bir tutum takınmalarına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin denetim süreçlerinde bu türde yaklaşımları olumlu karşılayacakları ileri sürülebilir.

İnsan İlişkileri Kuramı örgütsel verimliliğin arttırılmasını sadece çalışanların adanmışlığına ve memnun edilmesine bağlaması nedeni ile örgütsel verimliliği basite indirgediği gerekçesi ile eleştirilmektedir. Çalışanın ihtiyaçlarının karşılanması, mutluluğunun ve refahının arttırılması örgütte nihai bir amaç değil, örgütün verimliliğinin arttırılması için bir araç olarak kabul edilmelidir (Scott ve Davis, 2007, 69). Çalışanların mutluluğu ve ihtiyaçlarının karşılanması örgütsel amaçların yerine getirilmesinde çok önemli olabilir ancak tek başlarına bu faktörleri örgütsel verimliliğin temeli olarak kabul etmek, çevre gibi örgütsel işleyişi etkileyebilecek diğer öğeleri göz ardı etmek hatalı bir yaklaşım olabilir. Özellikle günümüz şartlarında eğitim örgütleri de

dahil tüm örgütlerin çevreleri ile sıkı bir bağımlılık ilişkisi içinde oldukları iddia edilebilir.

### 2.1.3. Yeni Bilimsel Yönetim Yaklaşımı ve Denetim

Yeni bilimsel yönetim yaklaşımları yönetim ve denetimde çevresel faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Yeni bilimsel yönetim yaklaşımlarından en önemlisi örgütü kendi içinde bir bütün olarak kabul eden Açık Sistem Teorisi'dir. Bu teoriye göre örgütler içinde buldukları politik, ekonomik ve sosyal çevrelerden etkilenirler ve bu çevreleri de etkilerler. Çevresel ve durumsal faktörler örgütün işleyişinde önemli roller üstlenir (Emery, 2004, 47-48). Örgütler içinde buldukları çevreyle sürekli etkileşim halinde bulunan karmaşık sistemlerdir. Örgütlerde ortak amaçlar için fonksiyonel birliktelik ve çalışanın entegrasyonuna önem verilir (Casey, 2002, 83-84). Örgütlerde bir bütün olarak ortak amaçlara yönlendirilebilmesi önemli bir işlev olarak kabul edilmektedir.

Bu denetim anlayışında bilimsel denetimde olduğu gibi kontrol, hesap verebilirlik ve etkililik önemlidir. Ancak bu amaçlara ulaşmayı şahsi boyuttan uzaklaştırmaya çalışması ile bilimsel denetim anlayışından farklılaşmaktadır. Örneğin bu denetim anlayışı öğretmen denetiminin sınıf ortamında öğretmenin gözlenmesi yoluyla değil de standart testler ile yapılabileceğini ve öğretimde denetim yapacak okul müdürlerinin bu vasıtalar yoluyla denetim yapma konusunda yetiştirilmeleri gerektiğini ileri sürmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 1988, 5). Bu şekilde bir denetim, denetimin nesnelliliği ve devamlılığı açısından önemli olabilir. Ayrıca denetimin öğretmen üzerinde oluşturabileceği olumsuz psikolojik etkenler de azaltılabilir. Ayrıca bu yaklaşım öğretmenin öğretim becerileri açısından değerlendirilmesini sadece bir derste yapılan gözlem sonuçlarıyla sınırlandırmamayı temel alması nedeni ile sağlıklı bir yaklaşım olabilir. Önceden zamanı hakkında bilgi verilerek yapılan ders gözlemleri öğretmenlerin gerçek performansını yansıtmayabilir.

Öğretimin denetiminde öğretmenlerin kararlara katılımı ve süreçlerle ilgili fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri ders denetimlerinden istenilen verimi elde etmek için önemli kabul edilmektedir. Özellikle 1990'larda demokratik yöntemler denetime yön vermeye başlamış ve denetim uygulamaları standart esaslı reform hareketlerinden etkilenerek şekillenmiştir. Bu anlamda hesap verebilirlik kavramı da önem kazandı. Hesap verebilirlik çağı olarak adlandırılan çağımızda denetim demokratik yöntemlere



dayalı standart esaslı bir denetim anlayışıyla yürütülmeye devam edilmektedir (Sullivan ve Glanz, 2015, 25-28). Günümüzde denetimin denetçi ve denetlenen arasında yapıcı işbirliğini gerektiren bir hesap verebilirlik süreci olarak kabul edildiği ileri sürülebilir. Öğretimin denetimi açısından bakıldığında ise demokratik yaklaşım ders denetiminin okul içi bir süreç olarak kabul edilmesine ve öğretmenlerin sürecin her aşamasına dâhil edilmesine, hesap verebilirlik yaklaşımı ise ders denetimlerinin açık sistemler olarak okulların toplumun ihtiyaçlarına cevap verip veremediklerinin belirlenmesi çabalarına işaret ettiği ileri sürülebilir.

## 2.2. Denetimin Örgütler ve Okullarda Önemi, Amaçları ve İşlevleri

Denetim örgütlerin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda faaliyet gösterip göstermediğinin ortaya konulması, bu alanda varsa sorunların ve çözüm yollarının ortaya konularak sürecin geliştirilmesine dönük yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilir (Aydın, 2014, 1). Örgütte çalışanlar açısından bakıldığında ise denetim, çalışanların faaliyetlerinin kontrolü, yönetilip yönlendirilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarının yürütülmesini ifade etmektedir (Brazier, Gait ve Waite, 2004, 1). Bir görevin arzu edilen düzeyde yerine getirilip getirilmediğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle hem örgütün hem de çalışanın, çalışanın performans düzeyi hakkında fikir sahibi olması gerekmektedir. Werner' in da (1993, 165-166) ifade ettiği gibi örgütlerin çalışanlarının nasıl bir performans gösterdiği hakkında bilgi sahibi olmaya hakkı olduğu gibi, çalışanların da performanslarıyla ilgili bilgiye sahip olma hakkı vardır. Örgütlerde bu bilgiye ulaşmanın en önemli aracının denetim süreci olduğu ileri sürülebilir.

Beach (1980, 409; Akt. Helvacı, 2010, 211) örgüt geliştirme sürecinin teşhis, araçların seçimi ve tasarımı, değerlendirme, sisteme uyum sağlama ve koruma bileşenlerinden oluştuğunu savunmaktadır. Örgütlerde amaçlara dönük işlev görme konusunda bir problemin teşhisi ve bu konuda yapılacak çalışmaların değerlendirilmesi denetim süreçleriyle mümkün kılınabilir. Denetim bu aşamada performans problemlerinin ortaya konulması aşaması olması nedeni ile örgüt açısından bir nevi sağlık kontrolü görevi görür. Thompson'ın da ifade ettiği gibi (2002, 170-175) örgütlerde yöneticilerin görevi çalışanları yönlendirmek ve performanslarını en üst düzeye çıkarmaktır. Bu da ancak denetim süreçleriyle planlanan performans ve mevcut performans arasındaki ilişkinin ortaya konulması ile mümkün olabilir. Denetim örgütte

mevcut olanla arzu edilen arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir aracı görevi üstlenir. Örgütsel performansla ilgili eksiklikler eğitim yoluyla ortadan kaldırılabılır ancak Dunn ve Stephens'ın (1972, 186) ileri sürdüğü gibi öncelikle bu eksikliklerin tespit edilmesi gerekmektedir ve denetim örgütlerde bu eksikliklerin ortaya konulması için en önemli araçtır. Denetim olmadan yaşanan aksaklıklar hakkında bilgi sahibi olmak ve dolayısıyla sorunları çözerek verimliliği arttırmak mümkün olmayacaktır. Bu anlamda denetimin örgütler açısından bir nevi sağlık kontrolü görevi gördüğü ve bu nedenle bütün örgütlerde süreklilik arz eden bir uygulama olması gerektiği ileri sürülebilir.

Her örgütün varoluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme düzeyini bilme ve izleme zorunluluğu vardır (Memduhoğlu, 2012, 136). Bu durum eğitim kurumları için de geçerlidir. Bir değerlendirme süreci olarak denetim, eğitim kurumlarında var olan bilgiler ışığında, koşulların ve süreçlerin değerlendirilmesi ve titizlikle incelenmesi süreçlerini kapsamaktadır (Aydın, 2014, 11). Okullar diğer sistemlerle etkileşim içinde bulunurlar ve bu sistemler değişik özellikleri açısından birbirlerinden farklıdır. Denetim öğrenci başarısını arttırmak için sistemler arasında aracılık görevi üstlenen bir süreçtir (Aydın, 2013, 3). Açık sistemler olarak eğitim kurumları sosyal çevre şartlarına bağlı olarak değişime açıktır. Eğitim kurumlarının sosyal, ekonomik ve politik çevrelerinde meydana gelen gelişmeler örgütsel amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmada izlenecek sistematiği etkileyebilir. Denetim örgütsel amaçları gerçekleştirme konusunda eğitim kurumlarını güncel ve sosyal çevrelerindeki gelişmelerle uyumlu kılan bir süreç görevi üstlenebilir.

Harris (1964, 13) eğitimde denetimin dokuz önemli rolü olduğunu ileri sürerek şunları sıralamaktadır: (1) öğretim programlarının geliştirilmesi, (2) öğretim programlarına uygun içeriklerin hazırlanması, (3) amaçlara uygun personel seçimi, (4) öğretim amaçlarına uygun materyallerin hazırlanmasına sağlanan katkı, (5) öğretmenler için uygun hizmet içi eğitim programlarının belirlenmesinde oynanan rol, (6) hizmet içi seminerleri ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgüte uyum sürecine sağlanan destek, (7) öğretime katkı sağlayacak hizmet, politika ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasına olan katkı, (8) öğretimle ilgili konularda toplumun bilgilendirilmesine sağlanan katkı ve (9) planlamadan uygulamaya öğretimle ilgili süreçlerin değerlendirilmesindeki rol. Denetim eğitimde öğretim programlarının, bu programlara uygun içeriklerin ve materyallerin geliştirilmesinden programların uygulama sonuçlarının değerlendirilmesine kadar her aşamada belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Denetim eğitim örgütlerinde planlamadan uygulamaya bütün aşamalara etki eden bir süreçtir ve örgütsel gelişim döngüsünde örgütle ilgili bilgi edinilen bir aşama olarak diğer bütün süreçlere ait uygulamaların planlanmasında, kapsamının belirlenmesinde, hayata geçirilmesinde ve nihai olarak yeniden etkililiğinin değerlendirilip bir karara varılmasında önemli rol oynayan bir süreçtir.

Lucio ve McNeill' e göre ise (1969, 134-146) denetim okullarda öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanması ve okulun amaçları hususunda onları bilgilendirmenin ve kendilerinden bu konuda neler beklendiğinin açıkça ortaya konulmasının en önemli vasıtalarından biridir. Denetim bu yönüyle okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki iletişimin geliştirilmesi rolü de üstlenebilir. Ayrıca öğretmenler katıldıkları kararlara ilgili olarak daha fazla sorumluluk ve inisiyatif alma eğilimindedirler. Ancak McKean ve Mills'in de (1965, 41) ifade ettiği gibi denetim sürecinden bu şekilde faydalanmak için okul yöneticisinin otokratik ve diktatör bir tavırdan ziyade, demokratik bir tavır sergilemesi ve denetim sürecinde yaratıcı yaklaşımlar geliştirmesi gerekmektedir. Denetimde bilgi ve tecrübe kadar insan ilişkilerinde gösterilecek becerinin de önemi göz ardı edilmemelidir (Crosby, 1957, 14). Denetimin paydaşı olarak öğretmenlerin de kararlara katılımının sağlandığı, fikirlerini açıkça ifade etmelerine imkân sağlayan bir denetim süreci okulların gelişimine büyük katkı sağlayabilir.

Eğitimde denetim süreçlerine tarihsel süreçte çok farklı bakış açıları getirilmiştir. Memduhoğlu'na (2012, 136) göre eğitimde denetime önceleri eğitim sistemindeki hataları azaltan, öğretmeni yapması gereken görevlerle sınırlı tutan ve onları hata yapmamaları için “teftiş” eden bir süreç olarak bakılmıştır. Çağımızda ise eğitim-öğretim sürecini geliştirme anlayışını temel alan eğitim denetimi, okul ya da üyelerinin kendi kendilerini, işbirliği ve grup dinamiği içinde “değerlendirmeleri” gibi farklı yaklaşımlarla uygulanmakta ve “çağdaş rehberlik fonksiyonunu yerine getirmek olarak algılanmaktadır” (Kasapçopur, 2007, 8; Memduhoğlu, 2012, 136). Bu yaklaşımlar ders denetimlerinin kurum içi bir uygulama olarak kabul görmelerini sağlamaktadır.

Bir dış denetmene gerek duymadan okulların kendi kendilerini denetlemeleri eğitim denetimindeki çağdaş yaklaşımlarda önem kazanmakta ve hatta Avrupa' da okulların kendi denetimlerini gerçekleştirebilmeleri için “çıktılar”, “sınıf düzeyinde işleyiş”, “okul düzeyinde işleyiş” ve “çevreyle ilişkiler” ana başlıkları altında toplanan “iç denetim çizelgeleri” hazırlanmaktadır (MacBeath, Schratz, Meuret ve Jakobsen,

2000, 103). Eğitimde denetime çağdaş yaklaşımlar iç denetime büyük önem vermektedir. Bir okuldaki eğitsel eksiklikleri ve geliştirmeye açık alanları en iyi ortaya koyacak okulun paydaşlarıdır. Okullarda iç denetim sistemlerinin geliştirilmesi denetimin mesleki gelişim anlamındaki işlevine olumlu katkı sağlayabilir. Bu şekilde denetim sürecinde her paydaş için öz değerlendirme yapma fırsatı da sağlanmış olur. Liselerde iç denetim sisteminde en büyük görev ise okul müdürlerine düşmektedir. Burada lise müdürlerinin denetim süreçlerini, özellikle de öğretimin denetimi ile ilgili uygulamaları etkili biçimde yürütmeleri gerekmektedir.

Okullarda iç denetim süreçlerine verilen öneme Polonya'da 2009 yılında başlatılan bir denetim modeli örnek olarak verilebilir. Bu sistemde denetim okulun tüm paydaşlarının ortaklaşa gerçekleştireceği bir süreç olarak tasarlanmıştır. Bu denetim anlayışı denetim sürecinde takım çalışmasına ve öz değerlendirmeye verilen önemin artmasına neden olmuş ve okullarda denetim konseylerinin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır (Mazurkiewicz, Walczak ve Jewdokimow, 2014, 1). Bu şekilde bir denetim sisteminde sosyal sistemler olarak okulların çevreleri de okulun bir paydaşı olarak kabul edilmelidir. Okullar çevrenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan örgütler olarak amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerine karar verme sürecinde toplumsal çevrenin de söz sahibi olması önem arz edebilir. Bu şekilde bir denetim anlayışı okulların hesap verebilirlik boyutlarına olumlu katkı sağlayabilir. Lise müdürleri eliyle gerçekleştirilecek öğretimde denetim faaliyetleri okulun kendi kendilerini değerlendirmeleri çabalarının en önemli ayağı olabilir. Tarihsel süreç içerisinde okulların kendi kendilerini değerlendirmelerine verilen önem okul müdürlerinin ders denetimi görevlerini modern denetim yaklaşımlarının en önemli süreci haline getirebilir.

Sonuç olarak ne tür bir anlayışla gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin eğitim sisteminde denetimin önemli işlevleri vardır. Bu işlevler eğitim sisteminin aksayan yönlerinin tespiti ile sağlıklı işleyişine katkı ve süreçlerin geliştirilmesine dönük çabalar olarak kabul edilebilir. Bu nedenle denetimin eğitim sisteminde belirlenen amaçlara ulaşılmasında bir sigorta işlevi gördüğü ileri sürülebilir.

Denetim bütün örgütlerde belirli amaçlar için gerçekleştirilir. Denetim süreciyle yerine getirilen bu amaçlar örgütsel işleyiş açısından son derece önemlidir. Bu amaçları şu şekilde sıralamak mümkündür (Venables ve Impey, 1988, 7-8): (1) Örgütlerde etkin bir iç kontrolün sağlanması, (2) örgütün amaçlarına en etkin şekilde ulaşılması için yapılacakların saptanması, (3) örgütlerde eksikliklerin ortadan kaldırılması, (4) yönetim

kararlarının daha etkin ve güçlü kılınması, (5) kaynakların daha etkin bir biçimde kullanılmasının sağlanması, (6) etkin bir değerlendirme sisteminin oluşturulması, (7) örgüt içi yanlış bilgilendirmelerin engellenmesi. Denetim örgütler açısından en etkin bilgi edinme yöntemlerinden biridir. Bilgi de örgüt açısından sağlıklı kararların alınabilmesi açısından son derece önemlidir. Denetimin örgütlerde en büyük amacının bilgi edinme olduğu ileri sürülebilir. Bu şekilde yanlış bilgilendirmelerin önüne geçilerek sağlıklı kararların alınması da mümkün olabilir.

Amaçları dikkate alındığında denetimin örgütlerin işleyişinde karar aşamasından uygulanan kararların sonuçlarının değerlendirilmesine kadar tüm aşamalarında etkin bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Tezel (2001, 123-124) ise denetimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır: (1) Örgüt üyelerinin zamanında, doğru yerlerde, gerekli kaynaklarla örgüt için gerekli ve uygun işleri yapmalarını sağlamak, (2) örgüt içinde gerçekleşen performansın amaçlanan düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak, (3) örgütte gerçekleşen eylemlerin izlenerek amaçlara uygunluğunu tespit etmek, (4) örgütsel işleyişte varsa aksaklıkları ortaya koyarak bunlara dönük geri bildirim sağlamak, (5) saptanan aksaklıkların çözümü için çalışmalar yapmak. Bu amaçları göz önünde bulundurulduğunda denetimin örgütün etkin biçimde varlığını sürdürebilmesi için gerekli koşulların korunup geliştirilmesine dönük faaliyetleri içerdiği ileri sürülebilir. Amaçları doğrultusunda etkili biçimde gerçekleştirilebilen bir denetimin örgütün varlığını sürdürebilmesi açısından önemi son derece büyüktür. Yönetimde örgütün amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya konulması için öncelikle bir durum değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Var olan durumun ortaya konulması ve bu durumun planlanan standartlarla karşılaştırılabilmesini sağlayan denetim sürecidir.

Eğitim sistemlerinde denetimin amacı okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Ders denetimi ise öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesine dönük etkinlikleri kapsayan bir süreçtir. Öğrenme-öğretme süreçlerini etkileyen tüm faktörleri dikkate alarak süreçleri değerlendirme ve daha etkili kılmak için alınan önlemleri ifade etmektedir (Yıldırım, 2009, 26). Eğitimde denetim olmadan mevcut uygulamaların etkililiği ile ilgili değerlendirme yapmak ve süreçleri geliştirme adına planlama yapmak mümkün değildir. Günümüzde okulların etkililiğinin ve hesap verebilirliğinin en önemli ölçütlerinden birinin öğrencilerin akademik başarıları olduğu unutulmamalıdır. Okulda

ki mevcut öğretim süreçlerinin geliştirilmesine dönük çalışmaları ele almayan bir okul gelişim planının olamayacağı açıktır.

Eğitim örgütlerinin nihai amacı öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirmek ve öğrencilerin öğrenme tecrübelerini geliştirmektir (Burant, 2009, 22). Denetim bu noktada bu gelişmeyi sağlayacak tüm çabaların temelini teşkil etmektedir. Öğretim programlarının, materyallerinin, etkinliklerinin ve öğretmenin öğretim becerilerinin geliştirilmesine dönük bütün çalışmalara sağladığı katkı ile denetim, öğrencilerin öğrenme ortamlarının geliştirilmesine dönük çalışmaların önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

Önemi ve amaçları dikkate alındığında denetimin eğitim örgütleri de dahil tüm örgütlerde önemli işlevler gördüğü ileri sürülebilir. Newstorm ve Davis (1997, 173; Akt. İlğan, 2012, 115) denetimin örgütlerdeki işlevlerini şu şekilde sıralamaktadırlar: (1) Çalışanlara ödül vermek ve onları güdülemek, (2) çalışanların performans düzeylerine dönük bilgi edinmelerini sağlamak, (3) çalışanlar arasında adil işleyişi ve bu işleyişin devamını sağlamak, (4) çalışanları yetiştirmek ve onların mesleki gelişimlerine katkı sağlamak, (5) örgütün işleyişinde kanunlara uygunluğu sağlamak. Denetim örgütlerde işleyişin amaçlara yönlendirilmesi hususunda aktif işlev gören bir süreçtir. Denetim ortaya konulan operasyonel hedeflerin hayata geçirilmesini sağlar (Savendra ve Hawthorn, 1990, 16). Bu süreçte varsa hedeflerden sapmalar tespit edilerek işleyişe dönük sorunlar ortaya konulur ve bu sorunlara çözüm yolları aranır.

Denetim okullarda da önemli işlevler görmektedir. İlğan (2012, 116) denetimin okullardaki işlevlerini şu şekilde sıralamaktadır: (1) Program geliştirme, (2) öğretimin örgütlenmesi, (3) personel sağlama, (4) hizmet sunma, (5) öğretim materyali sunma, (6) hizmet içi eğitim düzenleme, 7) yeni göreve başlayan öğretmenlerin örgüte entegrasyonu, 8) toplum ve çevreyle ilişkilerin geliştirilmesi ve 9) öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. Denetim sonunda ortaya konulan değerlendirmeler ve fikir alışverişleri öğretim programlarının hazırlanmasında aşamasında önemli kararların alınmasına etki eden bir süreçtir. Denetim sonucunda belirlenen eksiklikler ve öğretmen görüşleri çerçevesinde öğretim programlarında gerekli değişiklikler yapılmaktadır. Öğretimin örgütlenmesi aşamasında da denetim sonucunda ortaya konulan değerlendirmeler yol gösterici rol üstlenirler. Denetim işe uygun personel seçimi konusunda da örgüt yöneticilerinin en önemli vasıtalarından biridir. Hizmetin belirli standartlarda sunulup sunulmadığı yine denetimle belirlenebilecek bir durumdur.

Denetim yeni göreve başlayan öğretmenlerin göreve uyum sağlamalarına katkı sağlayabilir. Öyle ki mesleki rehberlik denetimin önemli bir unsurudur. Denetim okulun çevresinin okul hakkında bilgi edinebilmesi adına önemli bir araçtır. Öğretim faaliyetlerinin değerlendirilebilmesinin öğretimde denetim çalışmaları olmadan gerçekleştirilebilmesi mümkün değildir.

Bu işlevleri dikkate alındığında denetimin örgüt olarak okulların tüm yönetsel süreçlerinde belirleyici bir unsur olduğu ileri sürülebilir. Okulun en önemli amacının öğretimin kalitesini arttırmak olduğu düşünülürse denetimin en önemli işlevlerinin öğretimin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olduğu ileri sürülebilir. Bu durumda okullarda gerçekleştirilen en önemli denetim görevinin ders denetimleri olduğu iddia edilebilir. Ders denetimi süreçlerine ayrılacak zaman ve enerji okulların amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacak en önemli unsurlardan biridir.

Ders denetimleri okulların öğretim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri açısından son derece önemlidir. Öncelikle okullarda öğretim etkinliklerinde birliktelik ve tutarlılık denetim süreçleri ile sağlanabilir. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon'ın ifade ettikleri gibi (2014, 8) ifade ettiği gibi denetim başarılı okullarda bir yapıştırıcı görevi üstlenir. Öyle ki denetim süreciyle tüm okulun işleyişi içinde öğretimin etkililiğine ait farklı öğeler bir araya getirilir. Diğer bir ifadeyle denetim yoluyla öğretmenlerin öğrenciler için ortak amaçlar edinmesi, öğretmenlerin birbirlerinin öğretimini tamamlaması ve öğretmenle denetçinin amaçlar doğrultusunda uyumlu çalışması sağlanır. Denetimle okulların öğretim etkinliklerinde amaçlara dönük ortak tutumlar ve davranışlar geliştirilebilir. Bu yaklaşımda denetimden arzu edilen sonuçların elde edilebilmesi için süreçte yer alan tüm paydaşların işbirliği ve katkısına dayalı olarak gerçekleştirilmesinin önemi büyüktür. Ders denetimi süreçlerinde ortaya konulacak işbirliğinin boyutu süreç sonunda ortaya konulacak ortak amaçların “benimsenme” düzeyine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle ders denetimlerinde denetleyenle denetlenenin işbirliği süreçlerden arzu edilen sonuçların elde edilmesi açısından son derece önemlidir.

Tarihsel süreç içerisinde yönetim süreçlerindeki uygulamalara dönük meydana gelen anlayış değişikliklerinden etkilenmekle birlikte ders denetimleri çeşitli modeller temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu denetim modelleri klinik, farklılaştırılmış ve gelişimsel denetim modelleridir. Çalışmanın bu bölümünde bu denetim modelleri hakkında bilgilere yer verilecektir.

### 2.3. Öğretimde Denetim Modelleri

Temel amaç öğretimin kalitesinin artırılması olmasına rağmen ders denetiminin nasıl olması, denetim yoluyla öğretimin kalitesinin nasıl arttırılabileceği gibi hususlar bağlamında değişik bakış açıları ortaya atılmıştır. Bu bakış açıları farklı denetim modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Farklılaştırılmış, Gelişimsel ve Klinik Denetim Modelleri bu modellerden en önemlileridir.

#### 2.3.1. Farklılaştırılmış Denetim Modeli

Öğretimde denetime çağdaş yaklaşımlardan biri “farklılaştırılmış denetim modelidir.” Bu model “*alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda öğretmene seçenekler sunan bir denetim yaklaşımıdır*” (Aydın, 2013, 64). Farklılaştırılmış denetim dört temel bakış açısının incelenmesiyle açıklanmaktadır (İlğan, 2012, 123-128): Meslek, örgüt, denetmen ve öğretmen. Meslek bakış açısı öğretim işinin profesyonelleşmesini ve bu şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki kontrollerinin artmasını, örgüt bakış açısı işbirliğine dayalı bir örgüt ikliminin varlığını, denetmen bakış açısı bütün öğretmenlerin yüzeysel bir denetim sürecine tabi tutulması yerine sadece ihtiyaç duyan öğretmenlere denetim yapılmasını, öğretmen bakış açısı ise öğretmenlerin gelişimsel yardım gereksinimlerinin mesleki gelişim düzeylerine göre farklılaştığını ifade etmektedir.

Farklılaştırılmış denetim öğretmenlerin denetim ihtiyaçlarının uygulanacak denetimin türü ve içeriğini etkileyebileceğini ortaya koyan ve denetimin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmesi gerektiğini ortaya koyan bir denetim modelidir. Bu modelin uygulanabilir olması için okullarda belirli faktörlerin ve ilişkilerin var olması gerekmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (İlğan, 2006, 128-129): (1) Müdür ve öğretmenler arasında açık ve özgün etkileşim, (2) mesleki özerklik, (3) düzenli öğretim çevresi, (4) yüksek performans ve başarı standartları, (5) katılımcı ve destekleyici liderlik, (6) kararlara katılım ve yüksek motivasyon, (7) meslektaş kontrolü, (8) yüksek moral, (9) güvenlik, (10) güven. Farklılaştırılmış denetim modelinde öğretmenlerin bireysel farklılıklarına önem verilmektedir. Her öğretmenin mesleki ihtiyaçlarının farklı olabileceği göz önünde bulundurularak denetim uygulamalarının gerçekleştirilmesini öngören bu denetim modelinde müdür ve



öğretmenler arasında etkili bir iletişimin olması önemlidir. Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olabilmesi için onlarla etkili bir iletişim içinde olması şarttır. Bu iletişim öğretmenlerin kararlara katılımı ve motivasyonlarının yüksek tutulması ile sağlanabilir. Ayrıca denetimler karşılıklı bir güven ilişkisi içinde gerçekleştirilmelidir. Ancak bu şekilde öğretmenlerin denetimlerin mesleki gelişimlerine katkısı hususunda ikna edilmeleri ve süreçleri benimsemeleri sağlanabilir.

Örgüt içi ilişkiler ve örgüt iklimi farklılaştırılmış denetim modelinin etkin bir biçimde uygulanabilmesi açısından son derece önemlidir. Aydın (2013, 69) bu ilişkileri “*mesleki kültür*” kavramı ile açıklamakta ve “*mesleki kültürü*” bir örgütü tanımlayan temel değerler ve normlar olarak tanımlamaktadır. Farklılaştırılmış denetimi destekleyen dört değer sistemini ise işbirliği, araştırma, sürekli iyileştirme ve destekleyici çalışma koşulları olarak sıralamaktadır. İşbirliğine dayalı bir gelişim ve öğretmeni destekleyici örgüt içi koşullar farklılaştırılmış denetim modelinin temelini oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış denetim modelinde denetimin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Zack, 2012, 5);

1. Denetim öğrenme süreçlerini en üst düzeye çıkarmalı,
2. Hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmeli,
3. Öğretmenleri belirli amaçlar ortaya koyarak mesleki gelişime teşvik etmeli,
4. Öğretmenleri mesleki gelişim hedeflerine ulaşmalarında destekleyici olmalı,
5. Öğretmenleri araştırma temelli öğretim etkinliklerinden faydalanma konusunda teşvik etmeli,
6. Karşılıklı güvene dayalı bir iklim oluşturulmalı,
7. Denetim ve değerlendirme iki ayrı süreç olarak yürütülmeli,
8. Denetim öğretmenlerin tecrübe düzeylerine ve öğrenme stillerindeki farklılıklara göre şekillendirilmeli,
9. Her öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmalı,
10. Denetim işbirliğine dayalı ve süreklilik arz eden bir süreç olmalı.

Farklılaştırılmış denetim modeli asıl olarak öğrenmeyi ve mesleki gelişimi süreklilik arz eden bir çaba haline getirmeyi amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış denetim modeli ders denetimlerinin mesleki gelişimi esas alan çalışmalar olduğu

gözlenmektedir. Piraino (2000, 18-19) farklılaştırılmış denetim modelini öğretmenlere kendi öğrenmeleri ile ilgili olarak sorumluluklar yüklemesi nedeni ile işbirliği, mesleki sorgulama ve sürekli gelişime önem verilen bir okul kültürünün oluşturulmasının ilk aşaması olarak görmektedir. Öğretmenler işbirliği içinde çalıştıkları zaman bir öğrenen topluluk yaratılmış olur. Bu şekilde öğrenen bir toplulukta mesleki olarak bireylerin kendilerini sorgulamaları da kaçınılmaz olur. İşbirliği ve mesleki sorgulamanın ön plana çıktığı bir okulda sürekli gelişim okul kültürünün doğal bir süreci haline gelir.

### 2.3.2. Gelişimsel Denetim Modeli

Denetime çağdaş yaklaşımlardan biri de denetimin nihai amacının denetlenen personelin gelişimini sağlamak olduğunu varsayan “gelişimsel denetim modelidir.” Bu modelde denetimin geliştirmeye dönük süreçlerine büyük önem verilir (Stoltenberg, 1981, 59). Bu denetim modelinin temelini şu kavramlar oluşturmaktadır (Payne, 2010, 27-28);

1. *Doğrudan Yardım:* Denetçi öğretimin kalitesini arttırmak için öğretmene sürekli olarak geri bildirimde bulunarak ona yardımcı olur.
2. *Grup Gelişimi:* Denetçi okulda öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunlarını tespit edip çözüm önerileri getirebilecekleri toplantılar organize eder.
3. *Mesleki Gelişim:* Denetçi öğretmenlerin öğretimin kalitesini arttıracak yeni beceriler edinmelerini sağlar.
4. *Öğretim Programı Gelişimi:* Denetçi öğretimin kalitesini arttırmak için öğretimin içeriğinde ve öğretim materyallerinde değişiklik yapar.
5. *Eylem Araştırması:* Denetçi öğretimde kalite artışı sağlamak amacıyla öğretmenlerin kendi öğretim etkinliklerini değerlendirmeleri için fırsatlar sunar.

Gelişimsel denetim modeli öğretmeni geri bildirimle besleyerek kendi öğretim etkinliklerini değerlendirip geliştirmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin grup çalışmaları ile problemleri ortaya koyup ortak çözüm önerileri getirmelerini de desteklemektedir. Gelişimsel denetim uygulamaları belirli aşamalarda gerçekleşmektedir. Aydın’a göre (2013, 61) bu aşamalar şunlardır; (1) başlangıç seviyesinde en uygun denetim davranışının saptanması, (2) belirlenen

yaklaşımın uygulanması, (3) öğretmen gelişiminin gerçekleştirilmesi. Önce denetçinin uygun denetim davranışını net olarak ortaya koyması, daha sonra bu davranışı hayata geçirmesi ve son olarak elde edilen veriler ışığında öğretimin gelişiminin sağlanması esastır.

Gelişimsel denetim modeli öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirecek ve onların bilişsel gelişimine katkı sağlayacak alternatif denetim yaklaşımlarını uygulayabilecek öğretim liderliğine ihtiyaç duymaktadır (Gordon, 1990, 293). Öğretim liderliği öğrenme ve öğretme süreçleri ile öğretmenlerin öğrencilerle olan çalışma davranışları üzerine yoğunlaşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada etkili öğretim liderlerinin en temel üç özelliğinden bahsedilmektedir; (1) öğretmenlerle bilgi paylaşımı, (2) öğretmenlerin mesleki gelişimine verilen destek ve (3) öğretmenin öz değerlendirmesine verilen önem (Bush, 2011, 17). Gelişimsel denetim modelinde öğretmenin mesleki gelişimi son derece önemlidir ve bu süreçte etkili öğretim liderlerinin rolü büyüktür.

Gelişimsel denetim modeli öğretmenin gerçek ihtiyaçlarının saptanıp onun gelişimine en uygun değerlendirmenin yapılabilmesi açısından etkili bir modeldir. Ancak uygulamada karşılaşılan en büyük sorun öğretmenin gelişim düzeyinin net bir biçimde ortaya konulmasıdır. Bu durum denetmenlerin bu konuda çok yetkin olmaları zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Aydın, 2013, 63). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmek için öncelikle onların gelişim düzeylerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu saptama ancak bu alanda uzmanlaşmış ya da çok iyi eğitim almış denetmenlerce ya da okul müdürlerince gerçekleştirilebilir.

### 2.3.3. Klinik Denetim

Günümüzde ders denetimi uygulamaları genel olarak “klinik denetim modeli” ile gerçekleştirilmektedir. Klinik denetim öğretmen ve denetçinin ortaklaşa kararlaştırdıkları gözlenecek bir öğretim davranışına ilişkin hazırlanan gözlem yöntemi ile elde edilen verileri inceleyerek öğretmenlerin öğretim çalışmalarına ilişkin kendilerine objektif bir geri bildirim sağlanması ve bu şekilde öğretmenlerin öz geliştirme süreçlerini başlatabilmelerini sağlayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Ağaoğlu, 1997, 38). Klinik denetim, öğretmenlerin düşüncelerine, anlayışlarına ve kendilerine has çalışma biçimlerine saygı duyulan, baskı ve korkudan uzak, denetçi ve

öğretmen arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayanan, her iki tarafın da esnek ve değişime açık bir anlayış içinde uygulamaları ortaklaşa değerlendirdikleri bir denetim yaklaşımıdır (Karakuş, 2010, 183). Klinik denetim öğretmene öğretimle ilgili uygulamaları hakkında hem bir dış denetçi gözüyle hem de kişisel görüşleri çerçevesinde bir öz değerlendirme yapma olanağı sunar.

Klinik denetimin belirli varsayımları vardır. Bu varsayımları şu şekilde sıralamak mümkündür (Balcı, 1987, 29):

1. Öğretim programı öğretmen ve öğrencinin günlük yaşamının bir parçasıdır. Bu durumda öğretim programının değişmesi öğretmenin sınıf içindeki davranışının da değişmesini beraberinde getirmelidir.
2. Öğretmenin davranışı müfettişin öğretmeni olmaya çalışmasından çok onun denetim sürecinin bir ortağı olmasına yardımcı olduğunda gerçekleşecektir.
3. Denetim sürecinde öğretmen ve denetmen bir ast-üst ilişkisi bağlamından ziyade bir ortak gibi çalışmalıdır.
4. Denetim sürecinin her aşamasında öğretmen ve denetçinin ortak çalışması önemlidir.
5. Denetçi görüşmede öğretmenin güçlü yanlarına vurgu yaparak verdiği dönütlerle onu desteklemelidir.
6. Denetmen ve öğretmenin ilişkileri samimi, olgun ve meslektaş ilişkisine dayalı olmalıdır.

Bu varsayımlardan yola çıkarak klinik denetim modelinin denetçi ve öğretmen arasındaki ilişkinin boyutuna vurgu yaptığı, öğretmenin yanlış ve eksikliklerini ortaya koymaya çalışmaktan ziyade onu destekleyerek mesleki gelişimine katkı sağlamak amacı güttüğü ileri sürülebilir. Klinik denetimde denetmenin öğretmen üzerinde bir otorite kurmaya çalışarak davranış değişikliği meydana getirmesinden çok onu destekleyen bir meslektaş görevini üstlenmesi beklenmektedir.

Klinik denetim modeliyle ders denetiminde belirli amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılır. Aydın (2013, 44-45) bu amaçları şu şekilde sıralamaktadır: (1) Öğretimlerinin kalitesi hususunda öğretmenlere nesnel dönüt sağlamak, (2) öğretim problemlerinin belirlenip çözülmesi, (3) öğretmenlere öğretim stratejilerini kullanma hususunda yardım edilmesi, (4) öğretmenin yükselmesi, görev süresinin uzatılması ve diğer kararlarda temel teşkil etmesi, (5) öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusunda olumlu tutum

geliştirmelerine katkı sağlanması. Klinik denetimde öğretmenin öğretiminin kalitesi ile ilgili bilgilendirilmesi ve mesleki gelişimleri konusunda bilinçlendirilmeleri esastır. Amaçları dikkate alındığında klinik denetim modelinin öğretmenlere öğretim süreçlerinde gösterdikleri performans hakkında bir geri bildirim sağlayarak olumlu uygulamaların ödüllendirilmesini, varsa olumsuz uygulamaların da tespit edilerek ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir model olduğu ileri sürülebilir. Klinik denetim modeli okullarda ders denetimi faaliyetlerinin planlama aşamasından değerlendirme aşamasına kadar bütün süreçlerde önemli rol oynayan bir denetim sürecidir. Klinik denetim modelinde denetim belirli aşamalarda gerçekleşen bir süreçtir.

### 2.3.3.1. Klinik Denetim Süreci

Klinik denetim belirli bir mantıksal çerçevede birbirini takip eden aşamalardan oluşan bir süreçtir. Cogan (1973, 10-12; Akt. Ağaoğlu, 1997, 58) bu aşamaları şu şekilde sıralamaktadır: “(1) Öğretmen denetçi ilişkisinin kurulması, (2) öğretmen ile öğretmenin anlatacağı ders için plan yapılması, (3) ders gözlem stratejisinin planlanması, (4) öğretimin gözlenmesi, (5) öğretim-öğrenim sürecinin çözümlenmesi, (6) görüşme stratejisinin planlanması, (7) görüşme, (8) yeni bir görüşme için plan yapılması”. Klinik denetim sürecinin çok iyi yapılandırılmış birbirini tamamlayan bir dizi etkinlik olduğu ileri sürülebilir. Klinik denetim süreci gözlem yapılacak etkinliklere ilişkin bir planlama yapılması ile başlar. Daha sonra öğretim süreçlerinde var olan durumun gözlemlenmesi ve varsa problemlerin ortaya konulması ile devam eder. Gözlem sonrasında ise sürecin daha etkili hale getirilebilmesi için yapılması gerekenler ortaya konulur. Öğretimin geliştirilmesi adına yapılacaklar bir sonraki denetim sürecinde gözlemlenecek özelliklere ilişkin bir temel oluşturur.

Öğretimde denetim her biri bir sonraki aşama için planlama ve karar almayı gerektiren bir dizi etkinlikler bütünüdür. Bu etkinlikler belirli bir düzen içinde uygulanır ve her biri birbiri ile bağımlılık arz eder. Bir aşamada gerçekleştirilen etkinlikler bir sonraki aşamada değerlendirilerek belirli kararların alınmasına temel teşkil eder. Her aşamada gerçekleştirilen etkinlik ve değerlendirmeler bütün süreci etkileyecek niteliktedir, öyle ki bir aşamada meydana gelecek eksikliğin diğer aşamalarda telafisi söz konusu değildir. Her aşama kendi içinde bir bütün teşkil edecek etkinlikleri barındırır ancak bu etkinlikler bütün süreçle ilişkili kararların alınmasında etkin tol

oyun. Öğretimde denetim bir geliştirme döngüsü halinde işler. Hopkins ve Moore' a göre göre klinik denetim döngüsü aşağıdaki şekilde gibidir:



Şekil 1. Klinik denetim döngüsü, Kaynak: Hopkins ve Moore, 1992, 80.

Bu beş aşamada gerçekleştirilecek etkinliklerin her biri kendisinden sonra gelen aşama için bir hazırlık niteliği taşır. Denetim sürekli bir iyileştirme ve geliştirme mekanizması olarak işlev görür. Klinik denetim önce bir planlama görüşmesi ile başlar. Daha sonra planlama aşamasında kabul edilen normlara uyularak gözlem gerçekleştirilir. Gözlem sonucunda elde edilen veriler analiz edilir. Elde edilen sonuç ve analizler gözlem sonrası görüşme aşamasında öğretmenle paylaşılır. Öğretim sürecinde varsa problemler ortaya konularak çözüm yolları aranır. Bütün bu veriler bir sonraki klinik denetim sürecini daha etkili kılmak için kullanılır.

Aydın (2014, 29) ise klinik denetim sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır; (1) gözlem öncesi görüşme, (2) gözlem, (3) analiz, (4) gözlem sonrası görüşme ve (5) yeniden planlama. Bu aşamalar dikkate alındığında klinik denetim sürecinin sınıf gözlemine hazırlık, sınıf gözlemi ve gözlem sonrası değerlendirme görüşmesi olarak üç ana aşamada gerçekleştiği ileri sürülebilir. Acheson ve Gall (1987, 12; Akt. Aydın, 2013, 46) klinik denetimin (1) planlama görüşmesi, (2) sınıf gözlemi ve (3) geri bildirim görüşmesi olmak üzere üç ana aşamada gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Bu çalışmada da klinik denetim süreci (1) gözlem öncesi görüşme, (2)

gözlem ve (3) gözlem sonrası görüşme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilen bir uygulama olarak ele alınacaktır.

*2.3.3.1.1. Gözlem öncesi görüşme.* Bu aşama denetimde gözlem aşamasına yapılan bir hazırlık niteliği görür. Aydın'a göre (2013, 47-48) bu aşamada denetici öğretmenle birlikte şu konuları ele alır; "(1) gözlemin nedeni ve amaçları, (2) gözlemlerde odaklanılması gereken hususlar, (3) kullanılacak gözlem yöntemi ve gözlem formu, (4) gözlem zamanı ve (5) gözlem sonrası görüşme zamanı". Bu aşamada denetim sürecinin nasıl gerçekleştirileceği hususunda öğretmen ve denetçi işbirliği içinde kararlar alırlar. Ayrıca öğretmene denetim süreci ile ilgili bilgi verilerek onun da süreçle ilgili görüşlerini dile getirmesine izin verilir.

Gözlem öncesi görüşme gözlem sürecinde çok önemli işlevleri yerine getirmektedir. Sullivan'a (1980, 10) göre gözlem öncesi görüşme aşamasının işlevleri şunlardır:

- (1) Denetçi ve öğretmen arasında olumlu bir ilişkinin kurulması, (2) öğretmene denetimin amaçları ile süreç hakkında bilgi verilmesi, (3) öğretmenin denetim sürecinde yeni roller ve işlevler edinmesine yardımcı olunması, (4) öğretmenle birlikte dersin planlanması, (5) öğretmenin denetimle ilgili endişelerinin giderilmesi, (6) tüm denetim sürecinin çerçeve planının hazırlanması.

Gözlem öncesi görüşme aşamasında denetim öğretmenle birlikte tüm boyutlarıyla ele alınır. Denetimden karşılıklı olarak çekinceler ve beklentiler ortaya konulur. Bu aşama hem öğretmen hem de denetçi açısından denetimin tüm aşamalarıyla planlandığı safhadır. Bu anlamda tüm denetim sürecine etki edebilecek ve süreci yönlendirecek kararların alındığı aşamadır.

*2.3.3.1.2. Gözlem.* Bu aşama gözlem öncesi görüşme aşamasında planlandığı biçimiyle ders gözleminin gerçekleştirildiği aşamadır (Aydın, 2013, 48). Bu aşamanın amaçları Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980, 36-37) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Öğretim sürecini değerlendirebilmek için gözlem yoluyla bilgi toplamak, (2) sınıfta içi öğretim etkinliklerini olduğu gibi yansıtmaya çalışmak, (3) öğretmene öğretim faaliyetleri hakkında geri bildirim sağlamak, (4) gelecekte gerçekleştirilecek denetim uygulamalarına ışık tutacak bilgilere ulaşmak, (5) öğretim

süreçlerindeki problemleri tespit ederek öğretmene bunların giderilmesinde yardımcı olmak, (6) öğretmenlere kendi öğretim süreçlerini değerlendirme becerisi kazandırmak (7) öğretmenlere gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin etkililiği hakkında gerçekçi bilgiler sunmak. Bu aşamada öğretimle ilgili değerlendirmeler yapabilmek için bilgi toplanır. Gözlem sonrasında yapılacak değerlendirmelere ışık tutacak bilgilerin toplandığı bir aşama olması nedeni ile bu aşamada sağlıklı bir biçimde veri toplama işleminin gerçekleştirilmesi diğer aşamalarda yerine getirilecek çalışmaların etkililiği açısından son derece önemlidir.

Klinik denetimde gözlem aşaması sınıfta öğretim faaliyetleri esnasında gerçekleşen etkinlik ve uygulamaların çeşitli gözlem araçlarıyla kaydedilmesi aşamasını ifade etmektedir (Cogan, 1973, 134; Akt. Ağaoğlu, 1997, 62). Bu aşamada sınıf içinde gerçekleşen etkinliklere ait veriler olduğu gibi kaydedilir ve bu veriler gözlem sonrası görüşme aşamasında öğretmene geri bildirim sağlama amacıyla kullanılır. Etkili bir gözlem sürecinden elde edilen veriler öğretmenin öğretimle ilgili uygulamalarının etkililiği ile ilgili sağlıklı bir yargıya varmasını sağlayabilir (Goldhammer ve diğerleri, 1980, 37). Bu nedenle bu aşamada elde edilen veriler öğretim süreçleriyle ilgili sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi açısından son derece önemlidir.

Aydın'a göre (2014, 30) sınıf içi etkinliklerin gözlenmesinde dikkat edilmesi gereken beş önemli husus vardır; (1) bireylerarası ilişkiler, (2) fiziksel çevre, (3) amaca yönelik öğretim, (4) ders verme yöntemleri ve (5) değerlendirme. Sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliğinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli rol oynadığı unutulmamalıdır. Ayrıca sınıf içindeki etkinlik köşeleri gibi fiziksel göstergeler de öğretimin kalitesine olumlu etkiler yapabilir. Dersin amacının öğretmen ve öğrenciler tarafından çok iyi kavranmış olması ve etkinliklerin bu amaca dönük gerçekleştirilmesi de öğretim sürecine olumlu etki eden faktörlerdir. Öğretmenin ders verme yöntemleri de sınıf içindeki gözlemin önemli bir ögesidir. Bu yöntemlerin etkililiği ve öğretmenin güncel yöntemler hakkındaki bilgisi ve bu bilgileri sınıf etkinliklerine yansıtabilme becerisi de gözlemde dikkate alınmalıdır. Son olarak öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde bir değerlendirme yapıp yapmadığına da gözlemde dikkat edilmelidir, çünkü değerlendirme gerçekleştirilen etkinliklerin amaca ulaşım ulaşmadığının en önemli göstergelerinden biridir.



2.3.3.1.3. *Gözlem sonrası görüşme.* Gözlem sonrası görüşme gözlemin analizinin tartışılması ve gerekli ise öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanmasının planlandığı aşamadır. Bu aşamada yapılacak ilk çalışma gözlem esnasında elde edilen verilerin öğretmenle paylaşılmasıdır (Aydın, 2013, 49). Bu şekilde öğretmenin sınıf içi etkinliklerini bir dış gözlemci gözüyle görmesi sağlanır. Cogan (1973, 14; Akt. Aydın, 2014, 38-39) bu aşamada gerçekleştirilecek amaçların şunlar olduğunu ileri sürmektedir: (1) Denetmen-öğretmen işbirliği ile öğretmenin mesleki gelişimi sağlanır, (2) görüşme denetim programının yeniden düzenlenmesine katkı sağlayabilir, (3) görüşme öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi için bir temel teşkil eder, (4) öğretmene öğretimle ilgili profesyonel yardım sağlanır, (5) görüşme öğretmenin öz değerlendirme becerisini edinmesine katkı sağlar, (6) görüşme öğretmenin mesleki doyum düzeyi ve teknik yeterliliği hakkında bilgi edinilmesini sağlar. Bu aşamada öğretmene öğretim etkinlikleri ile ilgili değerlendirmeler sunulur. Bu aşamada öğretmenle işbirliği içinde mesleki gelişimine dönük çalışmalar planlanır. Süreçte öğretmenle yapılacak işbirliği öğretmenin öz değerlendirme becerisi edinmesini de sağlayabilir. Bu şekilde öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili inisiyatif alma hususunda daha istekli olacaktır.

Tüm öğretim sürecinin öğretmenle birlikte değerlendirildiği ve varsa öğretimle ilgili sorunlara çözüm arandığı bir aşama olması nedeni ile gözlem sonrası görüşme ders denetiminin en önemli safhalarından biridir. Bu aşamada öğretmenin mesleki gelişimi planlanır ve öğretmene gelecekteki öğretim süreçlerindeki uygulamalarına dönük somut öneriler sunulur. Ayrıca bu aşamada öğretmen öğretim süreçlerinin öz değerlendirmesini yapması konusunda teşvik edilmelidir. Klinik denetimin diğer tüm aşamalarında olduğu gibi bu aşamada da arzu edilen sonuçlara ulaşılması denetmen tarafından süreç boyunca gösterilen tavırla da yakından ilgilidir (Goldhammer ve diğerleri, 1980, 42-43). Süreçte öğretmenin gelişime ihtiyaç duyulan özellikleri kadar güçlü yanlarına da vurgu yapılmalıdır.

Klinik denetim sürecinde öğretmene ihtiyaç duyduğu duygusal destek sağlanmalıdır. Eğitim yönetiminde resmi kurallara ve otoriteye dayalı yaklaşımlardan farklı olarak klinik denetimde amaç, öğretmenlerin güven veren ve yardımcı olunan bir eğitim-öğretim ortamında, bireysel öğretim etkinliklerini değerlendirerek daha önce fark etmedikleri güçlü ve zayıf uygulamalarının farkına varmalarını sağlamaktır (Durmuş, 2014, 15). Klinik denetimin amacı öğretim faaliyetlerinin gözlenmesi ve sonrasında

gerçekleştirilecek değerlendirme çalışmaları ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve dolayısıyla öğretim çalışmalarının kalitesine katkı sağlayacak etkili uygulamaların saptanmasıdır.

Öğretimde denetim modellerinin tümünün temelinde öğretimin kalitesinin artırılmasına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıya özel bir önemin verildiği ileri sürülebilir. Bu modellerden her birinin nihai amacı var olan öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin artırılmasıdır. Okulların öncelikli amacının öğretim amaçları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretimin kalitesinin artırılmasının Türkiye’de bütün okullar ve yükseköğretime geçiş öncesi son kurumlar olan liseler açısından önemi ortadadır. Liselerde öğretimin kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasının en önemli araçlarından birinin ders denetimi olduğu ileri sürülebilir. Ders denetimi yapılmadan, öğretimde eksiklikler ortaya konulmadan etkili bir mesleki gelişim planının ortaya konulamayacağı açıktır.

#### **2.4. Ders Denetimi ve Önemi**

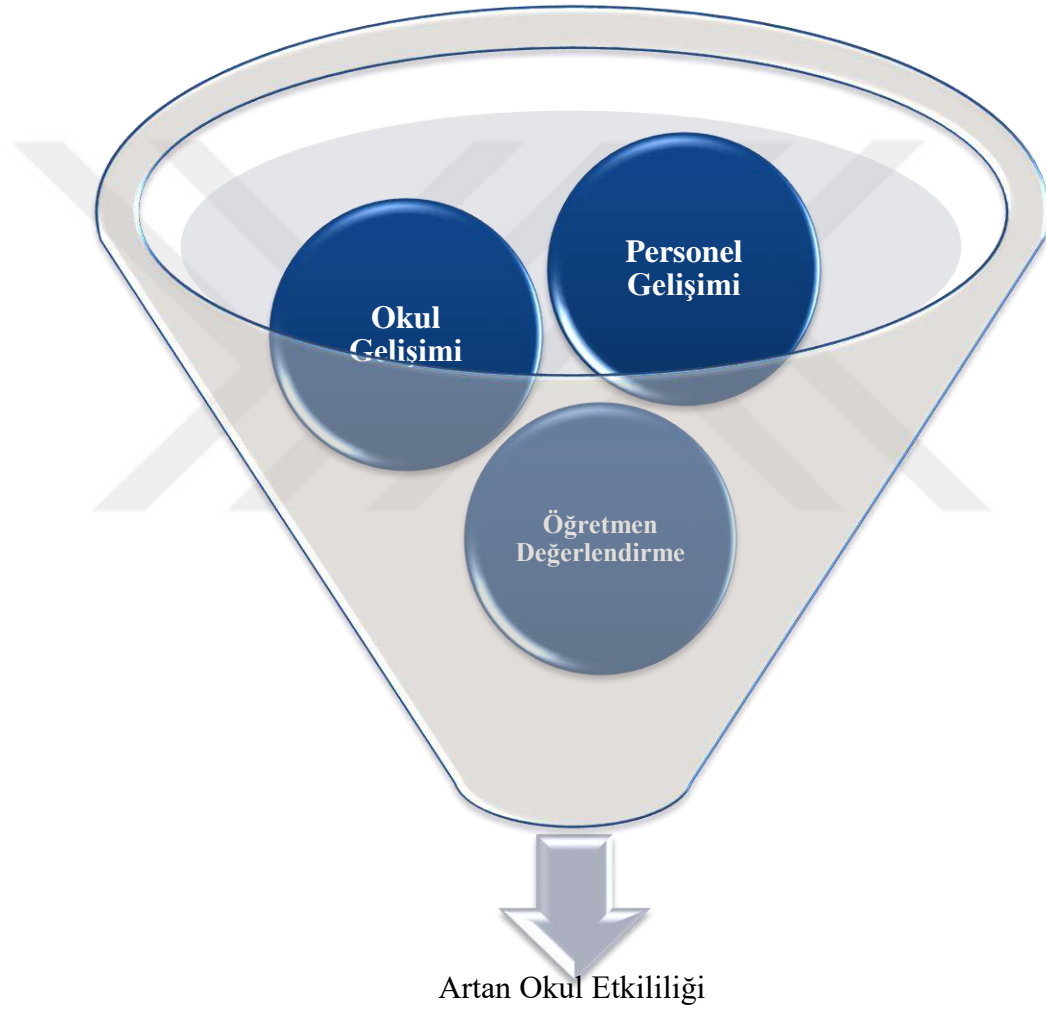
Okulların en temel amacının öğretim faaliyetlerini okulun amaçlarına uygun olarak yerine getirmek olduğu düşünülürse ders denetiminin eğitim sürecinde özel bir öneme sahip olduğu ileri sürülebilir. Ders denetimi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak öğretimin kalitesini arttırmayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Beach ve Reinhartz, 2000; Akt. Kutsyuruba, 2003, 10). Ders denetiminin amacı sadece var olan durumu ortaya koymak değil, eksiklikleri ortadan kaldırarak öğretimin kalitesini arttırmaktır. Ders denetimi öğretim süreçlerinde etkililiğin farklı öğelerini tek bir eğitsel etkinlik altında birleştirme görevi görür. Denetim, öğretim ve öğrenme, eğitim sistemlerinin ana unsurlarıdır ve bu üç faktör olmadan eğitim sisteminin etkililiğinden bahsedilemez (Fritz ve Miller, 2003, 13). Öğretimde denetim eğitim sistemleri açısından bakıldığında öğrenme ve öğretme süreçleri kadar önemlidir. Bunun nedeni öğrenme ve öğretme süreçlerinde geliştirme çabalarının denetim ve değerlendirme süreçleri ile mümkün olabileceği gerçeğidir. Etkili okullarda denetim öğretim de amaç birliği sağlanmasında etkili rol oynar (Sharma ve diğerleri, 2011, 214). Etkili okullarda denetim bütün alt sistemlerin okulun amaçlarına uygun olarak faaliyet göstermesi için onları aynı amaç altında toplayan unsurdur.

Denetim bütün örgütsel süreçlerde amaçlara ve hedeflere ulaşılabilmesi, örgütsel işleyişin etkililiği ve verimliliği, örgütsel gelişimin sağlanması gibi birçok hususta büyük önem teşkil etmektedir. Eğitim-öğretim işlevi gibi çok önemli bir toplumsal görev üstlenen okullarda da ders denetimi süreci önemi göz ardı edilemeyecek bir husustur. Ders denetiminin gerekçesi öğretim ortamlarının doğasının karmaşıklığından kaynaklanmaktadır. Aynı anda 25 ya da daha fazla birey ile ilgilenmek zorunda olan çok fazla meslek grubunun olmadığı ileri sürülebilir. Öğretim süreci tek bir günde bile öğretmenlerin defalarca önemli kararlar almasını gerektirebilir. Böylesine karmaşık bir çalışma ortamında öğretmenlerin yetenekli bir meslektaşın gözlem ve görüşlerine ihtiyaç duymaları doğaldır (Nolan ve Hoover, 2008, 8-9). Etkili bir gözlem süreci öğretim süreçlerinde tecrübe düzeyi ne olursa olsun bütün öğretmenlere önemli kazanımlar sunabilir.

Etkili bir gözlem süreci öğretmene öğretim süreçleri ile ilgili değerlendirme yapma fırsatı verebilir. Gözlemi yapan kişi tarafından verilen geri bildirim öğretmene öğretim etkinlikleri ile ilgili değerlendirme ve geliştirme aşamalarında yol gösterici olabilir. Geri bildirim öğretimi geliştirmede interaktif bir araçtır (Jeffrey ve Woods, 1998, 24). Ders denetimi yapılmadan öğretim süreçlerinin geliştirilmesinin mümkün olamayacağı ileri sürülebilir. Öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkililik düzeyinin ortaya konulması için öncelikle mevcut durumun ortaya konulması gerekir. Mevcut durumun ortaya konulması denetimle mümkündür. Ders denetimi okullarda etkili öğretme ortamları oluşturmak açısından son derece önemlidir. Ders denetiminin en temel amacı bütün öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayarak okuldaki öğretim etkinliklerinin güçlendirilmesidir. Ders denetimi çalışmaları öğretmenlerin sınıf içi öğretim faaliyetlerini güçlendirme amacına göre yapılandırılmış denetim ile gerçekleştirilebilir (Tshabalala, 2013, 25). Öğretim süreçlerinde denetimin temel amacının tek tek etkinliklerin daha verimli hale getirilmesi değil, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunarak onun mesleki becerilerinin geliştirilmesi olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenin denetlenip değerlendirilmesi okullarda temelde iki önemli işlev görmektedir: Hesap verebilirlik ve mesleki gelişim. Hesap verebilirlik öğretmenlerin yeterlilik ve performans standartları açısından arzu edilen minimum düzeye ulaştıklarını ifade eder. Mesleki gelişim ise öğretmenlerin mevcut mesleki becerilerinin farkında olarak bu becerileri geliştirmeye dönük süreçleri ifade etmektedir (Millman ve

Hammond, 1990, 116-117). Hesap verebilirlik ve mesleki gelişimin güçlendirilmesi okullarda etkililiğin ve verimliliğin artırılması açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesi mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak ve örgüt olarak okulun etkililiğini arttıracaktır. Ancak bu döngü birbirinden bağımsız süreçler olarak değil bütünleşik bir yapı içinde yürütülmelidir. Bu döngü aşağıdaki şekildeki gibi ortaya konulabilir:



Şekil 2. Öğretmen değerlendirmesi; personel ve okul gelişiminde bütünleşik yaklaşım  
Kaynak: Millman ve Hammond, 1990, 167.

Öğretmen değerlendirme okul etkililiğini artırmanın en önemli ayaklarından biridir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük uygulanan denetim süreçleri okulun

akademik amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayacaktır. Akademik amaçlarının gerçekleştirilmesi ise etkili okulun en önemli ayaklarından birini teşkil etmektedir. Öğretmenlerin bireysel anlamda mesleki gelişimleri sağlanmadan personel gelişimi ve dolayısıyla okul gelişiminden bahsedilemez. Okul etkililiğinin artırılması öğretmen değerlendirme sürecini içeren bir mesleki gelişim süreci ile başlar.

Ders denetiminin öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli işlevleri vardır. Bu işlevler şunlardır (Aydın, 2013, 14-15): “(1) Öğretim planlarının geliştirilmesi, (2) programların değerlendirilmesi, (3) yeni programların tanıtılması, (4) öğretimin örgütlenmesinin yeniden düzenlenmesi, (5) öğretim kaynaklarının dağıtılması, (6) öğretmenlere danışmanlık sağlanması, (7) olanakların değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin sağlanması, (8) dağıtılan maddi kaynakların kullanımının değerlendirilmesi, (9) hizmet içi eğitim programlarının düzenlenerek eşgüdümünün sağlanması, (10) toplumsal gereksinimlere cevap verilmesi”. İşlevleri dikkate alındığında ders denetimlerinin öğretim programlarının değerlendirilmesinden hesap verebilirliğe kadar öğretimin tüm aşamalarına etki ettiği ileri sürülebilir. Ders denetimleri öğretimin kalitesini güvence altına alır. Öğretimde varsa aksaklıklar tespit edilir ve aynı zamanda bu aksaklıkların öğretimin hangi alanından kaynaklandığı da ortaya konulabilir. Öğretim ihtiyaçları net olarak konulduktan sonra mesleki gelişim ve öğretimin kalitesinin artırılmasına dönük çalışmalar planlanabilir.

Okulun akademik amaçlarına ulaşması sınıf içi şartlara ve öğretimin kalitesine bağlıdır. Bouchamma ve Basque (2014, 581) tarafından yapılan bir çalışmada okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetiminin sınıf içi şartlara ve öğretimin kalitesine olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Kurum olarak okulun en önemli işlevi öğretim işlevidir. Bu nedenle ders denetimi öğretim süreçlerinin kalitesine doğrudan etki eden bir faktördür. Ders denetimi öğretim faaliyetlerinin planlanmasından, bu faaliyetlerle ulaşılması amaçlanan sonuçların değerlendirilmesine kadar bütün öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili kararlar almada önemlidir. Denetimle güncel gelişme ve değişimler öğretmenlere aktarılabilir, mevcut programların etkililiği hakkında fikir sahibi olunabilir, hangi alanlarda geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu saptanabilir, bu ihtiyaçların ne tür eğitim etkinlikleri ile giderilebileceğine karar verilebilir ve sadece denetim süreçleri sonunda okulların öğretim süreçlerinde etkililiği ve hesap verebilirlik düzeyi hakkında fikir sahibi olunabilir.

## 2.5. Okul Müdürlerinin Gerçekleştirdikleri Ders Denetimlerinin Önemi ve İşlevleri

Ders denetimlerinin hangi kurum ya da kişiler tarafından yapılması gerektiği ile ilgili tartışmalar dünyada birçok eğitim sisteminde güncelliğini korumaktadır ancak bütün eğitim sistemlerinde denetim işinin okul içi bir sistem olarak kabul edilmesine bir eğilim olduğu ileri sürülebilir (MacBeath ve diğerleri, 2000, 103). Denetimin okul içi bir süreç olarak kabul edilmesi ve uygulamalarda okul müdürlerine yüklenen görevler bu denetimlerin daha sistematik, istikrarlı ve verimli hale getirilmesine katkı sağlayabilir. Öncelikle Türkiye’de öğretmenlerin müfettişler tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinden istedikleri verimi alamadıklarını düşündükleri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin ilköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul müdürleri tarafından değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri üzerine yapılan bir çalışmada (Başol ve Kaya, 2009, 8) öğretmenlerin ders denetimlerinin bir dış denetici yerine okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesinin daha faydalı olacağı yönünde görüş bildirdikleri ortaya konulmuştur. Öğretmenler bunun nedenini yönetmelikte belirtildiği üzere yeni ifadesiyle maarif müfettişlerinin, yani denetmenlerin kendilerini çok kısıtlı bir süre zarfında yüzeysel olarak denetlemeleri ve bu denetimlerin kişisel gelişimlerine katkısı olmaması olarak görmekteyler. Bu çalışma ile etkili ve verimli bir denetim sürecinin işlerlik kazanabilmesi için okul müdürlerine düşen görev ve sorumluluklar ortaya konulmuştur. Denetmenler tarafından gerçekleştirilen denetim süreçlerini çoğu zaman mesleki gelişime dönük değerlendirme süreçleri izlememekte ve denetim çoğu zaman sınıf içinde gerçekleşip son bulan bir izleme faaliyeti olmaktan öte gidememektedir.

Arslanargun ve Göksoy (2013, 105) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da öğretmenlere öğretmen denetimini kimin yapması gerektiği sorulmuş 108 öğretmenden 54’ ünün bu soruya “kurum yöneticileri” şeklinde cevap verdikleri ve bu öğretmenlerin tamamının denetmenler tarafından gerçekleştirilen denetim süreçleri ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu öğretmenler eğitim-öğretim işlerinin uzun soluklu bir süreç olduğunu ve bu süreçte gerçek anlamda bir gözlemin ve değerlendirmenin ancak okul müdürleri tarafından gerçekleştirilebileceğini vurgulamışlardır. Bu durumda öğretmenlerin okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek ders denetimi süreçlerine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ileri

sürülebilir. Öğretmenlerin bu olumlu yaklaşımı ders denetimi süreçlerinde okul müdürlerine önemli kolaylıklar sağlayabilir ancak öğretmenlerin okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek ders denetimi süreçlerine dönük yeterlilik algıları bu görevin okul müdürleri tarafından tatmin edici boyutta yerine getirilmesi ile mümkün olabilir. Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek ders denetimi uygulamalarının nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşleri bu hususta yapılacaklara ışık tutması açısından önemli olabilir.

Okul müdürleri eliyle gerçekleştirilen ders denetimleri okulda öğretim faaliyetlerinin işleyişi açısından da son derece önemlidir. Catano ve Stronge, (2007, 380) tarafından yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin gerçekleştireceği ders denetimlerinin okulun amaçlarına ulaşmasına ve personel gelişimine katkısına vurgu yapılmaktadır. Çalışma ile ders denetiminin okulun öğretim amaçlarına dönük çalışması açısından önemi vurgulanmaktadır. Ders denetiminin en büyük amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve öğrenci başarısının artırılmasıdır. Ayrıca ders denetimi okullarda öğretim alanında uygulamalarda birlik ve öğretimde standart kalitenin korunması hususlarında önemli roller oynamaktadır. Catano ve Stronge'un çalışmalarıyla uyumlu sonuçlara ulaşılan diğer bir çalışmada da (Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006, 31) okul müdürünün ders denetimi görevinin okul liderliği vasfının en önemli ayaklarından biri olduğu ifade edilmekte ve öğretim personelinin okul müdürü tarafından denetlenip değerlendirilmesinin mesleki gelişim, işe alma ve işten çıkarma gibi hususlarda önem arz edebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarla ders denetimi sürecinin değerlendirme safhasına vurgu yapılmakta ve ders denetiminin gerçek anlamda işlerlik kazanabilmesinin değerlendirme sürecinin işlerliğine bağlı olduğu ileri sürülmektedir.

Denetimde süreklilik ve işbirliği son derece önemli kavramlardır. Öğretim yöntem ve teknikleri teknolojik ve sosyal gelişmelere bağlı olarak hızlı bir gelişim içindedir. Bu durum öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini öğretim araçları ve teknikleri hususunda yenilemelerini gerektirmektedir. Bu hızlı değişim öğretimde denetimi süreklilik arz etmesi gereken bir uygulama olmaya zorlamaktadır. Öğretimde denetimin sürekliliği açısından okul müdürlerine son derece önemli görevler düşmektedir. Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar bu konuda hem okul müdürleri hem de öğretmenlerin fikir birliği içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Malezya, Hindistan ve Tayland'dan katılımcılarla gerçekleştirilen bir çalışmada (Sharma, Yusoff,

ve Kannan, 2011, 34) denetimde sürekliliğin, işbirliğinin ve gelişime dönük yapılmasının, uzmanlık alanı olarak kabul edilmesinin ve bu süreçte özellikle öğretimin denetiminde okul müdürünün rolünün öneminden bahsedilmektedir. Çalışma ile denetimde devamlılığın öneminin altı çizilmektedir. Denetimde gerçek anlamda devamlılık ancak okul müdürü eliyle gerçekleştirilebilecek bir durumdur. Türkiye açısından duruma bakıldığında ise bunun önemi daha açık olarak ortaya çıkmaktadır. Yeni uygulamayla okul müdürlerine devredilen ders denetimi görevi ile uygulamalarda devamlılık sağlanabilir.

Ders denetimlerinde okul müdürlerine yüklenen görev ve sorumluluklar birçok eğitim sisteminde artan bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun birçok nedeni olabilmekle birlikte bir nedeni de öğretmenlerin ders denetimlerinin bir dış denetçi yerine okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesine olumlu yaklaşımları olabilir. (Buzuzi ve Nyaumwe, 2014, 233-234) ders denetimlerini okul müdürlerinin yapması ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini aldıkları bir çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; (1) öğretmenler okul müdürü tarafından gerçekleştirilen ders denetimi süreçlerine olumlu yaklaşmaktadırlar, (2) öğretmenlerin okul müdürü tarafından gerçekleştirilen ders denetimi süreçlerine bakış açıları meslekteki kıdem yıllarından ve okul kültüründen etkilenmemektedir. Öğretmenlerin müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerine bu olumlu yaklaşımları süreçlere karşı olumlu tavır sergilemelerine ve dolayısıyla ders denetimleri sonucunda mesleki gelişimleri ile ilgili olarak inisiyatif almaları hususunda güdülenmelerine neden olabilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tecrübe düzeyleri ve okul kültürü de öğretmenlerin görüşleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmamaktadır. Mesleki tecrübe düzeyi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin müdürlerin ders denetimlerini önemli kabul ettikleri ileri sürülebilir. Okul kültürü de öğretmenlerin ders denetimlerini okul müdürleri tarafından yerine getirilmesi gereken bir iş olarak görmelerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.

Okulun öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi öğretmenlerin öğretim performanslarına bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki performanslarının artırılması için ders denetimleri bir araç olarak kullanılabilir. Ekpoh ve Eze (2015, 31) tarafından öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri alınarak yapılan bir çalışmada okul müdürü tarafından gerçekleştirilen ders denetimi çalışmalarının öğretmenlerin mesleki performanslarına olumlu katkılarının olduğu, ayrıca okul müdürlerinin ders denetimi stratejilerinin de öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilediği ortaya konulmuştur.



Nakpodia (2011, 15) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimi uygulamalarının öğretmenlerin öğretim ve sınıf hakimiyeti becerilerine olumlu yansımalarının olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki performanslarının en önemli göstergelerinden biri de okula adanmışlıkları olabilir ve okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri öğretimde denetim çalışmaları öğretmenlerin okula adanmışlıklarına olumlu katkı sağlayabilir. Madriaga (2014, 205) tarafından Tayland'da yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ders denetimini, denetim, yardım ve destek, göz ardı edilen sorumluluklar, liderlik becerileri, mesleki gelişim ve işbirliği olarak altı boyut altında algıladıkları görülmüş ve örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimiyle ilgili bu altı boyuta önem verdikleri ortaya konulmuştur. Malezya ve Çin'de yapılan benzer bir araştırmada da (Mohd, Yan, Jamil, Aida, ve Azlin, 2013, 93) okul müdürlerinin denetim süreçlerine büyük önem vermeleri gerektiği çünkü bu süreçlerin okul yönetiminde pay sahibi tüm grupların uygulamaları üzerinde derin etkilerinin olabileceği vurgulanmaktadır. Okul müdürünün okuldaki tüm süreçleri her an denetlemesi mümkün değildir. Bu durumda düzenli denetim uygulamaları okulda düzenli bir işleyişi sağlayacak kural ve normların yerleştirilmesinde etkili olabilir. Bu durum öğretimin denetimi için de geçerlidir. Düzenli olarak yapılacak ders denetimi faaliyetleri öğretmenlerin öğretimle ilgili okulda belirli alışkanlıkları edinmelerine yardımcı olabilir. Örneğin düzenli ders denetimi yapılan bir okulda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin derse geç kalma ve ders devamsızlıkları gibi olumsuz davranışlarının azaltılabileceği ileri sürülebilir.

Etkili biçimde uygulanan ders denetimleri öğretmenlerin mesleki güdülenmelerine de katkı sağlayabilir. Okul müdürlerinin ders denetimi performanslarının öğretmenlerin güdülenmesine etkisi üzerine yapılan bir çalışmada elde edilen aşağıdaki sonuçlar bu varsayımı desteklemektedir (Oyewole ve Alonge, 2013, 298-300): (1) Okul müdürlerinin ders denetimi performansları öğretmenlerin mesleki güdülenmelerine olumlu yansımaktadır, (2) okul müdürlerinin ders denetimi konusundaki tecrübeleri öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını arttırmaktadır, (3) okul müdürleri ders denetimi konusunda yeterince tecrübeye sahipse okulun büyüklüğü ders denetiminin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi üzerinde anlamlı düzeyde olumsuz bir etkiye sahip olmamaktadır, (4) küçük okullarda okul müdürleri tarafından

gerçekleştirilen ders denetimleri büyük okullarda gerçekleştirilen denetim süreçlerine nazaran öğretmen güdülenmesi üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahiptir. Bu sonuçlar denetimlerin öğretmenlerin mesleki güdülenmeleri açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin ders denetimleri konusundaki tecrübelerinin denetimlerin mesleki güdülenmeye katkısını arttıran bir faktör olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca denetlenecek öğretmen sayısının azlığı okul müdürünün süreci daha sağlıklı biçimde yürütebilmesi için önemli bir etmen olabilir. Öğretmen sayısının azlığı okul müdürlerinin denetim, değerlendirme ve geliştirme süreçlerine daha fazla ve daha nitelikli zaman ayırabilmelerini sağlayabilir.

Okul müdürlerinin etkili ders denetimi uygulamalarının öğretmenlerin mesleki güdülenmelerine olumlu yansımaları olacaktır. Ancak ders denetimi konusunda okul müdürlerinin gösterecekleri performans mesleki gelişime katkının boyutunun olumlu mu, olumsuz mu olacağı hususunda belirleyici unsur olabilir. Okul müdürlerinin bu konuda yetiştirilmeleri ders denetim süreçlerinden verimli sonuçlar alabilmenin ön koşulu kabul edilebilir. Ayrıca okul müdürünün ders denetimi konusundaki etkili performansının okul büyüklüğünün bu konuda yaratabileceği olumsuz etkiyi de ortadan kaldıracabileceği araştırma ile ortaya konulmuştur. Okul büyüklüğü ders denetimlerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Bunun nedeni denetim ve rehberlik için okul müdürünün her öğretmene ayırabileceği zamanın büyük okullarda nispeten daha az olacağı olabilir. Ayrıca okulda öğretmen sayısı ne kadar az ise okul müdürü her öğretmeni tanımak için daha fazla fırsata sahip olacaktır. Ayrıca öğretmen sayısının fazlalığı ders denetimi süreçlerinde yer alması önem arz eden müdür öğretmen işbirliği üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olabilir.

Öğretimde kalitenin artırılmasının nihai amacı öğrencilerin akademik performanslarının artırılmasıdır. Öğretimde denetim çalışmaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğretimin tüm alanlarına katkı sağlarken aynı zamanda öğrenci başarısı da buna paralel bir artış göstermektedir. Öğretimde denetimle ilgili öğretmen ve müdürlerin görüşlerinin alındığı bir çalışmada (Peplinski, 2009, 14) denetimin öğrencilerin başarısında anahtar rol üstlendiği vurgulanmaktadır. Çalışmada ayrıca öğretimde denetimin uzmanlaştırılması hususuna vurgu yapılarak okul müdürlerinin bu konuda mevcut uygulamaları tekrar gözden geçirerek model bir uygulama ortaya koymalarının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu çalışma ile etkili bir ders denetimi için okul müdürlerinin eğitime atfedilmesi gereken öneme vurgu yapılmaktadır. Ayrıca

okul müdürlerinin ders denetimi hususunda eğitilerek bu konuda uzmanlaşmalarının önemine dikkat çekilmektedir. Bu problemin Türkiye’de de var olduğu ileri sürülebilir. Modern eğitim anlayışında okul müdürünün denetim görevi halen işlerliğini ve önemini korumaktadır ancak yeni denetim modellerinde okul müdürü aynı zamanda bir öğretim lideri olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte denetimin değerlendirme boyutuna atfedilen önem ve okul müdürlüğünün koçluk, mentörlük ve danışmanlık gibi değişik boyutlarına olan vurgu artmıştır (Thompson, 2009, 159). Okul müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin yapılan ve yapılacak çalışmalar ileri ki yıllarda denetim süreçlerine ilişkin yeni ve daha etkili yaklaşımların ortaya konulmasına katkı sağlayabilir. Ders denetimine yaklaşımlar ve uygulamalar ne olursa olsun öğretimde denetimin hedefinin öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve öğretimin kalitesinin artırılması olduğu unutulmamalıdır. Öğretimin kalitesinin ve öğretmenlerin mesleki becerilerinin artırılmasının öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkısı olacaktır.

Öğretimin kalitesinin artırılması çok boyutlu bir çabayı gerektirmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimleri bu çok boyutlu çabanın birçok safhasında önemli görevler üstlenebilir. Yunus, Yunus ve Ishak (2011, 54) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma ile okul müdürünün ders denetiminde gösterdiği performansın öğretim programlarının uygulanışından öğretmenlerin etkili ders materyali geliştirme sürecine kadar öğretimin birçok aşamasına olumlu katkılarının olduğu saptanmıştır. Regina’nın (2010, 439) araştırması da bu bulguları destekler niteliktedir. Okul müdürlerinin denetim stratejilerinin öğretmenlerin ders materyallerini etkili biçimde kullanmalarına ve sınıf içi disiplinin sağlanıp korunmasına olumlu etki yaptığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar okul müdürlerinin ders denetimlerinin öğretim işinin birçok alanına ve aşamasına olumlu yansımalarının olabileceğini ortaya koymasından önemlidir.

Farklı eğitim sistemlerinde okul müdürlerinin görevleri arasında öğretimde denetim görevlerine özel bir vurgu söz konusudur. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde okul müdürlerinin denetim görevleri arasında ders denetimi görevlerine özel bir önem verilmektedir. Bu önem asıl itibari ile öğretmenlerin bu göreve verdikleri önemden kaynaklanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bazı araştırmalar (Okeafor ve Poole, 1992, 385) bütün öğretmenlerin ders denetimini okul yönetiminin en önemli görevlerinden biri olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenler tartışmanın okul müdürlerinin öğretimde denetim görevini üstlenmelerinin gerekliliği üzerinde değil de nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine

odaklanılmasını daha önemli görmekteyiz. Okul müdürü tarafından gerçekleştirilecek ders denetiminin gerekliliğinden ziyade bu konuda okul müdürlerine model teşkil edebilecek standart bir eğitimin ve programın sunulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde özellikle ders denetimi etkili ve verimli öğretme ve öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Sullivan ve Glanz, 2015, xvii). Eğitime liderlik eden paydaşların etkili denetime ilişkin temel bilgi ve becerileri edinmeleri, okulda uyumlu bir çalışma ortamının sağlanmasında, anlaşmazlıkların ortadan kaldırılmasında ve öğretimin kalitesinin artırılmasında son derece önemlidir. Bu yapıyla denetim okulda hem yönetsel hem de akademik süreçlerin etkili biçimde yürütülmesinde önemli bir role sahiptir. Okul müdürleri yönetsel süreçler kadar akademik çalışmaların da okulun amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinden sorumludurlar.

## **2.6. Sınıf Gözlemlerinin Öğretimin Geliştirilmesindeki Önemi**

Sınıf gözlemleri ders denetimlerinin en önemli safhalarından biridir. Bütün sürece yön veren veriler bu gözlemler yoluyla elde edilir. Öğretimin kalitesinin artırılması ders denetimi süreçlerinin özünde yatan nihai amaçtır. Bu amaca ulaşılabilmesi için öğretimde var olabilecek eksikliklerin tespit edilmesi ders denetimi sürecinin gözlem aşamasında gerçekleştirilebilecek bir durumdur. Sınıf gözlemleri öğretimin geliştirilmesi açısından iki önemli işlev görmektedir: (Richards ve Farrell, 2011, 90). İlk olarak öğretmenin dersinin gözlenmesi daha tecrübeli bir öğretici tarafından geliştirilmeye açık yönlerini belirlemesine yardımcı olabilir. Sınıf gözlemi ifadesi sadece sizin dersinizin bir denetçi ya da uzman tarafından gözlenmesi anlamına gelmeyebilir. Öğretmenler de öğretim becerilerini geliştirmek için daha tecrübeli öğretmenlerin derslerinde gözlem yapabilirler. Öğretmenin daha tecrübeli bir öğreticinin dersini gözlemesi ise öğretim açısından tecrübeli öğretmenin etkili yönlerini kendi sınıfına aktarmasını sağlayabilir. Sınıf gözlemi hem öğretimde denetimin hem de öğretimin geliştirilmesinin en önemli aracıdır. Sınıf gözlemini kimin yaptığı gözlemin amacını ve doğasını belirlemekle birlikte gözlemler sonucunda elde edilen veriler öğretimin geliştirilmesi sürecinde anahtar rol oynayabilir.

Sınıf gözlemleri öğretmenlere öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak fikir edinmelerine yardımcı olabilir. Sınıf gözlemleri öğretmenlere mesleki gelişimleri için gerçekleştirecekleri etkinliklerde yol gösterici olabilir. Bu nedenlerden ötürü sınıf gözlemleri öğretmen yetiştirme süreçlerinin de önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Lasagabaster ve Sierra, 2011, 449). Sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler öğretimin geliştirilmesi sürecine öğretimle ilgili uzmanlar tarafından hazırlanan teorik bilgilerden daha fazla katkı sağlayabilir. Çünkü öğretim süreçlerinde hangi etkinliklerin daha verimli sonuçlar doğurabileceği ancak o etkinliklerin uygulanıp uygulama sonuçlarının değerlendirilmesiyle belirlenebilir.

Sınıf gözlemleri öğretmenlerin hayat boyu devam eden mesleki gelişim etkinliklerinde, stajyer öğretmenlerin eğitiminde ve hizmet içi eğitimlerin etkinliklerinin planlanmasında önemli roller üstlenmektedir (O'leary, 2014, 3). Sınıf gözlemleri çağımızda da öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkililiğini tespit etmek için en önemli araç görevindedir. Bu nedenle öğretim süreçlerinde önemli kararların alınmasında anahtar roller üstlenmektedir. Bu rollerin en önemlisi ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama hususunda üstlendiği görevdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamaları ve gerçekleştirmeleri için öncelikle gelişime açık alanların tespiti gerekmektedir. Bu aşamada sınıf gözlemleri en önemli veri kaynaklarından birini teşkil etmektedir.

Sınıf gözlemleri ile ilgili günümüzde var olan en büyük sorun gözlemlerin öğretmenlerin davranışlarını bir dönüştürme aracı olarak değil var olan davranış biçimlerini değerlendirme aracı olarak kullanılmasıdır. Bu nedenle sınıf gözlemleri öğretmenlerde olumlu yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla kullanılmamaktadır (O'leary, 2014, 49). Sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler ışığında yapılan değerlendirmelerin temel amacı gözlemlenen sorunların ortadan kaldırılarak öğretimin geliştirilmesi olmalıdır. Ancak günümüzde sınıf gözlemleri var olan sorunların ortaya çıkarılmasına dönük bir araç olarak kullanılmaktadır.

## 2.7. Ders Denetimi Süreci

Ders denetimi okul tarafından öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak ve okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak öğretmen davranışlarının oluşturulmasını öngören okul tarafından planlanan etkinliklerdir (Farley, 2010, 12). Bu tanımdan

denetim sürecinin yapılandırılmış etkinlikler süreci olduğu ve belirli aşamalarda gerçekleştiği sonucuna varılabilir. Denetimden arzu edilen sonuçların elde edilebilmesi için planlama aşamasında var olan duruma ait bazı özellikler, denetim sürecinde yerine getirilecek etkinliklerin içeriği ve uygulanışı hususunda belirleyici role sahip olabilir. Ders denetimi öğretmenlere öğretim süreçleri ile ilgili daha iyi karar almalarına yardım etmek amacıyla bilgilerin toplanıp, değerlendirilip kullanılması olarak da tanımlanabilir.

Denetim süreci başlamadan bu süreçten ne beklendiği ve süreç sonunda hangi kazanımların hedeflendiği açıkça ortaya konulmalıdır. Bu şekilde denetim sürecinin kendisinin de bir değerlendirmesinin yapılması mümkün olur. Ölçme aşamasında denetim sürecinde bilgilerin hangi vasıtalarla elde edileceği ortaya konulmalıdır. Bu aşamada elde edilen bilgiler sonraki aşamalara ışık tutacak niteliktedir. Değerlendirme aşamasında var olan durumla arzulanan durum arasında bir kıyaslama yapılır. Bu şekilde bir kıyaslamanın yapılabilmesi için önceden belirlenmiş standartlar olmalıdır. Bilgileri kullanma aşamasında ise değerlendirme sonucunda ulaşılan yargıya bağlı olarak varsa eksiklikler giderilmeye çalışılır. Bilgileri kullanma aşaması ders denetimi sürecinde tespit edilen eksikliklerin ortadan kaldırılması ve öğretim etkinliklerinin kalitesinin artırılmasına dönük çabaları ifade eder. Diğer bir ifadeyle bu aşama öğretmenler için mesleki gelişim planlarının hazırlandığı aşamadır.

Ders denetiminde öğretmenle sınıf gözlemi öncesinde bir görüşme yapılması önemlidir. Bu görüşme denetçi ve öğretmen arasında karşılıklı güvene dayalı bir işbirliğinin oluşmasını sağlar (Panigrahi, 2012, 61). Bu aşamada ders denetiminin ana çerçevesi ortaya konulur ve sürecin bütün aşamalarına yön veren kararlar alınır. Gözlem öncesi görüşme aşaması öğretmenin ders öncesi içerik, uygulama, sınıf kültürü gibi öğretimin değişik öğelerini ne ölçüde ele aldığını ortaya koyması açısından da önemlidir. Bu şekilde henüz gözlemi yapılmamış ders daha etkili hale getirilebilir. Görüşmede gözlem araçları da öğretmene tanıtılmalıdır (Saginor, 2008, 131-132). Bu aşamada okul müdürü gözlemci olarak gözlem öncesi önemli gördüğü soruları öğretmene sorma fırsatı bulur. Öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda okul müdürü gözlemlerde nelere odaklanacağı konusunda da fikirlerini netleştirmiş olur. Okul müdürleri tarafından gerçekleştirilecek ders denetimlerinde bu aşamaya gereken hassasiyet gösterilmeli ve öğretmenlerin denetime olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Sınıf gözlemi öğretmenin performansının belirli bir kavramsal çerçevede gözlenmesi yoluyla gerçekleştirilen bir değerlendirme yöntemidir. Gözlem okul

müdürleri tarafından öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesinde en sık başvurulan yöntemdir (Peterson, 2000, 185). Bu süreçte denetçi olarak müdür öğretim süreçleriyle ilgili var olan durumu ortaya koymaya çalışır. Gözlem süreci bittiğinde denetçi eldeki bilgileri öğretmenlere öğretim etkinlikleri ile ilgili geri bildirim yapabilmek amacıyla analiz edip belirli bir disipline sokar. Bu aşama öğrencinin öğrenme düzeyini arttırmak için gözlemlerle toplanan verilerin gözlem sonrası görüşmede kullanılmak üzere organize edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Panigrahi, 2012, 3). Bu aşamada gözlemler elde edilen ham veriler işlenir ve öğretmene sınıf içi öğretim etkinlikleri ve davranışları ile ilgili geri bildirim yapılabilecek biçimde yeniden düzenlenir. Saginor (2008, 134) sınıf gözlemleri sırasında gözlemcilerin pasif bir biçimde sınıfın arka bölümünde oturmasının etkili bir gözlem için en önemli engellerden biri olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre gözlemci aktif olarak sınıfta ne yapıldığını takip etmeli ve bunun için aktiviteleri gerçekleştirenleri ve ortaya konulan ürünleri yakından gözlemlemelidir.

Sınıf gözlemi yapıldıktan sonra öğretmenle mutlaka bir değerlendirme görüşmesi yapılmalıdır. Bu görüşmede temel amaç öğretmene geri bildirim vermek ve öğretimin geliştirilmesi için bir temel oluşturmaktır (Atchade, 2007, 54). Bu aşama öğretimin geliştirilmesi adına yapılacakların planlandığı safhadır. Bu aşamanın amaçları şu şekilde sıralanabilir. Gözlem sonrası görüşme bir önceki aşamada elde edilen verilerin analizinin tartışıldığı ve gerekli görüldüğü takdirde öğretmenin öğretim becerilerinin gelişimi için plan yapıldığı aşamadır. Bu aşamada gözlemlerde alınan kayıtlar ve gözlem sürecine ilişkin değerlendirmelerle ilgili öğretmene bilgi verilir. Görüşmede gelişim planı denetçinin sorumluluğunda olabileceği gibi sürece ilişkin kararlar birlikte de alınabilir (Aydın, 2014, 49). Öğretmenlerin gelişim planları ile ilgili fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri ve kararlara katılımları öğretmenlerin geliştirme planlarının uygulanışına dönük güdülenmelerini de arttıracak bir yaklaşım olabilir.

Öğretmenlere öğretim etkinlikleri ile ilgili geri bildirim sağlanırken dikkat edilmesi gereken belirli hususlar vardır. Bu hususlar şu şekilde sıralanabilir (O'leary, 2014, 85-86): (1) Gözlemlerinizde yargılar yerine olaylardan bahsedin, (2) eleştirilerinizde hassas ve yapıcı olmaya çalışın, (3) öğretimle ilgili genellemeler yapmaktan kaçının, (4) sorularınızın öğretmeni öğretimiyle ilgili öz değerlendirme yapmasına teşvik etmesine dikkat edin, (5) geri bildirim işini çift taraflı bir çalışma olarak kabul edin ve öğretmenin geri bildirim görüşmesinde aktif bir rol almasını sağlayın, (6) öğretmene sınıf içinde aldığı kararları, yaptıklarını ve nedenlerini

açıklamasına fırsat tanıyın, (7) karşılıklı bir tartışma ortamı yaratarak öğretmenin mesleki gelişim ihtiyaçlarını kendisinin görmesini sağlayınız, (8) geliştirmeye dönük alanlara vurgu yapın, (9) geri bildirim görüşmesini mümkün olan en kısa zamanda yapmaya çalışın. Geri bildirim ders denetimlerinin önemli bir aşaması olması nedeni ile son derece hassas davranılması gereken bir safhadır. Geri bildirim yapılırken öğretmenin yapıcı bir biçimde eleştirilmesi, hatalarını kendinin görmesinin sağlanmaya çalışılması, geri bildirimle ilgili görüşlerini açıklamasına fırsat tanınması ve geri bildirimde mesleki gelişimine vurgu yapılması önemlidir.

Sagınor (2008, 135-136) eğer iyi planlanmazsa gözlem sonrası görüşme aşamasının ders denetimlerinin temel amacı olan öğretimin geliştirilmesinin sonu olabileceğini ifade etmektedir ve okul müdürlerine gözlem sonrası görüşmenin etkili biçimde yerine getirilebilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır;

1. İlk önce öğretmenin dersteki öğretiminden memnun olup olmadığını belirleyin. Eğer gözlemci süreçten memnun değil ve öğretmen memnun ise öğretmeni öğretimini geliştirme hususunda ikna etmenin oldukça zor olacağını unutmayın. Bu durum öğretmenle yapacağınız görüşmenin içeriğini etkileyebilir.
2. Görüşme öncesi öğretmenin gözlemciye güveni sağlanmalıdır. Eğer bu güven ortamı oluşturulmazsa öğretmen son derece ilgi duyduğu bir alanla ilgili bir tartışmaya bile ilgisini kaybedebilir.
3. Öğretmen eleştirilerden kaçmak adına derste yaşanan olumsuz durumların yerine güçlü ve etkili yanları ileri sürmeye çalışabilir. Bu durumun gözlemci olarak önemli konuları dile getirmenize engel olmasına müsaade etmeyiniz.
4. Konuşmanın başında öğretmenin güçlü yanlarına vurgu daha etkili bir yaklaşım olabilir. Ama bu durumda öğretmenin sürekli olarak büyük bir “fakat” cümlesi bekleyeceğini unutmayınız. Eğer en son söylediğiniz “fakat” ifadesi çok güçlüyse bu durumda öğretmen odayı sizin daha önce ifade ettiğiniz olumlu yönlerin hiçbirini akılda tutmadan ayrılacaktır. İfadelerinizde “değişim” yerine “gelişim” olgusuna vurgu yapınız. Unutmayın ki kimse değişmek istemez, ama herkes gelişmeye olumlu bakar.

Gözlem sonrası görüşme aşamasının işlevi yerine getirilen denetim çalışmalarının istenen seviyede olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Denetim



çalışmasının diğer bütün aşamaları bu safhada tekrar incelenerek denetimin kendisinin de değerlendirilmesinin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada denetimde uygulanan yöntemlerin eksik yanları belirlenerek yeniden program yapılır ve denetim sürecinde bir öz değerlendirme fırsatı yaratılmış olur (Yavuz, 1995, 21). Bu aşama denetim sürecinin bir bütün olarak değerlendirmeye alındığı aşamadır. Yapılan değerlendirmeler diğer denetim süreçlerinde başvurulacak yöntem, teknik ve uygulamalara da ışık tutabilir.

Ders denetimi süreci ve bu sürece ait uygulama ve ilkeler net bir biçimde ortaya konulmuş olsa dahi denetimi yapacak kişinin bu konudaki bilgi ve becerisi ders denetimlerinden elde edilecek etki konusunda belirleyici unsur olabilir. Ders denetiminin asıl amacı öğretim sürecini geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak olduğuna göre ders denetimi yapan kişinin bu anlamda öğretmenlere model teşkil edebilecek ve onların gelişimine katkı sağlayabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir.

## 2.8. Farklı Eğitim Sistemlerinde Ders Denetimi Uygulamaları

Bütün eğitim sistemlerinde öğretimin kalitesini arttırmayı amaç edinen ders denetimleri farklı ülkelerde farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Bu farklılık hem denetimi gerçekleştirecek kişi hem de denetimde temel alınacak veri kaynakları temelinde ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde öncelikle öğretimin kalitesinde tüm dünyada önemli bir ölçüt olarak kabul edilen PISA sınavlarında başarılı bazı ülkeler temel alınarak farklı ülkelerdeki ders denetimi uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Örneğin 2000, 2003, 2006 ve 2009 yıllarında PISA sınavlarında üstün başarı gösteren Finlandiya'da ders denetimleri okul müdürleri ve okul yönetim kurulları tarafından yapılmaktadır. Bu Finlandiya'da denetimin okul içi bir uygulama olarak görülmesinden kaynaklanabilir. Bakioğlu ve Elverici (2014, 100-101) Finlandiya eğitim sisteminin en önemli özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır; (1) yerel yönetimlerin güçlü özerkliği, (2) esnek bir etkileşim ortamı, (3) öğretmenlerin uzmanlığına olan güven ve saygı, (4) öğretmenlere sağlanan geniş yetkiler, (5) öğretmenlerin etkili biçimde kararlara katılımı ve (6) öğretim programları ve uygulamaları ile ilgili okullara tanınan özerklik. Finlandiya eğitim sisteminin ve eğitim sistemindeki denetimin özellikleri incelendiğinde okullara ve öğretmenlere tanınan özerkliğe ve inisiyatif hakkına özel bir vurgu olduğu ileri sürülebilir. Ekinci ve Öter tarafından hazırlanan bir çalışma

raporunda da (2010, 22) Finlandiya’da 1970 yılından bu yana tek elden yürütülen bir okul denetim sisteminin olmadığı, ortaöğretim kurumlarının ve üniversitelerin kendi çıktılarında sorumlu tutuldukları ve bu kurumlarda denetimin öz denetim sistemiyle yürütüldüğü ifade edilmiştir. Bu bilgiler ışığında Finlandiya’da eğitimde denetim sisteminde okulların ve öğretmenlerin öz değerlendirme süreçlerine büyük önem verildiği ileri sürülebilir.

Finlandiya eğitim sistemini şekillendiren bazı temel özellikler vardır. Isoré’ye (2009, 34) göre Finlandiya eğitim sisteminde öğretimin denetimi, öğretimin geliştirilmesi konusunda okula ve öğretmenin uzmanlığına duyulan güven temelinde şekillenmektedir. Ders denetiminde en büyük rol öğretmenin öz değerlendirmesi olmakla birlikte okul liderleri tarafından bu hususta alacağı geri bildirimlere de büyük önem verilmektedir. Her yıl okul yöneticileri ile öğretmenlerin katıldığı öğretimin nasıl geliştirilebileceği üzerine toplantılar düzenlenmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde ders denetimi tamamen okula ve öğretmene bırakılmıştır. Ancak burada önemli husus öğretmenin kendi öz değerlendirmesini yapabilecek düzeyde uzman olarak görülmesinde yatmaktadır. Türkiye’de ders denetimlerinde öğretmene öz değerlendirme yapma fırsatının verilmesinin faydalı olabileceği düşünülmeyle birlikte Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi ile Türkiye öğretmen yetiştirme sisteminin farklı olması nedeni ile Türkiye’de ders denetimi süreçlerinde öğretmenlerin daha fazla uzman yardımına ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir.

Finlandiya eğitim sisteminde Eğitim Bakanlığı’nın öğretimin denetiminde hiçbir rolü yoktur. Öğretimin denetiminde temel teşkil edecek ilkeler yerel yönetimler ve öğretmen sendikaları arasında bir uzlaşma ile belirlenir. Bu ilkeler belirlenirken ülke çapında uygulanan öğretim programlarında yer alan içerik ve amaçlar dikkate alınır. Bazı durumlarda okulların yıllık gelişim planlarında yer alan amaçlar da öğretimin denetiminde temel olarak alınabilir (OECD, 2013, 27). Finlandiya’da öğretimin denetimi tamamen yerel yönetimlere ve okullara bırakılmıştır. Yerel yönetimler ve okulların işbirliği öğretimin denetimi sürecinde etkili uygulamaların ortaya konulmasına katkı sağlayabilir. Okulu, amaçlarını ve içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel çevreyi en iyi bilen yerel yönetimler ve okulların yönetici ve öğretmenleridir. Bu uygulama ile öğretimin denetimi işi okulu en iyi tanıyan kurum ve kişilere bırakılmıştır.

Finlandiya eğitim sisteminde öğretimin denetimi öğrenme odaklı bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Hendrickson, 2012, 38). Öğrenciler sadece temel eğitimin sonunda

yükseköğretime devam edeceklerse bir sınava tabi tutulmaktalar ve bu sınav sonuçları sadece müfredat programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ulusal standart testler her yıl bir kere uygulanmakta ve seçilen 100 okulda dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanmaktadır. Sınav sonuçları sadece öğretim programlarının etkililiğini ölçmek amacıyla kullanılmakta ve bu nedenle okulların sınavda hangi performansı gösterdikleri gizli tutulmakta, sadece ülke ortalaması açıklanmaktadır. Öğretimin denetiminde okullara her yıl kendi öz değerlendirmelerini yaparak sonuçları üzerinden öğretimin geliştirilmesine dönük çalışmaları planlamaları için fırsat verilmektedir.

İngiliz eğitim sisteminde öğretimin denetimine son derece büyük bir önem verilmektedir. İngiltere’de 1992 yılında kabul edilen bir kanunla okulların denetimi belirli aralıklarla sürekli yapılacak bir uygulama haline dönüştürülmüştür. Bu sistemde okul denetimi Eğitimde Standartlar Bürosu (OFSTED) adı verilen bağımsız bir kurum tarafından yürütülmektedir. Bu kurum bakanlığa bağlı olmayıp bağımsız çalışan bir kurumdur (Özmen ve Yasan, 2007, 207). Okulların denetiminde bu alanda uzmanlaşmış ve devlet kurumlarından bağımsız çalışan bir kurum etkili olabilir. Bu uygulama denetimlerin düzenli biçimde yürütülmesi ve okullarla ilgili değerlendirmelerde kararların özgürce alınması açısından da faydalı olabilir. Ancak okulların OFSTED tarafından denetimine ilave olarak kendi öz değerlendirmelerini de yapmaları zorunludur. Okullara denetim sonrasında bir değerlendirme raporu gönderilir ve bu rapora dayalı olarak okulların bir eylem planı hazırlaması istenir. Süreç sonunda başarılı kabul edilen okullara yönetim özgürlüğü verilirken, başarısız okullar devlet müdahalesine maruz kalır. Bu müdahale okul yönetiminin değişmesinden okulun özel sektöre devredilmesine kadar gidebilir (Bakioğlu ve Ülker, 2014, 298). İngiltere’de okul denetiminde hesap verebilirliğe büyük önem verildiği ileri sürülebilir. Ayrıca denetimin sonunda geliştirmeye dönük çabalara önem verilmesi ve buna dönük yaptırımların var oluşu denetim sistemini daha etkili hale getirebilir.

İngiltere’de öğretimin değerlendirilmesi üç temel boyutta gerçekleştirilmektedir (Isoré, 2009, 34): (1) Öğretmenin mesleki özellikleri; öğrencilerle ilişkisinin kalitesi, meslektaşlarıyla iletişimi, mesleki gelişim için katıldığı etkinlikler, (2) mesleki bilgi düzeyi; öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili kuramsal bilgileri, alanı ve müfredat programıyla ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeyiyle ilgili bilgileri ve (3) mesleki becerileri; öğrenme, öğretme, değerlendirme ve geri bildirim becerileri, etkili

öğrenme ortamları ortaya koyma becerisi ve öğrenciler arasında takım çalışması ve işbirliği sağlama becerileri. İngiltere’de öğretmenin ve öğretimin denetiminde öğretmenin mesleki becerileri kadar iletişim ve örgütleme becerilerine de önem verildiği ileri sürülebilir. İngiltere’de öğretimin denetiminde dört temel araç kullanılmaktadır (Isoré, 2009, 36); (1) öğretmenin örnek çalışmalarının olduğu portfolio ve örnek ders anlatımını içeren video, (2) ayrıntılı bir öz değerlendirme formu, (3) akran denetçi ile gerçekleştirilen iyi yapılandırılmış bir mülakat ve (4) okul müdürü ve eğitim uzmanlarının hazırladığı bir rapor. Bu süreç her dört yılda bir gerçekleştirilmektedir. Akran denetçiler belirli bir eğitim aldıktan sonra sınava tabi tutulan ve başarılı olan öğretmenlerin arasından seçilmektedir. Bu bilgiler ışığında İngiltere’de öğretimin denetiminin çok taraflı ve çok boyutlu olarak gerçekleştirildiği ileri sürülebilir.

İngiltere’de öğretimin denetimi üç boyutta ele alınmaktadır ([www.sci-inspectorates.eu](http://www.sci-inspectorates.eu)); bireysel olarak her öğretmenin öğretiminin denetimi, okuldaki öğretimin denetimi ve ülke düzeyinde öğretimin denetimi. Öğretim başkanı ya da başöğretmen tarafından öğretmenlerin öğretim etkinlikleri denetlenmektedir. OFSTED öğretimin denetimini desteklemekle birlikte denetimin öğretmenden çok öğretim üzerinde yoğunlaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Stajyer öğretmenlerin denetiminde meslektaşlarının değerlendirmelerinden de artarak faydalanılmaya başlanmıştır. Bu denetimler sonucunda öğretmenlere geri bildirim sağlanmakta başarılı görülen öğretmenlere maaş artırımını ya da görevde yükselme gibi ödüllendirmeler verilebilmektedir. Öğretimin denetimi okul boyutunda öğretim başkanı ve kıdemli öğretmenler tarafından yerine getirilen sınıf gözlemleri ve öğrencilerin çalışmalarının incelenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Okullar denetim için yerel otoriteler ya da danışmanlar da görevlendirebilir. Okul yöneticileri ayrıca öğretim başkanından tüm okuldaki öğretimin denetimini gerçekleştirmelerini isteyebilir. Okul boyutundaki ders denetimlerinin sonucunda okullar iyi, daha iyi ve yetersiz şeklinde bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bu durum okulların daha sık ya da daha az denetime tabi tutulmalarında dikkate alınan bir husustur. Yetersiz görülen okullarla ilgili yaptırımlar okulların müdürlerinin görevden alınmasına kadar gidebilir. Ulusal düzeyde bir değerlendirme ise her yıl yayınlanan HMCI (Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills) raporu ile ortaya konulur. Bu rapor eğitim politikaları ve toplumun öğretimin kalitesi konusundaki algılarına etki edebilmektedir.

İngiltere’de öğretimin denetiminde öğretimin kalitesi OFSTED standartlarına göre dört derece olarak ele alınmaktadır (people.uncw.edu); (1) mükemmel, (2) iyi, (3) tatmin edici ve (4) yetersiz. Öğretimin kalitesine ilişkin bu dört kategorinin her biri için ayrı özellikler sıralanmıştır. Yetersiz kabul edilen özellikler şunlardır; (1) çoğu öğrencinin gelişimi tatmin edici düzeyin altında gerçekleşmiştir, (2) öğrencilerin genel tavır ve davranışları tatmin edici düzeyde değildir, öğrencilerin ruhi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimleri göz ardı edilmektedir, öğrencilerin genel olarak kişisel gelişimleri zayıftır, (3) öğrencilerin sağlığı ve güvenliği tehlike altındadır, (4) öğretim yetersizdir. Öğretimin yetersiz kabul edildiği standartlar ise şunlardır; (1) yetersiz öğretim programı bilgisi, (2) öğretimin öğrencilerin gelişim seviyesinin üzerinde ya da altında olması, (3) yetersiz sınıf yönetimi, (4) öğrenci ilgisini çekmeyen metot ve teknikler, (5) yetersiz değerlendirme (people.uncw.edu). Öğretim ve kalitesinin değerlendirilmesinde öğretmenin öz değerlendirmesine de büyük önem verilmektedir.

İngiltere’de öğretimin denetiminde hem okulların kendilerinin belirledikleri, hem de OFSTED müfettişlerinin kontrol listeleri vardır. Okulların kullandıkları kontrol listeleri okulların amaç ve özelliklerine göre farklılık gösterebilmekle birlikte OFSTED müfettişlerinin kontrol listesi beş ana bölümden oluşur. Bu kontrol listesi ve maddeleri şunlardır (O’leary, 2014, 179-180):

#### Çizelge 1

#### *İngiltere’de OFSTED Müfettişleri Tarafından Ders Denetiminde Kullanılan Kontrol Listesi*

<b>Öğrenme Düzeyi (Öğrenme Kalitesi)</b>
-Değişik gruplar ve bireysel olarak öğrenciler öğretim etkinlikleri ile yeni bilgiler öğreniyorlar mı?
-Öğrenciler geçmişte öğrendikleri bir konuyu mu pekiştiriyorlar yoksa yeni bir konu mu öğreniyorlar?
-Bütün öğrenciler geçmişte öğrendikleri konu ile yeni öğrendikleri konu arasında bağlantı kurabiliyorlar mı?
-Öğrenciler yaptıkları etkinlikleri tasvir etmek dışında öğrendikleri bilgiler üzerinde fikir ileri sürebiliyorlar mı?
-Öğrenciler öğrendikleri konu ile ilgili belirli bir standardın üzerinde bilgi üretebiliyorlar mı?
-Öğrenciler bağımsız olarak mı çalışıyorlar? Kendilerine güvenleri yüksek mi-kendilerine etkinliklerde sunulan seçeneklerin tümünden faydalanabiliyorlar mı yoksa seçim yapma konusunda zorluk çekiyorlar mı?
-Öğrenciler diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışabiliyorlar mı? Öğrendikleri bilgi ve konularla ilgili birbirlerine ve öğretmene sorular soruyorlar mı?
-Öğrenciler yaratıcı mı, etkinlikleri başlatma hususunda istekliler mi?

(devam ediyor)

## Çizelge 1 (devam)

*İngiltere’de OFSTED Müfettişleri Tarafından Ders Denetiminde Kullanılan Kontrol Listesi*

-Öğrenciler tatbik edilen alışlagelmiş yöntem ve uygulamaları takip edebiliyorlar mı?
---

<b>Öğrenmeye Güdülenme ve Öğrenci Tavrı ve Davranışları</b>
-Öğrenciler etkinliklere katılma konusunda istekli mi, gayret sarf ediyorlar mı, kendilerini gerçek anlamda etkinliklere verebiliyorlar mı, etkinliklere yoğunlaşabilmişler mi ve üretkenler mi?
-Öğrenciler iyi öğrenme alışkanlıkları geliştirebiliyorlar mı?
-Öğrenciler ortaya koydukları ürünlerden memnunlar mı? Onunla gurur duyuyorlar mı?
-Öğrencilerin ortaya koydukları ürünlere ve öğrendikleri bilgilere ilgileri var mı?
-Öğretmenin anlatımdan grup çalışmalarına geçişi etkili mi? Öğrenciler etkinliklere kolayca adapte olabiliyorlar mı?
<b>Öğrenmeyi Destekleyen Değerlendirme</b>
-Farklı gruplar ya da bireyler arasında öğrenme düzeyleri açısından önemli bir fark var mı?
-Öğrenciler kendi öğrenme ve ilerleme düzeylerini değerlendirme konusunda istekliler mi?
-Öğrenciler ne öğrendiklerini ve neden öğrendiklerini biliyorlar mı?
- Öğrencilerin hedefleri var mı, öğrenciler bu hedeflerin ne anlama geldiğini ve onlara ulaşmak için ne yapılması gerektiğini biliyorlar mı?

<b>Öğrencilerin Gelişimi</b>
-Öğrencilerin gelişme ve öğrenme düzeyleri birbirine eşit mi?
-Öğrenciler yeni bilgi ve beceriler ediniyorlar mı?
-Öğrenciler yeni fikirler geliştirebiliyorlar mı ve kavrama düzeylerini arttırabiliyorlar mı?
-Öğrencilerin dersteki, çalışmalarındaki ve okul kayıtlarındaki kazanım düzeyleri tatmin edici düzeyde mi?
-Öğretmenin sözel, sayısal, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri öğrencilerin gelişim düzeyleri üzerindeki etkili mi?

<b>Öğretmenin Hazırlık Düzeyi</b>
-Öğretmen farklı öğrenme stillerine uygun değerlendirme stratejileri kullanabiliyor mu?
-Aktiviteler yetenek düzeyleri farklı öğrencilerin başarıma duygusunu tatmin edecek düzeyde mi tasarlanmış?
-Öğretmenin kullandığı puanlama sistemi öğretimde güçlü ve geliştirmeye açık alanları tespit etmede etkili mi?
-Öğretmenin sözel geri bildirimleri etkili mi? Öğretmen öğrencilerin ders esnasında anlayamadıkları durumları tespit etme konusunda başarılı mı?
-Öğretmen öğrencileri anlama düzeylerini tespit etmek için soru sorma tekniğini etkili kullanabilmekte mi? Öğrencilerin öğrenme düzeyleri ile ilgili beklenti yeterince yüksek mi?
-Öğretmen öğrencilerin sosyal, duygusal, öğrenme ve bireysel ihtiyaçları konusunda duyarlı mı?
-Öğretmenin sağladığı destek etkili midir?
-Kaynaklar yeterli mi? Bu kaynaklar öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde mi?

Kaynak: O’leary, 2014, 179-180.

Kontrol listesi incelendiğinde OFSTED müfettişlerinin öğretimin kalitesi ile ilgili genel bir değerlendirme sonucu elde etmeye çalıştıklarını ileri sürebiliriz. Ayrıca öğretimin kalitesinin değerlendirilmesinde öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve etkinliklere katılım düzeylerine özel bir önem verildiği iddia ileri sürülebilir. Aynı zamanda bireysel olarak her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına öğretmenin duyarlı olması da öğretimin kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Singapur 2015 PISA araştırmalarında 15 yaşındaki çocukların matematik ve fen bilimleri testlerine göre dünya sıralamasında ilk sırada yer almaktadır. Bakioglu ve Göçmen (2014, 141) Singapur'un başarısını ülkede 2000 yılında uygulanmaya başlanan "okul mükemmellik modeline" bağlamaktadır. Bu modelde okullar her beş yılda bir İngiltere'de olduğu gibi bir dış denetçi tarafından denetlenmekte ve okullara sunulan raporlar ışığında denetçiler okulları güçlü ve gelişime açık özellikleri bakımından bilgilendirmektedirler. PISA sınavlarına giren öğrencilerin bu modelin ilk öğrencileri olduğu düşünülürse modelin oldukça başarılı olduğu ileri sürülebilir. Bu anlamda öğretim konularında da okullara ve öğretmenlere uzman ve bağımsız kişiler tarafından rehberlik edilmesinin de uygulamaların etkililiğinin artırılması adına faydalı olduğu görülmektedir. Steiner' a (2010, 7) göre Singapur'da öğretimin denetiminde uygulanan yeni sistemle öğretimin değerlendirilmesi gözlenebilen öğretmen özelliklerinden çok sıra dışı performansa neden olan öğretmen uzmanlığı olgusuna yönelmiştir. Bu değerlendirmelerde kritik olay görüşmelerine (BEI) büyük önem verilmektedir. Öğretmenlerle öğretim süreçlerinde karşılaştıkları belirli olaylara verdikleri tepkilerle ilgili olarak görüşmeler yapılmakta ve bu görüşmeler sonunda üstün performans gösteren öğretmenlerin davranış biçimlerine ilişkin yargılara varılmaktadır. Öğretmenin tek bir derste gösterdiği öğretim performansı gerçek performansı ile ilgili yargıya varmak adına yanıltıcı olabilir. Ancak bu yöntemle belirli davranış biçimleri ortaya konularak gerçek performansı hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Singapur da öğretmenler her yıl öğretimde belirli hedefler açısından denetime tabi tutulurlar (<http://sites.miiis.edu>). Öğretmen öğretim becerileri açısından iki aşamada değerlendirilir: (1) mevcut performansı, (2) potansiyel performansı. Bu iki değerlendirme sonucunda öğretmenin uzun dönemli performansı ve eğitim ihtiyacı hissedebileceği alanlar hakkında kararlar alınır. Ayrıca bu değerlendirmeler öğretmene yıllık olarak verilecek ikramiyelerin belirlenmesinde de kullanılır. Düşük performans gösteren öğretmenlerin görevlerine son verilebilir ancak bu çok nadir gerçekleşen bir

durumdur. Denetimin asıl amacının öğretimin geliştirilmesi olduğu kabul edilir. Öğretmenlerin mevcut performansları dikkate alınırken belirli testlerde gösterdikleri dereceler ve meslektaşları ile işbirliği gibi mesleki vasıfları da dikkate alınmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlere bir mentor öğretmen tarafından bir yıl boyunca yoğun bir rehberlik yapılır ve bu bir yıl boyunca öğretimini geliştirmesi beklenir.

Fransa'da denetim oldukça merkezi bir yapıya sahiptir. Demirkasımoğlu'na (2011, 30-32) göre Fransa'da okulların denetimi üç boyutta ele alınmaktadır; ulusal, yerel ve kurumsal. Ulusal düzeyde okulların denetiminden Milli Eğitim Genel Denetleme Kurulu (IGEN) ve Eğitim Yönetimi Genel Müfettişleri (IGEANR) sorumludur. Yerel düzeyde okullar "Bölge Akademi Müfettişleri" (IA-IPR) ile "Milli Eğitim Müfettişleri" (IEN) tarafından denetlenmektedir. Fransa'da okulların iç değerlendirme yapmaları zorunlu olmamasına rağmen son yıllarda teşvik edilmektedir. Farklı eğitim sistemlerinde okulların ya da öğretimin denetiminin ulusal düzeyden kurumsal boyuta geçiş süreci yaşadığı ileri sürülebilir. Bu süreçte okul müdürlerinin genel olarak okulun ve öğretimin denetiminde daha büyük roller üstlenecekleri açıktır.

Fransa'da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin ders denetimleri farklı şekillerde yapılmaktadır ([www.sici-inspectorates.eu](http://www.sici-inspectorates.eu)): İlköğretim öğretmenleri bir dış denetçi eliyle denetlenmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin ders denetimlerinde okul müdürleri pasif durumdadır. Öğretmenlerin denetim raporları okul müdürlerine de sunulur. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin denetimi ise hem bir dış denetçi hem de okul müdürlerinin aktif katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Ancak okul müdürünün ders denetimindeki görevi denetçiyle birlikte derse girmekten ibarettir. Okul müdürünün ders denetiminde ne öğretildiği ya da nasıl öğretildiği ile ilgili olarak bir değerlendirme yapma durumu yoktur. Gözlem sonrası değerlendirmeler de ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri açısından farklıdır. İlköğretim öğretmenlerine denetçi tarafından 20 puan üzerinden sadece bir puan verilir. Ortaöğretim öğretmenlerine ise okul müdürleri tarafından 40 ve denetçi tarafından 60 puan olmak üzere 100 puan üzerinden bir puan verilir. Okul müdürlerinin verdiği puan öğretimle ilgili değil işi zamanında yapma konusunda dakiklik ve okula devam gibi yönetsel alanlarla ilgili bir puanlamadır. Denetçi tarafından verilen puan ise sadece öğretim becerileri dikkate alınarak verilen bir puandır. Denetçi ders denetimi sonunda her öğretmene özgü bir rapor hazırlar. Raporda eleştiriler kadar güçlü yönleri de vurgu yapılır ve hangi alanların gelişime açık olduğu



ve ne tür hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yararlı olabileceği hususunda tavsiyelerde bulunulur.

Uygulanan denetim sistemine ilişkin tartışmalar Fransa'da hala güncelliğini korumaktadır. Bu konuda eğitimcilerin fikirleri zaman zaman alınmaya çalışılmaktadır. Fransa Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Departmanı tarafından 2011 yılında internet üzerinden yapılan bir ankette öğretmenlere ders denetimleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır; (1) öğretmenlerin %56'sı ders denetimlerinin sadece kısıtlı bir zaman dilimine ait veriler ışığında alındığını ve öğretmenin genel performansını yansıtmadığını, (2) öğretmenlerin %48'i ders denetimlerinin öğretmenin güdülenme düzeyini ve işine bağlılığını gerçek anlamda yansıtmadığını, (3) öğretmenlerin %42'sinin denetimlerin gereken sıklıkta yapılmadığını ve %40'ının puan verme sisteminin adil olmadığını düşündükleri, %38'inin ise denetimler öncesi hazırlık nedeniyle denetçilere yanıltıcı düzeyde iyi performanslar sergilendiğini ve denetimlerin öğretmenin gerçek performansını yansıtmadığını düşündükleri saptanmıştır. Buna karşın öğretmenlerin %49'unun ders denetimlerinin bir dış denetçi tarafından yapılmasını faydalı buldukları, %46'sının denetçilerin değerlendirmelerinin önemli tavsiyeler barındırdığını ve %40'ının ise ders denetimlerini analiz, öz değerlendirme ve ilerleme için bir fırsat olarak gördükleri saptanmıştır. Araştırma ders denetimlerinde sadece sınıf gözlemine dayalı bir veri toplama biçiminin muhtemel sakıncalarını ortaya koyması açısından önemli olabilir.

Uluslararası sınavlarda üstün başarı gösteren Japonya'da da öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi son derece önemlidir. Bakioğlu ve Gökmen'e (2014, 256-257) göre Japonya eğitim sisteminde öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ile ilgili uygulamalar şunlardır;

1. Öğretmen performansının değerlendirilmesi öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi ve performansının okul müdürü ve bölüm şefi tarafından değerlendirilmesi olarak iki aşamada gerçekleşmektedir.
2. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine izin verilmesinin iki ana nedeni vardır; 1) öğretmenlere kendi hedeflerini belirleme ve bu hedeflere odaklanma olanağı sağlama, 2) öğretmenlere güçlü ve gelişime açık taraflarını görme fırsatı sunma.

3. Okul müdürü değerlendirmesinde yıllık performans hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediği saptanır. Yıllık performans hedefleri okul müdürü ve öğretmenin ortak kararıyla belirlenir. Bu nedenle değerlendirme de standart bir formattan bahsedilemez.
4. Performans değerlendirmeleri öğretmenlerin görevde kalmalarına, maaşlarına ve terfilerine etki etmektedir.
5. Değerlendirmede başarısız kabul edilen öğretmenler öncelikle eğitime tabi tutulur. Durumunda gelişme görülmeyen öğretmenlerin işine son verilebilir.

Öğretmen denetimleri Japonya'da okullarda her yıl düzenlenen planlama, analiz etme ve uygulama aşamalarında gerçekleştirilen geliştirme döngüsünün bir parçası olarak uygulanmaktadır. Okul müdürleri her öğretmenin dersini yılda iki defa gözlemler. Öğretmenler sene başında belirli amaçlar belirler ve bu amaçları okul müdürü ile paylaşırlar. Sene sonunda ise bu amaçlara ne ölçüde ulaştıkları ile ilgili bir öz değerlendirme yaparlar (asiasociety.org). Bu yeni denetim sistemi Japonya'da 2000 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Daha önceki denetim sisteminin belirli dezavantajları vardır (Takakura ve Yumika, 2001, 4-5); (1) önceki sistem öğretmen değerlendirmesinde veri kaynağı olarak sadece gözlem sonuçlarını ele almaktaydı, (2) önceki sistemde okul müdürleri tek değerlendirme kaynağıydı ve bu da sistemin nesnelliğinin ve adilliklerinin sorgulanmasına neden oldu, (3) öğretmenlerden gelen son derece yoğun şikayetler, denetim sonucunda yetersiz görülen öğretmenlere uygulanması gereken yer değiştirme ve tazminat gibi cezaların uygulanmasına engel oldu ve bu nedenle öğretmen değerlendirmesinin daha standart hale getirilmesine ihtiyaç duyuldu. Yeni sistem öğretmene öz değerlendirme yapma fırsatı sunması nedeniyle iki taraflı bir değerlendirme olanağı sağladı. Denetim için kullanılan araçlar daha nesnel ve adil bir değerlendirme fırsatı sundu ve yeni sistemde denetimin öğretmenin becerilerini geliştirme amacı daha fazla önem kazandı.

Öğretmenlere kendilerini değerlendirme fırsatı verilmesinin belirli avantajları vardır (Takakura ve Yumika, 2001, 5); (1) öğretmenlerin kendi amaçlarını ortaya koyarak sorumluluklarını daha fazla sahiplenmeleri sağlanabilir, (2) öğretmenler bu şekilde yeteneklerinin ve gelişime açık özelliklerinin farkına varabilir, (3) öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerini başlatmalarına vesile olabilir. Bu süreçte okul müdürleri ve bölüm başkanları tarafından yıl boyunca konferanslar düzenlenerek

öğretmenlere amaçlarını belirleme sürecinde ve amaçların gerçekleştirilme düzeylerinin ortaya konulmasında rehberlik edilmektedir. Öğretimin değerlendirilmesinde meslektaş değerlendirmesi de Japonya'da sıkça başvurulan bir uygulamadır (asiasociety.org). Bütün öğretmenler belirli derslerin grup olarak gözlemlendiği ders izleme etkinliklerine katılmaktadırlar. Öğretmenler ders gözleminde belirli öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi için hangi etkinliklerin gerçekleştirildiği, hangi alanların gelişime açık olduğu hususları ile ilgili gözlemler yaparlar. Bu gözlemler öğretim süreçleriyle ilgili gözlemlenen öğretmen kadar gözlemleyen öğretmenlere de önemli geri bildirimler sağlar. Bu tür oturumlar bazen daha büyük çapta farklı okulların katılımıyla ve genellikle video izleme yöntemi ile de gerçekleştirilmekte ve öğretmenlere öğretim yaklaşımları ile ilgili tartışmalar yapma fırsatı sunulmaktadır.

Japonya'da öğretmenlerin performans değerlendirmeleri iki aşamada yapılmaktadır; mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme (Takakura ve Yumika, 2001, 6): Mutlak değerlendirme okul müdürleri ve bölüm başkanları tarafından gerçekleştirilen ve amacı öğretmenin mesleki gelişimine katkı olan değerlendirmedir. Bağıl değerlendirme ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve öğretmen adına maaş artışı, görevde yükselme gibi kararların alındığı değerlendirmedir. Öğretmenin öz değerlendirme raporu ve okul müdürleri ile bölüm başkanları tarafından gerçekleştirilen denetim raporları bakanlığa sunulur. Bu raporlar öğretmenin ödüllendirilmesinde veya cezalandırılmasında temel olarak alınır. Bu değerlendirme süreci de Japonya'da nesnelliği ve adilliği açısından ateşli bir tartışmaya neden olmuştur. Bu nedenle bu denetim sisteminin etkililiği denetçi görevi üstlenecek okul müdürlerinin ve bölüm başkanlarının eğitilmesinde yatmaktadır. Ayrıca denetimlerden daha iyi faydalanmak için denetim raporlarının öğretmenlerle paylaşılması gerekmektedir. Japonya'daki var olan yönetmelikler birçok uzmanın bu konunun gerekliliğine vurgu yapmasına rağmen denetim raporlarının öğretmenlere açıklanmasına izin vermemektedir.

Bu bilgiler ışığında Japon eğitim sisteminde öğretmen değerlendirmesinin başarılı öğretmenlerin tespit edilerek ödüllendirilmesi, yetersiz görülenlerin ise gelişimlerinin sağlanması temelinde şekillendiği ileri sürülebilir. Özellikle başarılı öğretmenlerin değerlendirme sonucunda ödüllendirilmesi, öğretim etkinliklerinde etkili uygulamaların teşvik edilmesi hususunda faydalı olabilir. Ancak Japonya'da öğretimin denetimi ile belirli sorunlarda varlığını korumaktadır (asiasociety.org): Öncelikle öğretmenler denetime olumsuz yaklaşmaktadırlar. Ayrıca okul müdürlerinin

gösterdikleri öğretim liderliği becerileri farklılaşmaktadır. Öğretim ortamlarının farklılık göstermesi de önemli bir sorun olarak varlığını korumakta ve bu durum öğretmenlerin güdülenmesini de etkilemektedir. Son olarak sınıf büyüklüğü sorunu da denetim süreçlerinden verimli sonuçlar elde edilmesini engellemektedir. Denetim süreçlerinden istenilen verimin elde edilebilmesi için öncelikle okul müdürlerinin denetim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kendi başlarına gerçekleştirebilecekleri öğretim ortamlarının oluşturulması da önemli bir etmen olabilir.

Çin eğitim sisteminde ise Japonya'nın aksine müfettişler öğretimin denetiminin baş aktörleridirler. Müfettişler çalıştığı okullarda başarılı olan öğretmenlerden seçilmekte ve genel yetenek ve genel kültür sınavlarına ilave olarak mesleki alan bilgisinden de sınava tabi tutulmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2014, 11). Müfettişlerin başarılı öğretmenlerden seçilmeleri ve alan bilgisi sınavına da tabi tutulmaları öğretim konusunda öğretmenlere model teşkil edebilmeleri ve ders denetimleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri açısından önemli olabilir. Duruma ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapıldığı Türkiye açısından bakıldığında, okul müdürlerinin seçiminde benzer uygulamalara başvurulmasının ders denetimleri açısından sağlıklı sonuçlar verebileceği ileri sürülebilir.

Çin'de ders denetimi sistemi dört aşamada gerçekleşmektedir; kriterlerin belirlenmesi, veri toplanması, analiz ya da sonuca ulaşma ve geri bildirim (Dong, 2013, 34). Öğretmenlerin performansları ise yine aynı şekilde dört ayrı alanda incelenmektedir (OECD, 2013, 40); mesleki değerleri, mesleki becerileri, mesleki çabaları ve kendinin ve öğrencilerinin başarıları. Bu dört alan içinde öğretmenin mesleki değerlerine ve öğrencilerin göstermiş oldukları başarılarla özel bir önem verilmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi oluşturulan bir görev takımı ile gerçekleştirilmektedir. Bu takımda dernek başkanları, öğretmenler ve diğer memurlar da bulunabilmektedir. Bu takım öğretmenlerin mesleki değerlerini ve yeterliliğini değerlendirmek amacıyla öğretmenin kendi öz değerlendirmesini, meslektaşlarının değerlendirmesini ve veli görüşlerini dikkate almaktadır. Öğretmenin gayreti derslere devamlılık düzeyi ile ele alınmaktadır. Öğretmenin başarısı ise öğrencilerin öğrenme düzeyleri, öğretmenin aldığı belge ve sertifikalar, varsa öğretmenin yayınları ve öğretmenin yer aldığı araştırma projeleri ile değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin denetim sonuçları mesleki bir unvan almalarına ve maaşlarında artışa neden olabilmektedir ve bu bilgiler öğretmenin portfolyo

dosyasına eklenmektedir. Eğer öğretmenin öğretim becerileri yetersiz ise öğretim başkanı bu bilgiler ışığında öğretmenin ders saati sayısını azaltabilmekte, hatta öğretmen başka bir göreve dahi atanabilmektedir.

Çin denetim sisteminde öğretimin denetimi iki boyutta gerçekleştirilmektedir; birincisi ödüllendirme ve cezalandırma amaçlı yapılan denetim, ikincisi ise geliştirme amaçlı denetim. Yapılan araştırmalar (Zhang, 2000; Akt. Dong, 2013, 31) öğretmenlerin ödüllendirme ve cezalandırma amaçlı denetim yerine öğretim problemlerinin ortaya konulup sürecin geliştirilmesini amaç edinen gelişimsel denetimi tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Dong, 2013, 31). Son zamanlarda uygulama her iki denetim sisteminin bütünleştirilerek uygulanması yönünde olmuştur. Çin’de uygulanan yeni denetim sisteminin öz yönelimli öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve keşfedici öğrenme gibi değişik öğrenme stillerini desteklediği savunulmaktadır. Çin denetim sisteminin özünü amaç, içerik, yöntem ve öğrenci-öğretmen ilişkileri oluşturmaktadır. Uygulanmaya başlandığından beri sıkça problemlerle karşılaşılmasına rağmen yeni denetim sistemi Çin’de eğitim öğretim süreçlerinde birçok sorunu ortadan kaldırıp gelişimi sağlamış gibi görünmektedir (Dong, 2013, 30). Yeni sistemle öğretmenleri kendi kişisel mesleki gelişimleri konusunda teşvik etmek amaçlanmaktadır.

Güney Kore matematik ve okuma becerileri dallarında 2015 PISA sınavlarında beşinci sırada yer almaktadır. Güney Kore’de de öğretmenin öğretim performansının denetiminde öğretmenin öz değerlendirmesine ve okul içi değerlendirmelere önem verilmektedir (Kim ve diğerleri, 2010, 51-52). Denetime tabi tutulacak öğretmenlerden yıl boyunca gösterdikleri performansa ilişkin kendi değerlendirmelerini yaptıkları bir rapor hazırlayarak bu raporu her yıl 31 Aralık tarihine kadar bölüm başkanlarına teslim etmeleri istenmektedir. Bu raporlar ilk önce müdür yardımcısı tarafından değerlendirilmektedir. Müdür yardımcısı gerekli gördüğü takdirde öğretmenin değerlendirilmesi sürecine diğer öğretmenleri de dâhil edebilmektedir. Rapor, değerlendirmeler yapıp son şekli verildikten sonra okul müdürüne sunulmaktadır. Okul müdürü bu raporu göz önünde bulundurarak öğretmene karakter ve tavırlarından 20, mesleki performansı ve yeteneklerinden de 80 olmak üzere 100 tam puan üzerinden bir puan vermektedir. Bu puan öğretmenlerin mesleklerinde terfi etmelerinde temel olarak alınmakta ve terfi için öğretmenlerin mesleki performansı ve yetenekleri şeklinde ifade edilen öğretim becerileri aşamasından en az 70 puan almaları beklenmektedir. Kore’de öğretimin denetimi öğretmenin kendi öz değerlendirmesi üzerinden okul içi bir süreç

olarak yürütülmektedir. Denetim sürecine okul içi paydaşlar olabildiğince dâhil edilmeye çalışılmakta ve bu kapsamda müdür yardımcıları ve öğretmenin kendi meslektaşları da denetim sürecine katılabilmektedirler.

Kore’de denetim süreci sona erdiğinde bütün denetim raporları toplanarak nihai bir rapor haline dönüştürülür (OECD, 2013, 19). Meslektaş değerlendirmesi sonuçları her okulda oluşturulan değerlendirme yönetim komitesi tarafından rapor haline getirilmektedir. Her öğretmen değerlendirme raporunu aldıktan sonra bir mesleki gelişim raporu hazırlar ve bu raporda katılmayı planladığı eğitim seminerleri hakkında bilgi verir. Öğretmen bu raporu değerlendirme yönetim kuruluna sunar. Değerlendirme yönetim kurulu denetlenen bütün öğretmenlerden raporlarını aldıktan sonra müdür ve müdür yardımcısına sunmak üzere bir “mesleki gelişim için öğretmen değerlendirmesi raporu” hazırlar. Bu raporda şunlar bulunur; denetime ilişkin bir uygulama ve ilerleme raporu, bireysel olarak öğretmenlerin denetim sonuçlarından elde edilen genel denetim sonuçları, (bireysel olarak öğretmenlere ait denetim sürecine ait bilgiler bu raporda yer almaz), öğretmenler, meslektaşlar ve öğrencilerin değerlendirmelerine ilişkin bilgiler, öğretmenlerin hizmet içi eğitim talepleri, bir sonraki yılda öğretimi geliştirmek için okul tarafından planlanabilecek eğitim faaliyetleri, düzenlenecek hizmet içi eğitim programları hakkında yerel eğitim otoritelerinden beklentiler. Denetim sonucunda “mükemmel” derece alan öğretmenlere mesleki gelişim çalışmalarına katılabilmeleri için bir yıllık araştırma ve eğitim için izin verilebilir. Daha düşük düzeyde derece alan öğretmenler ise kısa ya da uzun vadeli eğitim programlarına tabi tutulurlar. Denetim sonucu ne olursa olsun yerel eğitim otoriteleri öğretmenlere değişik alanlarda hizmet içi eğitim programı olanakları sunarlar. Denetim sonuçları bireysel anlamda öğretmen ve müdürle paylaşılır. Bireysel bilgiler yönetmelikler gereği başka hiçbir kimse ile paylaşılmaz. Öğrenciler ve velilere öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili genel bir değerlendirme raporu sunulur.

Son yıllarda dünyada eğitim sistemlerinde öğretimin denetimi ve geliştirilmesi çalışmalarında okul müdürlerine yüklenen roller giderek artmaktadır. Örneğin okul müdürlerinin sınıf gözlemlerini nadiren gerçekleştirdikleri Norveç’te 2009 yılında okul müdürleri için bir eğitim programı başlatıldı (OECD, 2013, 55). Program ilk önce göreve yeni başlayan ve en fazla iki yıldır görevde olan okul müdürlerine dönük planlanmasına rağmen daha sonra tüm okul müdürlerini kapsayacak biçimde genişletildi. Eğitim programının en temel amacı okul müdürlerini birer öğretim lideri

haline dönüştürmekti. Eğitimle okul müdürleri ders denetimleri hususunda daha donanımlı ve kendine güvenli hale getirilmeye çalışıldı. Bu şekilde ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin sınıf gözlemi görevlerini benimsemeleri ve önemsemeleri de amaçlanmıştı. Eğitimle okul müdürlerine beş temel alanda beceriler kazandırılmaya çalışıldı; (1) öğretim hedefleri belirleme, (2) öğretim süreçlerinde standartlar belirleme ve bunları teşvik etme, (3) öğretmenlere etkili biçimde geri bildirimde bulunma, (4) öğretmenleri amaçları gerçekleştirme konusunda güdüleme, (5) öğretimde kaliteye ilişkin kesin ölçütler ortaya koyma. Öğretim lideri vasıfları taşıyan okul müdürlerinin öğretimin geliştirilmesine dönük denetim faaliyetlerini etkili biçimde gerçekleştirebilecekleri ileri sürülebilir. Bu bakımdan bu eğitim uygulaması ders denetimi konusunda okul müdürlerinin tek yetkili kılındığı Türkiye açısından da örnek bir uygulama olabilir.

Bazı eğitim sistemlerinde ders gözlemleri öğretmenlerin performansları hakkında karar vermek için yetersiz bir veri kaynağı olarak kabul edilmekte ve başka kaynaklar sürece dâhil edilmektedir. Örneğin Portekiz ve Şili’de öğretimin denetimi tamamen meslektaş değerlendirmesi üzerinden yürütülmektedir (OECD, 2013, 55). Portekiz’de ders denetiminin sınıf gözlemlerinden rehberliğe kadar tüm aşamaları öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretimin meslektaşlar eliyle denetimi sürecini güçlendirmek için Portekiz’de devlet 2011 yılında bir yükseköğretim kurumu ile anlaşma imzaladı. Anlaşma kapsamında beş eğitim bölgesinden 50 öğretmen ders denetimleri konusunda hizmet içi eğitime tabi tutuldu. Eğitimlerinde özellikle sınıf gözlemleri üzerinde önemle duruldu. Eğitimleri tamamlandıktan sonra bu 50 öğretmen okullarda ders denetimlerini yapan öğretmenleri seminerler aracılığıyla eğitmek amacıyla eğitim bölgelerindeki okullara gönderildi. Bu şekilde bir hizmet-içi eğitim modeli Türkiye’de de uygulanabilir görülmektedir. Türkiye’de her şehirde üniversite bulunmaktadır. Milli Eğitim Müdürlükleri ile bu üniversiteler arasında yapılacak bir protokolle okul müdürleri ders denetimi, özellikle de sınıf gözlemleri konularında eğitilebilir.

Yine aynı biçimde Şili’de ders denetimi süreci birçok öğretmenin denetçi olarak katılımıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Öğretmenlerin denetim sürecinde iki önemli işlevi vardır (OECD, 2013, 55); (1) öğretmenlerin değişik üniversite merkezlerinde toplanan portfolio dosyalarını düzenleme ve varsa hatalarını düzeltme ve (2) meslektaşlarıyla mülakat yoluyla ve Kamu Denetim Kurullarında yer alarak

öğretmenlerin mesleki açıdan değerlendirilmesi. Her iki görev içinde öğretmenler çok sıkı bir eğitim programından geçirilmektedirler. Eğitimler hem bireysel düzeyde hem de grup çalışmaları şeklinde yürütülmektedir. Eğitimler sonunda öğretmenler bir değerlendirme testine tabi tutulmaktadır. Ayrıca bu değerlendirme sürecinde öğretmenlere eğitime katılan diğer öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi konusunda tartışma yapma fırsatı da sunulur. Eğitim sonucunda eğitim veren üniversitedeki yetkililer tarafından denetim yapabilecek öğretmenler belirlenir. Ayrıca bu eğitimlere daha önceki denetim süreçlerinden “mükemmel” ya da “yeterli” düzeyde değerlendirilenler başvurabilmektedir. Değerlendirme sonucunda seçilen öğretmenlere iki tam günlük bir eğitim daha uygulandıktan sonra son bir seçim yapılarak ders denetimi yapabilecek öğretmenler belirlenir. Ders denetimlerinin farklı kişiler tarafından işbirliği içinde yürütülmesi süreci daha etkili hale getirebilir. Şili’deki meslektaş denetimi uygulaması Türkiye’de de uygulanabilir ancak aynı biçimde sıkı bir eğitim ve seçim süreci uygulanmalıdır. Bu şekilde bir uygulama ders denetimleri konusunda okul müdürlerinin uygulamalarını daha etkili kılabilir. Öğretimin denetiminde bu seçilen öğretmenlerle okul müdürünün işbirliği içinde çalışması sağlanabilir.

Ders denetimi farklı eğitim sistemlerinde üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Çok çeşitli uygulamalar olmakla birlikte ders denetiminin farklı ülkelerde merkezîyetçi bir yapıdan kurumsal boyuta taşınan bir uygulama olduğu ileri sürülebilir. Her iki uygulamanın da ders denetimine pozitif ve negatif yansımaları olabilir. Merkezîyetçi bir yaklaşımda ders denetimleri uzmanlaşmış kişiler eliyle yürütülebilir. Kurumsal boyutta ele alınan ve okul müdürleri eliyle yürütülen ders denetimleri ise denetimin devamlılığının sağlanması ve geliştirme süreçlerinin birinci elden takibi açısından faydalı olabilir. Araştırmanın bu bölümünde farklı eğitim sistemlerinde uygulanan ders denetimi uygulamaları esas alınarak Türkiye’de liseler için bir ders denetimi modeli ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## **2.9. Türkiye’de Lise Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerinin Yasal Dayanağı**

Türkiye’de 13.09.2014 tarihli ve 29118 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan ortaöğretim kurumları yönetmeliğine göre lise müdürlerinin ders denetimi görevlerine yasal dayanak, yönetmeliğin 78. maddesinin 4. fıkrasının “d” bendidir. Bu maddede



okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin şu ifade yer almaktadır: “ğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her ğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur” (MEB, 2015, 29). Lise mdrlarına ğretim etkinliklerini gözleme, bu süreçlerle ilgili değerlendirmelerde bulunma ve öğretmenlerin bu süreçleri daha etkili yerine getirebilmeleri için rehberlik yapma görevleri verilmiştir. Türkiye’de 01.03.2014 tarihinde kabul edilen 6528 sayılı kanunla Milli Eğitim Temel Kanunu ve kanun hükmünde kararnelerde yapılan değişikliklerle teftiş sisteminde maarif müfettişlerinin ders denetimi görevleri ortadan kaldırılmıştır. Bu değişiklik lise müdürlerinin ders denetimi görevlerini daha önemli hale getirmiştir.

Yapılan değişiklikle öğretimin denetimi Türkiye’de liselerde okul bir içi uygulama haline getirmiş ve bu konuda lise mdrlarına önemli bir sorumluluk yüklemiştir. Bu sorumluluk okuldaki ğretim faaliyetlerinin kalitesini gözlemek, değerlendirmek ve bu konuda öğretimin kalitesinin geliştirilmesine dönük önlemler almak. Bu amaçla sınıf gözlemleri önemli bir araç olmakla birlikte lise müdürlerinin sınıf gözlemleri konusunda etkili davranış biçimleri ve uygulamalar geliştirmeleri önem kazanmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Amacı Kastamonu ilindeki liselerde müdürlerin ders denetimi kapsamında yerine getirmeleri gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu saptamak olan bu araştırmada, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi bazı özelliklerinin belirlendiği tarama modelinden faydalanılmıştır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 226). Araştırmada Türkiye’de okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimine ilişkin var olan durumu öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Kastamonu ili merkezi ve ilçelerinde devlet okullarında görev yapmakta olan lise öğretmenleri oluşturmuştur. 2015-2016 öğretim yılı Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü internet sitesinden alınan verilere göre Kastamonu merkez ve ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan öğretmen sayısının N=1330 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda bu araştırmada  $\alpha = 0.05$  anlamlılık ve %5 güven düzeyinde 1330 öğretmenden oluşan evreni 404 öğretmenden oluşan bir örneklemin temsil edebileceği öngörülmüştür (Balcı, 2015, 108). Araştırmada evrendeki alt kümelerin örnekleme temsil edilmelerini sağlayan ve örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı alınmasını öngören tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2015, 100). Araştırmada Kastamonu merkezi ve ilçeleri birer tabaka olarak kabul edilmiş ve örnekleme tek bir ilçe hariç her bir ilçenin temsil edilmesi sağlanmıştır. Sadece bir lisede toplam yedi öğretmeni bulunan Doğanıyurt ilçesinden iki ölçek dönüşü

olmuş, ölçekler düzgün doldurulmadıkları için değerlendirmeye alınamamış, bu nedenle ilçe örnekleme temsil edilememiştir. Aynı zamanda oranlı ölçekleme tekniğinden faydalanılmış ve her ilçe örnekleme ilçede görev yapan lise öğretmeni sayısı ile eşit oranda temsil edilmiştir. Toplamda 624 öğretmene anket uygulanmış, bu anketlerden 504'ü geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 404'ü değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda değerlendirmeye alınan anketlerin uygulama yapılan öğretmen sayısına oranı %64.74'dür. Uygulama yapılan ilçeler, okullar, ölçeğin uygulandığı öğretmen sayıları, geri dönen ölçek sayıları ve okullar ve ilçeler bazında değerlendirmeye alınan ölçek sayılarını içeren çizelge Ek-C'de verilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından öğretmenlerin lise müdürlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışları “benimseme” ve bu davranışların öğretmen görüşleri temelinde lise müdürleri tarafından “gösterilme” düzeylerinin neler olduğunu saptamak amacıyla geliştirilen “Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu başlık altında ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilen işlemler hakkında bilgiler verilecektir.

#### 3.3.1. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği

Veri toplama aracının geliştirilmesine konu ile ilgili alan yazının taranması ve araştırmanın kuramsal kısmının yazılmasından sonra başlamıştır. Yurtiçi ve yurtdışında bu konuda yapılan çalışmaların taranması sonucunda toplamda 234 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler hakkında danışman öğretim üyesi ile görüşmeler yapılarak ders denetimi sürecinde önemli görülen davranışları içeren maddelere karar verilmiştir. Bu süreçte bazı maddeler elenmiş, bazılarında ifade değişiklikleri yapılmış, bazıları ise tek bir ifade altında birleştirilmiştir. Daha sonra beşli Likert tipi ölçek biçiminde bir taslak veri toplama aracı meydana getirilmiştir. Taslak veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmuş ve ilk bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise lise müdürlerinin ders denetimi görevlerini yürütürken gösterdikleri davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve üç faktör altında toplanan

maddelere yer verilmiştir. Veri toplama aracında yer alan faktörler, faktör analizinden önce ders denetimi sürecine ait davranışlar temel alınarak “gözlem öncesi görüşme”, “sınıf gözlemi” ve “gözlem sonrası görüşme” olarak tasarlanmıştır. Oluşturulan madde havuzunda gözlem öncesi görüşme aşamasına ait 42 madde, gözlem aşamasına ilişkin 99 madde ve gözlem sonrası görüşme aşamasına ait ise 93 madde yer almıştır.

Bu aşamada ölçek öğretmenlerin davranışları “benimseme” ve öğretmen görüşleri çerçevesinde lise müdürlerinin davranışları “gösterme” düzeylerini ortaya koyabilmesi amacıyla iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Orta bölümde davranışları içeren maddelere, sol bölümde ise öğretmenlerin davranışlar için (1) “Hiç”, (2) “Az”, (3) “Orta”, (4) “Büyük Ölçüde” ve (5) “Tamamen” seçeneklerinden birini işaretleyebilecekleri “Ne derecede benimsiyorsunuz?” boyutuna yer verilmiştir. Ölçeğin sağ tarafında öğretmenlerin ders denetimlerinde lise müdürlerinin gösterdikleri davranışlar için (1) “Hiç”, (2) “Nadiren”, (3) “Bazen”, (4) “Çoğu Zaman” ve (5) “Her Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyebilecekleri “Ne derecede göstermektedir?” boyutuna yer almıştır. Madde havuzu üzerinde danışman öğretim üyesi düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan madde havuzu kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim istatistiği ve ölçme-değerlendirme konularında uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Ortaya konulan görüşler doğrultusunda danışman öğretim üyesi rehberliğinde ölçek maddelerinin bazıları ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddelerde ise ifade değişikliklerine gidilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra danışman öğretim üyesi ile birlikte son düzeltmeler yapılarak veri toplama aracına pilot uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Taslak veri toplama aracında kişisel bilgilerle ilgili sorular (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan lise türü) ve ders denetimlerinde lise müdürlerinin davranışlarını içeren 65 madde yer almıştır. Maddelerin 15’i gözlem öncesi görüşme, 28’si sınıf gözlemi, 22’si gözlem sonrası görüşme aşamasında yer almıştır. Bu aşamada veri toplama aracında “benimseme” ve “gösterme” boyutlarında yer alan seçenekler puanlanmıştır. “Benimseme” boyutunda “Tamamen” (5), “Büyük ölçüde” (4), “Orta” (3), “Az” (2), “Hiç” (1) şeklinde, “gösterme” boyutunda “Her zaman” (5), “Çoğu zaman” (4), “Bazen” (3), “Nadiren” (2) ve “Hiç” (1) biçiminde puanlanmıştır.

---

Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Araş. Gör. Burcu Toptaş, Araş. Gör. Özge Erdemli, Araş. Gör. Tuğba Güner Demir, Araş. Gör. Ayşegül Atalay, Kastamonu Üniversitesi’nden Doç. Dr. Hüseyin Yolcu ve Yrd. Doç. Dr. Muammer Ergün’e teşekkür ederim.

Pilot uygulama için hazır hale getirilen taslak veri toplama aracı geçerlik ve güvenilirlik testlerinin yapılabilmesi için Kastamonu Fen Lisesi, Kastamonu Göl, Kuzeykent ve Abdurrahmanpaşa, Mustafa Kaya ve Aytaç Eruz Anadolu Liseleri, Kastamonu Sepetçioğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kastamonu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kastamonu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Kastamonu Prof. Dr. Saime İnal Savi Sosyal Bilimler Lisesi'nde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Veri toplama aracının ön uygulamasına ilişkin istatistikler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

*Sınıf Gözlemi Ölçeği Ön Uygulama İstatistikleri*

Uygulama Yapılan Okul	Uygulanan Öğretmen Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Sayısının Uygulama Sayısına Oranı %
Abdurrahmanpaşa Anadolu Lisesi	33	24	72.72
Mustafa Kaya Anadolu Lisesi	36	30	83.33
Aytaç Eruz Anadolu Lisesi	37	21	56.76
Kastamonu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	68	42	61.76
Kastamonu Fen Lisesi	22	22	100
Kastamonu Kız And. İmam Ht. Lisesi	35	16	45.71
Göl Anadolu Öğretmen Lisesi	34	33	97.06
Prof. Dr. Saime İnal Savi Sosyal Bilimler Lisesi	25	7	28
Sepetçioğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	35	21	60
Kuzeykent Anadolu Lisesi	36	17	47.22
<b>Toplam %</b>	<b>361</b>	<b>233</b>	<b>64.54</b>

Ön uygulama yapılan öğretmenlerin 149'u (%63.95) erkek, 84'ü (%36.05) kadındır. Öğretmenlerin 69'unun (%29.61) branşı sayısal, 138'inin (%59.23) branşı sözel, 26'sının (%11,16) branşı ise meslek dersleridir. Öğretmenlerin 29'u (%12.45) fen veya sosyal bilimler liselerinde, 125'i (%53.65) Anadolu liselerinde, 79'u (%33.91) ise mesleki ve teknik liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin kıdem ortalaması

17.84'tür. En fazla frekansa sahip kıdem yılı  $f=21$  kez ile 16 yıl, en az frekans gösteren kıdem yılı ise bir  $f=1$  ile iki yıldır.

Veriler analiz edilmeden önce geçerlik ve güvenilirlik analizlerine uygun olup olmadıkları test edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirlik değerlendirmesi için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla madde-toplam puanı korelasyonları incelenmiştir. Büyüköztürk (2013, 183) Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olmasının yeterli olduğunu ve madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini ileri sürmektedir. Araştırmada bu değerler alt sınır olarak kabul edilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan alt ölçeklerin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi tekniği olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde değişkenler arasındaki ilişki temel alınarak faktör ortaya koymaya dönük bir işlem yapılmaktadır. Bu analiz aynı özelliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçme işlemini daha az sayıda değişkenle gerçekleştirmeyi amaçlayan bir analizdir (Büyüköztürk, 2013, 133). Her ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı belirlenmekte ve maddelerin faktör yük değerleri hesaplanmaktadır. Analiz sonucunda maddelerin içinde buldukları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenmektedir. Büyüköztürk (2002, 3-4) .60 ve üzeri yük değerlerini "yüksek", .30 ve .59 arası faktör yük değerlerini ise "orta" düzey yük değerleri olarak tanımlamaktadır. Büyüköztürk'e (2013, 134) göre bir maddenin seçimi için faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması uygundur. Bu araştırmada .45 ve üzeri faktör yük değerine sahip maddeler veri toplama aracında yer almış, bazı istisna maddeler hariç bu değer altında değer veren maddeler ise veri toplama aracından çıkarılmıştır.

Analizlerin devamında verilerin normallik dağılımını ortaya koyan Barlett's Küresellik Testi ve verilerin faktör analizi açısından uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri uygulanmıştır. Büyüköztürk'e (2013,136) göre verilere faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO katsayısının .60'dan yüksek olması gerekmektedir. Hair ve diğerlerine göre (1998, 374; Akt. Kalaycı, 2008, 322) Barlett's Küresellik Testi korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin var olup olmadığını inceleyen bir testtir ve bu testte sonucun anlamlı çıkması puanların normal olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilebilir. İlk aşamada ölçekte yer alması uygun olan maddelerin belirlenmesi amacıyla faktör

analizi ölçeğin hem “benimseme” hem de “gösterme” boyutlarına ayrı ayrı uygulanmıştır. Son aşamada ise ölçeğin “benimseme” boyutunda yer alan verilere uygulanan analizler doğrultusunda ölçeğin faktörleri belirlenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde veri toplama aracının “benimseme” ve “gösterme” boyutlarında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar açıklanmıştır.

### *3.3.1.1. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği “Benimseme” Boyutu Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*

Ölçeğin “benimseme” boyutunda ön uygulama öncesi 65 madde yer almıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett’s Küresellik Testleri uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin Testi örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Büyüköztürk’e (2013-136) göre KMO katsayısının .60 tan büyük olması yeterlidir. Can’a (2013, 277) göre ise KMO katsayısının .5 ve .7 değerleri arasında olması örneklem sayısının yeterli, .7 ve üzeri değerlerin ise örneklem sayısının iyi olduğu anlamına gelmektedir. Analiz sonucunda KMO katsayısı .923 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett’s Küresellik Testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). Bu sonuç ölçeğin “benimseme” boyutunda verilerin normal dağılım gösterdiğini ve faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci aşamada verilere ilk önce Açıklayıcı Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi) uygulanmış ve bu analiz sonucunda taslak veri toplama aracının gözlem öncesi görüşme faktöründe yer alan “Gözlem öncesi görüşme yeri ve saati için öğretmenle plan yapması” maddesi “benimseme” boyutunda .391 faktör yük değeri vermesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Madde ölçekten çıkarıldıktan sonra faktör analizi tekrarlanmıştır.

İkinci faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri .924 olarak gerçekleşmiş ve Barlett’s Küresellik Testi de anlamlı çıkmıştır, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). Bu aşamada faktör yük değeri .45’in altında herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .629 ile .986 arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans çizelgesi incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1.00 ve üzerinde değer veren 12 faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin açıklanan toplam varyansı %77.23’dür. Analizlerde bu oranın toplam varyansın 2/3’ ü (%66) kadar veya üzeri olması

beklenmektedir (Büyüköztürk, 2002, 479). Bu aşamada bu orana ölçeğin yedinci faktöründe (%68.05) ulaşıldığı görülmektedir. Ölçeğin döndürülmüş faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçekte sınıf gözlemi aşamasının ikinci maddesi olan “Öğretmenin derse zamanında girme konusundaki hassasiyetini gözlemlemesi” maddesinin hem üç hem de beşinci faktörlerde yüksek yük değeri verdiği ve bu yük değerleri arasındaki farkın .10’dan düşük olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk’e (2013, 135) göre bu farkın en az .10 olması gerekmektedir. Maddenin üçüncü faktördeki yük değeri .460 iken, beşinci faktördeki yük değeri .539’dur. Her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip bu madde ölçekten çıkartılmıştır. Aynı şekilde “Öğretmenin teknolojiyi sınıfta kullanma becerisini gözlemlemesi” ikinci faktörde .475, beşinci faktörde .521 faktör yük değeri vermesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

Üçüncü faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin KMO katsayısı .924, Barlett’s Testi ise anlamlı çıkmıştır, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). Maddelerin faktör yük değerleri .630 ile .983 arasında değişmektedir. Ölçekte faktör yük değeri .45’in altında herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Öz değeri 1,00 ve üzeri olan toplam 17 faktör vardır. Bu faktörlerin açıklanan toplam varyansları %83.58’dir. Eşik değer olarak kabul edilen %66.00 ve üzeri değerlere (Büyüköztürk, 2002, 479) bu aşamada yedinci faktörde ulaşılmıştır. İlk yedi faktörün açıklanan toplam varyansı %68.33’dür. Analizde faktörler belirlenmeden önce “gösterme” boyutu için de Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır.

### *3.3.1.2. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği “Gösterme” Boyutu Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları*

Ölçeğin “gösterme” boyutunda analiz öncesi 62 madde yer almıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett’s Küresellik Testleri uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO katsayısı .970 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç örneklem büyüklüğünün faktör analizi için oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Kalaycı’ya (2008, 322) göre bu değer .5’in üzerinde olması yeterlidir ancak oran ne kadar yüksekse veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir anlamına gelmektedir. Barlett’s Küresellik Testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur, ( $p=.000$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuç ölçeğin “gösterme” boyutunda verilerin normal dağılım gösterdiğini ve faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.



İlk faktör analizi sonuçlarına göre “Derse öğretmenle birlikte girmesi” maddesi ölçeğin “benimseme” boyutunda .742 faktör yük değeri vermesine rağmen, “gösterme” boyutunda .433 faktör yük değeri vermesi nedeni ile ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin bu boyutunda öz değeri 1.00 ve üzeri değer veren altı faktör yer almaktadır. Bu faktörlerin açıklanan toplam varyansları %77.49’dur. Ölçeğin döndürülmüş faktör analizi sonuçları incelendiğinde “Öğretmenin dili etkili kullanma becerisini gözlemlemesi” maddesi birinci faktörde .579, beşinci faktörde de .501 yük değeri vermesi ve faktör yük değerleri arasındaki farkın .10’dan küçük olması nedeni ile ölçekten çıkarılmıştır.

Döndürülmüş faktör analizi sonuçlarına göre “Öğretmenin öğrencilerle göz teması kurup kurmadığını gözlemlemesi” maddesi birinci faktörde .532, beşinci faktörde ise .503 yük değeri vermesi nedeniyle binişik madde olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi” maddesi birinci faktörde .480, üçüncü faktörde ise .570 yük değeri vermesine rağmen aradaki farkın .10 değerine yakın olması ve maddenin ölçek açısından önemli kabul edilmesi nedenlerinden dolayı ölçekten çıkartılmamasına karar verilmiştir. “Gözlem amacını öğretmene açıklaması” maddesi birinci faktörde .476, üçüncü faktörde ise .545 değer vermesi nedeniyle binişik madde kabul edilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. “Öğretmenin soru sorma tekniklerini gözlemlemesi” ve “Öğretmenin grup çalışmaları yaptırıp yaptırmadığını gözlemlemesi” maddeleri de farklı faktörlerde yüksek yük değerlerine sahip olmaları nedeni ile ölçekten çıkarılmıştır. “Öğretmenin soru sorma tekniklerini gözlemlemesi” maddesi birinci faktörde .514, beşinci faktörde .608; “Öğretmenin grup çalışmaları yaptırıp yaptırmadığını gözlemlemesi” maddesi ise birinci faktörde .500, beşinci faktörde ise .526 yük değeri vermiştir. Bu değerler nedeniyle maddeler çıkartılmış ve verilere ikinci bir faktör analizi uygulanmıştır.

İkinci faktör analizinde KMO değeri .969 olarak hesaplanmış, Barlett’s Testi ise anlamlı bulunmuştur, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). Veri setinde .45’ten düşük faktör yük değerine sahip madde bulunmamış ve faktör yük değerleri .659 ile .853 değerleri arasında değişmiştir. Bu aşamada öz değeri 1.00 ve üzeri değer veren beş faktör bulunmuş, bu faktörlerin açıklanan toplam varyansları ise %78.43 olarak gerçekleşmiştir. Faktör döndürme sonuçlarına göre “Öğretmenin sorduğu soruların bilgi, kavrama, uygulama vb gibi düzeyini gözlemlemesi” maddesi birinci ve beşinci faktörlerde .548 ve .514 değerlerini vermesi nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte yer alan “Öğretmenin,

öğrenci sorularına doyurucu yanıt verip veremediğini gözlemlemesi” maddesi de birinci ve beşinci faktörlerde sırasıyla .545 ve .567 değer vermesi nedeniyle binişik madde olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. “Öğretmenin ders sonunda değerlendirme soruları sorup sormadığını gözlemlemesi” maddesinin de farklı faktörlerde (1 ve 5) birbirine çok yakın değerler vermesi nedeniyle (.544-.567) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre KMO değeri .970 bulunmuş ve Barlett’s Testi anlamlı çıkmıştır, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). Analizde .45’ ten düşük faktör yük değerine sahip madde bulunmamış ve faktör yük değerleri .603 ile .845 arasında değişmiştir. Öz değeri 1.00 üzerinde dört faktör bulunmuş ve bu faktörlerin açıklanan toplam varyansı %76.89 olarak gerçekleşmiştir. Bu aşamada ilk faktörün açıklanan varyansı %64.17 olarak hesaplanmıştır. Faktör döndürme sonuçlarına göre “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi” maddesinin iki faktörde birden yüksek yük değeri vermesine rağmen (faktör 1: .474; faktör 3: .557) ders denetimlerinde önemli bir müdür davranışı olarak kabul edilebileceği düşünülerek ölçekte yer almasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra faktörlerin belirlenmesine geçilmiş ve analizler ölçeğin “benimseme” boyutunda yer alan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### 3.3.1.3. Benimseme Boyutu Verileri Temel Alınarak Faktörlerin Belirlenmesi

İlk faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri .925 olarak hesaplanmış ve Barlett’s Testi sonucu anlamlı çıkmıştır, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). “Gözlem sonrası görüşme zamanını öğretmene bildirmesi” maddesi .424 faktör yük değeri vermesine rağmen eşik değere yakın bir yük değerine sahip olması ve araştırma açısından önemli görülmesi nedenlerinden ötürü ölçekten çıkartılmamıştır. Analizde öz değeri 1.00 ve üzeri değer veren dokuz faktör tespit edilmiş ve bu faktörlerin açıklanan toplam varyansları %74.70 olarak gerçekleşmiştir. Faktör döndürme sonuçları incelendiğinde “Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi” maddesi birinci ve yedinci faktörlerde yüksek yük değerleri vermesine rağmen (.616-.521) ölçek için önemli bir madde olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkartılmamıştır. “Öğretmenin, öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlarla ilgili çözüm önerileri üretmesi” maddesi ise birinci ve yedinci faktörlerde .580 ve .579 değerleri vermesi ve iki değer arasındaki farkın .10’dan küçük olması nedeniyle (Can, 2013, 281) binişik madde kabul edilmiş ve ölçekten

çıkartılmıştır. “Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi” maddesinin birinci faktörde .517, yedinci faktörde ise .610 değer vermesine rağmen önemli fark olarak kabul edilen (Bayram, 2009, 205; Büyüköztürk, 2013, 135) eşik değere (.10 ve altı) yakın bir değer vermesinden dolayı ölçekte yer almasının uygun olacağına karar verilmiştir. Yine aynı şekilde birinci ve yedinci faktörlerde görece yüksek değer veren (.463-.531) “Gözlem verilerini öğretmenle yüze paylaşması” maddesine de ölçekte yer verilmiştir. Faktör döndürme sonuçlarına göre iki faktörde (1 ve 7) birbirine çok yakın değer veren (.553-.583) “İyi örnekleri öğretmene sunması” maddesi ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

İkinci faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri .924 olarak hesaplanmış, Barlett’s Testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). “Gözlem sonrası görüşme zamanını öğretmene bildirmesi” .45’in altında bir faktör yük değeri vermesine rağmen (.420) bu aşamada ölçekte yer almasına karar verilmiştir. Faktör döndürme sonuçlarına göre binişik maddeye rastlanmamıştır. Diğer maddelerin faktör yük değerleri .541 ile .986 arasında değişmektedir. Eşitlikler tablosunda öz değeri 1.00 ve üzerinde dokuz faktörün açıklanan toplam varyansları %74.54 olarak hesaplanmıştır. Faktör döndürmesi sonucunda birden fazla faktörde birbirine yakın ve düşük değer veren (faktör 1: .313, faktör 2: .333, faktör 3: .344 ve faktör 5: .334) “Öğrencilere soruları cevaplamaları için verilen sürenin yeterliliğini gözlemlemesi” maddesi ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Analiz sonucunda eşitlikler tablosunda öz değeri 1.00 ve üzeri değer veren faktör sayısının sekize düştüğü saptanmıştır. Bu sekiz maddenin açıklanan toplam varyansı %73.02’dir. Analiz sonucunda faktör yük değeri .419 olarak hesaplanan “Gözlem sonrası görüşme zamanını öğretmene bildirmesi” maddesi bu aşamada ölçekten çıkarılmıştır ve analiz tekrarlanmıştır.

Faktörlerin belirlenmesi aşamasında gerçekleştirilen dördüncü faktör analizi sonuçlarına göre faktör yük değeri .45’ten küçük maddeye rastlanmamıştır. Maddelerin faktör yük değerleri en düşük .563, en yüksek .985 olarak gerçekleşmiştir. Eşitlikler çizelgesinde öz değeri 1.00 ve üzeri sekiz faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin açıklanan toplam varyansları %73.70 olarak hesaplanmıştır. Eşitlikler çizelgesinde sekiz faktör bulunmasına rağmen faktör döndürme sonrasında sekizinci faktörde herhangi bir madde yer almamıştır. Faktör döndürme sonuçlarına göre ilk faktörde 13, ikinci faktörde 10, üçüncü faktörde sekiz, dördüncü faktörde yedi, beşinci faktörde beş, altıncı

faktörde dört ve yedinci faktörde iki madde yer almıştır. Yedinci faktörde yer alan iki maddenin tutarlı bir faktör oluşturup oluşturmadığını çözümlmek amacıyla ilk önce bu iki maddenin arasındaki korelasyon incelenmiştir. Faktör oluşturabilmeleri için bu korelasyonun yüksek olması (.30'dan büyük) beklenmektedir, (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, 229). Bu iki madde arasındaki korelasyonun .945 olarak gerçekleştiği ve yüksek bir korelasyon değeri verdiği belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra bu faktörün diğer faktörlerle olan korelasyonu incelenmiştir. Bir faktörün ayrı bir faktör olarak kabul edilebilmesi için diğer faktörlerle olan korelasyonunun düşük olması gerekmektedir, (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, 236). Oysa yedinci faktörün altıncı faktörle olan korelasyonunun .782 gibi yüksek bir değer verdiği saptanmıştır. Bu nedenle yedinci faktörde yer alan “Öğretmenin başvurduğu farklı öğretim yöntemlerini belirlemesi” ve “Görüşmeyi gözlemden sonra en fazla üç gün içerisinde gerçekleştirmesi” maddeleri ölçekten çıkartılarak analiz tekrar yapılmıştır.

Gerçekleştirilen beşinci faktör analizi (temel bileşenler analizi) sonuçlarına göre ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Testi sonucu .931 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Can, 2013, 277). Ayrıca Barlett's Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır, ( $p=.000$ ;  $p<.001$ ). Ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısı .969 olarak hesaplanmıştır. Eşitlikler çizelgesinde açıklanan toplam varyans sonucu incelendiğinde öz değeri 1.00'dan yüksek olan yedi faktör bulunduğu, bu yedi faktörün açıklanan toplam varyansının ise %72.63 olduğu, faktör döndürme işleminden sonra maddelerin altı faktör altında toplandığı ve bu altı faktörün açıklanan toplam varyansının %70.34 olarak ortaya çıktığı saptanmıştır. Büyüköztürk (2013, 135) faktörlerin açıklanan ortak varyansının .66'dan yüksek olmasının iyi bir sonuç olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle elde edilen toplam varyans yüzdesinin ölçeğin yapı ve kapsam açısından iyi bir ölçek olduğunu ortaya koyduğu ileri sürülebilir. Faktör analizi sonucunda Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinde yer alan maddelerin altı faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler, faktörler altında yer alan maddelerle ortaya konulan davranışlar temel alınarak danışman öğretim üyesinin de fikirleri alınarak şu şekilde adlandırılmıştır: Faktör 1: “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi”, faktör 2: “gözlem öncesi görüşme”, faktör 3: “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi”, faktör 4: “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi”, faktör 5: “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” ve faktör 6: “gözlem sonrası görüşme”.

“Faktör 1: ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, açıklanan toplam varyans oranları Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 1 (Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Faktör 1: Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi</b>			
<b>Mad No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde Toplam Kor.</b>
<b>M5</b>	Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi	.797	.676
<b>M4</b>	Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması	.774	.523
<b>M6</b>	Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması	.755	.652
<b>M3</b>	Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi	.710	.522
<b>Özdeğer=1.563</b>		<b>Açıklanan Varyans=3.325</b>	

Faktörde toplam dört madde yer almaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .710 ve .797 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri ise en düşük .522, en yüksek .676 olarak hesaplanmıştır. Faktörün öz değeri 1.563, açıklanan varyansı ise %3.325’dir. “Faktör 2: gözlem öncesi görüşme” altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, açıklanan toplam varyans oranları Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 2 (Gözlem Öncesi Görüşme) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Faktör 2: Gözlem Öncesi Görüşme</b>			
<b>Mad No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde Toplam Kor.</b>
<b>M12</b>	Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi	.784	.614
<b>M8</b>	Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması	.737	.633
<b>M9</b>	Öğretmenden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması	.737	.627
<b>M11</b>	Öğretmenden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması	.713	.588
<b>M7</b>	Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması	.712	.610

(devam ediyor)

## Çizelge 4 (devam)

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 2 (Gözlem Öncesi Görüşme) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>M10</b>	Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi	.698	.614
<b>M13</b>	Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi	.672	.516
<b>M14</b>	Öğretmenlerden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi	.662	.511
<b>Özdeğer=3.286</b>		<b>Açıklanan Varyans= %6.991</b>	

Bu faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .662 ve .784 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre “faktör 2: gözlem öncesi görüşme” altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin bu çalışmada eşik değer olarak kabul edilen .45 değerinden oldukça yüksek olduğu ileri sürülebilir. Madde-toplam korelasyon değerleri ise .511 ve .633 değerleri arasındadır. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ve madde-toplam korelasyonlarının oldukça yüksek olduğu iddia edilebilir. Faktörün öz değeri 3.286, açıklanan varyansı ise %6.991 olarak hesaplanmıştır. Bu değerle faktör 2, ölçeğin toplamında yer alan değişkenliğin %6.991’ini açıklamaktadır. Çizelge 5’te faktör 3’e (öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi) ait istatistiksel veriler yer almaktadır.

## Çizelge 5

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 3 (Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Faktör 3: Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi</b>			
<b>Mad No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Mad Top Kor.</b>
<b>M36</b>	Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi	.812	.677
<b>M38</b>	Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi	.801	.698
<b>M37</b>	Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi	.800	.738
<b>M41</b>	Dersin sonunda öğretmenin konuyu özetleyip özetlemediğini gözlemlemesi	.795	.690
<b>M39</b>	Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi	.791	.673
<b>M40</b>	Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi	.753	.608

(devam ediyor)

## Çizelge 5 (devam)

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 3 (Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>M35</b>	Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi	.738	.659
<b>M34</b>	Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi	.727	.675
<b>M42</b>	Dersin sonunda ödev verilir verilmediğini gözlemlemesi	.720	.621
<b>M43</b>	Dersten öğretmenle birlikte çıkması	.636	.567
<b>Özdeğer=3.884</b>		<b>Açıklanan Varyans=%8.264</b>	

Çizelge 5 incelendiğinde faktör 3 altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .636 ve .812 değerleri arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu anlamda maddelerin faktör yük değerlerinin oldukça yüksek olduğu ileri sürülebilir. Can (2013, 269) bir maddenin ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin .45 olmasının yeterli olduğunu, hatta faktör yük değerleri .30 olan maddelere bile ölçeklerde yer verilebileceğini belirtmektedir. Madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise maddelerin tümünün değerlerinin .45'ten yüksek olduğu saptanmıştır. "Faktör 3: öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi" altında yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları .567 ile .738 değerleri arasında değişmektedir. Eşitlikler çizelgesi incelendiğinde faktörün öz değerinin 3.884, açıklanan varyansının ise %8.264 olduğu gözlenmektedir. Çizelge 6'da, faktör 4 (öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi) altında yer alan maddelere ait faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir.

## Çizelge 6

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 4 (Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Faktör 4: Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi</b>			
<b>Mad No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde Toplam Kor.</b>
<b>M21</b>	Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi	.830	.713
<b>M22</b>	Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi	.815	.710
<b>M20</b>	Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi	.789	.632

(devam ediyor)

## Çizelge 6 (devam)

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 4 (Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>M19</b>	Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi	.755	.680
<b>M18</b>	Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi	.708	.674
<b>M23</b>	Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi	.707	.668
<b>M25</b>	Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu gözlemlemesi	.537	.487
<b>Özdeğer=2.570</b>		<b>Açıklanan Varyans=5.469</b>	

Çizelge 6 incelendiğinde faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .537 ve .830 arasında değiştiği gözlenmektedir. Madde-toplam korelasyon değerleri ise .487 ve .713 değerleri arasında değişmektedir. Bu bağlamda maddelerin faktör yük ve madde-toplam korelasyon değerlerinin oldukça yüksek olduğu ileri sürülebilir. Faktörün öz değeri 2.570 ve açıklanan varyansı ise %5.469 olarak hesaplanmıştır. Faktör 4, ölçekte yer alan toplam değişkenliğin %5.469'unu karşılamaktadır. Çizelge 7'de faktör 5 (gözlem sonrası görüşmenin planlanması) altında yer alan maddelere ait istatistiksel veriler yer almaktadır.

## Çizelge 7

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 5 (Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Faktör 5: Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması</b>			
<b>Mad No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde Toplam Kor.</b>
<b>M46</b>	Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi	.771	.552
<b>M49</b>	Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi	.757	.573
<b>M48</b>	Gözlem sürecinde planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını belirlemesi	.748	.580
<b>M45</b>	Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi	.677	.570
<b>M44</b>	Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi	.565	.513
<b>Özdeğer=1.808</b>		<b>Açıklanan Varyans=3.874</b>	

Faktör 5 altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .565 ve .771 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyon değerleri ise en düşük .513, en yüksek .580 olarak hesaplanmıştır. Faktörün öz değeri 1.808, açıklanan varyansı ise %3.874'tür.



Çizelge 8’de faktör 6’ya (gözlem sonrası görüşme) ait istatistiksel veriler yer almaktadır.

Çizelge 8

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör 6 (Gözlem Sonrası Görüşme) Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Faktör 6: Gözlem Sonrası Görüşme</b>			
<b>Mad No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde Toplam Kor.</b>
<b>M60</b>	Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi	.769	.664
<b>M56</b>	Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi.	.766	.725
<b>M59</b>	Öğretmenin öğretiminde belirlediği eksikliklerini yapıcı biçimde eleştirmesi	.752	.665
<b>M62</b>	Öğretmenin mesleki bir yardımı endişe duymadan talep etmesine ortam hazırlaması	.729	.618
<b>M57</b>	Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi	.720	.666
<b>M63</b>	Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi	.707	.656
<b>M51</b>	Gözlem verilerini öğretmenle yüz yüze paylaşması	.706	.704
<b>M61</b>	Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması	.692	.654
<b>M54</b>	Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi	.691	.713
<b>M52</b>	Yapılan değerlendirmeleri belirli somut gözlem sonuçları ile eşleştirerek sunması	.686	.690
<b>M64</b>	Öğretmene geliştirme planı vermesi	.670	.556
<b>M58</b>	Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi	.666	.643
<b>M65</b>	Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması	.601	.626
<b>Özdeğer=19.951</b>		<b>Açıklanan Varyans=%42.449</b>	

Çizelge 8 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .601 ile .769 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerlerin araştırmada eşik değer olarak alınan .45 değerinin oldukça üstünde olduğu ileri sürülebilir. Maddelerin madde-toplam korelasyonlarının tamamının da .30 değerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Madde-toplam korelasyon değerleri .556 ile .725 değerleri arasında değişmektedir. Eşitlikler çizelgesi incelendiğinde faktörün öz değerinin 19.951 olduğu gözlenmektedir. Bu değerle “faktör 6” öz değeri en yüksek faktördür. Faktör 6’nın açıklanan varyans değeri %42.449 olarak hesaplanmıştır. Bu değer faktör 6’nın, ölçeğin toplamında yer alan değişkenliğin yaklaşık olarak yarısını tek başına karşıladığını ortaya koymaktadır. Çizelge 9’da ise ölçeğin tümüne ait geçerlik ve güvenilirlik testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 9

*Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Ölçek Toplam Değerleri</b>	
<b>Kaiser-Meyer-Olkin Testi</b>	<b>.931</b>
<b>Barlett's Küresellik Testi</b>	<b>p=.000, [p&lt;0.01]</b>
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>	<b>%70.344</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>.969</b>

Açımlayıcı faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi sonuçlarına göre ölçeğin 47 madde ve altı faktörden oluştuğu ortaya konulmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri en yüksek .830, en düşük ise .537 olarak gerçekleşmiştir. Maddelerin madde-toplam korelasyonları ise .487 ve .730 değerleri arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan bütün maddelerin madde-toplam korelasyonları bu araştırmada eşik değer olarak kabul edilen .30'dan yüksektir. Ayrıca maddelerin faktör yük değerlerinin tamamı da bu araştırmada eşik değer olarak alınan .45 değerinin üzerindedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .969 olarak hesaplanmıştır. Barlett's Küresellik Testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır; (p=.000, p<0.01). Faktörlerin birbirleriyle olan korelasyonları incelendiğinde birbirleriyle yüksek korelasyon (.70 ve .89 arası) veren (Kalaycı, 2008, 116) herhangi iki faktöre rastlanmamıştır. Faktörlerin birbirleriyle olan korelasyon katsayıları en yüksek .649, en düşük ise .005 olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler temel alınarak ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı, ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin Kastamonu ili merkez ilçe ve ilçelerinde yer alan kamu liselerinden toplanabilmesi amacıyla ilk önce Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-A) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Ek-B) gerekli izinler alınmıştır. Gerekli onay alındıktan sonra okullara bizzat gidilerek lise müdürleri ile bir ön görüşme yapılmış, çalışma hakkında bilgi verilmiş, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan onayın fotokopisi kendilerine bırakıldıktan ve izin alındıktan sonra ölçek gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğretmenlere ölçeğe verdikleri cevapların gizliliğinin sağlanacağı açıkça ifade edilmiştir.

Uygulama yapılan ilçe, okul ve öğretmen sayıları, okullar bazında uygulama yapılan, değerlendirmeye alınmayan ve alınan anket sayılarına ilişkin istatistikler Ek-C'

da yer alan çizelgede verilmiştir. Buna göre uygulama yapılan okul sayısı 51'dir. Uygulama yapılan toplam öğretmen sayısı 624, geri dönen ölçek sayısı 504'dür. Geri dönen ölçeklerden 98'i çeşitli düzenli doldurulmadıkları gerekçesiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan ölçek sayısı 404'dür ve değerlendirmeye alınan ölçek sayısının uygulama yapılan öğretmen sayısına oranı %64.74'dür. Toplam 404 katılımcının 199'u erkek, 205'i kadındır. Erkek katılımcıların tüm katılımcılar içindeki oranı %49.26, kadın katılımcıların oranı ise %50.74 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem ortalaması 11.46 olarak hesaplanmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında 133, 6-10 yıl arasında 71, 11-15 yıl arasında 62, 16-20 yıl arasında 74 ve 21-40 yıl arasında 64 katılımcı mevcuttur. Öğretmenlerin branşları üç ana kategori altında ele alınmıştır. Katılımcıların 103'ü sayısal, 216'u sözel ve 85'si meslek dersleri branşlarında görev yapmaktadırlar. Sayısal branşlarda yer alan öğretmenlerin tüm öğretmenler arasındaki oranı %25.50, sözel branşlarda yer alan öğretmenlerin oranı %53.47 ve meslek dersleri branşlarında yer alan öğretmenlerin oranı ise %21.03 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin 24'ü fen veya sosyal bilimler liselerinde, 158'si Anadolu liselerinde, 222'si ise mesleki ve teknik liselerde görev yapmaktadırlar. Fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin oranı %5.94, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin oranı %39.10, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin oranı ise %54.96 olarak gerçekleşmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) 20.0 programı kullanılmıştır ve ölçümler arasında anlamlı fark olup olmadığı  $\alpha.05$  güven düzeyi ile test edilmiştir. Veri toplama aracı 47 likert türü ifadenin yer aldığı ve her ifade için yanıtlanması gereken iki boyut bulunan bir ölçekten oluşmuştur. İfadelerde yer alan davranışları öğretmenlerin "benimseme" düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bölüme ölçeğin sol tarafında, lise müdürlerinin bu davranışları "gösterme" düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine ise ölçeğin sağ tarafında yer verilmiştir. "Davranışları benimseme" boyutunda yer alan ifadelerin puanlamaları "1-1.79 arası "hiç benimsemiyorum"; "1.80-2.59 arası "az benimsiyorum"; "2.60-3.39 arası "orta düzeyde benimsiyorum"; "3.40-4.19 arası "büyük ölçüde benimsiyorum" ve "4.20-5.00 arası ise "tamamen benimsiyorum" şeklinde yorumlanmıştır. Davranışları "gösterme" boyutunda

yer alan ifadeler için de aynı puan aralıkları esas alınmıştır. Buna göre “1-1.79 arası “hiç göstermemektedir”; “1.80-2.59 “nadiren göstermektedir”; “2.60-3.39 arası “bazen göstermektedir”; “3.40-4.19 arası” çoğu zaman göstermektedir” ve “4.20-5.00 arası ise “her zaman göstermektedir” şeklinde yorumlanmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapabilmek amacıyla veri setleri tarama işleminden geçirilmiştir. Bu aşamada ilk önce veri setlerinde eksik veri olup olmadığı belirlenmiştir. İnceleme sonucunda herhangi bir veri setinde %5’ten fazla (Tabachnick ve Fidell, 2007) eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Kayıp veri analizi sonucunda  $p = .684$  olarak hesaplanmıştır ve  $p > .05$ ’dir. Bu değer bize kayıp verilerin rastgele bir dağılım gösterdiğini ve bu nedenle kayıp verilere ortalama değer atanabileceğini göstermektedir. Kayıp değer verileri %0.0 ile %0.7 değerleri arasındadır. Çokluk ve Kayrı’ya göre (2011) kayıp değerlerin atanmasında ortalama değer atama iyi bir kestirim yoludur. Analiz sonucunda toplam 16 farklı veri setinde kayıp veri olduğu tespit edilmiş ve kayıp değerlere ortalama değerler atanarak kayıp veriler tamamlanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında parametrik ya da non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ve varyansların eşitliğine (homojenliğine) bakılmıştır. Dağılımın normalliğin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram incelenmiştir. Ayrıca dağılımın normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi’ne de bakılmıştır. Varyansların homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir. Normallik testlerine ilişkin istatistiksel veriler Ek-E’de yer alan çizelgede sunulmuştur.

Çalışmada ilk önce ölçeğin farklı boyutlarında yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerine göre davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve lise müdürleri tarafından “gösterilme” düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ayrıca her iki boyutta davranışlara verilen puanlar açısından davranışların “benimsenme” ve müdürler tarafından “gösterilme sıklığı sıraları” verilmiştir. Daha sonra faktörler kendi içinde öğretmenlerin görüşlerinin davranışları “benimseme” ve öğretmen görüşleri bağlamında lise müdürlerinin davranışları “gösterme” boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t testi ve Mann Whitney U Testlerinden, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testlerinden faydalanılmıştır. Çalışmanın devamında öğretmenlerin görüşlerinin “benimseme” ve “gösterme” boyutları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu aşamada ilişkili örneklem t testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testlerinden faydalanılmıştır. Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre maddelerin “benimsenme” ve “gösterilme” boyutlarıyla ilgili frekans ve yüzde hesaplamaları da verilmiştir.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Kastamonu ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na ait liselerde görev yapan öğretmenlerin “Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinde” yer alan davranışları “benimsenme” ve öğretmen görüşleri çerçevesinde bu davranışların lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları ölçeğin faktörleri olan “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi”, “gözlem öncesi görüşme”, “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi”, “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi”, “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” ve “gözlem sonrası görüşme” aşamaları için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu bağlamda sırasıyla;

1. Faktörlerde yer alan davranışların öğretmen görüşlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve maddelerin öğretmenler tarafından görece “benimsenme” ve öğretmen görüşleri bağlamında lise müdürleri tarafından “gösterilme” sıklığı sıraları,
2. Faktörlerde yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve okul müdürleri tarafından “gösterilme” düzeylerinin faktörler temelinde; cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığına yönelik analizler,
3. Faktörlerde yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin hem “benimsenme” hem de “gösterilme” boyutlarında beşli puanlama cetvelindeki her puan aralığı için frekans ve yüzde değerleri,
4. Faktörlerin ayrı ayrı “benimsenme” ve “gösterilme” boyutlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

#### 4.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular

Bu başlık altında lise müdürleri sınıf gözlemi ölçeğinin ders gözlem stratejisinin belirlenmesi faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri bağlamında davranışların

öğretmenler tarafından “benimsenme” ve lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları Betimsel İstatistikleri*

Benimsenme Boyutu			Maddeler	Gösterme Boyutu		
$\bar{X}$	ss	Önem Sırası		$\bar{X}$	ss	Göster. Düzeyi Sırası
4.06	0.92	1	1. Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi	2.85	1.22	2
3.83	1.04	4	2. Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması	2.55	1.18	4
3.84	0.96	3	3. Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması	2.77	1.22	3
4.02	0.94	2	4. Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi	3.19	1.36	1
3.94			Boyut Ortalaması	2.86		

Öğretmenler “Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin” “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışları “büyük ölçüde” benimsemektedirler, ( $\bar{X}=3.94$ ). Öğretmenlerin bu faktörde en çok benimsedikleri müdür davranışı “Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi” davranışdır, ( $\bar{X}=4.06$ ). Öğretmenler bu davranışı da “büyük ölçüde” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla benimsedikleri diğer davranış “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi” davranışdır, ( $\bar{X}=4.02$ ). Ülger (2005, 56) tarafından yapılan araştırmada bu davranışa “planlama görüşmesi ölçütleri” altında yer verilmiş ve askeri liselerde görev yapan öğretmenlerin bu davranışı “tamamen” benimsedikleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=4.31$ ). Bu durumda öğretmenlerin gözlem yapılacak ders ve sınıf hakkında fikirlerinin alınmasını önemsedikleri ileri sürülebilir. Bu faktörde öğretmenlerin en az benimsedikleri davranış “Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması” davranışdır, ( $\bar{X}=3.83$ ). “Benimsenme” düzeyi diğer davranışlara göre düşük olmasına rağmen öğretmenler bu davranışı da “büyük ölçüde” benimsemektedirler. Yapılan bir araştırmada ise askeri liselerde görev yapan öğretmenlerin bu davranışı “tamamen” benimsedikleri yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir ( $\bar{X}=4.21$ ), (Ülger, 2005, 56).

“Gösterme” boyutunda öğretmenler lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.86$ ). Bu faktörde öğretmenler müdürlerin en az gösterdiği davranışın “Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması” davranışı olduğunu belirtmişlerdir, ( $\bar{X}=2.55$ ). “Öğretmenler müdürlerin bu davranışı “nadiren” sergilediğini düşünmektedirler. Bu faktörde müdürler tarafından en az sergilendiği düşünülen diğer davranış “Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması” davranışdır, ( $\bar{X}=2.77$ ). Öğretmenler bu faktörde müdürlerin en çok “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi” davranışını sergilediğini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=3.19$ ). Buna karşın öğretmenler müdürlerin bu davranışı “bazen” düzeyinde sergilediklerini belirtmişlerdir. Yeşil ve Kış’ın (2015, 33) çalışmasında ise bu bulgu ile çelişen sonuçlara ulaşılmıştır; öğretmenlerin %75’i müdürlerin ders denetiminin zamanı ve süreçten beklentileri hakkında öğretmeni sadece bilgilendirdiklerini, %15.38’i ise müdürlerin ders denetimi öncesi kendilerine bilgi dahi vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler müdürlerin “Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi, ( $\bar{X}=2.85$ )” davranışını da “bazen” düzeyinde sergilediklerini düşünmektedirler.

#### *4.1.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimsenme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*

Bu başlık altında ders denetiminin “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışlar, davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve yine öğretmen görüşleri çerçevesinde lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarında çeşitli değişkenler temel alınarak karşılaştırılmıştır.

##### *4.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.



## Çizelge 11

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Erkek</b>	199	203.75	40546.00	20149.00	.83
<b>Kadın</b>	205	201.29	41264.00		

Buna göre “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri “benimsenme” boyutu açısından cinsiyete göre farklılık göstermemektedir,  $U=20149.00$ ,  $p>.05$ . Anlamlı bir fark olmamakla birlikte sıra ortalamalarına bakıldığında erkek katılımcıların davranışları “benimsenme” düzeylerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir, ( $\bar{X}=203.75$ ); ( $\bar{X}=201.29$ ). Özmen ve Batmaz (2004, 8) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlere ders denetimlerinin işlevsel olup olmadığı sorulmuş, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre ders denetimlerini anlamlı biçimde daha az işlevsel buldukları saptanmıştır. Bu bulguyu kadın öğretmenlerin ders denetimlerine karşı tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

“Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” düzeyleri açısından öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

## Çizelge 12

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Erkek</b>	199	11.63	4.33	402	1.287	.199
<b>Kadın</b>	205	11.08	4.34			

Analiz sonuçlarına göre “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışları okul müdürlerinin “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir,  $t(402)=1.287$ ,  $p>.05$ . Bige (2014, 105) tarafından yapılan “İlkokul Müdürlerinin Ders Denetimleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve ilkokul müdürlerinin ders

denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin ders denetiminin planlama, sınıf yönetimi ve iletişimi ile sınıf içi etkinlikler ve öğrenciyi yönlendirme aşamalarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın katılımcılar ( $\bar{X}=11.08$ ) erkek katılımcılara ( $\bar{X}=11.63$ ) göre müdürlerin bu boyutta yer alan davranışları daha az gösterdiğini düşünmektedirler.

#### 4.1.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu aşamada öğretmenlerin “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışların öğretmenlerce “benimsenme” ve lise müdürlerinin bu davranışları öğretmenlere göre “gösterme” boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır. Faktörün “benimsenme” boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5	133	200.88	4	3.79	.44
6-10	71	180.73			
11-15	62	209.06			
16-20	74	209.70			
21-40	64	215.40			

Analiz sonucunda mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur,  $\chi^2$  (sd=4, n=404)=3.79, p>.05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu faktördeki davranışları en çok benimseyen öğretmenlerin kıdemi 21-40 yıl arasında değişen öğretmenler olduğu tespit edilmiştir, ( $\bar{X}= 215.40$ ). Bu davranışları en az benimseyen öğretmenler ise kıdem yılı 6 ile 10 yıl arasında değişen öğretmenlerdir, ( $\bar{X}= 180.73$ ). Sıra ortalamaları açısından en büyük farkın olduğu iki grup olan 6-10 ile 21-40 yıl grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiş ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır, U=1898.00, p>.05. “Benimsenme” boyutunda davranışları en az benimseyen grupların

mesleki kıdem yılı 1-5 ile 6-10 yıl olan öğretmenler olduğu gözlenmektedir. Türkiye’de ders denetimlerinin mesleki kıdemi düşük öğretmenler üzerinde yoğunlaştırılması bu öğretmenlerin ders denetimlerine karşı olumsuz tavır takınmalarına neden olmuş olabilir. Boyutun “gösterilme” düzeyinde yer alan davranışlara ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Çizelge 14’de verilmiştir.

Çizelge 14

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5	133	233.97	4	24.061	.00
6-10	71	212.86			
11-15	62	203.60			
16-20	74	161.23			
21-40	59	172.26			

Analiz sonucunda öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaştığı saptanmıştır,  $\chi^2$  (sd=4, n=404)=24.061,  $p<.05$ . Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu bulmak amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında  $U=4263.00$ ,  $p>.5$  bulunmuş ve iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ile kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır,  $U=2119.50$ ,  $p>.05$ . Mesleki kıdemi 11-15 ile 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur,  $U=1844.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler, 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere nazaran lise müdürlerinin bu davranışları daha fazla gösterdiğini düşünmektedirler. Mesleki kıdem yılı 16-20 ve 21-40 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşleri ise anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir,  $U=2262.00$ ,  $p>.05$ .

Sıra ortalamalarına göre müdürlerin davranışları en çok sergilediğini düşünen grubun 1-5 yıllık öğretmenler olduğu gözlenmektedir, ( $\bar{X}=233.97$ ). Müdürlerin bu davranışları en az sergilediğini düşünen öğretmenler ise 16-20 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerdir, ( $\bar{X}=161.23$ ). Ayrıca müdürlerin bu davranışları en fazla

“sergilediğini” düşünen öğretmen gruplarının sırasıyla 1-5 ( $\bar{X}=233.79$ ), 6-10 ( $\bar{X}=212.86$ ) ve 11-15 ( $\bar{X}=203.60$ ) yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin olması mesleki kıdemi nispeten düşük öğretmenlerin müdürlerin bu davranışları daha fazla sergilediklerini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu Özmen ve Batmaz’ın (2006, 111) bulguları ile örtüşmektedir. İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleriyle ilgili öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının araştırıldığı çalışmada mesleki kıdemi 1-9 ile 10-19 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre müdürlerin ders denetimlerinde bilgi ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

#### 4.1.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşları “sayısal”, “sözel” ve “meslek dersi” şeklinde gruplandırılmıştır. Faktörün “benimsenme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri Kruskal Wallis H Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 15’de verilmiştir.

Çizelge 15

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>
<b>Sayısal</b>	103	222.12	2	5.946	.051
<b>Sözel</b>	216	201.70			
<b>Meslek</b>	85	180.75			

Analiz sonucunda öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları “benimsenme” düzeyinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır,  $\chi^2$  (sd=2, n=404)=5.946,  $p>.05$ . Sıra ortalamaları açısından bakıldığında davranışları en çok benimseyen öğretmenlerin sayısal ders öğretmenleri ( $\bar{X}=222.12$ ), en az benimseyen öğretmenlerinse meslek dersi öğretmenleri olduğu ( $\bar{X}=180.75$ ) gözlenmiştir. Bu iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bu iki grup arasında davranışları benimseme açısından anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır,  $U=3.469$ ,  $p<.05$ . Buna göre sayısal ders öğretmenlerinin davranışları meslek dersi öğretmenlerine nazaran daha çok benimsedikleri gözlenmiştir. İkili karşılaştırma sayısal ve sözel ders öğretmenleri arasında da yapılmış, sonuç  $U=10011.50$ ,  $p>.05$  bulunmuştur. Buna göre davranışları “benimsenme” boyutu

açısından sayısal ve sözel ders öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı şekilde Mann Whitney U Testi sonucuna göre sözel ders öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında da anlamlı fark yoktur,  $U=8239.50$ ,  $p>.05$ . Faktörde yer alan davranışların müdürlerden denetim sürecinde demokratik bir yaklaşım sergilemelerinin beklendiği davranışlar olduğu göz önünde bulundurulursa sayısal ders öğretmenlerinin denetim süreçlerinde meslek dersi öğretmenlerine göre demokratik bir yaklaşımı daha fazla “benimsedikleri” ileri sürülebilir.

“Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktörü altında yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkeninde tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analizin betimsel istatistikleri Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

Branş	N	$\bar{X}$	ss
Sayısal	103	11.52	4.33
Sözel	216	11.28	4.39
Meslek	85	11.32	4.25
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>11.35</b>	<b>4.34</b>

Çizelge 16’da sıra ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Ortalama puanı en yüksek grup sayısal ( $\bar{X}=11.52$ ), en az grup ise sözel öğretmenlerdir, ( $\bar{X}=10.84$ ). Faktöre ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4.208	2	2.104	.111	.895	-
Gruplar içi	7569.776	401	18.877			
<b>Toplam</b>	<b>7573.984</b>	<b>403</b>				

Analiz sonucunda branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır,  $F(2, 401)=.895$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamalarına göre okul müdürlerinin bu davranışları en çok gösterdiğini düşünen öğretmenler sayısal ders

öğretmenleri iken ( $\bar{X}=208.14$ ), en az gösterdiğini düşünen öğretmenler ise sözel ders öğretmenleridir, ( $\bar{X}=199.30$ ). Bu iki grup öğretmen arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuç  $U=10643.50$ ,  $p>.05$  bulunmuştur. Buna göre sayısal ve sözel ders öğretmenleri arasında da lise müdürlerinin davranışları “gösterme” boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

#### 4.1.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktörü altında yer alan davranışları “benimseme” boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bulmak amacıyla Kruskal Wallis H Testinden yararlanılmıştır. Buna göre analiz sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 18

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
<b>Fen veya Sosyal Bilim.</b>	24	211.92	2	.820	.664
<b>Anadolu</b>	158	207.60			
<b>Mesleki ve Teknik</b>	222	197.85			

Çizelge 18 incelendiğinde görev yapılan lise türü değişkeni açısından öğretmenlerin davranışları “benimseme” boyutuna ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı saptanmıştır,  $\chi^2(sd=2, n=404)=.820$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamalarına bakıldığında davranışları en çok benimseyen öğretmenlerin fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=211.92$ ), en az benimseyen öğretmenlerinse mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler olduğu saptanmıştır, ( $\bar{X}=197.85$ ). Bu iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir ve sonuç  $U=2475.50$ ,  $p>.05$  bulunmuştur. Buna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonucu öğretmenlerin çalıştıkları lise türü ne olursa olsun müdürlerden ders denetim süreçlerine dahil edilmelerini sağlayacak davranışları sergilemeleri yönünde beklentileri olduğu biçiminde yorumlamak mümkündür. Lise müdürlerinin bu davranışları

“gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
<b>Fen veya Sosyal Bilim.</b>	24	127.27	2	14.465	.001
<b>Anadolu</b>	158	221.22			
<b>Mesleki ve Teknik</b>	222	197.31			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri, bu faktörde yer alan davranışların “gösterilme” sıklığı açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır,  $\chi^2$  (sd=2, n=404)=14.419,  $p<.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin müdürlerin bu faktörde yer alan davranışları en az düzeyde gösterdiklerini düşündükleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=127.27$ ). Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ise müdürlerin bu davranışları en fazla gösterdiğini düşünen grup olduğu belirlenmiştir. Bu aşamada hangi gruplar arasında anlamlı fark olup olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları ( $\bar{X}=56.21$ ) ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları ( $\bar{X}=96.86$ ) bulunmuş ve Mann Whitney U Testi sonucu anlamlı çıkmıştır,  $U=1049.00$ ,  $p<.05$ . Buna göre Anadolu lisesi öğretmenleri fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine göre lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları daha fazla sergilediğini düşünmektedirler.

Aynı karşılaştırma Anadolu lisesi öğretmenleri ile mesleki ve teknik lise öğretmenleri arasında yapılmış ve Mann Whitney U Testi sonucu anlamlı çıkmıştır,  $U=15426.50$ ,  $p<.05$ . Buna göre mesleki ve teknik lise öğretmenleri Anadolu lisesi öğretmenlerine göre bu faktör altında yer alan davranışları lise müdürlerinin daha az sergilediklerini düşünmektedirler. Mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin görüşleri ile fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin görüşleri de Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmış ve bu iki grupta yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir biçimde

farklılaştığı ortaya konulmuştur,  $U=1705.50$ ,  $p<.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=83.56$ ), mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin ise sıra ortalaması ( $\bar{X}=127.82$ ) olarak hesaplanmıştır. Buna göre mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlere nazaran bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin daha fazla gösterdiğini düşünmektedirler. Bu bulgulardan fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin müdürlerden ders denetim süreçlerinde fikirlerinin daha fazla alınmasını ve süreçlere diğer tür liselerde görev yapan öğretmenlere nazaran daha fazla katılım bekledikleri sonucuna varabiliriz.

#### 4.2. Gözlem Öncesi Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin” “gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve okul müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Buna göre davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve öğretmen görüşleri temelinde lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Benimsenme Boyutu			Maddeler	Gösterme Boyutu		
$\bar{X}$	ss	Önem Sırası		$\bar{X}$	ss	Göster. Düzeyi Sırası
3.84	1.05	7	5. Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi	3.09	1.24	3
3.90	0.98	3	6. Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması	3.01	1.20	4
3.96	0.99	2	7. Öğretmeninden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması	3.04	1.14	2
3.96	0.98	3	8. Öğretmeninden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması	3.14	1.15	1

(devam ediyor)



Çizelge 20 (devam)

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>4.07</b>	<b>1.02</b>	<b>1</b>	9. Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması	<b>2.64</b>	<b>1.23</b>	<b>6</b>
<b>3.97</b>	<b>0.89</b>	<b>6</b>	10. Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi	<b>2.76</b>	<b>1.22</b>	<b>5</b>
<b>3.75</b>	<b>0.92</b>	<b>5</b>	11. Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi	<b>2.62</b>	<b>1.14</b>	<b>7</b>
<b>3.50</b>	<b>0.96</b>	<b>4</b>	12. Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi	<b>2.62</b>	<b>1.14</b>	<b>7</b>
<b>3.87</b>	<b>Boyut Ortalaması</b>			<b>2.87</b>		

“Benimseme” boyutunda öğretmenler ölçeğin “gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan maddeleri “büyük ölçüde” ( $\bar{X}=3.87$ ) benimsemektedirler. Öğretmenlerin bu faktörde en çok benimsedikleri davranış “Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması” davranışdır, ( $\bar{X}=4.07$ ). Ülger’in (2005, 56) askeri lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve dersin amaçları ile ilgili “Gözlemlenecek ders ile ilgili öğretmenin hedeflerini (yakın ve uzak) açıklamasına fırsat vermesi” davranışını öğretmenlerin faktördeki toplam 17 davranış arasında en çok benimsedikleri üçüncü davranış olarak belirledikleri saptanmıştır. “Benimseme” boyutu açısından bu davranışı “Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi” davranışı izlemektedir, ( $\bar{X}=3.97$ ). Bu faktörde öğretmenlerin en çok benimsedikleri diğer iki davranış “Öğretmenden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması “ ve “Öğretmenden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması” davranışlarıdır, ( $\bar{X}=3.96$ ).

Öğretmenler bu faktörde tüm davranışları ‘büyük ölçüde’ benimsemektedirler ancak en az benimsenen davranış “Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi” davranışdır, ( $\bar{X}=3.50$ ). Öğretmenlerin bu faktörde en az benimsedikleri ikinci davranış “Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi” davranışdır, ( $\bar{X}=3.75$ ). Öğretmenler bu davranışı “büyük ölçüde” benimsedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Ülger’in (2005, 66) çalışmasında ise bu davranışla ilgili öğretmen görüşlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır. Çalışmada benzer bir davranış olan “Öğretmenin öğrencileri derse/konuya katma becerisini incelemesi” davranışını öğretmenlerin “tamamen” düzeyinde

“benimsedikleri” ve toplam 25 davranış arasından en fazla kabul gören üçüncü davranış olarak belirledikleri saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin derse aktif katılımının dersin amaçları ve kazanımları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler okul müdürlerinin ders denetiminin gözlem öncesi görüşme faktöründe yer alan davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünülmektedirler, ( $\bar{X}=2.87$ ). Bu faktörde öğretmenlerin müdürlerin en çok sergilediklerini düşündükleri davranış “Öğretmenden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması” davranışıdır, ( $\bar{X}=3.14$ ). Öğretmenlerin en fazla sergilendiğini düşündükleri ikinci davranış ise “Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi” davranışıdır, ( $\bar{X}=3.09$ ). Bu davranışı “Öğretmenden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması” davranışı takip etmektedir, ( $\bar{X}=3.04$ ).

Öğretmenler “Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi” ve “Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığına açıklanmasını istemesi” davranışlarını müdürlerin en az gösterdiği davranışlar olduğunu düşünülmektedirler, ( $\bar{X}=2.62$ ). Öğretmenler müdürlerin bu davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünülmektedirler. Bu bulgu Göktaş’ın (2008,94) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin “Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortam ve süreçleri hazırlamayı dikkate alabilme” davranışını “zaman zaman” düzeyinde sergilediklerini düşündükleri saptanmıştır. Yine aynı şekilde öğretmenler müdürlerin “Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması” ( $\bar{X}=2.64$ ), “Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması” ( $\bar{X}=3.01$ ) ve “Öğretmenden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması” ( $\bar{X}=3.04$ ) davranışlarını da lise müdürlerinin “bazen” sergilediklerini düşünülmektedirler.

Bu bulgular ders denetimlerinin gözlem öncesi görüşme faktöründe yer alan davranışları öğretmenlerin ders denetimi sürecinin önemli birer parçaları olarak gördükleri ancak lise müdürlerinin davranışları “sergileme” düzeyinin öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler lise müdürlerinin gözlem öncesi görüşme faktöründe yer alan davranışları ders denetimlerinde daha fazla sergilemeleri gerektiğini düşünülmektedirler. Bu anlamda bu davranışların lise müdürleri tarafından sergilenme düzeyinin öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü ileri sürülebilir.

4.2.1. Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Bu başlık altında “Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin” “gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılarak aralarında anlamlı fark aranmıştır.

4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

“Gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışların “benimseme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	199	199.82	39,764.50	19864.50	.649
Kadın	205	205.10	420,45.50		

Analiz sonuçları “benimseme” boyutunda öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır,  $U=19864.50$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir fark olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin davranışları ( $\bar{X}=205.10$ ) erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X}=199.82$ ) daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler ders denetimlerinde gözlem öncesi görüşme aşamasında müdürler tarafından yerine getirilecek davranışları benzer düzeylerde önemsemektedirler. Bu anlamda kadın ve erkek öğretmenlerin lise müdürlerinden bu davranışları “sergileme” boyutu açısından benzer beklentiler içinde oldukları ileri sürülebilir.

Bu faktörde yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri “gösterme” boyutunda cinsiyet değişkeni açısından ilişkisiz örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

## Çizelge 22

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Erkek</b>	199	23.54	7.93	402	.508	.612
<b>Kadın</b>	205	23.13	8.01			

Analiz sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı saptanmıştır,  $t(402)=.508$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek ( $\bar{X}= 23.54$ ) ve kadın ( $\bar{X}= 23.13$ ) öğretmenlere ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır. Bige (2014, 106) tarafından ilkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri üzerine yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğretmen görüşlerinin ders denetimi sürecinin “planlama” aşamasında cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları müdürlerin “sergileme” boyutuna ilişkin görüşleri benzer düzeydedir.

*4.2.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular*

Bu başlık altında öğretmenlerin “gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışları “benimseme” boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 23’de verilmiştir.

## Çizelge 23

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
<b>1-5</b>	133	201.61	4	2.71	.607
<b>6-10</b>	71	183.48			
<b>11-15</b>	62	211.30			
<b>16-20</b>	74	208.80			
<b>21-40</b>	64	209.66			

Analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmen görüşleri lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları “benimseme” boyutu bakımından

farklılık göstermemektedir,  $X^2(sd=4, n=404)=2.71, p>.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bu faktördeki davranışları diğer gruplara nazaran daha fazla benimsedikleri saptanmıştır, ( $\bar{X}= 211.30$ ). Sıra ortalamaları açısından 6-10 yıllık öğretmenler diğer öğretmenlere göre lise müdürlerinin bu davranışları daha az sergilediklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}= 183.48$ ). Bu sonuç mesleki kıdemi ne olursa olsun öğretmenlerin sınıf gözlemleri öncesinde müdürleri ile görüşerek bir ön hazırlık yapmayı ve varsa süreçle ilgili fikirlerini müdürleriyle paylaşmayı benzer düzeylerde önemsedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları okul müdürlerinin “gösterme” boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analize ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 24’de verilmiştir.

Çizelge 24

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri*

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss
1-5	133	25.19	8.15
6-10	71	23.48	7.58
11-15	62	23.07	9.01
16-20	74	21.16	5.84
21-40	64	22.08	8.37
<b>Toplam</b>	404	23.33	7.96

Çizelge 24 incelendiğinde davranışların en çok sergilendiğini düşünen öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, en az sergilendiğini düşünen öğretmenlerin ise 16-20 yıl olan öğretmenler olduğu saptanmıştır. Grupların aritmetik ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Bu faktörün mesleki kıdem değişkeni açısından tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 25’de sunulmuştur.

Çizelge 25

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
-------------------	-----------------	----	--------------	---	---	--------------

(devam ediyor)

## Çizelge 25 (devam)

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları*

<b>Gruplar arası</b>	912.812	4	228.203	3.695	.006	1-5 ve 16-20/1-5 ve 21-40
<b>Gruplar içi</b>	24645.087	399	61.767			
<b>Toplam</b>	25557.900	403				

Analiz sonuçları mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığını ortaya koymaktadır,  $F(4, 399)=3.695$ ,  $p<.05$ . Bige ise (2014, 66) müdürlerin ders denetimlerindeki yeterliliklerini öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya koymayı amaçladığı çalışmada mesleki kıdem bazında belirli ders denetimi davranışlarını sergileme açısından müdür davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Bu bulgular doğrultusunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.19$ ), mesleki kıdemi 16-20 ( $\bar{X}=21.16$ ) yıl arasında olan öğretmenlere nazaran lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Mesleki kıdemi 6-10 ( $\bar{X}= 23.48$ ) ve 11-15 ( $\bar{X}= 23.07$ ) yıl olan öğretmenlerin ortalamaları dikkate alındığında mesleki kıdemi arttıkça öğretmenlerin lise müdürlerinin bu boyutta yer alan davranışları “sergileme” düzeylerinin azaldığı yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere bu farklılık lise müdürlerinin ders denetimlerinde önceliği mesleki kıdemi düşük öğretmenlere vermelerinden kaynaklanabilir. Oysa öğretim alanında tecrübe düzeyi ne olursa olsun bütün öğretmenlerin benzer düzeylerde rehberliğe ve gelişime ihtiyaçları olabilir. Bunun nedeni öğretim alanındaki gelişmelerin teknolojik ve toplumsal gelişmelerle paralel bir gelişim göstermesidir.

*4.2.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin “gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışları benimseme boyutunun branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testiyle test edilmiştir. Faktördeki davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

## Çizelge 26

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Sayısal</b>	103	198.37	2	2.386	.303
<b>Sözel</b>	216	210.18			
<b>Meslek</b>	85	187.99			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları “benimseme” düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır,  $X^2(sd=2, n=404)=2.386, p>.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde davranışları en çok sözel ders öğretmenleri ( $\bar{X}=210.18$ ), en az ise meslek dersi öğretmenleri ( $\bar{X}=187.99$ ) benimsemektedirler. Bu bulgudan yola sayısal, sözel ders ve mesleki dersi öğretmenlerinin gözlem öncesi görüşme faktöründe yer alan davranışlara ilişkin müdürlerinden benzer beklentiler içinde oldukları saptanmıştır.

Lise müdürlerinin “gözlem öncesi görüşme” faktöründeki davranışları “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Buna göre betimsel istatistikler Çizelge 27’de verilmiştir.

## Çizelge 27

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
<b>Sayısal</b>	103	23.19	7.41
<b>Sözel</b>	216	23.33	8.30
<b>Meslek</b>	85	23.51	7.81
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>23.33</b>	<b>7.96</b>

Çizelge 27 incelendiğinde grupların aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışların lise müdürleri tarafından gösterilme boyutuna ilişkin görüşlerinin branş bazında birbirine yakın olduğu ileri sürülebilir. Bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “sergileme” boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

## Çizelge 28

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	4.632	2	2.316	.036	.964	-
<b>Gruplar içi</b>	25553.268	401	63.724			
<b>Toplam</b>	25557.900	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir,  $F(2,401)=.036$ ,  $p>.05$ . Ülger’in (2005, 60) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış ve ders gözleminin “planlama görüşmesi” aşamasında bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin fen, sosyal ve yabancı dil dersleri ya da uygulamalı ders öğretmeni olmalarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ortalama değerleri incelendiğinde branş bazında gruplarda değerlerin birbirine oldukça yakın değerler olduğu gözlenmiştir, ( $\bar{X}=23.19, 23.33, 23.51$ ). Bu sonuçlara göre branşlar bazında bütün öğretmenlere göre bu faktörde yer alan davranışların lise müdürleri tarafından “sergilenme” düzeyleri birbirine yakındır. Benzer bir çalışmada da (Bige, 2014, 107) branş bazında öğretmenlerin ders denetiminde belirli davranışlar açısından müdürlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı saptanmıştır.

#### 4.2.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışları öğretmenlerin “benimseme” düzeylerinin mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Çizelge 29’da verilmiştir.

## Çizelge 29

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$x^2$	p
-----------	---	-----------	----	-------	---

(devam ediyor)



## Çizelge 29 (devam)

## Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Fen veya Sosyal Bilim.	24	220.94	2	.674	.714
Anadolu	158	200.01			
Mesleki ve Teknik	222	202.28			

Analiz sonucuna göre öğretmenlerin görüşlerinin “benimseme” boyutunda görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı gözlenmiştir,  $X^2(sd=2, n=404)=.674, p>.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir fark olmamakla birlikte davranışları en çok “benimseyen” öğretmenlerin fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=220.94$ ), en az benimseyen öğretmenlerinse Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler olduğu ( $\bar{X}=200.01$ ) gözlenmiştir. Analiz sonucu görev yaptığı lise türü ne olursa olsun öğretmenlerin sınıf gözlemi öncesinde müdürle yüz yüze görüşmeyi ve süreçle ilgili düşüncelerini onunla paylaşmayı, süreçte kendisinden beklenenleri bu aşamada öğrenmeyi benzer düzeylerde önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Gözlem öncesi görüşme faktöründe yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 30’da verilmiştir.

## Çizelge 30

## Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Lise Türü	N	$\bar{X}$	ss
Fen-Sosyal Bilimler	103	19.44	6.29
Anadolu Lisesi	216	24.73	8.14
Mes. ve Tek. Lise	85	22.76	7.82
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>23.33</b>	<b>7.96</b>

Çizelge 30 incelendiğinde bu faktör altında yer alan davranışların lise müdürleri tarafından en fazla sergilendiğini düşünen grubun Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler olduğu, en az sergilendiğini düşünen öğretmenlerinse fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler olduğu gözlenmiştir. Bu faktör altında yer

alan davranışların lise müdürleri tarafından “sergilenme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans Analizi sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	747.144	2	373.572	6.038	.003	Fen-Sos. Bil.-Anad. Lisesi Anad.-Mes. Ve Tek. Lise
<b>Gruplar içi</b>	24810.756	401	61.872			
<b>Toplam</b>	25557.900	403				

Analiz sonuçlarına göre lise müdürlerinin “gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışları “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur,  $F(2,401)=6.038$ ,  $p<.05$ . Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre, fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=19.44$ ) ile Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=24.73$ ) ve Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=24.73$ ) ile mesleki ve teknik lise ( $\bar{X}=22.76$ ) öğretmenlerinin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre Anadolu lisesi öğretmenleri, fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine göre lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Yine aynı şekilde Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=24.73$ ), mesleki ve teknik lise öğretmenlerine ( $\bar{X}=22.76$ ) nazaran bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin daha fazla sergilediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Lise türü değişkeni açısından bu farklılaşmanın çok çeşitli nedenleri olabilir. Örneğin mesleki ve teknik liselerde çok çeşitli branşlarda ders olması müdürlerin gerçekleştireceği ders denetimleri için problem teşkil edebilir. Yine aynı şekilde mesleki ve teknik liselerde diğer liselere nazaran daha fazla öğretmenin görev yapıyor olması da ders denetimlerinin istenilen düzeyde yerine getirilmesine engel teşkil edebilir. Fen veya sosyal bilimler liselerinde ise öğretmenler branş dışından biri tarafından denetlenmeleri nedeni ile ders denetimlerinin mesleki gelişimlerine katkısı hususunda ikna edilememiş olabilirler.

### 4.3. Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve okul müdürleri tarafından “gösterilme” boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler						
Benimsenme Boyutu				Gösterme Boyutu		
$\bar{X}$	ss	Önem Sırası		$\bar{X}$	ss	Göster. Düzeyi Sırası
3.63	.94	8	13. Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi	2.84	1.20	6
3.65	.98	7	14. Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi	2.94	1.28	2
3.57	.92	9	15. Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi	2.84	1.22	6
3.65	.92	7	16. Dersin sonunda öğretmenin konuyu özetleyip özetlemediğini gözlemlemesi	2.89	1.24	4
3.81	.90	3	17. Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi	3.01	1.26	1
3.80	.92	4	18. Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi	2.93	1.20	3
3.91	.90	2	19. Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi	2.93	1.29	3
3.96	.86	1	20. Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi	2.88	1.25	5
3.69	.97	6	21. Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi	2.73	1.18	7
3.79	.96	5	22. Dersten öğretmenle birlikte çıkması	2.89	1.26	4
3.75			<b>Boyut Ortalaması</b>	2.89		

Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları öğretmenler “büyük ölçüde” benimsemektedirler, ( $\bar{X}$ =3.75). Öğretmenlerin bu faktörde en çok benimsedikleri

davranış “Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi” davranışıdır, ( $\bar{X}=3.96$ ). Öğretmenlerin bu davranışı “büyük ölçüde” benimsedikleri belirlenmiştir. Ülger’in (2005, 51) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış ve askeri liselerde görev yapan öğretmenlerin ders denetimi süreçlerinde “Öğretmenin jest, mimik, baş ve beden hareketleri gibi sözel olmayan davranışlarını uygun olarak kullanıp kullanmadığını incelemesi” davranışını en çok kabul gören davranışlardan biri olarak gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin ikinci olarak en çok benimsedikleri davranış ise “Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi” davranışıdır, ( $\bar{X}=3.91$ ). Öğretmenlerin bu faktör altında en az benimsedikleri davranış “Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi” davranışıdır, ( $\bar{X}=3.57$ ). Bu davranışı en az benimseme düzeyi olarak “Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi” davranışı takip etmektedir, ( $\bar{X}=3.63$ ).

Öğretmenler bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.89$ ). Bu faktörde öğretmenler lise müdürlerinin en fazla “Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi” davranışını sergilediğini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=3.01$ ). Bu bulgu Yeşil ve Kış’ın (2015, 33) araştırmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir; okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmenlere ders denetiminde müdürlerin dikkat ettiği noktaların ne olduğu sorulmuş ve altı farklı durum ya da davranış arasından öğretmenlerin %23.48’lik bir oranla “öğrencilerin derse katılımı” maddesini müdürler tarafından en çok dikkat edilen ikinci davranış olarak gördükleri saptanmıştır. Bu faktör altında müdürler tarafından en fazla gösterildiği düşünülen ikinci davranış, “Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi” davranışıdır, ( $\bar{X}=2.94$ ). Bu davranışı “Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi” ( $\bar{X}=2.93$ ) ve “Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi” ( $\bar{X}=2.93$ ) davranışları takip etmektedir.

Öğretmenler bu faktörde lise müdürlerinin en az “Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi” davranışını sergilediklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.73$ ). Bu faktörde öğretmenlerin en az düzeyinde sergilendiğini düşündükleri diğer iki davranış “Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi” ( $\bar{X}=2.84$ ) ve “Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine

uygunluğunu gözlemlemesi” ( $\bar{X}=2.84$ ) davranışlarıdır. Ders gözleminin belirli beceriler gerektiren bir iş olduğu ve bu becerileri bütün lise müdürlerinin aynı düzeyde gösteremeyebileceği kabul edilmelidir. Bu durumun ders denetiminin gözlem aşamasına ilişkin bu davranışların “gösterilme” boyutuna olumsuz etkisi olabilir.

*4.3.1. Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması*

Bu bölümde Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

*4.3.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 33

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Erkek</b>	199	37.26	7.11	402	-.600	.549
<b>Kadın</b>	205	37.67	6.71			

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından bu faktörde yer alan davranışları öğretmenlerin “benimsenme” düzeyi farklılaşmamaktadır,  $t(402)=-.600$ ,  $p>.05$ . Grupların ortalama değerleri incelendiğinde birbirine çok yakın değerler olduğu gözlenmiştir. Erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=37.26$ ) iken, kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=37.67$ )’dir. Bu anlamda hem erkek hem de kadın öğretmenler ders

denetimi süreçlerinde bu faktördeki davranışların müdürleri tarafından “sergilenmesi” açısından benzer beklentilere sahiptirler.

Bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin istatistikler Çizelge 34’de verilmiştir.

Çizelge 34

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	199	208.69	41529.50	19165.50	.293
Kadın	205	196.49	40280.50		

Analiz sonucuna göre bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir,  $U=19165.50$ ,  $p>.05$ . Bige’nin (2014, 104) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış ve ders denetimlerinde belirli beceriler konusunda ilköğretim okulu müdürlerinin beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Çalışmada hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından okul müdürünün “sınıf içinde yapılan etkinlikleri denetlemesi” davranışını gösterme düzeyi “olumlu” bulunmuştur. Bu çalışmada ise öğretmenler davranışların “sergilenme” düzeyini “bazen” olarak göstermişlerdir. Bu bulguyu öğretmenlerin lise davranışların lise müdürleri tarafından sergilenme düzeyini yeterli görmedikleri biçiminde yorumlamak mümkündür.

Buna karşın Özbaş’ın (2002, 65) ilköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmasında, “plan, program ve öğretim uygulamasının denetimi” konusunda öğretmenlerin müdür davranışlarının “az” düzeyinde olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Anlamlı düzeyde bir farklılık olmamakla birlikte sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=208.69$ ) kadın öğretmenlere nazaran ( $\bar{X}=196.49$ ) lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları daha fazla sergilediklerini düşündükleri gözlenmektedir.

#### 4.3.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları öğretmenlerin “benimseme” düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmış farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre betimsel istatistikler Çizelge 35’te verilmiştir.

Çizelge 35

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri*

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss
1-5	133	38.09	7.02
6-10	71	37.21	6.50
11-15	62	36.66	7.68
16-20	74	37.07	6.40
21-40	64	37.69	6.98
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>37.46</b>	<b>6.91</b>

Çizelge 35 incelendiğinde davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Buna karşın en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler grubuna ait iken ( $\bar{X}=38.09$ ), en düşük ortalama mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmen grubuna aittir, ( $\bar{X}=36.66$ ). Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları “benimseme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 36’da verilmiştir.

Çizelge 36

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	111.204	4	27.801	.580	.677	-
Gruplar içi	19126.286	399	47.936			
<b>Toplam</b>	<b>19237.490</b>	<b>403</b>				

Analiz sonucunda öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları “benimseme” düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F(4, 399)=.580$ ,  $p>.05$ . Öğretmenler mesleki kıdemleri ne olursa olsun ders denetimi süreçlerinde öğretim becerilerinin müdürler tarafından değerlendirmeye alınmasını aynı düzeyde önemsemektedirler. Bu sonucu bütün öğretmenlerin meslekteki tecrübe düzeyleri ne olursa olsun öğretim becerileri açısından bir dış değerlendirme yapılmasını benimsedikleri şeklinde yorumlayabiliriz.

Bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin istatistikler Çizelge 37’de verilmiştir.

Çizelge 37

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$x^2$	p
1-5	133	229.30	4	19.31	.001
6-10	71	206.50			
11-15	62	209.19			
16-20	74	157.53			
21-40	64	187.88			

Analiz sonucunda mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur,  $x^2$  ( $sd=4$ ,  $n=404$ )= $19.31$ ,  $p<.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin müdürlerin bu faktörde yer alan davranışları en çok gösterdiğini düşünen grup olduğu tespit edilmiştir, ( $\bar{X}=229.30$ ). Bige’nin (2014, 69) çalışmasında ise farklı sonuçlara ulaşılmış, öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı ancak mesleki kıdemi “1-4” yıl olan öğretmenlerin yöneticilerinin yeterlilikleri konusunda diğer öğretmenlere göre daha olumsuz algıya sahip oldukları saptanmıştır. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerse “gösterme” boyutu açısından ortalama değer açısından 1-5 yıl kıdemi olan öğretmen grubunu takip etmektedir ( $\bar{X}=209.19$ ). Mesleki kıdem değişkeni bağlamında okul müdürlerinin bu davranışları en az sergilediğini düşünen grup, kıdemi 16-20 yıl arasında değişen öğretmenlerdir, ( $\bar{X}=157.53$ ). “Gösterme” boyutu açısından en düşük sıra ortalamasına



sahip ikinci grup ise mesleki kıdemi 21-40 yıl arasında değişen öğretmenlerdir, ( $\bar{X}=187.88$ ). Buna göre mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin lise müdürlerinin bu faktör altındaki davranışları daha az sergilediklerini düşündükleri öne sürülebilir.

Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu bulmak amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda kıdem yılı 1-5 ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır  $U=3116.50$ ,  $p<.05$ . Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler müdürlerin bu faktörde yer alan davranışları mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere nazaran daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Yine aynı şekilde yapılan ikili karşılaştırmada mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin müdürlerin bu faktörde yer alan davranışları mesleki kıdemi 21-40 yıl olan öğretmenlere nazaran daha fazla gösterdiklerini düşündükleri tespit edilmiştir,  $U=3348.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdem yılı 11-15 ile 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşleri de anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir,  $U=1756.00$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler, 11-15 yıl olan öğretmenlere göre lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları daha az sergilediklerini belirtmişlerdir. Mesleki kıdemi 6-10 ile 16-20 yıl olan öğretmen gruplarında da anlamlı düzeyde bir farklılık söz konusudur,  $U=2011.50$ ,  $p<.05$ . Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler 16-20 yıl olan öğretmenlere göre lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

Analiz sonucunda lise müdürlerinin bu davranışları en fazla sergilediğini düşünen grupların 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler olduğu gözlenmektedir. Öğretim becerileri konusunda en fazla mesleki yardıma ihtiyaç duyacak grupların mesleki kıdemi düşük olan bu gruplar olduğu düşünülürse lise müdürlerinin ders denetimlerinde bu gruplardaki öğretmenlerin öğretim becerilerine daha fazla yoğunlaşmış olabileceği öne sürülebilir. Özellikle mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin “gösterilme” boyutunda diğer gruplara göre daha yüksek ortalama vermesi bu sonucu destekler niteliktedir.

#### 4.3.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları öğretmenlerin “benimseme” düzeylerinin branş değişkeni açısından farklılaşır

farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 38’de verilmiştir.

Çizelge 38

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
<b>Sayısal</b>	103	37.00	6.82
<b>Sözel</b>	216	37.84	7.00
<b>Meslek Dersi</b>	85	37.08	6.80
<b>Toplam</b>	404	37.46	6.91

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Branş bazında öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları benimseme düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu ileri sürülebilir. Öğretmen görüşlerinin lise müdürlerinin bu faktör altındaki davranışları “gösterme” boyutunun branş bazında karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 39’da sunulmuştur.

Çizelge 39

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Gruplar arası</b>	64.606	2	32.303	.676	.509	-
<b>Gruplar içi</b>	19172.884	401	47.813			
<b>Toplam</b>	19237.490	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “benimsenme” düzeylerinin branş değişkeni açısından farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F(2, 401)=.676$ ,  $p>.05$ . Ülger’de (2005, 58) çalışmasında benzer bulgulara ulaşmış ve öğretmenlerin bölüm başkanlarının ders denetimlerinde “göstermesi gereken” davranışlara ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu sonucu hangi branştan olursa olsun öğretmenlerin sınıf gözlemlerinde öğretim becerilerinin gözlenmesine dönük davranışları benimsedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Bir başka ifadeyle bütün branşlardan öğretmenler bir dış

gözlemci gözüyle öğretim etkinliklerinin etkililiği hakkında bilgi sahibi olmayı benzer düzeylerde önemli görmektedirler.

Lise müdürlerinin “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktörü altında yer alan davranışları “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 40’da verilmiştir.

Çizelge 40

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
<b>Sayısal</b>	103	28.02	10.18
<b>Sözel</b>	216	29.14	11.24
<b>Meslek Dersi</b>	85	29.30	10.85

Çizelge 40 incelendiğinde bu faktör altında yer alan davranışların gösterilme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin branş bazında birbirine oldukça yakın olduğu, sözel ders ve meslek dersi öğretmenleri arasındaki farkın .00 değerine yakın olduğu, ( $\bar{X}=29.14$ ,  $\bar{X}=29.30$ ), sayısal ders öğretmenlerinin ortalamasının ise ( $\bar{X}=28.02$ ) sözel ders ve meslek dersi öğretmenlerinden daha düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Gruplar arası</b>	105.410	2	52.705	.444	.642	-
<b>Gruplar içi</b>	47625.245	401	118.766			
<b>Toplam</b>	47730.656	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışların gösterilme boyutuna ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir,  $F(2,401)=.444$ ,  $p>.05$ . Öğretmenler ders denetimlerinin daha sağlıklı sonuçlar verebilmesi için kendi branşlarından kişiler tarafından denetim yapılmasını

önemli bulmaktadırlar, (Yeşil ve Kış, 2015, 40). Lise müdürlerinin ders denetim görevleri dikkate alındığında bunun Türkiye’de mevcut sistemde mümkün olmadığı kabul edilmelidir. Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları müdürlerin “gösterme” düzeyine ilişkin görüşlerinin beklentilerinin altında olmasının, ( $\bar{X}=2.89$ ) ve branş bazında öğretmen görüşlerinin davranışların müdürler tarafından “gösterilme” düzeylerinin farklılaşmamasının altında öğretmenlerin branş dışından kişiler tarafından sınıflarında gözlem yapılmasını benimsememeleri yatabilir.

#### 4.3.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutunun görev yapılan lise türü değişkeni açısından Kruskal Wallis H Testi analiz sonuçları Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$x^2$	p
<b>Fen- Sos. Bil</b>	24	189.23	2	.337	.845
<b>Anadolu</b>	158	203.93			
<b>Mesleki ve Teknik</b>	222	202.92			

Analiz sonucunda görev yapılan lise türü değişkeni açısından öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur,  $x^2$  ( $sd=2$ ,  $n=404$ )= $.337$ ,  $p>.05$ . Bu sonucu görev yapılan lise türü ne olursa olsun öğretmenlerin ders denetimlerinde öğretim becerilerinin gözlenmesini benzer düzeylerde önemsedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Buna göre öğretmenlerin ders denetimlerinde müdürlerden öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine yoğunlaşmalarını bekledikleri ileri sürülebilir. Anlamlı düzeyde bir farklılık olmamasına rağmen sıra ortalamaları incelendiğinde fen veya sosyal bilimler liselerinde ( $\bar{X}=189.23$ ) görev yapan öğretmenlerin Anadolu liseleri ( $\bar{X}=203.93$ ) ve mesleki ve teknik liselerde ( $\bar{X}=202.92$ ) görev yapan öğretmenlere göre davranışları “benimsenme” düzeylerinin daha düşük olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin “öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutunda görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre betimsel istatistikler Çizelge 43’te verilmiştir.

Çizelge 43

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri*

Lise Türü	N	$\bar{X}$	ss
<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	24	23.16	9.35
<b>Anadolu</b>	158	30.54	11.06
<b>Mesleki ve Teknik</b>	222	28.32	10.68

Çizelge 43 incelendiğinde bu faktör altında yer alan davranışların lise müdürleri tarafından en fazla gösterildiğini düşünen grubun Anadolu lisesi öğretmenleri, en az gösterildiğini düşünen grubun ise fen veya sosyal bilimleri lisesi öğretmenleri olduğu gözlenmektedir. Öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 44’te verilmiştir.

Çizelge 44

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	1289.467	2	644.734	5.567	.004	Fen veya Sos.-Anad. Lis. Fen veya Sos.-Mes. ve Tek. Anadolu- Mes. ve Tek. Lis.
<b>Gruplar içi</b>	46441.188	401	115.813			
<b>Toplam</b>	47730.656	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir,  $F(2,401)=5.567$ ,  $p<.05$ . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre her üç grup arasında da anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre mesleki ve teknik lise

öğretmenleri ( $\bar{X}=28.32$ ), fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine ( $\bar{X}=23.16$ ) göre, Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=30.54$ ) ise hem fen veya sosyal bilimler, hem de mesleki ve teknik lise öğretmenlerine göre lise müdürlerinin bu faktör altındaki davranışları daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Mesleki ve teknik liselerde meslek derslerinin alana uzak okul müdürleri tarafından denetlenmesi oldukça zor olabilir. Bu durumda mesleki liselerde ders denetimlerinin diğer lise türlerine göre daha sorunlu süreçler olabileceği ileri sürülebilir. Her branşın öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğin öğretim becerilerine yansımalarının farklı olabileceği düşünülürse branş bazındaki çeşitlilik öğretim becerilerinin gözlenmesi faktöründe lise müdürlerinin önünde önemli bir problem olabilir.

#### 4.4. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve öğretmen görüşleri bağlamında okul müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 45’te verilmiştir.

Çizelge 45

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler						
Benimsenme Boyutu			Gösterme Boyutu			
$\bar{X}$	ss	Önem Sırası		$\bar{X}$	ss	Göster. Düzeyi Sırası
3.88	.90	6	23. Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi	2.92	1.16	5
3.96	.84	4	24. Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi	2.98	1.18	4
3.95	.90	5	25. Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi	2.99	1.17	3
3.96	.87	4	26. Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi	2.98	1.16	4

(devam ediyor)

Çizelge 45 (devam)

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>4.04</b>	<b>.85</b>	<b>2</b>	27. Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi	<b>3.05</b>	<b>1.16</b>	<b>2</b>
<b>4.09</b>	<b>.83</b>	<b>1</b>	28. Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi	<b>3.10</b>	<b>1.17</b>	<b>1</b>
<b>4.03</b>	<b>.92</b>	<b>3</b>	29. Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu gözlemlemesi	<b>2.99</b>	<b>1.12</b>	<b>3</b>
<b>3.99</b>	<b>Boyut Ortalaması</b>			<b>3.00</b>		

Çizelge 45 incelendiğinde öğretmenlerin bu faktör altındaki davranışları “büyük ölçüde” benimsedikleri belirlenmiştir, ( $\bar{X}$ =3.99). Öğretmenlerin bu faktör altında en çok benimsedikleri davranış “Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi” davranışdır, ( $\bar{X}$ =4.09). Bu bulgu Ülger’in (2005, 70) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğretmenler tarafından “Öğretmenin öğretim materyallerini kullanımını gözlemlemesi” davranışının “kabul görme” düzeyinin ( $\bar{X}$ =4.01) olduğu belirtilmiş ve bu madde sınıf gözlemi boyutundaki 24 müdür davranışı arasından en fazla kabul gören yedinci davranış olarak belirlenmiştir. Öğretim materyallerini kullanma becerisi öğretimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu ileri sürülebilir.

Bu faktör altında öğretmenler tarafından en fazla benimsenen diğer davranış “Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi” davranışdır, ( $\bar{X}$ =4.04). “Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu gözlemlemesi” davranışı da öğretmenlere göre oldukça yüksek bir “benimseme” düzeyine sahiptir, ( $\bar{X}$ =4.03). Ülger’in (2005, 66) çalışmasında da aynı davranışın oldukça yüksek bir “kabul görme” oranına sahip olduğu belirlenmiştir, ( $\bar{X}$ =4.48). Bu faktör altında ortalama değer açısından en az benimsenen davranış ise “Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi” davranışdır, ( $\bar{X}$ =3.88). “Benimseme” puanı diğer davranışlara nazaran düşük düzeyde olmasına rağmen öğretmenler bu davranışı da “büyük ölçüde” benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu davranışı “Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi” davranışı izlemektedir, ( $\bar{X}$ =3.95). Faktörün “benimsenme” boyutu dikkate alındığında bütün davranışların “büyük ölçüde” benimsendiği saptanmıştır.

Öğretmenler lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}$ =3.00). Bu faktör altında öğretmenler

tarafından en çok “gösterildiği” düşünülen davranış “Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi” davranışıdır, ( $\bar{X}=3.10$ ). Daha sonra en çok sergilediği düşünülen davranış “Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi” davranışıdır, ( $\bar{X}=3.05$ ). Bu davranışta “benimseme” kısmında en çok benimsenen ikinci davranış olarak göze çarpmaktadır. Bu faktör altında öğretmenler lise müdürlerinin en az sergilediği davranışın “Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi” davranışı olduğunu düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.92$ ). Bu bulgu da “benimseme” boyutunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Öyle ki öğretmenler “benimseme” boyutunda bu davranışı en az benimsedikleri davranış olarak göstermişlerdir, ( $\bar{X}=3.88$ ). Bu faktörde yer alan maddelerin ortalama değerleri tek tek ele alındığında da öğretmenlerin müdürlerin bu davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışların müdürler tarafından sergilenme düzeyini yetersiz buldukları, bu konuda müdürlerinden beklenti içinde oldukları ileri sürülebilir.

#### *4.4.1. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması*

Bu başlık altında “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri hem “benimseme” hem de “gösterme” boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

##### *4.4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

“Öğretimi etkileyen faktörler” faktöründe yer alan davranışları öğretmenlerin “benimsenme” düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 46’da verilmiştir.

##### *Çizelge 46*

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* (devam ediyor)



Çizelge 46 (devam)

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Erkek</b>	199	200.39	39877.50	19977.50	.720
<b>Kadın</b>	205	204.55	41932.50		

Analiz sonucuna göre bu faktörde yer alan davranışları öğretmenlerin “benimseme” düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir,  $U=19977.50$ ,  $p>.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran davranışları “benimseme” düzeyinin yüksek olduğu ileri sürülebilir. Bu anlamda faktörde yer alan davranışları hem erkek hem de kadın öğretmenlerin ders denetimi açısından benzer düzeylerde önemsedikleri ve bu davranışları sürecin sağlıklı biçimde yürütülmesi adına benzer düzeylerde benimsedikleri ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından ilişkisiz örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 47’de verilmiştir.

Çizelge 47

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Erkek</b>	199	21.40	7.40	402	1.10	.274
<b>Kadın</b>	205	20.60	7.22			

Analiz sonucunda davranışları “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı saptanmıştır,  $t(402)=1.10$ ,  $p>.05$ . Her iki cinsiyetin ortalama değerleri incelendiğinde müdürlerin davranışları “gösterme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir, ( $\bar{X}=21.40$ ) ve ( $\bar{X}=20.60$ ). Bu sonuca göre hem erkek hem de kadın öğretmenlerin ders denetimi sürecinin bu faktöründe yer alan davranışları müdürlerin “sergilemesi” açısından beklentilerinin benzer düzeylerde karşılandığı ileri sürülebilir. Özmen ve Batmaz (2004, 8) tarafından yapılan çalışmada ise bu bulguyla

çelişen sonuçlara ulaşılmış, kadın öğretmenlerin müdürler tarafından gerçekleştirilen ders denetimi süreçlerini erkek öğretmenlere göre daha az işlevsel buldukları, diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin beklentilerinin daha az karşılandığını saptamışlardır.

#### 4.4.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu boyutta yer alan davranışların benimsenme” boyutunun mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 48’de verilmiştir.

Çizelge 48

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5	133	211.70	2	9.277	.055
6-10	71	169.06			
11-15	62	199.41			
16-20	74	223.81			
21-40	64	198.83			

Kruskal Wallis H Testi analiz sonucuna göre öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları “benimseme” düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı saptanmıştır,  $\chi^2$  (sd=2, n=404)=9.277, p>.05. Sıra ortalamaları incelendiğinde davranışları en çok benimseyen öğretmen grubunun 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenler olduğu saptanmıştır, ( $\bar{X}$ =223.81). Bu grubu 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler izlemektedir, ( $\bar{X}$ =211.70). Bu faktörde davranışları en az benimseyen öğretmenler 6-10 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlerdir, ( $\bar{X}$ =169.06). Bu grubu sırasıyla 21-40 ( $\bar{X}$ =198.83) ve 11-15 ( $\bar{X}$ =199.41) yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenler izlemektedir. Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre “p” değerinin .05 değerine çok yakın olması nedeniyle ikili gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. İlk önce sıra ortalamaları en düşük (6-10:  $\bar{X}$ =169.06) ve en yüksek (16-20:  $\bar{X}$ =223.81) olan gruplar karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur, U=1882.50, p<.05. Buna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler 6-10 yıl olan

öğretmenlere göre bu faktörde yer alan davranışları daha çok benimsemektedirler. Mann-Whitney U Testi sıra ortalamaları oldukça farklı olan mesleki kıdemi 1-5 ile 6-10 yıl olan öğretmenler için de tekrar edilmiş ve iki grup arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir,  $U=3719.50$ ,  $p<.05$ . Buna göre mesleki kıdemi 1-5 ( $\bar{X}=211.70$ ) yıl arasında olan öğretmenler 6-10 ( $\bar{X}=169.06$ ) yıl arasında olan öğretmenlere göre bu faktörde yer alan davranışları daha çok benimsemektedirler. Mann Whitney U Testine mesleki kıdemi 6-10 ( $\bar{X}=169.06$ ) ve 11-15 ( $\bar{X}=199.41$ ) yıl arasında kıdemi olan öğretmenler için de bakılmış ancak iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir,  $U=1930.00$ ,  $p>.05$ . Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre lise müdürlerinin ders denetimlerinde “öğretimi etkileyen faktörlere” daha fazla yoğunlaşmasını beklemektedirler. Bu anlamda sınıf gözlemi sürecinde öğretmenlerin “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan müdür davranışlarına farklı düzeylerde önem atfettikleri ileri sürülebilir.

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için yapılan tek faktörlü varyans analizine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 49’da verilmiştir.

Çizelge 49

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri*

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss
1-5	133	22.90	6.80
6-10	71	21.20	6.97
11-15	62	21.11	8.12
16-20	74	18.27	6.40
21-40	64	19.83	7.84
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>20.99</b>	<b>7.31</b>

Çizelge 49’da yer alan aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi faktöründe yer alan davranışların gösterilme boyutu açısından mesleki kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 16-20 ve 21-40 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine ait değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık

gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 49’da verilmiştir.

Çizelge 50

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	1124.626	4	281.157	5.500	.000	1-5 ve 16-20/1-5 ve 21-40 6-10 ve 16-20/11-15 ve 16-20
<b>Gruplar içi</b>	20396.983	399	51.120			
<b>Toplam</b>	21521.609	403				

Analiz sonucunda lise müdürlerinin “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları “gösterme” düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir,  $F(4,399)=5.500$ ,  $p<.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde lise müdürlerinin davranışları en çok gösterdiğini düşünen öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında değişen öğretmenler olduğu belirlenmiştir, ( $\bar{X}=22.90$ ). Bu grubu mesleki kıdemi 6-10 yıl ( $\bar{X}=21.20$ ) ve 11-15 yıl ( $\bar{X}=21.11$ ) olan öğretmenler takip etmektedir.

Mesleki kıdem açısından müdürlerin bu faktörde yer alan davranışları en az sergilediğini düşünen öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında değişen öğretmenler olduğu saptanmıştır, ( $\bar{X}=18.27$ ). Davranışları “gösterme” boyutu açısından daha sonra en düşük sıra ortalaması değeri veren grup ise mesleki kıdemi 21-40 yıl arasında değişen öğretmenlerdir, ( $\bar{X}=19.83$ ). Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu bulmak için LSD testine bakılmıştır. Bu anlamda mesleki kıdemi 1-5, 6-10, 11-15 ile 16-20 yıl olan öğretmen grupları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenler mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktörü altında yer alan davranışları lise müdürlerinin daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 21-40 yıl olan öğretmenler arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi 21-40 yıl olan öğretmenlerin 1-5 yıl olan öğretmenlere nazaran lise müdürlerinin bu faktördeki davranışları anlamlı düzeyde daha az sergilediklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

Çizelge 49’da sıra ortalamaları incelendiğinde 21-40 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler hariç, mesleki kıdem yılının arttıkça öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde lise müdürlerinin davranışları “gösterme” düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Benzer bir sonuca Özmen ve Batmaz’ın (2004, 12) çalışmasında yaş değişkeni açısından ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin müdürlerin ders denetimlerindeki etkililiklerine ilişkin görüşlerinin yaş arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeninin lise müdürlerinin sınıf gözlemlerini özellikle mesleki kıdemi düşük öğretmenler üzerinde yoğunlaştırmalarının olduğu ileri sürülebilir. Türkiye’de belirli bir mesleki kıdeme ulaşan öğretmenlerin lise müdürleri tarafından sınıf gözlemlerine daha az tabi tutuldukları iddia edilebilir.

#### 4.4.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutunun branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 51’de sunulmuştur.

Çizelge 51

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Branş	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Sayısal	103	198.47	2	1.141	.565
Sözel	216	208.04			
Meslek	85	193.32			

Analiz sonucunda öğretmenlerin “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları “benimsenme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir,  $\chi^2(sd=2, n=404)=1.141, p>.05$ . Ülger’in (2005, 67) askeri lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, ders denetimlerinin sınıf gözlemi safhasındaki davranışları fen dersleri, sosyal dersler, yabancı dil dersleri ve uygulamalı dersler öğretmenlerinin hepsinin “tamamen” düzeyinde benimsedikleri ve davranışlara ilişkin “gösterilmesi gereken” düzeyinde öğretmen görüşlerinin branşlara göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre branş fark etmeksizin tüm öğretmenler sınıf

gözlemlerinde “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” ile ilgili müdür davranışlarını benzer düzeyde benimsemekte ve önemli bulmaktadırlar.

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarını içeren betimsel istatistikler Çizelge 52’de verilmiştir.

Çizelge 52

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
<b>Sayısal</b>	103	20.25	7.01
<b>Sözel</b>	216	21.14	7.42
<b>Meslek Dersi</b>	85	21.52	7.39
<b>Toplam</b>	404	20.99	7.31

Çizelge 52 incelendiğinde branş bazında gruplara ait ortalama değerlerin birbirine yakın değerler olduğu gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 53’te verilmiştir.

Çizelge 53

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Gruplar arası</b>	84.525	2	42.262	.791	.454	-
<b>Gruplar içi</b>	21437.085	401	53.459			
<b>Toplam</b>	21521.609	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır,  $F(2, 401)=.791$ ,  $p>.05$ . Buna göre branşı fark etmeksizin bütün öğretmenler lise müdürlerinin “öğretimi etkileyen faktörler” faktörü altındaki davranışları eşit düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Sıra ortalamaları incelendiğinde değerler arasındaki farkın oldukça küçük olduğu ileri sürülebilir, ( $\bar{X}=20.25$ ), ( $\bar{X}=21.14$ ), ( $\bar{X}=21.52$ ). Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları müdürlerin “gösterme” düzeyini “bazen” olarak düşündükleri dikkate alınır, branş

bazında bütün öğretmenlerin lise müdürlerinden bu faktörde yer alan davranışları sergilemeleri açısından benzer beklentileri olduğu ileri sürülebilir.

#### 4.4.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Ölçeğin “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “benimseme” boyutunun görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 54’te sunulmuştur.

#### Çizelge 54

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	24	211.90	2	.386	.824
<b>Anadolu</b>	158	205.22			
<b>Mesleki ve Teknik</b>	222	199.55			

Analiz sonucunda öğretmenlerin “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları “benimseme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir,  $\chi^2(sd=2, n=404)=.386, p>.05$ . Sıra ortalamaları incelendiğinde davranışları en çok “benimseyen” öğretmenlerin fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=211.90$ ), en az “benimseyen” öğretmenlerinse mesleki ve teknik lise öğretmenleri ( $\bar{X}=199.55$ ) olduğu gözlenmektedir. Bu iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuç  $U=4268.50$  ve  $p>.05$  bulunmuştur. Buna göre görev yapılan lise türü bağlamında bu iki grup arasında da anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü fark etmeksizin müdürlerden ders denetiminin sınıf gözlemi aşamasında “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları sergilemelerine dönük benzer beklentiler içinde oldukları saptanmıştır. Lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları “gösterme” düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre betimsel istatistikleri Çizelge 55’te sunulmuştur.

## Çizelge 55

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri*

Lise Türü	N	$\bar{X}$	ss
<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	24	15.50	6.57
<b>Anadolu</b>	158	22.06	7.17
<b>Mesleki ve Teknik</b>	222	20.82	7.23
<b>Toplam</b>	404	20.99	7.31

Çizelge 55 incelendiğinde bu faktör altında yer alan davranışları lise müdürlerinin en fazla sergilediğini düşünen öğretmenlerin Anadolu lisesi öğretmenleri, en az gösterdiğini düşünen öğretmenlerinse fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri olduğu gözlenmektedir. Öğretmen görüşlerinin lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 56'da verilmiştir.

## Çizelge 56

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	911.760	2	455.880	8.870	.000	Fen veya Sos. B.-Anad. L. Fen veya Sos. B.-Mes. ve Tek.
<b>Gruplar içi</b>	20609.850	401	51.396			
<b>Toplam</b>	21521.609	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin lise müdürlerinin “öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları “gösterme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır,  $F(2,401)=8.870$ ,  $p<.05$ . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=15.50$ ) Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=22.06$ ) lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları daha az sergilediklerini düşündükleri saptanmıştır. Yine aynı şekilde fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=15.50$ ) mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=20.82$ ) anlamlı düzeyde lise müdürlerinin



davranışları daha az sergilediklerini düşünmektedirler. Bu sonucu fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları müdürlerin sınıf gözlemleri esnasında sergilenmesine dönük beklentilerinin diğer tür liselerde görev yapan öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu şeklinde yorumlamak da mümkündür. Bu sonuçlar ayrıca Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerinin ders denetiminin bu faktöründe yer alan müdür davranışlarına dönük beklentilerinin en fazla karşılandığı grup olduğu ileri sürülebilir.

#### 4.5. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörüne İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve öğretmen görüşleri bağlamında okul müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Davranışlarla ilgili öğretmen görüşlerini içeren betimsel istatistikler Çizelge 57’de verilmiştir.

Çizelge 57

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler						
Benimsenme Boyutu				Gösterme Boyutu		
$\bar{X}$	ss	Önem Sırası		$\bar{X}$	ss	Göster. Düzeyi Sırası
4.15	.89	1	30. Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi	3.01	1.14	1
4.15	.93	1	31. Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi	3.01	1.11	1
3.97	.78	2	32. Gözlem sürecinde planlanan hedeflere ulaşıp ulaşamadığını belirlemesi	2.69	1.17	2
3.84	.86	3	33. Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi	2.65	1.19	3
3.53	.95	4	34. Gözlemde elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi	2.44	1.17	4
3.93			<b>Boyut Ortalaması</b>	2.76		

Çizelge 57 incelendiğinde öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “büyük ölçüde” benimsedikleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=3.93$ ). Bu düzeyde öğretmenlerin en fazla benimsediği davranışların “Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi, ( $\bar{X}=4.15$ )” ve “Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi, ( $\bar{X}=4.15$ )” davranışları olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin ders denetimlerinin mesleki gelişimlerine katkısını önemsedikleri ve müdürlerinden bu yönde davranışlar sergilemesini bekledikleri ileri sürülebilir. Ayrıca öğretmenler ders denetimlerini geleceğe dönük performans hedefleri ortaya koymak için bir araç olarak görmektedirler. Bu bulgu Lam’ın (2001, 177) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışmada ilkökul öğretmenlerine ders denetimlerinin birincil amacının ne olması gerektiği sorulmuş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%65.6) “personel gelişimi” şeklinde cevap verdiği saptanmıştır. Bu düzeyde öğretmenlerin en az benimsedikleri davranış “Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi, ( $\bar{X}=3.53$ )” davranışdır. Bunun nedeni öğretmenlerin gözleme dair verilerin analizinden çok analizler sonucu planlanacak performans hedeflerine önem vermeleri olabilir. Bu davranışı “Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi” davranışı izlemektedir, ( $\bar{X}=3.84$ )”. Faktör bazında en az benimsenen bu iki davranışta öğretmenler tarafından “büyük ölçüde” düzeyinde benimsenmektedir.

Öğretmenler lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.76$ )”. Bu faktör altında öğretmenler lise müdürlerinin en fazla “Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi, ( $\bar{X}=3.01$ ) ” ve “Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi, ( $\bar{X}=3.01$ )” davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler. Bu bulgu Karabay’ın (2014, 66) çalışmasındaki bulgularla çelişmektedir. “Okul Yöneticilerinin Ders Denetimleri Yönüyle Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Katkıları” başlıklı çalışmada araştırmacı öğretmen görüşleri çerçevesinde ders denetimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı olup olmadığını bulmayı amaçlamış ve öğretmenlerin bu düzeyi “çok az” seviyesinde algıladıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin lise müdürleri tarafından en az sergilendiğini düşündükleri davranış ise “Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi, ( $\bar{X}=2.44$ )” davranışdır. Öğretmenler lise müdürlerinin bu davranışı “nadiren” düzeyinde sergilediklerini düşünmektedirler.

Branş bazında ders denetimlerinde Türkiye’de sorunlar yaşandığı iddia edilebilir. Öğretmenler branş dışından kişilerce yapılan ders denetimlerinin sağlıklı

sonuçlar doğurmadığını düşünmektedirler (Topçu, 2010, 43). Bu durum öğretmenlerin ders denetimlerinin mesleki gelişimlerine katkısı hususunda çekincelerinin oluşmasına ve ders denetimi süreçlerine karşı olumsuz bir tutum takınmalarına neden olabilir. Çalışmanın devamında “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

*4.5.1. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimseme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması*

Bu başlık altında araştırma konusu değişkenler açısından öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı hem “benimseme” hem de “gösterme” boyutları için çeşitli analiz teknikleri kullanılarak karşılaştırılmıştır.

*4.5.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları “benimseme” düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 58’de verilmiştir.

Çizelge 58

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sıra Top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Erkek</b>	199	207.54	41093.00	19198.00	.345
<b>Kadın</b>	205	196.65	40313.00		

Analiz sonucuna göre bu faktörde yer alan davranışları öğretmenlerin “benimseme” düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir,  $U=19198.00$ ,  $p>.05$ . Bu sonuç hem erkek hem de kadın öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışlarla ilgili müdürlerinden benzer düzeyde beklentileri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çizelge 57’de sıra ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran davranışları

“benimseme” düzeyinin daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durumda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre lise müdürlerinin ders denetimi süreçlerinde gözlem sonrası görüşme öncesi yapacağı hazırlık çalışmalarını daha fazla önemsedikleri ileri sürebilir.

Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından ilişkisiz örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda analiz sonuçları Çizelge 59’da verilmiştir.

Çizelge 59

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete göre T Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Erkek	199	14.21	5.16	402	1.620	.106
Kadın	205	13.40	4.99			

Çizelge 59 incelendiğinde bu faktörde yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği saptanmıştır,  $t(402)=1.620$ ,  $p>.05$ . Çizelge 58’de öğretmen görüşlerine ilişkin sıra ortalamalarının birbirine oldukça yakın değerler olduğu belirlenmiştir. Lise müdürlerinin ders denetiminin “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışları gösterme düzeyine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın değerlerdedir.

#### 4.5.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu boyut altında yer alan davranışların “benimsenme” boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Çizelge 60’ta verilmiştir.

Çizelge 60

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p

(devam ediyor)

## Çizelge 60 (devam)

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<b>1-5</b>	132	227.05	4	14.020	.007
<b>6-10</b>	71	197.57			
<b>11-15</b>	62	196.45			
<b>16-20</b>	74	164.91			
<b>21-40</b>	64	203.52			

Analiz sonucunda öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “benimseme” düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır,  $x^2(sd=4, n=403)=14.020, p<.05$ . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sıra ortalamalarına göre en büyük farkın olduğu 1-5 ( $\bar{X}=227.05$ ) ve 16-20 ( $\bar{X}=164.91$ ) yıllık öğretmen grupları arasındaki karşılaştırmada anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır,  $U=3314.50, p<.05$ . Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler 16-20 yıl olan öğretmenlere nazaran bu faktör altındaki davranışları anlamlı düzeyde daha fazla benimsemekte ve ders denetimi süreçlerinde daha önemli olduklarını düşünmektedirler. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerle, 21-40 yıl olan öğretmen gruplarının Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılması sonucunda ise  $U=1945.50, p<.05$  bulunmuştur. İki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İkili karşılaştırma mesleki kıdemi 1-5 ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında da tekrarlanmış ancak anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır,  $U=3504.00, p>.05$ . Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin davranışları “benimseme” düzeyleri, 16-20 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu faktör altındaki davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 61’de verilmiştir.

## Çizelge 61

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri*

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss
<b>1-5</b>	133	14.71	5.05
<b>6-10</b>	71	14.04	4.89

(devam ediyor)

## Çizelge 61 (devam)

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>11-15</b>	62	14.23	5.23
<b>16-20</b>	74	11.73	4.10
<b>21-40</b>	64	13.61	5.68
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>13.80</b>	<b>5.08</b>

Faktördeki davranışların “gösterilme” boyutunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 62’de sunulmuştur.

## Çizelge 62

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	444.978	4	11.245	4.45	.002	16-20 ve 1-5, 16-20 ve 6-10 16-20 ve 11-15
<b>Gruplar içi</b>	9974.643	399	24.999			
<b>Toplam</b>	10419.621	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır,  $F(4, 399)=4.45$ ,  $p<.05$ . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 16-20 ( $\bar{X}=11.73$ ) yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 ( $\bar{X}=14.71$ ), 6-10 ( $\bar{X}=14.04$ ) ve 11-15 ( $\bar{X}=14.23$ ) olan öğretmenlere göre bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin anlamlı düzeyde daha az sergiledikleri yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Özmen ve Batmaz da (2004, 11) çalışmalarında buna benzer bulgulara ulaşmışlar ve meslekte yeni olan öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin daha iyimser olduklarını tespit etmişlerdir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin ise mesleki kıdemi 21-40 yıl olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları en az sergilediğini düşünen öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 ve 21-40 yıl arasında değişen öğretmenler olduğu düşünülürse, mesleki kıdem arttıkça öğretmen görüşlerine göre davranışların

“gösterilme” sıklığının azaldığı ileri sürülebilir. Bunun bir nedeni Türkiye’de ders denetimlerinin mesleki kıdemi düşük öğretmenler üzerinde yoğunlaştırılması olabilir.

#### 4.5.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründeki davranışların “benimsenme” boyutunda görüşlerin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel istatistikleri Çizelge 63’te verilmiştir.

Çizelge 63

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

Branş	N	$\bar{X}$	ss
Sayısal	103	15.99	3.45
Sözel	216	16.01	4.04
Meslek	84	16.37	3.84
<b>Toplam</b>	<b>403</b>	<b>16.08</b>	<b>3.85</b>

Sıra ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Davranışları en çok benimseyen öğretmenler meslek dersi öğretmenleri iken, en az benimseyen öğretmenler ise sayısal ders öğretmenleridir. Faktörün benimsenme boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 64’te sunulmuştur.

Çizelge 64

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	8.960	2	4.480	.302	.740	-
<b>Gruplar içi</b>	5942.786	400	14.857			
<b>Toplam</b>	5951.746	402				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışları “benimseme” düzeyleri branş değişkenine göre farklılık göstermemektedir,  $F(2, 400)=.302$ ,  $p>.05$ . Buna göre öğretmenler bu faktör altında yer alan davranışları benzer düzeylerde önemsemektedirler. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde sıra ortalaması en yüksek grubun meslek dersi öğretmenleri

( $\bar{X}$ =16.37), en düşük grubun ise sayısal ders öğretmenleri olduğu görülmektedir, ( $\bar{X}$ =15.99).

Bu faktörde yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 65’te verilmiştir.

Çizelge 65

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
<b>Sayısal</b>	103	13.18	4.83
<b>Sözel</b>	216	13.86	5.23
<b>Meslek Dersi</b>	85	14.38	4.99
<b>Toplam</b>	404	13.80	5.08

Çizelge 65 incelendiğinde grupların aritmetik ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Aritmetik ortalama değerleri ele alındığında branş temelinde öğretmenlerin lise müdürlerinin bu davranışları gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları ileri sürülebilir. Öğretmen görüşlerinin branş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları çizelge 66’da verilmiştir.

Çizelge 66

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa göre Varyans Analizi Sonuçları*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Top.</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Gruplar arası</b>	68.585	2	34.29	1.328	.266	-
<b>Gruplar içi</b>	10351.036	401	25.81			
<b>Toplam</b>	10419.621	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkeni açısından farklılık göstermediği saptanmıştır,  $F(2,401)=1.328$ ,  $p>.05$ . Grupların sıra ortalamaları birbirine çok yakın olmakla birlikte ( $\bar{X}$ =13.18, 13.86 ve 14.38) sıra ortalaması en yüksek grubun meslek dersi öğretmenleri olduğu ( $\bar{X}$ =14.38) gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre branş bazında öğretmenlerin müdürlerin bu faktörde yer alan davranışları sergileme sıklıkları



hakkında benzer algılara sahip oldukları ve müdürlerden bu davranışların sergilenme düzeyine dönük benzer beklentiler içinde oldukları ileri sürülebilir.

#### 4.5.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 67’de verilmiştir.

#### Çizelge 67

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Fen veya Sos.	24	197.58	2	.628	.730
Anadolu	158	208.20			
Mes. ve Tek.	222	198.98			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışları “benimseme” düzeyleri görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir,  $\chi^2(sd=2, n=404)=1.611, p>.05$ . Sıra ortalamaları açısından davranışları en fazla “benimseyen” Anadolu lisesi öğretmenleri, ( $\bar{X}=208.20$ ), en az “benimseyen” öğretmenler ise fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleridir, ( $\bar{X}=197.58$ ). Mesleki gelişimin sağlanmasına dönük davranışların yer aldığı bu faktör altındaki davranışlara öğretmenlerin farklı okullarda görev yapmalarına rağmen benzer düzeylerde önem atfettikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin bu faktör altındaki davranışları lise müdürlerinin “gösterme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 68’de verilmiştir.

#### Çizelge 68

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri* (devam ediyor)

## Çizelge 68 (devam)

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri*

Lise Türü	N	$\bar{X}$	ss
<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	24	9.83	3.82
<b>Anadolu</b>	158	14.30	5.31
<b>Mesleki ve Teknik</b>	222	13.87	4.87
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>13.80</b>	<b>5.08</b>

Aritmetik ortalama değerleri ele alındığında fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları lise müdürlerinin Anadolu lisesi veya mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha az sergilediklerini düşündükleri iddia edilebilir. Farkın anlamlı düzeyde olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 69’da verilmiştir.

## Çizelge 69

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	418.199	2	209.099	8.384	.000	Fen veya Sos. ve Anadolu Fen veya Sos. ve Mes. ve Tek
<b>Gruplar içi</b>	10001.423	401	24.941			
<b>Toplam</b>	10419.621	403				

Analiz sonucunda Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkeni açısından farklılaştığı saptanmıştır,  $F(2,401)=8.304$ ,  $p<.05$ . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Dunnett’s C Testi sonuçlarına göre fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=9.83$ ), Anadolu liseleri ( $\bar{X}=14.30$ ) ve mesleki ve teknik liselerde ( $\bar{X}=13.87$ ) görev yapan öğretmenlere nazaran lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları anlamlı düzeyde daha az sergilediklerini düşündükleri saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları en çok sergilediğini düşünen öğretmenlerin Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan müdürlerin ders denetimlerinin “gözlem sonrası

görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışları diğer liselerde görev yapan müdürlere göre anlamlı düzeyde daha az sergiledikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu durumda fen lisesi öğretmenlerinin bu faktörde yer alan davranışları müdürlerinin sergilenmesi hususunda Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik lise öğretmenlerine göre daha büyük beklenti içinde oldukları ileri sürülebilir.

#### 4.6. Gözlem Sonrası Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinin “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve öğretmen görüşleri bağlamında okul müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Buna göre bu faktörde yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 70’de verilmiştir.

Çizelge 70

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler						
Benimsenme Boyutu				Gösterme Boyutu		
$\bar{X}$	ss	Önem Sırası		$\bar{X}$	ss	Göster Düzeyi Sırası
3.72	.92	11	35. Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi	2.63	1.30	10
3.70	.96	12	36. Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi.	2.66	1.27	8
3.69	.96	13	37. Öğretmenin öğretiminde belirlediği eksikliklerini yapıcı biçimde eleştirmesi	2.74	1.31	5
3.79	.96	9	38. Öğretmenin mesleki bir yardımı endişe duymadan talep etmesine ortam hazırlaması	2.71	1.29	6
3.73	.99	10	39. Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi	2.58	1.25	11
3.92	.93	8	40. Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi	2.71	1.26	6
4.00	.93	6	41. Gözlem verilerini öğretmenle yüz yüze paylaşması	2.77	1.28	3

(devam ediyor)

## Çizelge 70 (devam)

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>4.09</b>	<b>.88</b>	<b>3</b>	42. Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması	<b>2.82</b>	<b>1.27</b>	<b>2</b>
<b>4.02</b>	<b>.89</b>	<b>4</b>	43. Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi	<b>2.74</b>	<b>1.20</b>	<b>5</b>
<b>4.01</b>	<b>.91</b>	<b>5</b>	44. Yapılan değerlendirmeleri belirli somut gözlem sonuçları ile eşleştirerek sunması	<b>2.68</b>	<b>1.16</b>	<b>7</b>
<b>3.97</b>	<b>.98</b>	<b>7</b>	45. Öğretmene geliştirme planı vermesi	<b>2.65</b>	<b>1.16</b>	<b>9</b>
<b>4.10</b>	<b>1.00</b>	<b>2</b>	46. Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi	<b>2.75</b>	<b>1.19</b>	<b>4</b>
<b>4.24</b>	<b>.94</b>	<b>1</b>	47. Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması	<b>2.86</b>	<b>1.23</b>	<b>1</b>
<b>3.81</b>			<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>2.71</b>		

Çizelge 70 incelendiğinde öğretmenlerin “gözlem sonrası görüşme” faktörüne ilişkin davranışları “büyük ölçüde” benimsedikleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=3.81$ ). Bu faktör altında öğretmenlerin en çok benimsedikleri davranış “Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması” davranışdır, ( $\bar{X}=4.24$ ). Öğretmenlerin bu davranışı “tamamen” düzeyinde “benimsedikleri” belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu faktör altında en çok benimsedikleri diğer davranışlar “Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi”, ( $\bar{X}=4.10$ ) ve “Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması”, ( $\bar{X}=4.09$ ) davranışlarıdır. Buna göre öğretmenler gözlem sonrası görüşme aşamasında müdürler tarafından mesleki gelişimleri ve denetim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin alınmasına önem vermektedirler. Bu sonuç öğretmenlerin ders denetimi süreçlerinin aktif üyeleri olmayı istedikleri biçiminde de yorumlanabilir. Öğretmenlerin ayrıca ders denetimlerini eksikliklerinin ortaya konulduğu bir süreç olarak değil, okul müdürleri tarafından mesleki gelişimleri konusunda kendilerine rehberlik yapılan bir süreç olarak kabul ettikleri ileri sürülebilir. Arslan ve Aslan’da (2015, 172) Türkçe öğretmenlerinin “eğitimin denetimi” üzerine görüşlerinin alındığı çalışmalarında öğretmenlerin ders denetimlerinin rehberlik amaçlı olması gerektiği hususunda görüş bildirdiklerini saptamışlardır. Bu sonuçlar öğretmenlerin ders denetimlerinin “gözlem sonrası “görüşme” aşamasında sergilenecek davranışları önemsediklerini göstermektedir.

“Gösterme” boyutunda öğretmenler lise müdürlerinin davranışları “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.71$ ). Öğretmenler bu faktör altında lise müdürlerinin en az gösterdiği davranış olarak “Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi”, ( $\bar{X}=2.58$ ) davranışını göstermişlerdir. Öğretmenlerin bu boyut altında en az sergilendiğini düşündükleri diğer davranış “Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi” davranışdır, ( $\bar{X}=2.63$ ). Her iki boyut ortalamasına bakıldığında davranışların “benimsenme” ve “gösterilme” düzeylerine ilişkin önemli bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışların sergilenmesine ilişkin beklentilerinin lise müdürleri tarafından karşılanamadığı, öğretmenlerin bu davranışları ders denetimlerinde müdürlerinin daha fazla göstermeleri yönünde bir beklenti içinde oldukları ileri sürülebilir.

#### *4.6.1. Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründe Yer Alan Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Benimsenme ve Gösterme Boyutlarında Çeşitli Değişkenler Bağlamında Karşılaştırılması*

Bu başlık altında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından öğretmen görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı hem “benimsenme” hem de “gösterme” boyutları için test edilmiştir.

##### *4.6.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Bu faktör altında yer alan davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 71’de verilmiştir.

##### *Çizelge 71*

#### *Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Erkek</b>	198	201.80	40158.00	20258.00	.905
<b>Kadın</b>	205	203.18	41652.00		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “benimseme” düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır,  $U=20258.00$   $p>.05$ . Buna göre hem erkek hem de kadın öğretmenler ders denetimi süreçlerinde “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışları benzer düzeylerde önemsemektedirler. Sıra ortalamaları açısından kadın katılımcıların “benimseme” düzeyi ortalamasının erkek katılımcıların görüşlerine ilişkin ortalamadan daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 72’de sunulmuştur.

Çizelge 72

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Erkek	199	35.89	14.51	402	.832	.406
Kadın	205	34.73	13.43			

Analiz sonucunda “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir,  $t(402)=.832$ ,  $p>.05$ . Lise müdürlerinin “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışları “gösterme” düzeyleri hem erkek hem de kadın öğretmenlerin görüşleri açısından birbirine çok yakındır. Çizelgede sıra ortalamaları açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları daha fazla sergilediklerini düşündükleri gözlenmektedir.

#### 4.6.1.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

“Gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 73’de sunulmuştur.

## Çizelge 73

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5	133	211.81	4	1.510	.825
6-10	71	193.30			
11-15	62	197.98			
16-20	74	197.71			
21-40	64	203.27			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışları “benimseme” düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir,  $\chi^2(sd=4, n=404)=1.510, p>.05$ . Bu sonuç mesleki kıdem açısından değişik gruplara ait öğretmenlerin “gözlem sonrası görüşme” aşamasında yer alan davranışlara benzer düzeylerde önem atfettikleri biçiminde yorumlanabilir. Sıra ortalamaları incelendiğinde davranışları en fazla benimseyen öğretmen grubunun mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin olduğu saptanmıştır, ( $\bar{X}=211.81$ ). Bu faktör altındaki davranışları sıra ortalamaları açısından en az benimseyen öğretmenlerin ise mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir, ( $\bar{X}=193.30$ ). Bu sonuçlar mesleki kıdemi fark etmeksizin bütün öğretmenlerin ders denetimlerinin gözlem sonrası görüşme aşamasında müdürler tarafından sergilenecek bu davranışlara benzer düzeylerde önem verdikleri ve bu davranışların sergilenmesine dönük benzer beklentiler içinde oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” sıklıklarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans (One Way ANOVA) analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 74’te verilmiştir.

## Çizelge 74

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri*

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss
---------------	---	-----------	----

(devam ediyor)

## Çizelge 74 (devam)

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>1-5</b>	133	38.83	14.54
<b>6-10</b>	71	36.38	12.81
<b>11-15</b>	62	33.84	15.30
<b>16-20</b>	74	30.24	10.48
<b>21-40</b>	64	34.03	14.43
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>35.30</b>	<b>13.97</b>

Çizelge 74 incelendiğinde grupların aritmetik ortalama değerleri birbirine oldukça yakın olmakla birlikte mesleki kıdemi 1-5 ( $\bar{X}=38.83$ ) ve 16-20 ( $\bar{X}=30.24$ ) yıl olan öğretmen grupları arasında anlamlı farklılıkların olabileceği ileri sürülebilir. Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 75'te verilmiştir.

## Çizelge 75

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	3872.119	4	968.030	5.164	.000	1-5 ve 16-20 6-10 ve 16-20
<b>Gruplar içi</b>	74791.040	399	187.446			
<b>Toplam</b>	78663.158	403				

Analiz sonuçlarına göre “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir,  $F(4, 399)=5.164$ ,  $p<.05$ . Bu sonucu müdürlerin ders denetimlerinde “gözlem sonrası görüşme” faktöründeki davranışları öğretmen görüşleri bağlamında farklı mesleki kıdemlerde bulunan öğretmenlere farklı düzeylerde gösterdikleri biçiminde yorumlamak mümkündür. Bige'nin (2014, 104) çalışmasında ise farklı sonuçlar bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin ders denetimlerinin bütün aşamalarında gösterilen müdür davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet yıllarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. “Gözlem sonrası görüşme” faktöründeki davranışlara müdürlerin ders denetimi yaptıkları mesleki kıdemi farklı öğretmenler açısından farklı düzeylerde önem vermiş olabilecekleri ileri



sürülebilir. Öncelikle lise müdürlerinin mesleki kıdemi ne olursa olsun her öğretmenin mesleki gelişime ihtiyaç duyabileceği hususunda ikna edilmeleri gerekmektedir.

Mesleki kıdem açısından anlamlı düzeyde farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Dunnett's C Testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerle ( $\bar{X}=38.83$ ) ve mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=30.24$ ) görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamda mesleki kıdemi mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre bu faktör altında yer alan davranışları lise müdürlerinin daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler. Yine aynı şekilde mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenler ( $\bar{X}=36.38$ ) mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=30.24$ ) davranışların müdürler tarafından daha sık sergilendiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında lise müdürlerinin davranışları “gösterme” düzeyini “en az” düzeyde gören öğretmenlerin 16-20 yıllık öğretmenler, “en fazla” gösterildiğini düşünen öğretmenlerin ise 1-5 yıllık öğretmenler olduğu saptanmıştır. Yine sıra ortalamalarına göre davranışları “gösterme” düzeyinin mesleki kıdem yılı arttıkça azaldığı ancak mesleki kıdem yılı 21-40 yıl olan öğretmenlerde mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre tekrar artış gösterdiği belirlenmiştir.

#### 4.6.1.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

“Gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutunun branş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 76’da verilmiştir.

#### Çizelge 76

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Branş	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Sayısal	103	193.32	2	5.971	.051
Sözel	216	215.18			
Meslek	85	181.41			

Analiz sonucuna göre öğretmenlerin bu faktördeki davranışları “benimseme” düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığı gözlenmektedir,  $\chi^2(sd=2, n=404)=5.971, p>.05$ . Sıra ortalamaları açısından bu faktördeki davranışları en çok benimseyen öğretmenlerin sözel ders öğretmenleri ( $\bar{X}=215.18$ ), en az benimseyen öğretmenlerin ise meslek dersi öğretmenleri ( $\bar{X}=181.41$ ) olduğu saptanmıştır. Buna göre bu iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırma yapılmış ve sonuç anlamlı bulunmuştur,  $U=7622.50, p<.05$ . Bu sonuç bize sözel ders öğretmenlerinin bu faktör altındaki davranışları meslek dersi öğretmenlerine nazaran anlamlı biçimde daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Buna göre sözel ders öğretmenleri “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışları meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla önemsemektedirler ve bu davranışların “sergilenmesi” hususunda müdürlerinden daha fazla beklenti içindedirler. Öğretmenlerin bu faktör altındaki davranışları lise müdürlerinin “gösterme” sıklıklarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 77’de verilmiştir.

#### Çizelge 77

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
<b>Sayısal</b>	103	33.39	12.90
<b>Sözel</b>	216	35.55	14.58
<b>Meslek Dersi</b>	85	37.00	13.51
<b>Toplam</b>	<b>404</b>	<b>35.30</b>	13.98

Gruplara ait aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde birbirine yakın değerler elde edildiği gözlenmektedir. Sıra ortalamalarına göre müdürlerin davranışları en fazla gösterdiğini düşünen öğretmenlerin meslek dersi öğretmenleri ( $\bar{X}=37.00$ ), en az gösterdiğini düşünen öğretmenlerin ise sayısal ders öğretmenleri ( $\bar{X}=33.39$ ) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları müdürlerin “gösterme” düzeyine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 78’de verilmiştir.

## Çizelge 78

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	635.155	2	317.578	1.632	.197	-
<b>Gruplar içi</b>	78028.003	401	194.584			
<b>Toplam</b>	78663.158	403				

Analiz sonucunda öğretmenlerin müdürlerin bu faktördeki davranışları “gösterme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin branş değişkeni açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir,  $F(2,401)=1.632$ ,  $p>.05$ . Ülger (2005, 86) ise çalışmasında askeri liselerde görev yapan öğretmenlerin ders denetimlerinin “geri bildirim görüşmesi” aşamasında yer alan davranışları müdürlerin yerine getirme düzeylerinin fen, sosyal ve yabancı dil branşı öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılık göstermediği, ancak uygulamalı ders öğretmenlerinin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Uygulamalı ders öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre davranışları müdürlerin daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir.

Lise müdürleri ders denetimleri sonrasında öğretimin kalitesi açısından yeterli düzeyde gördükleri öğretmenlerle görüşme yapmayı gereksiz görebilirler. Ancak öncelikle müdürlerin sınıf gözlemlerinin “gözlem sonrası görüşme” aşamasının amacının sadece var olan eksiklikleri ortaya koymak olmadığı konusunda ikna edilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler eksiklikleri kadar güçlü yanları hakkında da bilgilendirilmeyi önemsemektedirler. Ders denetimlerinde bu şekilde bir yaklaşım sürecin öğretmenler tarafından benimsenmesine ve desteklenmesine olumlu katkı sağlayabilir.

#### 4.6.1.4. Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışları “benimseme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 79’da verilmiştir.

## Çizelge 79

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
<b>Fen veya Sos.</b>	24	194.04	2	3.145	.208
<b>Anadolu</b>	158	215.34			
<b>Mes. ve Tek.</b>	222	194.27			

Çizelge 78 incelendiğinde öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışları “benimseme” düzeylerinin görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır,  $\chi^2(sd=2, n=404)=3.145, p>.05$ . Öğretmenler çalıştıkları lise türü fark etmeksizin müdürlerden “gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların “sergilenmesi” bakımından benzer beklentiler içindedirler. Sıra ortalamalarına göre davranışları en çok benimseyen öğretmenlerin Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=215.34$ ), en az benimseyen öğretmenlerin ise fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=194.04$ ) olduğu gözlenmektedir.

Öğretmen görüşlerinin lise müdürlerinin davranışları “gösterme” boyutunda görev yapılan lise türüne göre değişip değişmediğine ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Çizelge 80’de verilmiştir.

## Çizelge 80

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutunun Görev Yapılan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
<b>Fen veya Sosyal</b>	24	111.31	2	17.371	.000
<b>Anadolu</b>	158	217.77			
<b>Mes. ve Tek.</b>	222	201.49			

Analiz sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir,  $\chi^2(sd=2, n=404)=17.371, p<.05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında lise müdürlerinin davranışları en fazla sergilediğini düşünen öğretmenlerin Anadolu lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=217.77$ ), en az sergilendiğini düşünen öğretmenlerin ise fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=111.31$ ) olduğu saptanmıştır.

Bu aşamada hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Fen veya sosyal bilimler

lisesi öğretmenleri ile Anadolu lisesi öğretmenleri arasında yapılan ikili Mann Whitney U Testi sonucu anlamlı çıkmıştır,  $U=939.00$ ,  $p<.05$ . Buna göre Anadolu lisesi öğretmenleri fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine nazaran lise müdürlerinin davranışları anlamlı düzeyde daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. İkili karşılaştırma fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenleri ile mesleki ve teknik lise öğretmenleri arasında da yapılmış ve sonuç  $U=1432.50$ ,  $p<.05$  bulunmuştur. Buna göre mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine göre lise müdürlerinin davranışları daha fazla sergilediklerini düşündükleri tespit edilmiştir. İkili karşılaştırma Anadolu lisesi öğretmenleri ile mesleki ve teknik lise öğretmenleri arasında da yapılmış, analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır,  $U=16082.00$ ,  $p<.05$ . Buna göre Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik lise öğretmenleri müdürlerin “gözlem sonrası görüşme” faktörü altında yer alan davranışları benzer düzeylerde sergilediklerini düşünmektedirler.

Araştırmanın bu bölümünde faktörler altında yer alan davranışların “benimsenme” ve “gösterilme” boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu anlamda her faktör “benimsenme” ve “gösterilme” boyutları açısından karşılaştırılmıştır.

#### **4.2. Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin Benimsenme ve Gösterilme Boyutlarının Karşılaştırılması**

Bu başlık altında ilk önce ölçekte yer alan faktörlerin her biri için davranışların “benimsenme” ve “gösterilme” boyutlarına ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri verilmiştir. Daha sonra her faktör “benimsenme” ve “gösterilme” boyutları açısından karşılaştırılmıştır.

##### *4.2.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular*

Bu başlık altında “ders gözlem stratejisinin belirlenmesi faktöründe yer alan davranışların benimsenme boyutuna ilişkin betimleyici istatistiksel bilgilere yer verilecektir. Bu faktörde yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” düzeylerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 81’de verilmiştir.

Çizelge 81

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Benimsenme Boyutu											
Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörü											
Maddeler	Hiç		Az		Orta		Büyük Ölçüde		Tamamen		
	$\bar{X}$	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%
1. Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi	4.06	9	2.2	14	3.5	61	15.1	179	44.3	141	34.9
2. Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması	3.83	23	5.7	21	5.2	60	14.9	198	49.0	102	25.2
3. Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması	3.84	13	3.2	18	4.5	91	22.5	179	44.3	103	25.5
4. Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlenmesi	4.02	7	1.7	13	3.2	91	22.5	146	36.1	147	36.4
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3.94</b>										

Çizelge 81 incelendiğinde öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “büyük ölçüde” düzeyinde benimsedikleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=3.94$ ). Öğretmenlerin bu faktör altında en az benimsedikleri davranış “Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması” davranışdır, ( $\bar{X}=3.83$ ). Buna karşın öğretmenlerin sadece %5.7’si ( $f=23$ ) bu davranışı “hiç benimsemediklerini” belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde bu faktör altında en az benimsenen ikinci davranış “Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması” davranışdır, ( $\bar{X}=3.84$ ). Bu davranış için “hiç benimsemiyorum” yönünde görüş öne süren öğretmenlerin oranı ise sadece %3.2’dir, ( $f=13$ ). Öğretmenler bu faktör altında en çok “Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi, ( $\bar{X}=4.06$ )” ve “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlenmesi, ( $\bar{X}=4.02$ )” davranışlarını benimsemektedirler. “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlenmesi” davranışını

öğretmenlerin %36.4'ü ( $f=147$ ) “tamamen” düzeyinde benimsediklerini ifade ederken bu oran “Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi” davranışı için %34.9'dur, ( $f=141$ ).

Bu faktörde yer alan davranışlar incelendiğinde boyutun ders denetim sürecinde öğretmenin fikirlerinin alınmasına yönelik iki davranışı içerdiği ve bu davranışların “benimsenme” düzeylerinin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir; “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi”, ( $\bar{X}=4.02$ ) ve “Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi”, ( $\bar{X}=4.06$ ). Bu sonuçlar öğretmenlerin denetim sürecinde fikirlerinin alınmasını önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Coimbra'nın (2013, 66) öğretimde denetim ve değerlendirme süreçleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmasında da bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenlerin denetim sürecinde görüşlerinin alınmasını ve kendilerine demokratik bir yaklaşım sergilenmesini önemsedikleri ortaya konulmuştur. “Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” düzeylerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 82'de verilmiştir.

Çizelge 82

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gösterme Boyutu												
Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörü												
Maddeler	Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman			
	$\bar{X}$	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$		%
1. Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi	2.85	34	8.4	179	44.3	61	15.1	71	17.6	58	14.4	<i>Missing</i> .2
2. Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması	2.55	66	16.3	183	45.3	56	13.9	66	16.3	33	8.2	
3. Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması	2.77	51	12.6	157	38.9	79	19.6	69	17.1	48	11.9	

(devam ediyor)

## Çizelge 82 (devam)

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

4.Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi	3.19	44	10.9	106	26.2	90	22.3	59	14.6	105	26.0
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>2.86</b>										

Öğretmenler bu faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.86$ ). Bu faktör altında öğretmenler sadece “Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması” davranışını lise müdürlerinin “nadiren” düzeyinde sergilediklerini belirtmişlerdir, ( $\bar{X}=2.55$ ). Öğretmenlerin sadece %8.2’si ( $f=33$ ) bu davranışı lise müdürlerinin “her zaman” gösterdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. “Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması, ( $\bar{X}=2.77$ )” davranışını öğretmenlerin %38.9’u ( $f=157$ ) müdürlerin “bazen” düzeyinde gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu faktör altında en çok gösterildiği düşünülen davranış “Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi” davranışdır”, ( $\bar{X}=3.19$ ).

Tshabalala (2013, 31) tarafından yapılan ve sınıf gözlemleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada da öğretmenlerin sınıf gözlemi öncesi sınıf gözlemi yapılacak ders hakkında kendileri ile bir ön görüşme yapılmasını önemstedikleri saptanmıştır. Buna karşın çalışma bulgularına göre öğretmenlerin sadece %26’sı lise müdürlerinin bu davranışı “her zaman” gösterdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Sınıf gözlemi yapılacak derse karar verilirken öğretmenlerin de görüşlerinin alınması sürecin öğretmen tarafından benimsenmesi ve sağlıklı işlemesi açısından son derece önemlidir. “Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi” davranışı en çok sergilendiği düşünülen ikinci davranış olmasına rağmen ( $\bar{X}=2.85$ ), öğretmenlerin %44.3’ü ( $f=179$ ) lise müdürlerinin bu davranışı “bazen” düzeyinde sergilediklerini düşünmektedirler.

“Ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” ve gösterilme” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 83’te verilmiştir.



Çizelge 83

*Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları T Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Benimseme</b>	404	15.76	3.09	403	18.82	.000
<b>Gösterme</b>	404	11.35	4.34			

Analiz sonucunda öğretmenlerin davranışları “benimseme” düzeylerine göre lise müdürlerince “gösterilme” düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu saptanmıştır,  $t(403)=18.82$ ,  $p<.05$ . Öğretmenlerin davranışları “benimseme” boyutuna ilişkin sıra ortalamaları ( $\bar{X}=15.76$ ), “gösterme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait sıra ortalaması ise ( $\bar{X}=11.35$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin lise müdürlerinin ders denetiminin bu safhasına yeteri kadar önem vermediklerini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin lise müdürlerinin sınıf gözlemi öncesi kendileriyle sürece dönük kararların alındığı görüşmeye planlamalar yaparak gelmelerini ve görüşmeyi bu ilkeler doğrultusunda gerçekleştirmelerini bekledikleri ileri sürülebilir.

#### 4.2.2. Gözlem Öncesi Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular

Bu faktördeki davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 84’te verilmiştir.

Çizelge 84

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Benimsenme Boyutu											
Gözlem Öncesi Görüşme Faktörü											
Maddeler	Hiç		Az		Orta		Büyük Ölçüde		Tamamen		
	$\bar{X}$	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi	3.84	19	4.7	18	4.5	91	22.5	158	39.1	118	29.2

(devam ediyor)

## Çizelge 84 (devam)

## Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

6. Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması	3.90	16	4.0	15	3.7	76	18.8	185	45.8	112	27.7
7. Öğretmenden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması	3.96	15	3.7	15	3.7	70	17.3	175	43.3	129	31.9
8. Öğretmenden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması	3.96	12	3.0	19	4.7	74	18.3	166	41.1	133	32.9
9. Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması	4.07	15	3.7	18	4.5	55	13.6	153	37.9	163	40.3
10. Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi	3.97	6	1.5	22	5.4	66	16.3	195	48.3	115	28.5
11. Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi	3.75	8	2.2	23	5.7	117	29.0	169	41.8	87	21.5
12. Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi	3.50	13	3.2	37	9.2	149	36.9	144	35.6	61	15.1
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3.87</b>										

Öğretmenler bu faktördeki davranışları “büyük ölçüde” düzeyinde benimsemektedirler, ( $\bar{X}=3.87$ ). Bu faktörde en fazla benimsenen davranış olan “Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması” ( $\bar{X}=4.07$ ) davranışını öğretmenlerin %40.3’ünün ( $f=163$ ) “tamamen” benimsedikleri yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. “Benimsenme” boyutunda bu davranışı “Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi” davranışı takip etmektedir, ( $\bar{X}=3.97$ ). Bu davranışı öğretmenlerin %48.3’ü ( $f=195$ ) “büyük ölçüde” benimsedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Aritmetik ortalama olarak en düşük “benimsenme” düzeyine sahip olmasına rağmen “Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi” ( $\bar{X}=3.50$ ) davranışını öğretmenlerin %36.9’u ( $f=149$ ) “orta” düzeyde, %35.6’sı ( $f=144$ ) ise “büyük ölçüde” benimsedikleri belirlenmiştir. Aynı biçimde “Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını

belirlemesi” davranışı ( $\bar{X}=3.75$ ) ortalama ile en az benimsenen ikinci davranış olmasına rağmen öğretmenlerin %41.8’inin ( $f=169$ ) bu davranışı “büyük ölçüde” benimsedikleri saptanmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ders denetimlerinin “gözlem öncesi görüşme” aşamasını önemsedikleri ve bu aşamada müdürlerin belirli davranışları sergilemelerini bekledikleri ileri sürülebilir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin ders denetimlerinin “gözlem öncesi görüşme” aşamasının önemi hususunda bilinçli olma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, ders denetiminin bu aşamasında müdürler tarafından gösterilecek davranışları önemsedikleri iddia edilebilir. “Gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışları lise müdürlerinin “gösterme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 85’te verilmiştir.

Çizelge 85

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler	Gösterme Boyutu											
	Gözlem Öncesi Görüşme Faktörü											
	Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman			
	$\bar{X}$	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	
5. Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi	3.09	45	11.1	89	22.0	125	30.9	75	18.6	70	17.3	
6. Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması	3.01	49	12.1	85	21.0	136	33.7	79	19.6	55	13.6	
7. Öğretmenlerden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması	3.00	40	9.9	93	23.0	131	32.4	93	23.0	46	11.4	
									Missing		.2	
8. Öğretmenlerden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması	3.04	40	9.9	86	21.3	142	35.1	90	22.3	46	11.4	
9. Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması	3.14	36	8.9	79	19.6	133	32.9	103	25.5	53	13.1	

(devam ediyor)

## Çizelge 85 (devam)

## Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

10. Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi	2.64	50	12.4	204	50.5	42	10.4	58	14.4	50	12.4
11. Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapip yapmadığını belirlemesi	2.76	36	8.9	198	49.0	53	13.1	62	15.3	55	13.6
12. Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi	2.62	48	11.9	190	47.0	66	16.3	65	16.1	34	8.4
									Missing		.2
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>2.87</b>										

Çizelge 84 incelendiğinde öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “bazen” düzeyinde sergiledikleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=2.87$ ). Bu bulgu Bige’nin (2014, 99) çalışmasında elde edilen bulgularla çelişmektedir. Çalışmada öğretmenlerin müdürlerin ders denetimlerinde “planlama” aşamasındaki davranışları “büyük ölçüde” düzeyinde sergilediklerini düşündükleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=3.14$ ). Bu faktör altında en fazla sergilendiği düşünülen davranış olan “Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması” ( $\bar{X}=3.14$ ) davranışının öğretmenlerin %32.9’unun ( $f=133$ ) “bazen”, %25.5’inin ( $f=103$ ) ise “çoğu zaman” zaman sergilendiği yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. En fazla sergilendiği düşünülen diğer davranış, “Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi” davranışdır ( $\bar{X}=3.09$ ) ve öğretmenlerin %30.9’u ( $f=125$ ) bu davranışı müdürlerin “bazen” sergilediklerini düşünürken %22’si ( $f=89$ ) “nadiren” sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere göre en az sergilenen davranış “Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi” davranışdır ( $\bar{X}=2.62$ ) ki öğretmenlerin %47’si ( $f=190$ ) müdürlerin bu davranışı “nadiren” düzeyinde sergiledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. “Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi” davranışı da en az sergilendiği düşünülen davranışlardandır ( $\bar{X}=2.64$ ) ve öğretmenlerin %50.5’i ( $f=204$ ) bu davranışın müdürler tarafından “nadiren” düzeyinde sergilendiğini düşünmektedir. Bu sonuçları “gözlem öncesi görüşme” faktöründe yer alan davranışların müdürler tarafından “gösterilme”

düzeylerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı biçiminde yorumlamak mümkündür.

Bu faktörde yer alan davranışların “benimsenme” ve “gösterme” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 86’da verilmiştir.

#### Çizelge 86

*Gözlem Öncesi Görüşme Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

<b>Benimsenme- Gösterme</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Negatif Sıra</b>	307	199.23	61163.50	14.08*	.00
<b>Pozitif Sıra</b>	56	87.54	4902.50		
<b>Eşit</b>	41	-	-		

Analiz sonuçları gözlem öncesi görüşme faktöründe yer alan davranışlar temelinde öğretmenlerin davranışların öğretmenlerce “benimsenme” ve lise müdürlerinin bu davranışların “gösterilme” boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır,  $z=14.08$ ,  $p<.05$ . Fark puanlarına ait sıra ortalamaları ( $\bar{X}=199.23-\bar{X}=87.54$ ) ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen farkın negatif sıralar, diğer bir ifadeyle “benimsenme” boyutu lehine olduğu gözlenmektedir. “Benimsenme” boyutuna ait puan ortalaması ( $\bar{X}=199.23$ ), “gösterilme” boyutuna ait puan ortalaması ise ( $\bar{X}=87.54$ ) olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin bu boyutta yer alan davranışlara atfettikleri öneme nazaran lise müdürlerinin davranışları yetersiz düzeyde gösterdiklerini düşündükleri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin ve müdürlerin ders denetimi sürecinden karşılıklı olarak beklentilerinin ortaya konulduğu çok önemli bir safha olmasına rağmen Türkiye’de ders denetimi öncesinde öğretmenler ile kapsamlı bir görüşmenin yapılmadığı, öğretmenlere sadece kontrol edilecek dosya ve evraklar hakkında bilgi verildiği ileri sürülebilir. Nitekim Arslan ve Aslan (2015, 169) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin %86.6’sının teftişlerin amacına ulaşamamasının en önemli nedenini “eğitim kalitesinden ziyade dosyalara daha çok önem verilmesi” olarak algıladıkları saptanmıştır. Buna göre öğretmenler sağlıklı bir ders denetiminin dosya incelemesinden öte sağlıklı bir gözlem ve değerlendirme süreçleri ile gerçekleştirilebileceğini düşünmektedirler.

#### 4.2.3. Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışları öğretmenlerin “benimseme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 87’de verilmiştir.

Çizelge 87

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Benimsenme Boyutu											
Öğretimin Gözlenmesi Aşaması											
Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörü											
Maddeler	Hiç		Az		Orta		Büyük Ölçüde		Tamamen		
	$\bar{X}$	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
13. Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi	3.63	4	1.0	38	9.4	142	35.1	141	34.9	79	19.6
14. Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi	3.65	5	1.2	41	10.1	135	33.4	133	32.9	90	22.3
15. Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi	3.57	6	1.5	34	8.4	157	38.9	136	33.7	71	17.6
16. Dersin sonunda öğretmenin konuyu özetleyip özetlemediğini gözlemlemesi	3.65	7	1.7	24	5.9	153	37.9	139	34.4	81	20
17. Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi	3.81	4	1.0	20	5.0	123	30.4	158	39.1	99	24.5
18. Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi	3.80	7	1.7	21	5.2	111	27.5	170	42.1	95	23.5

(devam ediyor)

Çizelge 87 (devam)

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

19. Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi	3.91	5	1.2	20	5.0	93	23.0	174	43.1	112	27.7
20. Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi	3.96	3	.7	19	4.7	84	20.8	184	45.5	114	28.2
21. Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi	3.69	13	3.2	27	6.7	113	28.0	170	42.1	81	20.0
22. Dersten öğretmenle birlikte çıkması	3.79	10	2.5	25	6.2	104	25.7	165	40.8	99	24.5
									<i>Missing</i>		.2
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3.75</b>										

Çizelge 86 incelendiğinde öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları tüm boyut ortalaması ( $\bar{X}=3.75$ ) dikkate alındığında “büyük ölçüde” benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu faktör altında “benimsenme” düzeyi en yüksek davranış “Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi” ( $\bar{X}=3.96$ ) davranışdır ve öğretmenlerin %45.5’i ( $f=184$ ) bu davranışı “büyük ölçüde”, %28.2’si ( $f=114$ ) ise “tamamen” benimsedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. “Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi” davranışını ise ( $\bar{X}=3.91$ ) öğretmenlerin %43.1’i ( $f=174$ ) “büyük ölçüde”, %27.7’si ( $f=112$ ) ise “tamamen” benimsemektedirler.

Bu faktörde en az benimsenen davranış olan “Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi” ( $\bar{X}=3.57$ ) davranışını öğretmenlerin %38.9’u ( $f=157$ ) “orta” düzeyde, %33.7’si ( $f=136$ ) ise “büyük ölçüde” benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu davranışı daha düşük düzeyde benimsemelerinin nedeni gözlenmesinin oldukça zor bir davranış olduğunu düşünmeleri olabilir. “Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi” ( $\bar{X}=3.63$ ) davranışını ise öğretmenlerin %35.1’i ( $f=142$ ) “orta” düzeyde, %34.9’u ( $f=141$ ) “büyük ölçüde” benimsemektedirler. Genel anlamda bu faktörde yer alan davranışların “benimsenme” boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin sınıf gözlemi esnasında müdürlerden öğretim becerileri ile ilgili davranışlarını gözlemlemelerini

bekledikleri ileri sürülebilir. Bu sonucu öğretmenlerin öğretim becerileri açısından bir dış gözlemcinin değerlendirmesini önemli buldukları şeklinde yorumlamak da mümkündür.

“Öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 88’de verilmiştir.

Çizelge 88

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gösterme Boyutu											
Öğretimin Gözlenmesi Aşaması											
Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörü											
Maddeler	Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		
	$\bar{X}$	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13. Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi	2.84	43	10.6	153	37.9	82	20.3	78	19.3	48	11.9
14. Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi	2.94	47	11.6	137	33.9	76	18.8	80	19.8	64	15.8
15. Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi	2.84	53	13.1	131	32.4	98	24.3	72	17.8	50	12.4
16. Dersin sonunda öğretmenin konuyu özetleyip özetlemediğini gözlemlemesi	2.89	49	12.1	130	32.2	99	24.5	68	16.8	58	14.4
17. Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi	3.01	40	9.9	128	31.7	95	23.5	70	17.3	71	17.6
18. Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi	2.93	40	9.9	129	31.9	107	26.5	74	18.3	54	13.4

(devam ediyor)



Çizelge 88 (devam)

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

19. Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi	2.93	50	12.4	127	31.4	99	24.5	57	14.1	71	17.6
20. Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi	2.88	51	12.6	131	32.4	96	23.8	64	15.8	60	14.9
									<i>Missing</i>		.5
21. Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi	2.73	61	15.1	125	30.9	118	29.2	57	14.1	41	10.1
									<i>Missing</i>		.5
22. Dersten öğretmenle birlikte çıkması	2.89	57	14.1	115	28.5	106	26.2	65	16.1	60	14.9
									<i>Missing</i>		.2
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>2.89</b>										

Öğretmenler lise müdürlerinin bu faktörde yer alan davranışları “bazen” düzeyinde sergilediklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=2.89$ ). Bu faktörde öğretmenlerin en fazla sergilendiğini düşündükleri davranış “Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi” ( $\bar{X}=3.01$ ) davranışdır ve öğretmenlerin %31.7’si ( $f=128$ ) müdürlerin bu davranışı “nadiren” sergilediklerini düşünürken %23.5’i ( $f=95$ ) “bazen” sergiledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu faktörde ikinci olarak en çok sergilenen davranış “Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi” davranışdır ( $\bar{X}=2.94$ ) ve öğretmenlerin %33.9’u ( $f=137$ ) müdürlerin bu davranışları “nadiren” sergilediklerini düşündükleri halde %19.8’i ( $f=80$ ) “çoğu zaman” sergilediklerini düşünmektedirler.

Bu faktör altında en az gösterildiği düşünülen davranış “Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi” davranışdır ( $\bar{X}=2.73$ ). Öğretmenlerin %30.9’u ( $f=125$ ) bu davranışın “nadiren”, %29.2’si ( $f=118$ ) “bazen” sergilendiği yönünde görüş belirtmişlerdir. En az sergilendiği düşünülen diğer iki davranış ise “Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi” ve “Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi” davranışlarıdır, ( $\bar{X}=2.84$ ). “Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi” davranışına öğretmenlerin %37.9’u, ( $f=153$ ), “Dersin sunum hızının

öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlememesi” davranışına ise %32.4’ü ( $f=131$ ) “nadiren” sergilendiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin ders denetimi sürecinde “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” faktöründeki davranışları lise müdürlerinin arzu ettikleri düzeyde sergilemediklerini düşündükleri ileri sürülebilir. Lise müdürlerinin ders denetimlerinde belirli davranışları arzu edilen düzeyde sergilememelerinin nedeni ders denetimlerine yeterli zaman ayıramamalarından kaynaklanabilir. Murphy ve Torff’un (2012, 5) okul müdürlerinin İngilizce öğretmenlerinin denetimi ile ilgili öz yeterliliklerini değerlendirdikleri çalışmasında bunu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre müdürler okulda İngilizce öğretmeni sayısı arttıkça ders denetimlerine ayırabildikleri zamanın kısıtlı hale geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “benimseme” ve lise müdürlerinin bu davranışları “gösterme” boyutlarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları Çizelge 89’da verilmiştir.

Çizelge 89

*Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları T Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Benimseme</b>	404	37.46	6.91	403	17.45	.000
<b>Gösterme</b>	404	28.88	10.88			

Öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “benimseme” ve lise müdürlerinin “gösterme” boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya konulmuştur,  $t(403)=17.45$ ,  $p<.05$ . Öğretmenlerin “benimseme” boyutuna ilişkin puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=37.46$ ) lise müdürlerinin “gösterme” boyutuna ait puanların ortalamasından ( $\bar{X}=28.88$ ) anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin müdürler tarafından ders denetimi sürecinde öğretim becerilerinin gözlenmesi ile ilgili davranışları olumlu karşıladıkları ancak lise müdürlerinin öğretim becerilerini yeterli düzeyde gözlemlemediklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun bir nedeni Türkiye’de ders denetimlerinin yıllık planlar, kulüp dosyaları gibi evrakların incelenmesi olarak kabul görmesi olabilir. Diğer bir neden ise müdürlerin branş bazında öğretim becerilerini gözleme yetilerinin sınırlı olmasıdır. Her branş kendi içinde öğretim yöntem ve teknikleri açısından farklılık göstermekte, müdürlerden ise her

branşta öğretmenlere bu konuda rehberlik yapması beklenmektedir. Her branşa ait öğretim becerileri ve ders denetimleri hakkındaki bilgi yetersizliği lise müdürlerinin bu hususta sağlıklı gözlem yapmalarına engel teşkil edebilir. Diğer bir neden lise müdürlerinin denetim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları da olabilir. Nitekim Altun, Şanlı ve Tan (2015, 81) tarafından yapılan ve okul müdürlerinin ders denetimlerindeki yeterliliklerinin maarif müfettişleri görüşleri çerçevesinde değerlendirildiği bir çalışmada bu iddiayı destekleyen bulgular elde edilmiş ve araştırmaya katılan maarif müfettişlerinin tamamının ders denetimleri ile ilgili “Müdürler yeterli bilgiye sahip değildir” yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

#### 4.2.4. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Bulgular

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 90’da verilmiştir.

Çizelge 90

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Benimsenme Boyutu											
Öğretimin Gözlenmesi Aşaması											
Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörü											
Maddeler	Hiç		Az		Orta		Büyük Ölçüde		Tamamen		
	$\bar{X}$	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
23. Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi	3.88	7	1.7	19	4.7	92	22.8	184	45.5	102	25.2
24. Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi	3.96	6	1.5	9	2.2	86	21.3	196	48.5	107	26.5
25. Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi	3.95	8	2.0	14	3.5	84	20.8	182	45.0	116	28.7

(devam ediyor)

## Çizelge 90 (devam)

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

26. Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını göz-lemlemesi	3.96	6	1.5	16	4.0	76	18.8	195	48.3	110	27.2
									Missing		.2
27. Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi	4.04	4	1.0	13	3.2	74	18.3	186	46.0	127	31.4
28. Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi	4.09	4	1.0	11	2.7	63	15.6	191	47.3	135	33.4
29. Sınıf yerleşim düze-ninin öğretim yöntemle-rine uygunluğunu göz-lemlemesi	4.03	6	1.5	16	4.0	80	19.8	158	39.1	144	35.6
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3.99</b>										

Öğretmenler bu faktör altında yer alan davranışları “büyük ölçüde” benimsenmektedirler, ( $\bar{X}=3.99$ ). Bu faktör altında öğretmenlerin en çok benimsedikleri davranış “Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi” ( $\bar{X}=4.09$ ) davranışdır ve öğretmenlerin %47.3’ü ( $f=191$ ) bu davranışı “büyük ölçüde”, %33.4’ü ( $f=135$ ) ise “tamamen” benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri diğer davranış “Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi” ( $\bar{X}=4.04$ ) davranışdır ve öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%46) bu davranışı “büyük ölçüde” benimsedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir, ( $f=186$ ). “Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi” davranışı bu faktörde en az benimsenen davranış olmasına rağmen ( $\bar{X}=3.88$ ), öğretmenlerin %45.5’i bu davranışı “büyük ölçüde” benimsediklerini belirtmişlerdir, ( $f=184$ ). Faktör bazında “benimsenme” düzeyi ikinci en düşük davranış “Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi” davranışdır, ( $\bar{X}=3.95$ ). Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%45) bu davranışı “büyük ölçüde” benimsediklerini belirtmişlerdir, ( $f=182$ ). Bu bulgulara göre öğretmenlerin öğretim becerileri kadar sınıf gözlemlerinde öğretimi etkileyen faktörlerin de dikkate alınmasını önemsedikleri ileri sürülebilir. “Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 91’de verilmiştir.

Çizelge 91

*Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Gösterme Boyutu											
Öğretimin Gözlenmesi Aşaması											
Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörü											
Maddeler	$\bar{X}$	Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
23. Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi	2.92	43	10.6	115	28.5	123	30.4	78	19.3	45	11.1
24. Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi	2.98	42	10.4	109	27.0	120	29.7	82	20.3	51	12.6
25. Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi	2.99	38	9.4	113	28.0	121	30.0	81	20.0	51	12.6
26. Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi	2.98	38	9.4	113	28.0	122	30.2	83	20.5	48	11.9
27. Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi	3.05	30	7.4	114	28.2	123	30.4	80	19.8	57	14.1
28. Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi	3.10	31	7.7	103	25.5	128	31.7	78	19.3	63	15.6
29. Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu gözlemlemesi	2.99	38	9.4	100	24.8	136	33.7	86	21.3	43	10.6
									Missing		.2
									Missing		.2
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3.00</b>										

Öğretmenlerin bu faktördeki davranışları lise müdürlerinin “bazen” gösterdiğini düşündükleri belirlenmiştir, ( $\bar{X}=3.00$ ). Bu faktörde en çok sergilendiği düşünülen

davranış “Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi” davranışıdır ( $\bar{X}=3.10$ ) ancak sadece ( $f=78$ ) 78 öğretmen bu davranışı müdürlerin “çoğu zaman”, ( $f=63$ ) 63 öğretmene “her zaman” sergilediklerini düşünmektedir. En fazla sergilendiği düşünülen diğer davranış “Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi” ( $\bar{X}=3.05$ ) davranışı olmasına rağmen yine öğretmenlerin %19.8’i ( $f=80$ ) müdürlerin bu davranışı “çoğu zaman” gösterdiklerini düşünürken “her zaman” gösterdiklerini düşünen öğretmenlerin oranı ise %14.1’dir, ( $f=57$ ). Bu faktör altında en az gösterildiği düşünülen davranış ise “Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi” davranışıdır ki ( $\bar{X}=2.92$ ) öğretmenlerin %28.5’i ( $f=115$ ) müdürlerin bu davranışı “nadiren” sergilediklerini düşünürken “bazen” sergilediğini düşünenlerin oranı ise %30.4’dür, ( $f=123$ ). En az sergilendiği düşünülen diğer iki davranış ise “Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi” ve “Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi” davranışlarıdır, ( $\bar{X}=2.98$ ). “Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi” davranışının “bazen” sergilendiğini düşünen öğretmen sayısı 120’dir, ( $f=120$ , %29.7). “Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi” davranışının “bazen” sergilendiğini düşünen öğretmen sayısı ise ( $f=122$ )’dir, (%30.2). Bu faktör altında yer alan davranışların “benimsenme” ve “gösterme” boyutları dikkate alındığında müdürlerin davranışları sergileme düzeylerinin öğretmenlerin beklentilerinin altında kaldığı ileri sürülebilir.

Bu faktördeki davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve öğretmen görüşleri temelinde lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 92’de verilmiştir.

#### Çizelge 92

##### *Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

<b>Benimsenme- Gösterme</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Negatif Sıra</b>	302	191.31	57775.00	14.29	.000
<b>Pozitif Sıra</b>	48	76.4	3650.00		
<b>Eşit</b>	54	-	-		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır,  $z=14.29$ ,  $p<.05$ . Sıra ortalamaları ( $\bar{X}=191.31-\bar{X}=76.4$ ) incelendiğinde

farkın negatif sıralar, diğer bir ifadeyle “benimseme” boyutu lehine olduğu gözlenmiştir. Her iki boyuta ait puanların aritmetik ortalamaları ise “benimseme”= $(\bar{X}=27.92)$ , “gösterme”= $(\bar{X}=20.99)$  olarak hesaplanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışları “benimseme” düzeylerine ilişkin görüşlerinin lise müdürlerinin davranışları “gösterme” düzeylerine ilişkin görüşlerinden anlamlı düzeyde daha fazladır. Bu sonuç öğretmenlerin ders denetimlerinde lise müdürlerinin öğretimi etkileyen faktörlere daha fazla yoğunlaşmaları gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler lise müdürlerinin bu faktör altında yer alan davranışları “gösterme” düzeylerini yetersiz buldukları ileri sürülebilir.

#### 4.2.5. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörüne İlişkin Bulgular

“Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışların “benimseme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 93’te verilmiştir.

Çizelge 93

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>Benimseme Boyutu</b>											
<b>Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörü</b>											
<b>Maddeler</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Hiç</b>		<b>Az</b>		<b>Orta</b>		<b>Büyük Ölçüde</b>		<b>Tamamen</b>	
		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
30.Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi	4.15	5	1.2	12	3.0	68	16.8	151	37.4	167	41.3
									<i>Missing</i>		.2
31. Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi	4.15	5	1.2	16	4.0	72	17.8	132	32.7	178	44.1
									<i>Missing</i>		.2
32. Gözlem sürecinde planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını belirlemesi	3.96	5	1.2	13	3.2	60	14.9	238	58.9	88	21.8

(devam ediyor)

## Çizelge 93 (devam)

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

33. Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi	3.84	7	1.7	21	5.2	81	20.0	215	53.2	80	19.8
34. Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi	3.53	13	3.2	33	8.2	145	35.9	154	38.1	59	14.6
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>3.93</b>										

Öğretmenler “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışları “büyük ölçüde” benimsemektedirler, ( $\bar{X}=3.93$ ). Bu faktör altında en çok benimsenen iki davranış “Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi” ve “Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi” davranışlarıdır, ( $\bar{X}=4.15$ ). “Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi” davranışını öğretmenlerin %37.4’ü ( $f=151$ ) “büyük ölçüde” benimsediğini, %41.3’ü ( $f=167$ ) ise “tamamen” benimsediğini belirtmiştir. “Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi” davranışını öğretmenlerin %44.1’i ( $f=178$ ) “tamamen”, %32.7’si ise ( $f=132$ ) benimsediği yönünde görüş belirtmiştir. Bu faktör altında en az benimsenen davranış ise “Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi” davranışdır, ( $\bar{X}=3.53$ ). Buna rağmen öğretmenlerin %38.1’i ( $f=154$ ) bu davranışı “büyük ölçüde” benimsediğini belirtmiştir. Lasagabaster ve Sierra (2011, 11) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin sınıf gözlemlerinden elde edilen verilerin sınıflandırılıp sistematik bir hale getirilmesini ders denetimi sürecinde önemli bir davranış olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu davranışı “Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi” davranışı izlemektedir, ( $\bar{X}=3.84$ ). Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53.2) bu davranışı “büyük ölçüde” benimsedikleri tespit edilmiştir, ( $f=215$ ). Bu bulgular öğretmenlerin müdürlerden sınıf gözlemi sonrasında öğretmen ile gözleme ilişkin görüşme yapmadan önce belirli ön hazırlıklar yapmalarını bekledikleri biçiminde yorumlanabilir.

“Öğretimi etkileyen faktörlerin gözlenmesi” faktöründe yer alan davranışların “gösterilme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 94’te verilmiştir.



Çizelge 94

Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Gösterme Boyutu												
Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörü												
Maddeler			Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	$\bar{X}$	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
30. Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi	3.01	38	9.4	99	24.5	136	33.7	81	20.0	49	12.1	<i>Missing</i> .2
31. Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi	3.01	38	9.4	91	22.5	146	36.1	83	20.5	43	10.6	<i>Missing</i> .7
32. Gözlem sürecinde planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını belirlemesi	2.69	42	10.4	195	48.3	53	13.1	75	18.6	39	9.7	
33. Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi	2.65	47	11.6	197	48.8	50	12.4	69	17.1	41	10.1	
34. Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi	2.44	83	20.5	172	42.6	66	16.3	51	12.6	31	7.7	<i>Missing</i> .2
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>2.76</b>											

Öğretmenlerin bu faktör altındaki davranışları lise müdürlerinin “bazen” sergilediklerini düşündükleri tespit edilmiştir, ( $\bar{X}=2.76$ ). Bu faktör altında öğretmenler müdürlerin sadece “Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi” davranışını “nadiren” sergilediklerini düşünmektedirler ( $\bar{X}=2.44$ ) ve öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%42.6) müdürlerin bu davranışı “nadiren” sergilediği yönünde görüş belirtmiştir, ( $f=172$ ). Bu davranışı ‘Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi’ davranışı izlemektedir, ( $\bar{X}=2.65$ ). Bu davranışın “nadiren” gösterildiğini düşünen öğretmenlerin oranı ise %48.8’dir, ( $f=197$ ). Bu faktörde öğretmenler lise müdürlerinin en çok “Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi” ve “Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi” davranışlarını

gösterdiklerini düşünmektedirler, ( $\bar{X}=3.01$ ). “Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi” davranışını öğretmenlerin %33.7’si ( $f=136$ ), “Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi” davranışını ise %36.1’i ( $f=146$ ) lise müdürlerinin “bazen” düzeyinde sergilediğini düşünmektedir. Buna göre öğretmenler lise müdürlerinin ders denetimlerinde gözlem sonrası görüşme öncesi yaptıkları hazırlıkları yetersiz bulmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler lise müdürleri tarafından ders denetimlerinin bu aşamasında gerçekleştirdikleri davranışları mesleki gelişimleri açısından yetersiz görmektedirler.

“Gözlem sonrası görüşmenin planlanması” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” ve öğretmen görüşleri çerçevesinde lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 95’te sunulmuştur.

#### Çizelge 95

*Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktöründeki Davranışların Benimsenme ve Gösterilme Boyutları T Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Benimsenme</b>	403	16.08	3.85	402	18.51	.000
<b>Gösterme</b>	403	13.80	5.09			

Öğretmenlerin bu faktör altındaki davranışları “benimsenme” düzeyleri lise müdürlerinin bu davranışları “sergileme” düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksektir,  $t(402)=18.51$ ,  $p<.05$ . Özbaş’ın (2002, 78) çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmış, ilköğretim okulu müdürleri tarafından ders denetimlerinde denetim sonrası yapılması gereken çalışmaları öğretmenlerin “tam” düzeyinde benimsedikleri ancak uygulamada yapılan işleri ise “az” düzeyinde algıladıkları saptanmıştır. Bu bulguları öğretmenlerin lise müdürlerinin bu faktör altında bulunan davranışları ders denetimlerinde daha sık sergilemeleri gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

#### 4.2.6. Gözlem Sonrası Görüşme Faktörüne İlişkin Bulgular

“Gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların “benimsenme” boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri çizelge 96’da verilmiştir.



Öğretmenler bu faktör altındaki davranışları “büyük ölçüde” benimsemektedirler, ( $\bar{X}=3.81$ ). Öğretmenlerin bu faktör altında en çok benimsedikleri davranış “Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması” davranışıdır ve ( $\bar{X}=4.24$ ). Öğretmenlerin %49’u ( $f=198$ ) bu davranışı “tamamen” benimsedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri ikinci davranış olan “Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi” davranışını “tamamen” düzeyinde benimseyen öğretmen sayısı ( $f=171$ ) ve ( $\bar{X}=4.10$ )’dur. Öğretmenler “Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması” ( $\bar{X}=4.09$ ) ve “Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi” ( $\bar{X}=4.02$ ) davranışlarını da “büyük ölçüde” benimsemektedirler. “Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması” davranışını “büyük ölçüde” benimseyen” öğretmenlerin oranı %41.3’dür, ( $f=167$ ), “tamamen” düzeyinde benimseyen öğretmenlerin sayısı ise ( $f=148$ ), oranı ise (%36.6’dır). Aynı şekilde “Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi” davranışını da öğretmenlerin %43.8’inin “büyük ölçüde” benimsediği saptanmıştır, ( $f=177$ ) ve ( $\bar{X}=4.02$ ). Öğretmenlerin “Yapılan değerlendirmeleri belirli somut gözlem sonuçları ile eşleştirerek sunması “ davranışını da önemli gördükleri belirlenmiştir, ( $\bar{X}=4.01$ ). Bu davranışı öğretmenlerin %41.6’sı ( $f=168$ ) “büyük ölçüde”, %32.9’unun ( $f=133$ ) ise “tamamen” düzeyinde benimsedikleri saptanmıştır.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin müdürlerin sınıf gözlemi ile ilgili değerlendirmelerini yaparken sadece kontrol listelerine bağlı kalmamaları gerektiğini düşündükleri, ve müdürlerden varılan yargıların davranışlar temelinde açıklanmasını bekledikleri ileri sürülebilir. Zhang’da (2003, 28) kontrol listeleri ile gerçekleştirilen sınıf gözlemleri üzerine aday öğretmenlerle yaptığı araştırmasında müdürlerin ders denetimlerinde sadece kontrol listelerine bağlı kalmamaları gerektiğinin ve değerlendirmeye alınan kriterlerin belirli somut davranış ya da olaylar temelinde sunulmasının öğretmenler tarafından önemli bulunduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin bu faktörde en az “Öğretmenin öğretiminde belirlediği eksikliklerini yapıcı biçimde eleştirmesi” davranışını benimsedikleri gözlenmiş ( $\bar{X}=3.69$ ) ve bu davranışı öğretmenlerin %34.2’si ( $f=138$ ) “orta” düzeyde, %34.4’ü ise ( $f=139$ ) “büyük ölçüde” benimsedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Faktörde aritmetik ortalaması açısından en az benimsenen diğer davranış “Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi” ( $\bar{X}=3.70$ ) davranışıdır. Bu davranışı öğretmenlerin

%32.9'u ( $f=133$ ) "orta" düzeyde, %34.98'u ( $f=141$ ) ise "büyük ölçüde" benimsediklerini belirtmişlerdir. Çizelgenin "benimseme" boyutu incelendiğinde öğretmenlerin gözlem sonrasında gözlem sürecine dair yapılacak görüşmeyi önemsedikleri ileri sürülebilir. Öğretmenlerin ders gözleminin bu aşamasının mesleki gelişimlerine katkısının bilincinde oldukları ve bu aşamada lise müdürlerinden kendilerine yapılacak rehberlik çalışmalarına olumlu yaklaştıkları iddia edilebilir.

Bu faktörde yer alan davranışların "gösterilme" boyutuna ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Çizelge 97'de verilmiştir.

Çizelge 97

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler	Gösterme Boyutu											
	Gözlem Sonrası Görüşme Faktörü											
	Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman			
	$\bar{X}$	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	
35. Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi	2.63	83	20.5	144	35.6	67	16.6	59	14.6	51	12.6	
36. Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi.	2.66	82	20.3	124	30.7	91	22.5	62	15.3	45	11.1	
37. Öğretmenin öğretiminde belirlediği eksikliklerini yapıcı biçimde eleştirmesi	2.74	80	19.8	116	28.7	93	23.0	60	14.9	55	13.6	
38. Öğretmenin mesleki bir yardımcı endişe duymadan talep etmesine ortam hazırlaması	2.71	77	19.1	127	31.4	91	22.5	56	13.9	53	13.1	
39. Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi	2.58	81	20.0	142	35.1	92	22.8	42	10.4	47	11.6	
40. Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi	2.71	74	18.3	126	31.2	94	23.3	64	15.8	46	11.4	

(devam ediyor)

## Çizelge 97 (devam)

## Gözlem Sonrası Görüşme Faktöründeki Davranışların Gösterilme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

41. Gözlem verilerini öğretmenle yüz yüze paylaşması	2.77	69	17.1	122	30.2	99	24.5	59	14.6	55	13.6
42. Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması	2.82	59	14.6	133	32.9	91	22.5	64	15.8	57	14.1
43. Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi	2.74	61	15.1	130	32.2	113	28.0	55	13.6	45	11.1
44. Yapılan değerlendirmeleri belirli somut gözlem sonuçları ile eşleştirerek sunması	2.68	63	15.6	129	31.9	122	30.2	54	13.4	36	8.9
45. Öğretmene geliştirme planı vermesi	2.65	68	16.8	128	31.7	120	29.7	53	13.1	35	8.7
46. Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi	2.75	61	15.1	122	30.2	124	30.7	52	12.9	45	11.1
47. Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması	2.86	60	14.9	105	26.0	121	30.0	66	16.3	52	12.9
<b>Boyut Ortalaması</b>	<b>2.76</b>										

Öğretmenlerin bu faktördeki davranışları lise müdürlerinin “bazen” gösterdiklerini düşündükleri saptanmıştır, ( $\bar{X}=2.76$ ). Bu faktörde en çok sergilendiği düşünülen davranış “Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması” davranışdır, ( $\bar{X}=2.86$ ). En çok sergilendiği düşünülen davranış olmasına karşın öğretmenlerin %30’u ( $f=121$ ) bu davranışı müdürlerin “bazen”, %26’sı ( $f=105$ ) ise “nadiren” sergilendiğini düşünmektedir. Bu faktör altında en çok gösterildiği düşünülen diğer davranış ise “Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması” davranışdır, ( $\bar{X}=2.82$ ). Buna karşın öğretmenlerin %32.9’u ( $f=133$ ) bu davranışın “nadiren” gösterildiği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin bu faktörde en az sergilendiğini düşündükleri davranış “Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi” davranışdır, ( $\bar{X}=2.58$ ) ve öğretmenlerin %35.1’inin ( $f=142$ ) lise müdürlerinin bu davranışı “bazen” düzeyinde sergilediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu davranışı “Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi” davranışı takip etmektedir,

( $\bar{X}=2.63$ ). Öğretmenlerin %35.6'sı ( $f=144$ ) lise müdürlerinin bu davranışı “nadiren” sergiledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ders denetiminin gözlem sonrası görüşme aşaması ders denetimlerinden arzu edilen sonuçların elde edilebilmesi için son derece önemlidir. Bu aşama bütün denetim sürecinin öğretimin kalitesinin artırılması için yapılacakların planlanıp karara bağlandığı aşamadır. Bu anlamda bu aşamada somut kararlar alınmalı ve uygulanmalıdır. Aksi takdirde ders denetimi sürecinin evrak inceleme süreci olmaktan öteye gidemeyeceği iddia edilebilir. Türkiye açısından bakıldığında lise müdürleri tarafından ders denetimi sürecinin gözlem sonrası görüşme aşamasına hak ettiği önemin verilmediği ileri sürülebilir. Gözlem sonrası görüşme aşamasında yapılacak çalışmaların ders denetimlerinin amacına ulaşması açısından önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda Türkiye’de gerçekleştirilen ders denetimlerinin arzu edilen düzeyde sonuçlar vermediği düşünülmektedir. Arslan ve Aslan’ın (2015, 169) çalışmasında elde edilen bulgular bu iddiayı destekler niteliktedir. Çalışmada Türkçe öğretmenlerine “Türkçe dersi ile ilgili denetim etkinlikleri sizce amaçlarına ulaşıyor mu?” sorusuna öğretmenlerin %46.6’sı “hayır” yanıtını verirken, %43.3’ü soruyu “kısmen” şeklinde yanıtlamıştır. Bu bağlamda ders denetimlerinin bütün aşamalarına gereken hassasiyetin gösterilmesi sürecin sağlıklı sonuçlar ortaya koyabilmesi adına son derece önemlidir.

“Gözlem sonrası görüşme” faktöründe yer alan davranışların öğretmenler tarafından “benimsenme” ve öğretmen görüşleri temelinde lise müdürleri tarafından “gösterilme” boyutları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 98’de verilmiştir.

#### Çizelge 98

*Gözlem Sonrası Görüşme Faktörü Benimsenme ve Gösterme Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

<b>Benimsenme- Gösterme</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Negatif Sıra</b>	325	201.91	65621.00	15.36*	.000
<b>Pozitif Sıra</b>	44	60.09	2644.00		
<b>Eşit</b>	35				

Analiz sonuçları öğretmenlerin bu boyuttaki davranışları “benimsenme” düzeylerinin lise müdürlerin bu davranışları “gösterme” düzeylerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir,  $z=15.36$ ,  $p<.05$ . Bu sonuç öğretmenlerin bu

faktörde yer alan davranışları lise müdürlerinin arzu edilen düzeyde sergilemediklerini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Ülger’de (2005, 81) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve askeri liselerde öğretmenlerin bölüm başkanlarının ders denetimlerinde gözlem sonrası görüşme aşamasında yer alan davranışlara ilişkin görüşlerinin “gösterilmesi gereken” ve “gösterilen” boyutlarında, “gösterilmesi gereken” boyutu lehine farklılaştığını belirlemiştir. Ancak Lam (2001, 173) çalışmasında farklı sonuçlara ulaşmış, ders gözlemi sürecinin gözlem sonrası görüşme aşamasını müdürlerin öğretmenlerin bu aşamayı “benimseme” düzeylerine göre daha fazla önemsediklerini saptamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ( $\bar{X}=201.91$ - $\bar{X}=60.09$ ) faktörler arasında davranışların “benimsenme” ve “gösterilme” boyutları arasındaki en büyük farkın bu faktörde olduğu ileri sürülebilir. Bu bulgu öğretmenlerin ders denetimlerinde müdür davranışları açısından en büyük eksikliği “gözlem sonrası görüşme” aşamasında gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Gözlem sırasında elde edilen verileri gözlem sonrasında öğretimin geliştirilmesi adına yapılacak görüşme aşamasının aracı olarak görmek mümkündür. Bu bağlamda değerlendirmeye alınmayan ve geliştirme amaçlı kullanılmayan gözlem verilerine ne kadar ihtiyaç olduğu tartışmalıdır.



## BÖLÜM 5

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre ders Türkiye’de ders denetimi sürecinin geliştirilmesine dönük önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda ders denetimi sürecindeki müdür davranışlarına ilişkin bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda her faktör için ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

##### *5.1.1. Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörüne İlişkin Sonuçlar*

Öğretmenler bu faktör altında yer alan davranışları ders gözlemi açısından önemli bulmaktadırlar. Buna karşın lise müdürlerinin bu davranışları ders denetimi süreçlerinde yeterince göstermediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler bu davranışların lise müdürleri tarafından daha sık gösterilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler lise müdürlerinden ders denetimi süreçlerinde demokratik bir yaklaşım sergilemelerini beklemektedirler. Öğretmenler ders denetimlerinde kararlara katılımlarının sağlanmasını önemsemektedirler. Öğretmenler ders denetimlerinde lise müdürlerinden fikirlerinin alınmasını beklemektedirler.

Öğretmenlerin bu faktör altında yer alan davranışlara verdikleri önem cinsiyete, bransa, mesleki kıdeme ve görev yapılan lise türüne göre değişmemektedir. Bu değişkenler açısından tüm öğretmenler davranışları benzer düzeylerde benimsemekte ve önemli görmektedirler. Davranışların lise müdürleri tarafından gösterilme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete, bransa ve lise türüne göre farklılaşmamakla birlikte mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler davranışların daha az sergilendiğini düşünmektedirler. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler lise müdürlerinden bu faktör altında yer alan davranışları sergilemeleri açısından daha büyük beklenti içindedirler.

### 5.1.2. Gözlem Öncesi Görüşme Faktörüne İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler bu faktör altında yer alan davranışları “büyük ölçüde” benimsemelerine rağmen lise müdürlerinin bu davranışları tatmin edici düzeyde sergilemediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler bu faktör altında yer alan davranışları ders denetimi açısından önemli görmektedirler. Öğretmenler sınıf gözlemi öncesinde müdürlerinden denetimle ilgili bilgi edinmeyi ve onları gözlem yapılacak dersle ilgili bilgilendirmeyi önemli kabul etmektedirler.

Öğretmenlerin bu faktörde yer alan davranışlara atfettikleri önem cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve görev yapılan lise türüne göre değişmemektedir. Mesleki kıdemi en yüksek öğretmenler hariç davranışların gösterilme boyutunda öğretmen görüşlerine ait puanlar mesleki kıdem arttıkça azalmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler diğer öğretmenlere nazaran müdürlerin bu faktördeki davranışları daha sık gösterdiklerini düşünmektedirler. Fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre müdürlerin bu faktör altındaki davranışları daha az sergilediklerini düşünmektedirler.

### 5.1.3. Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler ders denetimi sürecinde lise müdürlerinin öğretim becerilerini gözlemlemesine dönük davranışları süreç açısından önemli bulmaktadırlar. Buna karşın lise müdürleri tarafından bu davranışların gözlenmesine yeterli önemin verilmediğini düşünmektedirler. Öğretmenler bu davranışları lise müdürlerinin daha fazla sergilemeleri gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler ders denetimi süreçlerinde öğretim becerileri ile ilgili geri bildirim almayı önemli kabul etmektedirler. Buna karşın lise müdürlerinin öğretim becerilerinin gözlenmesine dönük davranışları ders denetimlerinde arzu edilen düzeyde sergilemediklerini düşünmektedirler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler lise müdürlerinin bu davranışları mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenlere göre daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Görev yapılan lise türü açısından bakıldığında ise Anadolu lisesi öğretmenlerine göre lise müdürleri bu davranışları diğer lise tür liselerde görev yapan müdürlere nazaran daha fazla göstermektedirler.

#### 5.1.4. Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörüne İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler ders denetimlerinde öğretim becerileri kadar öğretimi etkileyen faktörlerin de gözlenmesini önemli bulmakta ve bu faktörlerin gözlenmesine dönük davranışları olumlu karşılamaktadırlar. Öğretmenler ders denetimlerinde öğretim becerileri kadar öğretimi etkileyen faktörler hakkında da geri bildirim almayı ders denetimi süreci ve mesleki gelişimleri açısından önemli bulmaktadırlar. Öğretmenler lise müdürlerinin bu davranışları daha fazla sergilemesi gerektiği görüşündedirler. Öğretmenler gerçekleştirilen ders denetimlerinde bu davranışların müdürler tarafından arzu edilen düzeyde gösterilmediğini düşünmektedirler.

Bu faktör altında yer alan davranışlara öğretmenler tarafından atfedilen önem cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve görev yapılan lise türüne göre değişmemektedir. Mesleki kıdemi yüksek öğretmenler göreve yeni başlayan öğretmenlere göre davranışların daha az sergilendiğini düşünmektedirler. Lise müdürlerinin davranışları sergileme düzeyini meslekim kıdemi düşük öğretmenler daha tatminkâr bulmaktadırlar. Buna karşın fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler, lise müdürlerinin bu davranışları daha az sergilediklerini düşünmektedirler. Fen veya sosyal bilimleri liselerinde görev yapan öğretmenler bu faktör altında yer alan davranışların lise müdürleri tarafından sergilenmesi açısından daha büyük beklenti içindedirler.

#### 5.1.5. Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörüne İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler bu faktör altında yer alan davranışları “büyük ölçüde” benimsemelerine rağmen davranışların lise müdürlerince gösterilme düzeyini tatmin edici bulmamaktadırlar. Buna göre öğretmenler gözlem sonrası görüşmenin planlanması aşamasını ders denetimlerinde önemsemekte ve bu aşamaya lise müdürleri tarafından daha fazla önem verilmesini beklemektedirler. Öğretmenler gözlem sonrası görüşmeye lise müdürlerinin gözlem sürecinde elde ettikleri verilerle ilgili hazırlık yapmasını önemli bulmaktadırlar. Öğretmenler lise müdürlerinin gözlem sonrası görüşme öncesi öğretmen için belirli hedefler belirleyerek ve öğretmenin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili bir değerlendirme yapmalarını beklemektedirler. Göreve yeni başlayan öğretmenler mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenlere, Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik liselerde

görev yapan öğretmenler de fen veya sosyal bilimler lisesi öğretmenlerine göre lise müdürlerinin davranışları sergileme düzeylerini daha olumlu düzeyde bulmaktadırlar.

#### *5.1.6. Gözlem Sonrası Görüşme Faktörüne İlişkin Sonuçlar*

Öğretmenler ders denetimi sürecinde geri bildirim almayı önemli görmekte-dirler. Öğretmenler ders denetimi sonunda lise müdürleri tarafından yapılacak değerlendirme ve süreci geliştirmeye dönük geri bildirim almayı önemsemektedirler. Öğretmenler ders denetimlerinde lise müdürlerinin gözlem sonrası görüşme aşamasında gösterecekleri davranışların mesleki gelişimlerine katkısı olacağı inancındadırlar. Ancak öğretmenler bu faktörde yer alan davranışların lise müdürleri tarafından arzu edilen düzeyde sergilenmediği kanaatindedirler. Öğretmenler ders denetimlerinde bu aşamaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşünmektedirler ve davranışların lise müdürleri tarafından daha fazla sergilenmesi yönünde bir beklenti içindedirler. Bu beklenti mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerde ve fen veya sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerde daha yüksek düzeydedir.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçları temel alınarak Türkiye’de ders denetimi süreçlerinin geliştirilmesine dönük öneriler şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğretmenlerin ders denetimlerinde kararlara katılımı yasal güvence altına alınmalıdır.
2. Ders denetimlerinde öğretmenlerin öz değerlendirmelerinin alınmasına dönük düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Lise müdürlerinin iş yükü azaltılarak ders denetimlerine daha sağlıklı zaman ayırabilmeleri sağlanmalıdır.
4. Lise müdürleri hizmet-içi eğitimlerle ders denetimi hususunda daha donanımlı hale getirilmelidir.
5. Ders denetimlerinin mesleki kıdemi ne olursa olsun bütün öğretmenlere aynı sıklıkta uygulanmasına dönük önlemler alınmalıdır.

6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders denetimlerinin nasıl yapılması gerektiğine dönük öğretmen görüşlerini ele alan araştırmalar yapılmalı ve bu görüşler çerçevesinde düzenlemeler yapılmalıdır.
7. Ders denetimlerinin sınıf gözlemleri ile sınırlı kalmaması sağlanmalıdır.
8. Öğretmenlerin seminer dönemleri öğretimin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara ayrılmalıdır.
9. Öğretmenlerin ders denetimlerinde başarılı olan öğretmenlerin sınıflarında ders gözlemi yapmalarına dönük düzenlemeler yapılmalıdır.
10. Sınıf gözlemlerine zümre başkanları ya da gözlem yapılan öğretmenin branşından tecrübeli öğretmenler de dâhil edilmelidir.
11. Her okulda ders denetimlerini organize edecek bir öğretim başkanı görevlendirilmelidir.
12. Liselerde ders denetimlerinde sergilenen müdür davranışları yasal düzenlemeler yapılarak standart hale getirilmelidir.
13. Eğitim fakültelerinde zorunlu denetim ve öğretimde denetim dersleri olmalı ve öğretmenlerin bu konularda en azından temel düzeyde bir bilgi birikimine sahip olmaları sağlanmalıdır.
14. Ders denetimleri ödüle dayalı bir sistem üzerine oturtulmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde klinik denetim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akyol, C. (2013). *İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Altun, M., Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 79-96.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri; SPSS uygulamalı* (5. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arslanargun, E., ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 98-121.
- Atchade, M. P. (2007). Teacher supervision and the concept of clinical supervision. *Sciences Sociales et Humaines*, 008 (1), 49-55.
- Atkins, A. O. (1996). *Teachers' opinions of the teacher evaluation process*. Chicago: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (OERI). Educational Resources Information Center (ERIC): Author.
- Arslan, A., ve Aslan, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin 'eğitim denetimi' ile ilgili çeşitli görüşleri. *Journal of Language and Literature Education*, (15), 163-178.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayeni, A. J. (2012). Assessment of principals' supervisory roles for quality assurance in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *World Journal of Education*, 2 (1), 62-69. Bakioğlu, A., ve Elverici, S. (2014). Finlandiya eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: Pisa'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (s. 89-124). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

- Bakioğlu, A., ve Gökmen, İ. A. (2014). Japonya eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: Pisa'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (s. 243-286). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Bakioğlu, A., ve Göçmen, G. (2014). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: Pisa'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (s. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Bakioğlu, A., ve Özcan, M.. (2014). Çin (Şanghay) eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: Pisa'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (s. 1-40). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Bakioğlu, A., ve Ülker, N. (2014). İngiltere eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: Pisa'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (s. 289-322). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1987). Klinik teftiş. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 29-34.
- Başol, G., ve Kaya, I. (2009). *The primary teachers' opinions on their performance evaluation by school administrators* [Full Text]. The First International Congress of Educational Research Online Full Text Book, Retrieved from <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/545.pdf>, Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Yanevi.
- Bennett, N., Crawford, M., and Cartwright, M. (2003). *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bige, E. F. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Blase, J., ve Blase, J. (1999). Effective educational leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130-141.
- Bouchamma, Y., ve Basque, M. (2014). Supervision practices of school principals reflection in action. *US-China Education Review*, B (7), 627-637.
- Brazier, A., Gait, A., ve Waite, P. (2004). *Different types of supervision and the impact on safety in the chemical and allied industries*. Northwich: Entec UK Limited.

- Burant, S. E. (2009). *The relationship of instructional supervision and professional learning communities as catalysts for authentic professional growth: a study of one school division* (Unpublished master's thesis). University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Buzuzi, G., ve Nyaumwe, L. J. (2014). Mathematics teachers' perceptions on clinical supervision. *Kamla-Raj, Int J Edu Sci*, 7 (1): 229-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, C. (2002). *Critical analysis of organization: Theory, practice, revitalization*. London: Sage Publications.
- Catano, N., ve Stronge, J. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (4), 379-399.
- Classroom observation*. (2010). Retrieved Ocak 13, 2016, from <http://people.uncw.edu/kozloffm/England%20School%20Observation%20Outline.pdf>
- Coimbra, M. N. C. T. (2013). Supervision and evaluation: teachers' perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5). 65-71.
- Cole, G. A. (2004). *Management theory and practice* (6th Ed.). London: Thomson Learning.
- Coleman, C., ve Earley, P. (2005). *Leadership and management in education: Cultures, change and context*. Oxford: Oxford University Press.



- Corcoran, A., Casserly, M., Price-Baugh, R., Walston, D., Hall, R., ve Simon, C. (2013). *Rethinking leadership: The changing role of principal supervisors*. New York: The Wallace Foundation.
- Crosby, M. (1957). *Supervision as cooperative action*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc.
- Cunningham, W. G., ve Cordeiro, P. A. (2006). *Educational leadership: A problem-based approach*. Boston: Pearson Education Inc.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çokluk, Ö., ve Kayrı, M. (2011). Kayıp değerlere yaklaşık değer atama yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 289-309.
- Dağlı, A. (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-8.
- Dimmock, C., ve Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: Sage Publications Ltd.
- Dong, W. (2013). Evaluation system for english teachers in china. *Cross-Cultural Communication*. 9 (5), 30-34.
- Dunn, J. D., ve Stephens, E. C. (1972). *Management of personnel: Manpower management and organizational behaviour*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Earley, P., ve Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ekinci, A., ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi*. Dicle Üniversitesi, Çalışma Ziyareti Raporu (10-12 Kasım 2010).
- Ekpoh, U. I., ve Eze, G. B. (2015). Principals' supervisory techniques and teachers' job performance in secondary schools in Ikom Educatin Zone, Cross Rıver State, Nigeria. *British Journal of Education*, 3 (6), 31-40.
- Emery, M. (2004). *Dynamics of organizational change and learning* (J. J. Boonstra Ed.). San Francisco: John Wiley and Sons.

- Etzioni, A. (1958). Human relations and the foreman. *Pacific Sociological Theory*, 1 (1), 33-38.
- Farley, G. C. (2010). *Instructional supervision: A descriptive study focusing on the observation and evaluation of teachers in cyberschools* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Florence, G. W. (2005). *Teacher supervision methods in Virginia* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Virginia.
- Foster, L., Morrison, H., ve Murphy, J. (2007). *Changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Fritz, C., ve Miller, G. (2003). Supervisory options for instructional leaders in education. *Journal of Leadership Education*, 2 (2), 13-27.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel Bir Yaklaşım*. (M.B. Aksu E. & Ağaoğlu, Çev). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009).
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., ve Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rineheart and Winston Inc.
- Gordon, S. P. (1990). Developmental supervision: An exploratory study of promising model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (4), 293-307.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi (Kırıkkale İl Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, Aralık 2012, 1-4.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 221-239.
- Harris, B. M. (1964). *Supervisory behaviour in education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim süreci: İlke, yöntem ve süreçler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Hendrickson, K. A. (2012). Assessment in Finland: A scholarly reflection on one country's use of formative, summative, and evaluative practices. *Mid-Western Educational Researcher*, 25, (1/2), 33-43.

- Hissom, A. (2009). *Management*. Kent: Kent State University.
- Hopkins, W. S., ve Moore, K. D. (1992). *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision*. Wisconsin: Brown and Benchmark Publishers.
- How do other countries evaluate teachers?* (n.d). Retrieved January 14, 2016, from <http://sites.miiis.edu/comparativeeducation/files/2013/01/How-do-othercountries-evaluate-teachers.pdf>
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, OECD Education Working Papers, No. 23*. Mexico City: OECD Publishing.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin Mesleki gelişimi ve denetimi: Öğrenen öğretmenler, başaran öğrenciler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jazzar, M., ve Algozzine, B. (2006). *Critical issues in educational leadership*. Boston: Pearson Education Inc.
- Jeffrey, B., ve Woods, P. (1998). *Testing teachers: The effect of school inspections on primary teachers*. London: Farmer Press.
- Jensen, B., Hunter, A., Lambert, T., ve Clark, A. (2015). *Aspiring principal preparation*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. baskı). Ankara: Asil Yan Dağıtım.
- Karaarslan, B. (2008). *İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Karabay, H. (2014). *Okul yöneticilerinin ders denetimleri yönüyle branş öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 181-200.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapçopur, A. (2007). Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (23), 24-48.

- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 15-26.
- Kim, K., Kim, G., Kim, S., Kim, J., Kim, J., Park, J., Yoo, J. S., Ryoo, I., Kim, H., Park, K., ve Choi, S. J. (2010). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: Country background report for Korea*. Seoul: Korean Educational Development Institute
- Kutsyuruba, B. (2003). *Instructional supervision: Perceptions of Canadian and Ukrainian beginning high school teachers* (Unpublished master's thesis). University of Saskatchewan, Saskatoon, Kanada.
- Lasagabaster, D., ve Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: Desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34 (4), 449–463.
- Lam, S. (2001). The opinions of Hong Kong educators on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching And Teacher Education*, 17 (2) 161-173
- Leonard, E. C. (2013). *Supervision: Concepts and practices of management*. Mason: South-Western, Cengage Learning.
- Lucio, W. H., ve McNeill, J. D. (1969). *Supervision: A synthesis of thought and action*. (2nd Ed.). New York: McGraw Hill Book Company.
- Macit, M. (2003). *İlköğretim denetmenlerinin denetimler sırasında denetim ilkelerine uyma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Macmillan, R. B., Meyer, M. J., ve Sherman, A. (2001, Mayıs). The evolving role of educational administrators. R. B. Macmillan (Ed.), 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training: *Current Trends and Future Directions* içinde (s. 1-17). Laval University, Quebec City.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., ve Jakobsen, L. (2000). *Self evaluation in European schools*. London: Routledge Falmer.
- Madriaga, R. D. (2014). Instructional supervision factors affecting organizational commitment of Thai teachers: A case study of Amphur Mueang, Prachinburi Province, Thailand. *Journal of Education and Vocational Research*, 5 (4), 205-215.
- Mazurkiewicz, G., B. Walczak, B., ve M. Jewdokimow. (2014). Implementation of a New School Supervision System in Poland. *OECD Education Working Papers*, No. 111, OECD Publishing, Paris.
- McKean, R. C. ve Mills, H. H. (1965). *The supervisor*. New Delhi: Prentice Hall of India (Private) Ltd.

- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 135-156.
- Memişoğlu, S. P., ve Ekinci, Z. (2013). İlköğretim okullarının kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin denetmen ve yönetici görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, (1), 206-212.
- Mermer, S. (2012). *İlköğretimde matematik eğitiminin denetimi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas. *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. (2014). Retrieved August18,2016,from[http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_09/1909382\\_5\\_ynetmelikdeiiklii.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/1909382_5_ynetmelikdeiiklii.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları e-Klavuzu*. (2015). Retrieved 26.06.2016,from[http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/DestekleYerlesKursuKlvz\\_2015.pdf](http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/DestekleYerlesKursuKlvz_2015.pdf)
- Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. (2014). Retrieved 26.06.2016, from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Millman, J., ve Hammond, L. D. (1990). *The New Handbook Of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California: Sage Publications Ltd.
- Mohd, H. M. I., Yan, W., Jamil, A., Aida, H. A. H., ve Azlin, N. M. (2013). Supervision practices and teachers’ satisfaction in public secondary schools: Malaysia and China. *International Education Studies*, 6 (8), 92-97.
- Murphy, A. F., ve Torff, B. (2012). Administrators’ Sense of Self-efficacy in Supervision of Teachers of English as a Second Language. *Journal of International Education and Leadership*, 2(3), 1-12.
- Myrick, D. (2012). Frederick Taylor as a contributor to public administration. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(12), 10-20.
- Nakpodia, E. D. (2011). The dependent outcome of teachers performance in secondary schools in delta state: An empirical assessment of principal’s supervision capacity. *African Journal of Education and Technology*, 1 (1), 15-24
- Nolan, J. F., ve Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. (2nd Ed.). Danvers: John Wiley & Sons Inc.
- OECD. (2013), *Teachers for the 21st century: Using Evaluation to improve teaching, (Background Report for the 2013 International Summit on the Teaching Profession)*. Paris: OECD Publishing

- Okeafor, K. R., ve Poole, M. G. (1992). Instructional supervision and the avoidance process. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (4), 372-392.
- O'leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Oxon: Routledge.
- Oyewole, B. K., and Alonge, H. O. (2013). Principals' instructional supervisory role performance and teachers' motivation in Ekiti Central Senatorial District of Ekiti State, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*. 3 (2). 295-302.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 102-102.
- Özmen, F., ve Yasan, T. (2007, Temmuz). Türk Eğitim Sisteminde denetim ve Avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Elazığ: Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*, 2007, 204-210.
- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri- cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Panigrahi, M. R. (2012). Implementation of instructional supervision in secondary school: approaches, prospects and problems. *Science, Technology & Arts Research Journal*, 1 (3), 59-67.
- Payne, E. T. (2010). *Implementing Walkthroughs: One School's Journey*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Peplinski, R. M. M. (2009). *Principals and teachers perceptions of teacher supervision* (Unpublished master's thesis). Nevada University, Las Vegas.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. California: Corwin Press Inc.
- Piraino, G. R. (2000). *A qualitative study of differentiated teacher supervision's impact on classroom instruction and pedagogy*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S., and Marzolf, E. (2006). *Redefining roles, responsibilities, and authority of school leaders*. Washington: Center For The Study Of Teaching And Policy.

- Prytula, M., Noonan, B., ve Hellsten, L. (2013). Toward instructional leadership: Principals' perceptions of large-scale assessment in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 3 (140), 1-30.
- Regina, N. O. (2010). The relationship between principals' supervisory strategies and teachers' instructional performance in Delta North Senatorial District, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7 (6), 437-440.
- Richards, J. C., ve Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarker, S. I., ve Khan, M. R. A. (2013). Classical and neoclassical approaches of management: An overview. *IOSR Journal of Business and Management*, 14 (6), 1-5.
- Savedra, M., ve Hawthorn, J. (1990). *Supervision*. London: Macmillan Education Limited.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic classroom observation: Moving beyond best practice*. California: Corwin Press.
- Scott, W. R., ve Davis, G. F. (2007). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open system perspectives*. New York: Taylor and Francis Group Ltd.
- Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Sergiovanni, T. J., ve Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Sharma, S., Yusoff, M., ve Kannan, S. (2011). Instructional supervision in three asian countries: What do teachers & principals say? *International Conference on Education and Management Technology*, 13 (2), 34-38.
- Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S., ve Baba, S. B. (2011). Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1 (3), 214-217.
- Steiner, L. (2010). *Building an opportunity culture for america's teachers: Using competency-based evaluation to drive teacher excellence, lessons from Singapore*. Chapel Hill, NC: Public Impact.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (1), 59-65.
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical supervision: A State of the art review*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Sullivan, S., and Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim.* (A. Ünal, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2013).
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği.* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). New York: HarperCollins.
- Takakura, S., ve Ono, Y. (2001, Ağustos). Restructuring Teacher evaluation in Japan: Recent developments in personnel management system. S. Takakura (Ed.), *Annual Meeting of the Japan-U.S. Teacher Education Consortium* içinde (s. 1-13). University of Puget Sound, Tacoma.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management.* New York: Harper & Brothers
- Taymaz, H. (2012). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler.* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Eğitim Yönetimi.* 1 (1), 1-4.
- Teacher quality: The 2013 international summit on the teaching profession.* (2013). Retrieved Ocak 15, 2016 from <http://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf>
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Tezel, C. (2001). *Denetim yönetimi: Türkiye'de yönetsel denetimin yapısı ve işleyişi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Thakral, S. (2015). The Historical context of modern concept of supervision. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 6 (1), 79-88.
- The evaluation of teaching in England.* (n.d). Retrieved Ocak 12, 2016, from <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/d707d4a1-712a-40a4-be9a-a1c461710a72>
- The teacher evaluation system in France. (n.d) Retrieved Ocak 14, 2016, from <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/9e11ce92-9c36-4e1e-af1e-a43d305437d7>
- Thompson, B. (2002). *Yeni yöneticinin el kitabı.* (V. G. Diker, Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Ticaret Ltd. Şti. (1994).



- Thompson, G. J. (2009). *School leaders reflect on the principal quality practice guideline and implications for capacity building in one rural school division* (Unpublished master's thesis). University of Lethbridge, Alberta, Canada.
- Thota, V. K. (2014). Role of management and technology in bridging the skill gap of an employee. *Indian Journal of Applied Research: Management*, 4 (2), 8-10.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (2), 31-39.
- Tshabalala, T. (2013). Teachers' perceptions towards classroom instructional supervision: A case study of Nkayi District in Zimbabwe. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4 (1), 25-32.
- Turan, H. (2015). Taylor's "scientific management principles": Contemporary issues in personnel selection period. *Journal of Economics, Business and Management*, 3 (11), 1102-1105.
- Ülger, S. (2005). *Kara kuvvetleri komutanlığına bağlı askeri liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Venables, J., ve Impey, K. (1988). *Internal audit* (2nd Ed.). London: Butterworth & Co Publishers Ltd.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim*. (V. Üner, Çev). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti. (1988).
- Wren, D. E., ve Bedeian, A. G. (2009). *The Evolution of management thought* (6th Ed.). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Williams, T. R. (2001). *Unrecognized exodus, unaccepted accountability: The Looming shortage of principals and vice principals in Ontario Public School Boards* (Unpublished master's thesis). Queen's University, Ontario, Kanada.
- Yalçınkaya, M. (1992). *Ortaöğretim kurumlarında ders denetimi araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yeşil, D., ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2(3), 27-45.

- Yunus, N. K. Y., Yunus, J. N., ve Ishak, S. (2011). The school principals' roles in teaching supervision in selected schools in Perak, Malaysia. *Asian Journal of Business and Management Sciences*. 1 (2), 50-55.
- Yıldırım, M. C. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretimsel denetim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Zack, J. T. (2012). *Differentiated Supervision and Evaluation: Plan for Professional Employees*. Paper presented at the Shamokin Area, Shamokin.
- Zhang, B. (2003, Ekim). *On gazing about with a checklist' as a method of classroom observation in the field experience supervision of pre-service teachers: A case study*. Paper presented at 2nd Symposium on Field Experience, HKIed. Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

**EKLER****Ek-A. ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.  
KASTAMONU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.3867002  
Konu : Anket İzni

05.04.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 22/03/2016 tarihli ve 1312 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ayhan DUYKULUOĞLU'nun "Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu anketi ilimizde görev yapan lise öğretmenlerine 2015-2016 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanmasını, anketin tamamlanmasından itibaren iki hafta içerisinde CD'ye kayıtlı olarak iki örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Anket (5 Sayfa)

(devam ediyor)

**Ek-A. ARAŞTIRMA İZİNİ** (devam)

T.C.  
KASTAMONU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.3806731  
Konu : Anket İzni

04/04/2016

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 (Genelge No:2012/13) sayılı emirleri.  
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 22/03/2016 tarihli ve 1312 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (b) yazılarında Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ayhan DUYKULUOĞLU'nun "Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu anket çalışmasını İlimizde görev yapan lise öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmekte olup, söz konusu anket çalışması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ayhan DUYKULUOĞLU'nun "Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu anket çalışmasını İlimizde görev yapan lise öğretmenlerine 2015-2016 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
04/04/2016

Aytekin YILMAZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**Ek-B. ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ****ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ****Karar Tarihi : 06/06/2016****Toplantı Sayısı : 13****Karar Sayısı : 179**

179- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi yüksek lisans öğrencilerinden **Ayhan Duykuluoğlu**'nun "Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili 09/05/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi yüksek lisans öğrencilerinden **Ayhan Duykuluoğlu**'nun "Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasının araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

**ASLININ AYNIDIR****06/06/2016**

**Prof. Dr. Muharrem ÖZEN**  
**Ankara Üniversitesi**  
**Etik Kurulu Başkanı**

(devam ediyor)

**Ek-B. ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ** (devam)

**GİZLİ**  
T.C  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Başkanlığı

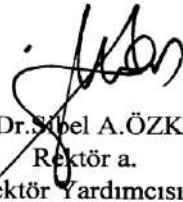
**Sayı : 85434274-050.04.04 / 35039**  
**Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında**

13 Haziran 2016

Sayın Ayhan DUYKULUOĞLU  
Kastamonu Fen Lisesi  
Kuzeykent, Kamil Demircioğlu Cad. No:35,37150  
Merkez/Kastamonu

İlgi: 09/05/2016 tarihli başvurunuz.

“Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışması ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 06/06/2016 tarihli toplantısında alınan 13/179 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.  
Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

  
Prof. Dr. Sibel A. ÖZKAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**EKLER:**  
Karar Örneği (1 sayfa)

**GİZLİ**

**Ek-C. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİNİN UYGULANDIĞI İLÇE VE OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARINI GÖSTEREN ÇİZELGE**

Uygulama Yapılan Okul	Uygulama Yapılan Öğretmen Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınmayan Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçeklerin Oranı
<b>Kastamonu Merkez İlçe</b>					%
10 Aralık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	56	39	3	36	64.29
Kastamonu Anadolu İmam Hatip Lisesi	33	28	4	24	72.73
Kastamonu Pervaneoğlu Ali Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	28	25	9	16	57.14
Kastamonu Prof. Dr. Saime İnal Savi Sosyal Bilimler Lisesi	19	18	2	16	84.21
Kastamonu Aytaç Eruz Anadolu Lisesi	19	17	2	15	78.95
<b>Tosya</b>					
Tosya Bahçelievler Anadolu Lisesi	15	13	2	11	73.33
Tosya Anadolu Lisesi	17	16	2	14	82.35
Tosya Cumhuriyet Anadolu Lisesi	13	12	1	11	84.62
Hasan Rıza Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	14	13	2	11	78.57
Tosya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	12	7	2	5	41.67

(devam ediyor)

**Ek-C. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİNİN UYGULANDIĞI İLÇE VE OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARINI GÖSTEREN ÇİZELGE**

(devam)

Tosya Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	7	5	0	5	71.43
Tosya Atabinen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	11	11	0	11	100
Tosya Anadolu İmam Hatip Lisesi	14	12	1	11	78.57
<b>Pınarbaşı</b>					
Pınarbaşı Şehit Ayhan Sütçü Çok Programlı Anadolu Lisesi	10	7	2	5	50
<b>Azdavay</b>					
Azdavay Çok Programlı Anadolu Lisesi	5	4	0	4	80
Azdavay Anadolu İmam Hatip Lisesi	11	10	1	9	81.82
<b>İnebolu</b>					
İnebolu Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	10	10	2	8	80
İnebolu Anadolu Lisesi	15	13	2	11	73.33
İnebolu İstiklal Yolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	16	12	3	9	56.25
İnebolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	15	14	4	10	66.67
İnebolu İbni Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	10	9	4	5	50
İnebolu İsmetpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	7	7	3	4	57.14
İnebolu Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3	3	1	2	66.67

(devam ediyor)



**Ek-C. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİNİN UYGULANDIĞI İLÇE VE OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARINI GÖSTEREN ÇİZELGE**

(devam)

İnebolu Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	8	1	7	58.33
<b>Şenpazar</b>					
Şenpazar Çok Programlı Anadolu Lisesi	7	7	1	6	87.71
<b>Çatalzeytin</b>					
Çatalzeytin Şehit Engin Açıkgöz Çok Programlı Anadolu Lisesi	10	8	2	6	60
<b>İhsangazi</b>					
İhsangazi Çok Programlı Anadolu Lisesi	7	7	0	7	100
<b>Abana</b>					
Abana İnönü Çok Programlı Anadolu Lisesi	10	8	4	4	40
<b>Küre</b>					
Küre Çok Programlı Anadolu Lisesi	10	6	2	4	40
<b>Bozkurt</b>					
Bozkurt Çok Programlı Anadolu Lisesi	12	8	3	5	41.67
<b>Cide</b>					
Cide Çok Programlı Anadolu Lisesi	11	6	2	4	36.36
Cide Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	7	2	5	55.56
Cide Birol Durası Anadolu Lisesi	13	8	1	7	53.85
Cide Bayram Yusuf Aslan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2	2	0	2	100
<b>Ağlı</b>					

(devam ediyor)

**Ek-C. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİNİN UYGULANDIĞI İLÇE VE OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARINI GÖSTEREN ÇİZELGE**  
(devam)

Ağlı Kazım Erdem Çok Programlı Anadolu Lisesi	2	2	0	2	100
<b>Devrekani</b>					
Şehit Teğmen Cemal Tepeli Çok Programlı Anadolu Lisesi	7	5	1	4	57.14
Devrekani Anadolu İmam Hatip Lisesi	22	19	5	14	63.64
<b>Seydiler</b>					
Seydiler Çok Programlı Anadolu Lisesi	7	7	2	5	71.43
<b>Araç</b>					
Araç Çok Programlı Anadolu Lisesi	16	13	3	10	62.5
Araç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	6	6	2	4	66.67
Araç Anadolu İmam Hatip Lisesi	7	5	2	3	42.86
İğdir Çok Programlı Anadolu Lisesi	3	3	0	3	100
<b>Taşköprü</b>					
Taşköprü Anadolu İmam Hatip Lisesi	10	8	3	5	50
Taşköprü Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	4	4	0	4	100
Taşköprü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	5	5	0	5	100
Sevim Tokatlı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	12	8	1	7	58.33
Taşköprü Anadolu Lisesi	15	12	2	10	66.67
Taşköprü Fen Lisesi	10	9	2	7	70
<b>Hanönü</b>					

(devam ediyor)

**Ek-C. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİNİN UYGULANDIĞI İLÇE VE OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARINI GÖSTEREN ÇİZELGE**

(devam)

Hanönü Çok Programlı Anadolu Lisesi	7	7	0	7	100
<b>Daday</b>					
Daday Anadolu İmam Hatip Lisesi	6	4	1	3	50
Daday Çok Programlı Anadolu Lisesi	7	5	2	3	42.86
<b>Doğanyurt</b>					
Doğanyurt Çok Programlı Anadolu Lisesi	5	2	2	0	0
<b>Toplam</b>	<b>624</b>	<b>504</b>	<b>98</b>	<b>404</b>	<b>64.74</b>

## Ek-D. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİ

LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİ										
AÇIKLAMALAR										
<p><b>Değerli Öğretmenim,</b></p> <p>Bu araştırmanın amacı Kastamonu İlindeki liselerde, müdürlerin ders denetimi kapsamında yerine getirmeleri gereken davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise lise müdürlerinin ders denetimlerinde göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları davranışlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Ölçekten elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Ölçekteki ifadeleri tam ve içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması açısından çok önemlidir. Lütfen cevaplandırılmamış ifade bırakmayınız. Her ifade için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. İlgi ve katkılarımıza teşekkür ederim.</p>										
Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı					Ayhan DUYKULUOĞLU duygulu.duygulu39@gmail.com					
BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER										
1-Cinsiyet		1-Erkek <input type="checkbox"/>				2-Kadın <input type="checkbox"/>				
2-Mesleki Kıdem		Mesleki yılınızı lütfen yazınız →								
3-Branş		Lütfen branşınızı yazınız →								
4- Görev Yapılan Lise Türü		1- Fen veya Sosyal Bilimler <input type="checkbox"/>				2- Anadolu <input type="checkbox"/>				
		3- Mesleki ve Teknik <input type="checkbox"/>								
5-Son 5 Yılda Okul Müdürü Tarafından Dersinizde Sınıf Gözlemi yapıldı mı?		Evet <input type="checkbox"/>				Hayır <input type="checkbox"/>				
İKİNCİ BÖLÜM: LİSE MÜDÜRLERİNİN DERS DENETİMİ KAPSAMINDA GÖSTERDİKLERİ ve GÖSTERMELERİ GEREKEN DAVRANIŞLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ										
Ne Derecede Benimsiyorsunuz?					<p>Lütfen orta sütunda yer alan ifadeleri okuyunuz. Bir lise öğretmeni olarak bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi sol taraftaki ölçek üzerinde; bu ifadelerde yer alan davranışları okul müdürünüzün ne ölçüde yerine getirdiğine dair görüşünüzü ise sağ taraftaki ölçekte size uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.</p>	Ne Derecede Göstermektedir?				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen		Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
DERS GÖZLEM STRATEJİSİNİN BELİRLENMESİ										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(devam ediyor)

**Ek-D. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİ (devam)**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>GÖZLEM ÖNCESİ GÖRÜŞME</b>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Öğretmenden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Öğretmenden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ÖĞRETİMİN GÖZLENMESİ AŞAMASI</b>										
<b>ÖĞRETMENİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİN GÖZLENMESİ</b>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Dersin sonunda öğretmenin konuyu özetleyip özetlemediğini gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Dersten öğretmenle birlikte çıkması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ÖĞRETİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN GÖZLENMESİ</b>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(devam ediyor)

**Ek-D. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİ** (devam)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu gözlemlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>GÖZLEM SONRASI GÖRÜŞMENİN PLANLANMASI</b>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Gözlem sürecinde planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını belirlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33)Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>GÖZLEM SONRASI GÖRÜŞME</b>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36.Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Öğretmenin öğretiminde belirlediği eksikliklerini yapıcı biçimde eleştirmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38.Öğretmenin mesleki bir yardımını endişe duymadan talep etmesine ortam hazırlaması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40. Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41.Gözlem verilerini öğretmenle yüz yüze paylaşması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42.Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43.Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44. Yapılan değerlendirmeleri belirli somut gözlem sonuçları ile eşleştirerek sunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45. Öğretmene geliştirme planı vermesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(devam ediyor)

**Ek-D. LİSE MÜDÜRLERİ SINIF GÖZLEMİ ÖLÇEĞİ** (devam)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46. Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47. Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Araştırmamıza Verdiğiniz Değerli Katkılar için Teşekkür Ederim**  
**Ayhan DUYKULUOĞLU**



**Ek-E. ARAŞTIRMADA YER ALAN ANALİZLERDE PUANLARIN DAĞILIMININ NORMALLİLİĞİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKLER**

Analiz		Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Kolmogorov -Smirnov Testi	Levene Testi
<b>Değişkenler Açısından Karşılaştırma</b>					
<b>Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörü</b>					
<b>Benimseme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	-735	495	.000	
	Kadın	1.068	2.067	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	-1.201	2.183	.000	
	6-10	-.620	.661	.200	
	11-15	-.267	-.367	.190	
	16-20	-.796	.928	.000	
	21-40	-.854	.349	.006	
Branş	Sayısal	-.572	-.121	.000	
	Sözel	-1.073	1.809	.000	
	Meslek	-.571	.187	.002	
Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	-1.859	5.547	.000	
	Anadolu	-.968	1.683	.000	
	Mesleki ve Teknik	-.744	.610	.000	
<b>Gösterme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	1.777	8.921	.000	
	Kadın	4.203	36.737	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	4.568	37.523	.000	
	6-10	.178	-.966	.004	
	11-15	2.411	10.691	.000	
	16-20	1.075	.883	.000	
	21-40	.917	-.000	.000	
Branş	Sayısal	.315	-.913	.000	
	Sözel	.554	-.777	.000	.914
	Meslek	.274	-.835	.000	
Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	1.423	1.341	.000	
	Anadolu	.252	-1.065	.000	
	Mesleki ve Teknik	.485	-.649	.000	
<b>Gözlem Öncesi Görüşme Faktörü</b>					
<b>Benimseme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	.993	950	.000	
	Kadın	-1.194	3.120	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	-1.009	1.488	.000	
	6-10	-1.274	3.298	.000	
	11-15	-.771	.791	.043	
	16-20	-1.778	3.869	.000	
	21-40	-.826	.590	.009	
Branş	Sayısal	-.536	.286	.001	
	Sözel	-1.257	2.222	.000	
	Meslek	-1.136	1.630	.000	

(devam ediyor)



**Ek-E. ARAŞTIRMADA YER ALAN ANALİZLERDE PUANLARIN DAĞILIMININ NORMALLİLİĞİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKLER (devam)**

Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	-2.001	5.476	.001	
	Anadolu	-1.017	1.244	.000	
	Mesleki ve Teknik	-1.055	1.950	.000	
<b>Gösterme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	.415	-.671	.000	
	Kadın	.363	-.512	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	.099	-.824	.005	.001
	6-10	-.124	-.718	.197	
	11-15	.462	-.696	.000	
	16-20	1.062	.954	.000	
	21-40	.702	-.250	.000	
Branş	Sayısal	.376	-.429	.001	.355
	Sözel	.433	-.662	.000	
	Meslek	.235	-.599	.005	
Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	.446	.204	.020	.074
	Anadolu	.190	-.789	.000	
	Mesleki ve Teknik	.485	.438	.000	
<b>Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörü</b>					
<b>Benimseme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	-.234	-.278	.200	
	Kadın	.176	-.627	.005	
Mesleki Kıdem	1-5	-.025	-.725	.014	.130
	6-10	-.643	3.377	.037	
	11-15	-.057	-.987	.200	
	16-20	-.334	.439	.092	
	21-40	-.327	.640	.200	
Branş	Sayısal	.000	-.584	.200	.634
	Sözel	-.297	-.368	.046	
	Meslek	-.267	.584	.012	
Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	-1.544	4.096	.115	
	Anadolu	.014	-.686	.045	
	Mesleki ve Teknik	-.179	.037	.006	
<b>Gösterme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	.266	-1.105	.000	
	Kadın	.432	.796	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	.120	-1.146	.000	
	6-10	.093	1.202	.009	
	11-15	.228	-1.166	.001	
	16-20	.883	.632	.000	
	21-40	.707	.485	.000	
Branş	Sayısal	.422	-.844	.000	.401
	Sözel	.337	-.993	.000	
	Meslek	-.278	-1.067	.002	

(devam ediyor)

**Ek-E. ARAŞTIRMADA YER ALAN ANALİZLERDE PUANLARIN DAĞILIMININ NORMALLİLİĞİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKLER (devam)**

Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	.545	-.642	.059	.117
	Anadolu	.322	-1.115	.000	
	Mesleki ve Teknik	.334	-.953	.000	
<b>Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörü</b>					
<b>Benimseme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	-.898	1.093	.000	
	Kadın	-1.254	3.417	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	-1.253	2.615	.000	
	6-10	-1.011	3.461	.042	
	11-15	-.640	.071	.200	
	16-20	-1.569	4.508	.000	
	21-40	-.925	1.396	.094	
Branş	Sayısal	-.785	.835	.000	
	Sözel	1.242	2.729	.000	
	Meslek	-.840	1.155	.000	
Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	-1.916	6.029	.095	
	Anadolu	-.798	.623	.000	
	Mesleki ve Teknik	-1.122	2.485	.000	
<b>Gösterme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	.047	-.831	.000	
	Kadın	.210	-.518	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	.094	-.958	.003	.100
	6-10	-.129	-.462	.190	
	11-15	.048	-.807	.031	
	16-20	.335	.066	.012	
	21-40	.354	-.855	.001	
Branş	Sayısal	.288	-.292	.005	.397
	Sözel	.087	-.764	.000	
	Meslek	.049	-.830	.023	
Görev Yapılan Lise Türü	Fen veya Sosyal Bil.	.332	-.234	.157	.623
	Anadolu	.098	-.798	.000	
	Mesleki ve Teknik	.144	-.662	.000	
<b>Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörü</b>					
<b>Benimseme Boyutu</b>					
Cinsiyet	Erkek	-.948	1.226	.000	
	Kadın	-1.087	3.096	.000	
Mesleki Kıdem	1-5	.446	.774	.000	
	6-10	.264	-.916	.000	
	11-15	.495	-.552	.000	
	16-20	.588	.209	.000	
	21-40	.685	-.483	.000	
Branş	Sayısal	.840	.292	.000	.094
	Sözel	.328	.069	.000	
	Meslek	.187	-.247	.004	

(devam ediyor)

**Ek-E. ARAŞTIRMADA YER ALAN ANALİZLERDE PUANLARIN DAĞILIMININ NORMALLİLİĞİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKLER (devam)**

<b>Görev Yapılan Lise Türü</b>	<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	-1.741	4.198	.075	
	<b>Anadolu</b>	-.919	1.578	.000	
	<b>Mesleki ve Teknik</b>	-.912	1.799	.000	
<b>Gösterme Boyutu</b>					
<b>Cinsiyet</b>	<b>Erkek</b>	.427	-.751	.000	
	<b>Kadın</b>	.625	-.250	.000	
<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>1-5</b>	.446	-.774	.000	.009
	<b>6-10</b>	.264	-.916	.000	
	<b>11-15</b>	.495	-.552	.000	
	<b>16-20</b>	.588	.209	.000	
	<b>21-40</b>	.685	-.483	.000	
<b>Branş</b>	<b>Sayısal</b>	.833	-.006	.000	.467
	<b>Sözel</b>	.511	-.567	.000	
	<b>Meslek</b>	.220	-.727	.018	
<b>Görev Yapılan Lise Türü</b>	<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	.748	.419	.113	.024
	<b>Anadolu</b>	.410	-.816	.000	
	<b>Mesleki ve Teknik</b>	.588	-.375	.000	
<b>Gözlem Sonrası Görüşme Faktörü</b>					
<b>Benimseme Boyutu</b>					
<b>Cinsiyet</b>	<b>Erkek</b>	-.784	1.058	.008	
	<b>Kadın</b>	-.093	3.535	.005	
<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>1-5</b>	-.849	1.286	.018	
	<b>6-10</b>	-.783	1.499	.200	
	<b>11-15</b>	-.574	.511	.200	
	<b>16-20</b>	.312	5.694	.189	
	<b>21-40</b>	-.300	-.369	.200	
<b>Branş</b>	<b>Sayısal</b>	-.551	-.786	.200	
	<b>Sözel</b>	1.049	2.094	.000	
	<b>Meslek</b>	.849	4.979	.047	
<b>Görev Yapılan Lise Türü</b>	<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	-1.301	1.633	.004	
	<b>Anadolu</b>	-.740	.748	.002	
	<b>Mesleki ve Teknik</b>	-.079	3.845	.028	
<b>Gösterme Boyutu</b>					
<b>Cinsiyet</b>	<b>Erkek</b>	.388	-.893	.000	
	<b>Kadın</b>	.553	-.404	.000	
<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>1-5</b>	.248	-.964	.000	.001
	<b>6-10</b>	.450	-.668	.027	
	<b>11-15</b>	.694	-.685	.004	
	<b>16-20</b>	.305	-.072	.094	
	<b>21-40</b>	.462	-.837	.180	
<b>Branş</b>	<b>Sayısal</b>	.653	-.116	.003	.180
	<b>Sözel</b>	.483	-.744	.000	
	<b>Meslek</b>	.203	-.941	.056	

(devam ediyor)

**Ek-E. ARAŞTIRMADA YER ALAN ANALİZLERDE PUANLARIN DAĞILIMININ NORMALLİLİĞİNE İLİŞKİN İSTATİSTİKLER (devam)**

<b>Görev Yapılan Lise Türü</b>	<b>Fen veya Sosyal Bil.</b>	1.346	3.153	.200
	<b>Anadolu</b>	.367	-.906	.000
	<b>Mesleki ve Teknik</b>	.443	-.688	.000
<b>Boyutlar Açısından Karşılaştırma</b>				
<b>Ders Gözlem Stratejisinin Belirlenmesi Faktörü</b>				
	<b>Benimseme Boyutu</b>	-.900	1.265	.000
	<b>Gösterme Boyutu</b>	.436	-.837	.000
<b>Gözlem Öncesi Görüşme Faktörü</b>				
	<b>Benimseme Boyutu</b>	1.102	-1.819	.000
	<b>Gösterme Boyutu</b>	.383	-.600	.000
<b>Öğretmenin Öğretim Becerilerinin Gözlenmesi Faktörü</b>				
	<b>Benimseme Boyutu</b>	-.211	.129	.000
	<b>Gösterme Boyutu</b>	.350	-.968	.000
<b>Öğretimi Etkileyen Faktörlerin Gözlenmesi Faktörü</b>				
	<b>Benimseme Boyutu</b>	1.060	-2.035	.000
	<b>Gösterme Boyutu</b>	.121	-.715	.000
<b>Gözlem Sonrası Görüşmenin Planlanması Faktörü</b>				
	<b>Benimseme Boyutu</b>	.391	.046	.000
	<b>Gösterme Boyutu</b>	.523	-.536	.000
<b>Gözlem Sonrası Görüşme Faktörü</b>				
	<b>Benimseme Boyutu</b>	-.780	1.207	.000
	<b>Gösterme Boyutu</b>	.470	-.677	.000