

## Teftiş Sürecindeki Geribildirimlere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi(\*)

### Evaluation of the Contribution of Inspections to Learning Institutional Culture in Teachers' Views According to Feedback Collected During the Inspection

Nurhayat Özdayı ve Şafak Özcan

Marmara Üniversitesi ve TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Lisesi

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, okullardaki teftiş sürecindeki geribildirimlere göre, teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşlerine dayandırılarak değerlendirilmesidir. Bu amaçla, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde genel liselerde görev yapan 285 öğretmenin teftiş sürecine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı, Senge'nin "Öğrenen Örgüt"leri oluşturan beş disiplin tanımlamasından hareket ederek geliştirilmiştir. 26 madde olarak düzenlenen anket formu 5'li Likert tipi ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği, Cronbach Alpha tekniği ile saptanarak, güvenilirlik katsayısı ,93 olarak bulunmuştur. İstatistiksel çözümlenmeler SPSS paket programında yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin teftiş sürecindeki geribildirimlerine ilişkin görüşleri, "zihinsel model, kişisel motivasyon, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım ruhu" faktör alt boyutlarında toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki deneyim ve mezuniyet durumları ile faktör alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. *Anahtar Sözcükler:* Müfettiş, teftiş, değerlendirme, öğrenme, öğrenen örgütler, geribildirim.

#### Abstract

This aim of this study is to determine the extent of the contribution of their inspections to the culture of organizations in public high school teachers' opinions based on feedback gathered during the inspection. For this purpose, a questionnaire was applied to 285 high school teachers working in İstanbul during the 2001-2002 academic year. The 26-item questionnaire was answered on a 5-point Likert scale, which was developed from a definition of five disciplines comprising "learning organizations" as stated by Senge. The teachers were chosen from a random sample. The reliability of the questionnaire items was determined to be ,93 (Cronbach Alpha). The SPSS packet program was used to analyze the data. Teachers' opinions were analysed in terms of "intellectual model, personality motivation, shared vision, thinking system and team development". The result of the study shows that there are meaningful differences between teachers' professional experience and graduation level in the sub- dimensions of the factors.

*Key words:* Inspector, inspection, evaluation, learning, learning institution, feedback.

#### Giriş

Günümüz toplumunda, hızlı bir bilgi akışına paralel olarak eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir misyonu üstlenmiş olan okulların öğrenen örgüt olma gereği her geçen gün biraz daha fazla hissedilmektedir.

Bilgi toplumunda yaşayan bireylerin en önemli becerileri, öğrenmeyi öğrenmeleridir. Öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle kişilerin mevcut bilgileri kullanarak gerekli olanları yeni durumlar için kendi kendilerine üretebilmeleri demektir (Özden,1998, 102).

Öğrenen örgütler, yeteneklerimizi keşfedip uygulama fırsatı sunmayı, örgütün sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkarmasını ve personelinin geliştirici bir sistem yaratarak insanlığın en derin değerlerine ulaşmasını hedefler. Böylece öğrenen örgütler, kendini yenileyen, geleceğini yaratma kapasitesini durmadan genişleten ve geliştiren, bilgiyi sürekli olarak şekillendiren, saklayan,

(\*) Bu araştırma, 29-31 Mayıs 2002 tarihleri arasında M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Uluslararası Katılımlı "Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu"nda sunulmuştur.

Yrd. Doç. Dr. Nurhayat Özdayı, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. İstanbul. nurozdayi@marmara.edu.tr  
Şafak Özcan, Matematik Öğretmeni, TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Lisesi, İstanbul ve Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftiş Doktora Öğrencisi. safakozcan@icqmail.com

sosyal ve dinamik bir örgüt yapısına sahip olunmasını ifade eder (Atayer,1997, 236-237; Senge, 2000, 23; Ögütveren, 2000, 648; Töremen,2001, 18-19).

Öğrenen örgüt olarak okullar, küresel rekabet ortamında artan bilgiyi öğrenmek ve anlamak, gelişen teknolojiyi kendilerine uyarlamak ve uygulamak zorundadır. Bunun ötesinde aynı zamanda gelecekte oluşması olası değişim eğilimlerini de tahmin etmeye çalışan bir stratejiyi izlemeyi de hedeflemelidir (Tıgılı ve Felekoğlu, 2001, 66).

Okul ortamı, öğretmenler için öğrettikleri kadar öğrendikleri bir ortam olmak durumundadır. Her bir öğretmen kendi gelişimi kadar okuldaki diğer öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmak, okulun genel başarısından sorumlu olmak durumundadır. Çünkü, öğretim bir ekip işidir. Verimlilik ancak ekip çalışmasıyla sağlanır (Gürşimşek, 1998, 27). Günümüz-de öğretim süreç ve tekniklerindeki gelişmeler, sosyal ve ekonomik gereksinimlerin değişmesi, eğitimde sürekli olarak yenileşmeyi zorunlu kılmaktadır. Bugünkü eğitim sistemi içinde bilgiyi üretme görevi okulun üzerindedir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi aktaran değil, bilgiye nasıl ulaşılacağını gösteren ve onların bilgi toplumuna uygun davranışlar geliştirmelerine rehberlik eden kişiler olmaları beklenmektedir.

Bir kurumda, öğrenme genelde üç aşamalı bir süreçte karakterize edilmektedir. Bunlar; *bilgiyi elde etme, bilgiyi yayma ve ortak uygulamalardır*. Bilgi, doğrudan deneyimlerden ya da diğerlerinin deneyimlerini aktarmasından ve örgütsel birikimden elde edilir. Bu nedenle kişiler bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirme yönünde davranış geliştirirler. Örgütleyici bilgiler, öğrenmeyi kolaylaştırmaktan çok kalcılığın sağlanmasında etkilidir. Bilgiyi uygulama düzeyi, hem bilgiyi, hem kavramayı gerektirir. Bilgiyi elde eden kişiler, bu bilgilerini, kendi kelimeleriyle ifade edip değişik biçimlerde kullanabilirler. Tümdengelim ve tümevarım yürütme süreçlerini hedeflenen doğrultuda bir ürün olarak yeni durumlara uygulayabilirler(Weinstein ve Mayer, 1986, 315-327; Sönmez, 1998, 67).

Öğretmen ve yöneticiler birlikte öğrenirler, birbirlerinin güçlerini destekler ve zayıflıklarını kapatırlar. Okullar, öğretmenlerin işbirliğinden birçok fayda sağlarlar. Eğitim seminerleri ve sohbetleri, çalışma grupları yoluyla bir araya gelme fırsatı bularak yeni

yöntem ve materyalleri kullanmak için çalışırlar. Ayrıca okula yeni atanmış öğretmenlere sistematik ve profesyonel yardım sağlayarak örgütsel kültürün yerleşmesine katkıda bulunurlar (Inger,1995, 1-5). Bu bakımdan eğitim kurumlarında etkililiği sağlamanın yollarından biri, öğretmenlere kendilerini analiz edebilme becerilerini kazandırmaktır. Bu, ancak okullarda etkili öğretimi destekleyici bir iklimin ve kültürün yaratılmasıyla oluşur (Balci,1991, 60). Örgütsel öğrenme sürecinde örgütte çalışanlar, örgütün amaçlarını, normlarını, değer sistemlerini, davranış örüntülerini, kısaca örgüt kültürünü diğerlerine aktarmaktadırlar (Töremen, 2001, 42). Verimlilikleri artırma çabası içerisinde olan öğrenen örgütler, sadece kendi bünyelerinde tespit ettikleri eksiklerden değil, her insanın bireysel olarak yaptığı gibi, çevresinden ve çevresindeki rakiplerden de öğrendikleri çok şey vardır. Burada önemli olan, ortamdaki mevcut bilgiyi doğru olarak süzebilmek ve örgüt için gerekli olanları ayırıştırarak örgüt bünyesine alıp, özümsemektir (Kolb, Ruban ve Osland, 1991, 68). Bu yönden örgütler, statik bir verimliliğe odaklanmak yerine, dinamik bir şekilde sürekli olarak problem çözmeye yönelmektedirler. Problem çözme sonucunda elde edilen değişim, tecrübe ve gelişim, örgütün kendine ait bir öğrenme mekanizması olmasına sebep olmaktadır. Oluşan bu öğrenme sayesinde örgüt sürekli olarak öğrenmekte, büyümekte ve daha etkili olabilmektedir (Daft, 1997, 751-752). Örgütsel öğrenme, kişisel öğrenmeden, bilgiyi yayma ve kullanma açılarından ayrılmaktadır. Öğrenen örgüt adı altında gelişen kavram ve uygulamalar, büyük ölçüde bütün örgütlerin rekabet güçlerini artıracak biçimde bilgiyi yaratma ve kullanmaya, yeteneklerini geliştirmeye yönelmektedir (Garavan, 1997, 18-19).

Öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran farklılıklar şunlardır (Selvi, 2000, on-line):

- Öğrenme olayı, insanların yaptıkları her şeyin içinde vardır.
- Öğrenme, anlık bir olay değil, bir süreçtir.
- Bireyler, kendilerini geliştirirken kurumlarını da geliştirirler.
- Kurum, kendisinden de bir şeyler öğrenir. Çalışanlar, kurumu yenilikler konusunda eğitirler.
- Öğrenen örgütlerde bireyler yaratıcıdır. Bireyler, kurumu yeniden yapılandırır.

f. Öğrenen örgütlerin bir parçası olmak, bireye keyif ve heyecan verir.

O halde öğrenen örgüt, sürekli olarak yeni bilgiler elde eden ve bu bilgileri organize eden örgütlerdir. Bu örgütlerde öğrenme süreçleri sürekli bir biçimde analiz edilir, izlenir ve geliştirilir. Mevcut koşulların yarattığı sorunlar dahi bir gelişim fırsatı olarak değerlendirilir, geleceğe yönelik faydalar çıkarılmaya çalışılır (Arıkan, 2001, 472, Pınar, 1999, 37).

Senge (2001, 155-284) öğrenen örgütlerin oluşturulmasında beş disiplinin önemi üzerinde durmaktadır:

1. *Kişisel Motivasyon:* Kişinin içinden gelen, yaşamda arzularımızı maksimum seviyede gerçekleştirme olarak algıladığımız ve öğrenme sürecinde sürekli olarak hayatımıza etki edecek bir disiplin olarak karşımıza çıkar. Kişisel motivasyon, kişileri yeni bir vizyon koymaya iten amaç duygusudur. Beş disiplini birbiriyle uyumlu olarak geliştirmeye çalışır. Akılla sezginin birbiriyle kaynaştırılmasını esas alır. İnsanın kendi kendini ve başkalarını motive etmesi öğrenen örgütlerin işlevidir. Ancak bireysel öğrenme, örgütün öğrenmesini garanti etmez. Bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme gerçekleşmez

2. *Zihinsel Modeller:* Kafamızda taşıdığımız imgeler, varsayımlar ve öykülerdir. Bir örgütün hem çalışma kapasitesini geliştirir, hem de yeni becerilerin öğrenilmesini sağlar. Bu becerilerin günlük hayatta yer alması için kurumsal yeniliklerin uygulanması gerekir. Kuralları körü körüne uygulamak yerine, bunları savunmayı, sorgulamayı ve dengelemeyi hatırd tutmayı önerir. Bu model, “onların örgütü” yerine, “bizim örgüt”, düşünce ve kültürünün benimsetilmesi için çalışılması gerektiğini vurgular. Bu nedenle, örgütün düşünme ve soruşturma becerilerine sahip yöneticileri yetiştirme gereksinimine dikkat çeker.

3. *Paylaşılan Vizyon:* Kişisel vizyonlardan ortaya çıkar. Binlerce kişinin enerjisinin aynı nokta üzerinde birleştirilmesini ve ortak bir kimliğin yaratılmasını sağlar. Çalışanlarını sürekli olarak kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye motive eder. Risk almayı, bağlılığı ve denemeyi, cesareti telkin eder. Bizim kendimizle ve dünya ile iletişim kurma yeteneğimizi ortaya koyar. Katılımcılığı ve samimiyeti tel-

kin eder, büyümeyi hedefler. Paylaşılan vizyon oluşturma sürekli ve liderlerin günlük çalışmalarının ortak bir ögesi olarak görülmektedir.

4. *Takım Halinde Öğrenme:* Takım üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Paylaşılan vizyon geliştirme süreci, aynı zamanda kişisel motivasyon üzerine kurulur. Çünkü yetenekli takımlar, yetenekli bireylerden oluşur. Takım halinde öğrenmenin de ilk şartı diyalogdur. Diyalog, önyargı ve varsayımları ortadan kaldırır. Çünkü tüm önemli kararlar, takımlar içinde alınmaktadır. Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır.

*Birincisi*, karmaşık sorunlar üzerinde içgörüselsel bir düşünme ihtiyacıdır. *İkincisi*, yenilikçi, eşgüdümleyici bir eyleme duyulan ihtiyaçtır. *Üçüncüsü*, takım mensuplarının diğer takımlar üzerindeki rolüdür. Bireysel becerileri ve anlayış alanlarını işin içine katsa da takım olarak öğrenme kolektif bir disiplindir.

5. *Sistem Düşüncesi:* Dört disiplini birleştiren bir kavramdır. Amaç, bütünü görmektir. Karmaşık kurumlarda gizli kalan yapıları ortaya çıkarır; küçük ve büyük değişiklikler arasındaki farkı görebilmeyi sağlar. Öğrenme sayesinde bütünü görerek genel bakışı yakalayabilmeyi ve karmaşanın içinde boğulmadan kurtulabilmeyi sağlar. Grup düşüncesini ön plana çıkaran bu disiplinde tek başına etkinlikleri az olan grup elemanlarını (sistemin parçalarını) tek bir timde (öğrenen örgüt timi) toplayarak sinerjinin etkisiyle verimliliklerini artırmayı vaat eder (Atayer 1997, 237-238, Tığlı ve Felekoğlu, 2001, 66-67, Ensari, 1998, 97-111).

Öğrenen örgütleri oluşturmada ilk öğrenilmesi gereken şey, mevcut örgütün öğrenmedeki yetersizliğidir. Öğrenen bir örgüt oluşturmak için, başta öğrenme zorluklarının ortaya çıkarılması gerekir. Bir örgütteki mevcut “öğrenme yetersizliklerini bilmeden, iyileştirici önlemler almak mümkün değildir” (Atayer, 1997, 237).

Örgütsel öğrenme bir süreçtir ve bugünden geleceğe yatırım demektir. Bu yatırımın istenilen nitelikte olması için teftişe gereksinim vardır. Senge (2000, 310-312) teftişi, örgüte yol gösterici fikirlere, örgütün temel değerlerine ve hedeflerine uygun sürekli gelişen görünüşüne önderlik yapmayı gerekli kalan bir süreç

olarak tanımlar. Öğrenen örgütlerde, otorite ve güç, merkezi denetimden oldukça uzaklara, hiyerarşinin alt birimlerine doğru yayılır. İnsanları hareketlerinde özgür bırakarak kendi fikirlerini denetlemelerine ve ortaya çıkan sonuçlardan sorumlu olmalarına imkân verir. Teftiş, kurum ve personelin ortak ürünü, görevi ve sorumluluğu olarak algılanır.

Öğrenen örgütlerde müfettiş, aynı zamanda danışman rolündedir. Örgüt üyeleriyle birlikte problemi tanımlama amacıyla ortak çalışır. Üyelerin problemlerini görmelerine, anlamalarına yardımcı olur. İyileştirme ve yenileşmeye aktif olarak katılır (Balci, 2000, 169). Örneğin, eğitim sisteminde, okullarda görevli yönetici ve öğretmenler “sınıfların kalabalıklığı, araç-gereç ve teknolojik donanım eksikliği, müfredat programlarının çok yüklü olması, rehberlik hizmetlerinin yeterli olmaması, öğretmenlerin maddi durumlarının yetersizliği, sınavların çokluğu gibi” pek çok sorunla karşı karşıyadırlar (Özdayı, 2002, 379-387; Bilgin, Oksal, 1999, 79-84). Bu sorunlarla başa çıkılması için, örgütte çalışanların yaratıcılığını geliştirmek, yenilikleri ve buluşları özendirme, örgüt içinde karşılıklı güveni pekiştirmek, başarısızlıklardan korkmak yerine, onlardan ders almayı öğrenmek gerekir (Arıkan, 2001, 472). O halde eğitim sisteminde teftişin amacı, örgütsel kaynakların en verimli ve yararlı biçimde kullanılmasını, örgütlerin yaşaması ve gelişmesi için, çalışanların verim ve etkinliğinin artırılmasını, yöneticilerin ve uygulayıcıların çabalarının ortak amaçlara doğru kanalize edilmesini sağlamaktır (Başar, 2000, 8-9). Bunun için örgütte yaratıcı bir kültürün oluşturulmasına çalışılmalı, örgütsel sorunlara çözümler aranmalı ve bilgi kanalları düzenli işletilmelidir.

Etkili bir teftiş için örgütün amaçları öncelikle açık seçik ortaya konulmalı ve somut ölçütler belirlenerek örgütteki yapılacak işler sıraya konulmalıdır. Daha sonra yapılacak işin ne kadarının hangi işgörece yapılacağı tanımlanmalı ve örgütte çalışanların gösterdiği edimin önceden saptanan bu ölçütlere ne derecede uyduğu değerlendirilmelidir. Sonuçta, amaçtan sapmalar varsa anında düzeltilmeli, yani geribildirim olayı gerçekleştirilmelidir (Hesapçioğlu, 1994, 278-280; Başaran, 1980, 180-183; Başaran, 1988, 370). Geribildirim ile kişilerin öğrenme hızı ve etkisi artırılarak başarı düzeyleri yükselmekte, bireylerin yeni hedeflere ulaşması

çabuklaşmaktadır. Ancak geribildirim yaparken yanlışın belirlenmesi ve bireyin olumsuz transfer yapması önlenmelidir (Eren, 2000, 575).

Senge'ye (2000, 91) göre iki ayrı geribildirim vardır. *Birincisi, pekiştirici veya genişleticidir.* İşlerin büyütmekte olduğu zamanlarda pekiştiricilerin rolleri büyüktür. Bu pekiştiriciler büyümenin motorudur. *İkincisi ise, dengeleyici veya istikrar yaratıcı geribildirimdir* ki ortada amaca yönelik bir davranış olduğunda işe yaramaktadır. Bunlar öğrenen örgüt olma sürecinde yapılması gereken olgulardır. Bu yönden eğitim kurumlarının etkililiği, öğrenen örgüt olma faaliyetleri ile doğrudan bağlantılıdır.

Okullarda teftiş sonuçlarından elde edilen verilerin öğretim sürecine etkilerinin değerlendirilmesi yapılmamıştır. Aksi halde teftiş bir prosedürü yerine getirmekten ileri gidemez. Bugünkü eğitim sisteminde, teftiş sürecinin sistemli ve etkili olduğunu söylemek oldukça güçtür. Okullarda eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetlerin verimli ve düzenli bir şekilde sürdürülmesi için eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve öğretmenlerin kariyer gelişimlerine katkıda bulunmada müfettişlerin gereği gibi etkili olamadıkları, yapılan araştırmalarda ortaya konulmaktadır (Özdayı, 2000; Uçar 2001; Pekşen 1996).

Görüldüğü gibi, okullarda örgütsel kültürün oluşturulması ve eğitim faaliyetlerinin istenilen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenlere sürekli olarak kendi-lerini geliştirme fırsatlarının yaratılmasına gereksinim vardır.

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırma, teftiş sürecindeki geribildirimlere göre, teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının neler olduğunun öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler, geribildirim olarak teftiş sürecinin öğrenen örgüt kültürüne katkılarını Senge'nin hangi disiplin boyutlarda değerlendirmektedirler?
2. Öğretmenlerin teftiş sürecine ilişkin görüşleri, bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki deneyim, teftiş sayısı ve hizmetiçi eğitim durumları) hangi alt boyutlar arasında bir farklılık oluşturmaktadır?

## Yöntem

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evreni, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Bakırköy İlçesi'nde 14 genel lisede çalışan 543 öğretmen, Beşiktaş İlçesi'nde 16 genel lisede çalışan 736 öğretmen ve Şişli İlçesi'nde 18 genel lisede çalışan 613 öğretmen olmak üzere toplam 48 lisede çalışan 1717 kişidir. Araştırmaya rastlantusal örneklem yoluyla Bakırköy İlçesi'nden 3 genel lise, Beşiktaş İlçesi'nden 4 genel lise ve Şişli İlçesi'nden 3 genel lise olmak üzere 10 lisede çalışan toplam 285 öğretmen alınmıştır. Anket 325 kişiye uygulanmış, ancak eksik doldurmalar nedeniyle değerlendirme 285 kişi üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya giren öğretmenler, evrenin /16,6'sını oluşturmaktadır. Ancak, teftiş geçiren öğretmenlerin sayısı 242 kişi olduğu için faktör analizi, t-testi ve varyans analizi 242 kişi üzerinden yapılmıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Senge'nin "öğrenen örgüt"leri tanımlayan beş disiplin kavramından hareket edilerek geliştirilen 26 maddelik bir anketir. Anketin yapı geçerliğinin oluşturulmasında alan yazın taraması yapılmış ve öncelikle pilot olarak 50 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirlik düzeyi test edilerek yeniden madde düzenlemesi yapılmıştır. Anketin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerin tatminkâr düzeyde olması, anketin geçerliği konusunda olumlu ipuçları vermiştir. Uzman görüşlerine de başvurulmuş ve anket maddelerinin amaca uygun olduğu görülmüştür. Veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, "cinsiyet, mesleki deneyim, mezun olduğu okul, hizmetiçi eğitime katılma durumu, geçirdikleri teftiş sayısı" ile ilgili kişisel bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise, öğrenen örgütler olarak okullarda öğretmenlerin teftiş sonuçlarına ilişkin görüşlerini ölçmeye yönelik 26 madde yer almıştır. Ankette yer alan maddeler 5'li Likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Her maddenin karşısında 5'ten 1'e doğru derecelenen, "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" ifadeleri yer almıştır.

Her bir ifade değerine 1 puan verilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında, "tamamen katılıyorum, 5,00 - 4,20", "katılıyorum, 4,19 - 3,40", "kararsızım, 3,39 - 2,60", "katılmıyorum, 2,59 - 1,80", "hiç katılmıyorum, 1,79 - 1,00" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma var olan durumu betimleyici olduğundan, tarama modeline uygun bir durum saptama niteliği taşımaktadır.

### *Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması*

İstatistiksel çözümlemeler SPSS paket programında yapılmıştır. Verilerin analizinde faktör analizi, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve varyans boyutlarındaki farklılığı belirlemek için Tukey HSD testi, ortalama ve yüzdelik kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen veriler tablolar halinde açıklanmıştır. Tablo değerlerinde anlamlılık düzeyi,  $p < 0,05$  olarak alınmıştır.

Faktör analizi yapmadan önce, alınan örneklemin faktör analizi yapmaya yeterli olup olmadığını araştırmak için Kaiser-Meyer-Olkin testi uygulanmış ve elde edilen 0,891 değerinin 0,50'den büyük olduğu görülmüştür. Bu da bize örneklemin yeterli olduğunu göstermiştir. Tüm maddelerin aritmetik ortalaması 77 ve standart sapması 18,07'dir. Maddelerin toplam puanlarından beklenen en düşük puan 26, en yüksek puan 130'dur. Faktör analizinin anlamlı bir sonuç verebilmesi için Bartlett testi yapılmış ve anketin çok değişkenli bir örneklem grubundan geldiği anlaşılmıştır ( $X^2$ : 3275,751, df:242,  $p < 0,000$ ). Bu sonuç, değişkenler arasında bir korelasyon olduğunu ve faktör analizinin bu değişkenlere uygulanabileceğini göstermiştir. Eigen value (özdeğer) değeri (1) alınarak faktör analizi yapılmış, temel bileşenler analizine göre faktörler beş alt boyutta toplanmıştır. Anketi oluşturan 26 maddenin hepsi, faktör yükü 0,40 ve üzerinde olduğu için, faktör alt boyutlarında yer almıştır (Büyüköztürk, 2002, 470-483). Bu analiz sonuçlarına göre, ölçeğin homojen bir özellik taşıdığı görülmüştür.

### *Bulgu ve Yorumlar*

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.  
Teftiş Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Faktör Alt Boyutlarına Göre Eigen Value Değerleri, Varyans Yüzdeleri, Kümülatif Varyans Değerleri

Alt Boyutlar	Eigen Value (Öz değer)	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans
Zihinsel Model	4,166	16,024	16,024
Kişisel Motivasyon	3,717	14,296	30,320
Paylaşılan Vizyon	3,424	13,169	43,489
Sistem Düşüncesi	2,663	10,241	53,731
Takım Ruhü	2,077	7,988	61,718

Tablo 1'e göre, teftiş sonuçlarına ilişkin alt boyutlar "zihinsel model, kişisel motivasyon, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım ruhu" adı altında toplanmıştır. Beş faktörün toplam varyans değeri 61,7182'dir. Bu değer ölçülen örneklem grubunun % 62' sini açıklamakta olduğu için yeterli görülmüştür.

Tablo 2'de faktörleri oluşturan maddeler ve maddelerin faktör yükleri, ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

1. Faktörü oluşturan 10, 11, 9, 6, 7, 5. maddeler "zihinsel model" adını almıştır. Bu faktörü oluşturan maddelerin korelasyon katsayıları ,74 ile ,62 arasında değişmektedir. Senge'ye (2000) göre, "zihinsel model", örgütün çalışma kapasitesini geliştirmek için önemlidir. Bu boyutta yer alan maddeler, "öğretmenlerin öğrenci ve velilerle iletişim kurma, sınıf yönetimi ile ilgili beceri geliştirme, derse hazırlıklı ve planlı girme, öğrencilere daha iyi bir öğretim sunma, öğrenci başarısını değerlendirecek ölçme araçları geliştirme arzuları" ile ilgilidir.

2. Faktör alt boyutu 22, 23, 17, 21, 8, 12, 19. maddelerden oluşmuştur ve "kişisel motivasyon" adını almıştır. Bu faktörü oluşturan maddelerin korelasyon katsayıları ,79 ile ,43 arasında değişmektedir. Bu alt boyutu "öğrenmenin sürekliliği için motivasyonun gerekliliği, ölçmede objektiflik, öğrencileri araştırmaya yönelme, mesleki alanda yeterli olma ve örgütte daha fazla sorumluluk alma" ile ilgili maddeler oluşturmıştır.

İyi bir örgütsel diyalogun oluşmasını, örgüt kültürünün ve ikliminin önemini, örgütsel rekabet ve işbirliğinin sağlanmasını vurgulayan 26, 16, 24, 25, 18, 20. maddeler de 3. Faktör alt boyutta toplanmış ve "paylaşılan vizyon" adını almıştır. Bu faktördeki maddelerin korelasyon katsayıları ,79 ile ,41 arasında değişmektedir.

4. Faktör alt boyutu 2, 3, 4, 1. maddeler oluşturmıştır. "Grup üyelerinin sistemin sürekliliği için kendilerini yenileme ve geliştirme düşüncesi" etrafında toplanan bu maddeler "sistem düşüncesi" adını almıştır. Bu faktördeki maddelerin korelasyon katsayıları ,76 ile ,62 arasında değişmektedir.

14, 13, 15. maddeler 5. Faktör alt boyutu "takım ruhu" adı altında birleşmiştir. "Örgütte takım oluşturma ve takım halinde öğrenmenin gerekliliği, öğretmenlerin birbirleri ile bilgi alışverişinin önemi" bu alt boyutu oluşturmıştır. Bu faktörü oluşturan maddelerin korelasyon katsayıları ,68 ile ,47 arasında değişmektedir.

Tablo 3'e göre, faktör alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,86 ile 0,77 arasında değişmektedir. Veri toplama aracının güvenilirlik toplam ölçek katsayısı, Cronbach Alpha değeri 0,9304'tür. Bu değerler, anketin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre; %56,5'i kadın, % 43,5'i erkektir. Mesleki deneyimlerine göre; öğretmenlerin %54'ü, 10 yıldan az görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Mezun oldukları okula göre; en fazla %37,5'i Fen-Edebiyat Fakültesi ve %34,7'si Eğitim Fakültesi mezunlarıdır. Hizmetiçi eğitim alma durumları incelendiğinde, öğretmenlerin % 48,4'ü hizmetiçi eğitim almışlardır. Teftiş geçirme durumlarına göre de öğretmenlerin %15,1'i hiç teftiş geçirmemiştir.

#### *Bağımsız Değişkenler ile Faktör Alt Boyutları Arasındaki Farklılıkları Gösteren Varyans Dağılımları*

Bağımsız değişkenlerle faktör alt boyutları arasında t-testi, tek yönlü varyans analizi ve farklılığı belirlemek için de Tukey HDS testi yapılmıştır. Bu testlere göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık görülenler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 5a'da, mesleki deneyim ile "sistem düşüncesi" faktör alt boyutuna ilişkin ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılık, Tablo 5b'deki varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı görülmüştür ( $p < .05$ ).

Tablo 2.

Anket Sorularının Faktör Madde Boyutları, Faktör Yüzdeleri, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

1. Faktör Zihinsel Model		Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
Madde Sıra	Faktör Madde Boyutu			
10	Öğrenci ve velilerle daha iyi iletişim kurma arzusu	,784	3,07	1,17
11	Sınıf yönetimi ile ilgili beceri geliştirmeye yardım	,725	2,81	1,22
9	Konuya uygun yöntem ve teknikleri daha iyi kullanma isteđi	,707	3,18	1,15
6	Derse daha hazırlıklı ve planlı girme	,697	2,87	1,24
7	Öğrencilerin öğretim ile ilgili istek,eleştiri ve düşüncelerine duyarlılık	,674	2,94	1,18
5	Başarı değerlendirmede uygun ölçme araçları geliştirme	,626	2,91	1,16
2. Faktör Kişisel Motivasyon		Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
Madde Sıra				
22	Başarısızlıkların giderilmesinde motivasyonun gerekliliğini anlama	,794	3,12	1,20
23	Verimliliđin artırılmasında öğretmenlerin olumlu yönlerinin ödüllendirilmesinin önemi	,736	3,07	1,18
17	Etkili bir öğretim için iyi bir öğrenme ortamının hazırlanmasının gerekliliği	,643	3,07	1,30
21	Teftiş ve deđerlendirmede objektifliđin önemi	,606	2,98	1,12
8	Öğrencileri daha çok araştırmaya ve sorgulamaya yönelme arzusu	,564	3,05	1,18
12	Mesleki alanda yeterli olmanın avantajlarını kullanabilme	,519	3,07	1,23
19	Kurumsal gelişme için sorumluluk alma isteđi	,439	2,87	1,06
3. Faktör Paylaşılan Vizyon		Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
Madde Sıra				
26	Grup moralinin önemi	,793	2,87	1,07
16	Okul yönetimi ile öğretmenlerin daha iyi diyalog kurmalarının gerekliliği	,652	2,93	1,08
24	Daha yapıcı örgütsel iklimin oluşması	,632	2,96	1,08
25	Kurumsal kültürün önemi	,560	3,04	1,11
18	Kurumsal rekabet avantajlarını kullanma gereği	,538	3,06	1,18
20	Okul ile aile arasındaki işbirliğini geliştirme	,419	2,88	1,16
4. Faktör Sistem Düşüncesi		Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
Madde Sıra				
2	Mesleki yayınları takip etme gereği	,760	2,91	1,21
3	Eğitim teknolojilerinden yararlanabilme	,740	3,00	1,21
4	Öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin giderilmesinde rehberlik edebilme	,627	2,89	1,20
1	Kendi alanında gelişme fırsatları arama	,620	2,93	1,19
5. Faktör Takım Ruhu		Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
Madde Sıra				
14	Örgütsel amaçları gerçekleştirmede takım ruhu	,684	3,01	1,13
13	Eğitim ve öğretim ile ilgili kararlara katılma	,656	3,10	1,26
15	Meslektaşlar arasında bilgi alışverişine önem verme	,473	3,00	1,15

Tablo 3.

*Teftiş Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Faktör Alt Boyutlarına Göre Güvenirlilik (a), Ortalama ve Standart Sapmaları*

	Güvenirlilik	Ortalama	Standart Sapma
Zihinsel Model	0,8605	17,8316	5,3714
Kişisel Motivasyon	0,8601	21,0737	5,9722
Paylaşılan Vizyon	0,7760	17,6947	4,4605
Sistem Düşüncesi	0,7776	11,6561	3,6474
Takım Ruhu	0,7807	8,9754	2,9220

Tablo 4.

*Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı*

	Değişkenler	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	161	56,5
	Erkek	124	43,5
	Toplam	285	100
Mesleki Deneyim	10 yıldan az	154	54,0
	11-15 yıl arası	64	22,5
	16-20 yıl arası	33	11,6
	21 yıl ve yukarı	34	11,9
	Toplam	285	100
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	99	34,7
	Eğitim Enstitüsü	29	10,2
	Fen-Edebiyat Fak.	107	37,5
	Diğer Bölümler	31	10,9
Hizmetiçi Eğitim	Lisansüstü Eğitim	19	6,7
	Toplam	285	100
	Katılan	138	48,4
Geçirdiği Teftiş Sayısı	Katılmayan	147	51,6
	Toplam	285	100
	Hic	43	15,1
Teftiş Sayısı	1-2	144	50,5
	3-4	62	21,8
	5 ve daha fazla	36	12,6
	Toplam	285	100

Tablo 5a.

*Mesleki Deneyim ile Sistem Düşüncesi Faktör Alt Boyutu Arasındaki Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Meslekteki Deneyim	N	Ortalama	Standart Sapma
10 yıldan az	154	12,2078	3,7498
11-15 yıl arası	64	11,1094	3,0033
16-20 yıl arası	33	10,0303	3,4864
21 yıl ve yukarı	34	11,7647	3,9547
Toplam	285	11,6561	3,6474

Tablo 5b.

*Meslekteki Deneyim ile Sistem Düşüncesi Faktör Alt Boyutu Arasındaki Varyans Dağılımı*

Faktör	Gruplar	Kareler		F	Sig.
		Top.	df		
Sistem Düşüncesi	Arası Grup	153,629	3	51,210	3,970
	İç	3624,672	281	12,899	
	Toplam	3778,302	284		

\*p<.05

Tablo 5c' de Tukey HSD testine göre, farklılık 10 yıldan az çalışan öğretmenler ile 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır (p<.05). 10 yıldan az çalışan öğretmenler, mesleki deneyimleri az olduğu için, teftişin mesleki gelişimlerine (mesleki yayınları takip etme, eğitim teknolojilerini kullanabilme, öğrencilere rehberlik edebilme) açılarından teftişe daha olumlu yaklaşmaktadırlar. 16- 20 yıl çalışanların mes-leki deneyimleri fazla olduğu için teftişten beklentileri de azdır. Teftişin kendilerine fazla bir katkı sağladığını düşünmemektedirler.

Tablo 6b'de, mesleki deneyim ile "takım ruhu" alt boyutu arasındaki bu farklılık, varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı görülmüştür (p<.05).

Tablo 6c'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, 10 yıldan az çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl arası çalışanlarda anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). 10 yıldan az çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimleri az olduğundan bu öğretmenler, "teftişin örgütsel amaçları gerçek-



Tablo 5c.  
Mesleki Deneyim ile Sistem Düşüncesi Alt Boyutu Arasındaki Turkey HSD Sonuçları

Mesleki Deneyim (I)	Mesleki Deneyim (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Sap.	Sig.
10 yıldan az	11-15 yıl arası	1,0984	,5341	,168
	16-20 yıl arası	2,1775	,6889	,009
	21 yıl +	,4431	,6806	,915
11-15 yıl arası	10 yıldan az	-1,0984	,5341	,168
	16-20 yıl arası	1,0791	,7697	,498
	21 yıl +	-,6553	,7622	,826
16-20 yıl arası	10 yıldan az	-2,1775	,6889	,009
	11-15 yıl arası	-1,0791	,7697	,498
	21 yıl +	-1,7344	,8777	,197
21 yıl +	10 yıldan az	-,4431	,6806	,915
	11-15 yıl arası	,6553	,7622	,826
	16-20 yıl arası	1,7344	,8777	,197

Tablo 6a.  
Mesleki Deneyim ile Takım Ruhu Faktör Alt Boyutu Arasındaki Ortalama ve Standart Sapma

Meslekteki Deneyim	N	Ort.	Std. Sap.
10 yıldan az	154	9,4221	2,9054
11-15 yıl arası	64	7,8750	2,4785
16-20 yıl arası	33	8,9394	3,4181
21 yıl ve yukarı	34	9,0588	2,8278
Toplam	285	8,9754	2,9220

Tablo 6b.  
Meslekteki Deneyim ile Takım Ruhu Faktör Alt Boyutu Arasındaki Varyans Dağılımı

FAKTÖR	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
TAKIM	108,502	3	36,167	4,388	,005*
RUHU	2316,326	281	8,243		
Toplam	2424,828	284			

\* p<.05

Tablo 6c.  
Mesleki Deneyim ile Takım Ruhu Faktör Alt Boyutu Arasındaki Turkey HSD Sonuçları

Mesleki Deneyim (I)	Mesleki Deneyim (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Sap.	Sig.
10 yıldan az	11-15 yıl arası	1,5471	,4270	,002
	16-20 yıl arası	,4827	,5507	,817
	21 yıl +	,3633	,5440	,909
11-15 yıl arası	10 yıldan az	-1,5471	,4270	,002
	16-20 yıl arası	-1,0644	,6153	,308
	21 yıl +	-1,1838	,6093	,210
16-20 yıl arası	10 yıldan az	-,4827	,5507	,817
	11-15 yıl arası	1,0644	,6153	,308
	21 yıl +	-,1194	,7016	,998
21 yıl +	10 yıldan az	-,3633	,5440	,909
	11-15 yıl arası	1,1838	,6093	,210
	16-20 yıl arası	,1194	,7016	,998

leştirirmede, eğitim ve öğretim ile ilgili kararlara katılmada, meslektaşlar arasında bilgi alışverişi sağlamada” kendilerine katkı sağlamasını beklemektedirler. 11-15 yıllık öğretmenler ise, teftişin “takım ruhu” oluşturmada bir katkı sağladığını düşünmemektedirler. Töremen’in (2001, 131-201) yaptığı araştırmada da takım ruhu oluşturmada ve kararlara katılmada öğretmenlerin istekli olduğu, ancak bu konuda özel okulların daha elverişli olduğu belirtilmektedir.

Tablo 7a’ya göre, bitirdikleri okul ile “zihinsel model” faktör alt boyutu arasında ortalamalarda bir farklılık oluşmuştur. Tablo 7b’ye göre bu farklılık, varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı görülmüştür (p<.05).

Tablo 7a.  
Bitirdikleri Okul ile Zihinsel Model Faktör Alt Boyutu Arasındaki Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Son Bitirdiği Okul	N	Ortalama	Std.Sap.
Eğitim Fakültesi	99	17,1212	5,2455
Eğitim Enstitüsü	29	17,4138	4,6099
Fen-Ede. Fakültesi	107	18,2430	5,5624
Diğer Bölümler	31	20,1935	4,9559
Lisansüstü Eğitim	19	16,0000	5,6569
Toplam	285	17,8316	5,3714

Tablo 7b.  
Bitirdikleri Okul ile Zihinsel Model Faktör Alt Boyutu Arasındaki Varyans Dağılımı

FAKTÖR		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
ZİHİNSEL MODEL	Gruplar	309,815	4	77,454	2,751	,029*
	Arası					
	Grup içi	7884,101	280	28,158		
	Toplam	8193,916	284			

Tablo 7c.  
Bitirdikleri Okul ile Zihinsel Model Faktör Alt Boyutu Arasındaki Varyans Dağılımı

Son Bitirdiği Okul (I)	Son Bitirdiği Okul(J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Sap.	Sig.
Eğitim	Eğitim Enst.	-,2926	1,1204	,999
Fakültesi	Fen-Ede. Fak.	-1,1218	,7400	,552
	Diğer Bölümler	-3,0723	1,0921	,039
	Lisansüstü Eğt.	1,1212	1,3291	,917
Eğitim	Eğitim Fak.	,2926	1,1204	,999
Enstitüsü	Fen-Ede. Fak.	-,8292	1,1109	,945
	Diğer Bölümler	-2,7798	1,3709	,253
	Lisansüstü Eğt.	1,4138	1,5662	,896
Fen-Ede.	Eğitim Fak.	1,1218	,7400	,552
Fakültesi	Eğitim Enst.	,8292	1,1109	,945
	Diğer Bölümler	-1,9506	1,0823	,372

Tablo 7c'de görüldüğü gibi bu farklılık, Tukey HSD testi sonuçlarına göre, öğretmen yetiştiren fakültelerin dışından gelen öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Yani eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü, fen-edebiyat fakültesi ve lisansüstü eğitim almışların dışında çeşitli fakültelerden mezun olup öğretmenlik mesleğine atanmış olanlar, teftişin "öğrenci ve velilerle daha iyi iletişim kurma, sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme, işlenecek konulara uygun yöntem ve teknikleri kullanma, derse daha hazırlıklı ve planlı girme, öğrencilerle daha fazla iletişim kurma ve öğrencileri

değerlendirmek için ölçüm araçları geliştirme" ile ilgili konularda kendilerine daha fazla katkı sağlamasını beklemediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 8a.  
Bitirdikleri Okul ile Takım Ruhu Faktör Alt Boyutu Arasındaki Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Son Bitirdiği Okul	N	Ortalama	Std. Sap.
Eğitim Fakültesi	99	8,6768	2,8779
Eğitim Enstitüsü	29	7,5172	2,6942
Fen-Ede. Fakültesi	107	9,5701	2,9336
Diğer Bölümler	31	9,7419	2,1129
Lisansüstü Eğitim	19	8,1579	3,5318
Toplam	285	8,9754	2,9220

Tablo 8b.  
Bitirdikleri Okul ile Takım Ruhu Faktör Alt Boyutu Arasındaki Varyans Dağılımı

FAKTÖR	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar	139,244	4	34,811	4,265	,002*
Arası					
TAKIM					
RUHU	Grup içi	2285,584	280	8,163	
	Toplam	2424,828	284		

Tablo 8a'ya göre öğretmenlerin bitirdikleri okul ile "takım ruhu" faktör alt boyutu ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Tablo 8c'de varyans analizi sonuçlarına göre, bu farklılık anlamlıdır ( $p < .05$ ).

Tablo 8c'de görüldüğü gibi, bu farklılığın kaynağı eğitim fakültesi mezunu ve lisansüstü eğitim almış öğretmenler dışında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler, teftişin takım ruhu içinde çalışmayı ve öğretmenler arası bilgi alışverişini artırdığı görüşünü paylaşırlarken, diğer öğretmenler aynı görüşü paylaşmamaktadırlar.

### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin teftiş sonuçlarını değerlendirmeleri beş alt boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar "zihinsel model, kişisel motivas-

Tablo 8c

*Bitirdikleri Okul ile Takım Ruhu Alt Boyutu Arasında Tukey HSD Sonuçları*

Son Bitirdiği Okul (I)	Son Bitirdiği Okul(J)	Ort. Farkı (I-J)	Std. Sap.	Sig.
Eğitim Fak.	Eğitim Enst.	1,1595	,6033	,305
	Fen-Ede.	-,8933	,3984	,164
	Diğer Bölüm.	-1,0652	,5880	,367
Eğitim Enst.	Lisansüstü Eğt.	,5189	,7156	,951
	Eğitim Fak.	-1,1595	,6033	,305
	Fen-Ede.	-2,0529	,5981	,005
Fen-Ede.Fak.	Diğer Bölüm.	-2,2247	,7381	,022
	Lisansüstü Eğt.	-,6407	,8433	,942
	Eğitim Fak.	,8933	,3984	,164
Diğer Bölüm.	Eğitim Enst.	2,0529	,5981	,005
	Diğer Bölüm.	-,1718	,5828	,998
	Lisansüstü Eğt.	1,4122	,7113	,273
Lisansüstü Eğt.	Eğitim Fak.	1,0652	,5880	,367
	Eğitim Enst.	2,2247	,7381	,022
	Fen-Ede.	,1718	,5828	,998
Diğer Bölüm.	Fak.	1,5840	,8324	,316
	Lisansüstü Eğt.	-,5189	,7156	,951
	Eğitim Fak.	,6407	,8433	,942
Eğitim Fak.	Eğitim Enst.	,6407	,8433	,942
	Fen-Ede.	-1,4122	,7113	,273
	Fak.	-1,5840	,8324	,316
Eğitim Enst.	Diğer Bölüm.	-1,5840	,8324	,316
	Lisansüstü Eğt.	-,5189	,7156	,951
	Eğitim Fak.	,6407	,8433	,942
Fen-Ede.Fak.	Eğitim Enst.	,6407	,8433	,942
	Fen-Ede.	-1,4122	,7113	,273
	Fak.	-1,5840	,8324	,316
Diğer Bölüm.	Diğer Bölüm.	-1,5840	,8324	,316
	Lisansüstü Eğt.	-,5189	,7156	,951
	Eğitim Fak.	,6407	,8433	,942

yon, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım ruhu” faktör alt boyutlarıdır. Bu alt boyutları oluşturan maddelerin faktör yükleri ,79 ile ,43 arasında değişmektedir.

Bağımsız değişkenler ile faktör alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Bu farklılıklar, mesleki deneyim ve bitirilen okul değişkenleri ile “sistem düşüncesi, zihinsel model ve takım ruhu” faktör alt boyutları arasındadır.

Mesleki deneyim ile “sistem düşüncesi” arasındaki farklılaşma, mesleki deneyimi 10 yıldan az olan öğret-

menlerden kaynaklanmıştır. Mesleki deneyimi az öğretmenler, “mesleki yayınları takip etme, eğitim teknolojilerini kullanma, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini giderme ve kendilerini geliştirme fırsatı vermesi açısından” teftişin kendilerine olumlu bir katkı sağladığını düşünürken, mesleki deneyimi fazla öğretmenler, teftişin “sistem düşüncesi” yaratma fikrini benimsemektedirler.

Mesleki deneyim ile “takım ruhu” arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. 10 yıldan az deneyimi olan öğretmenler, teftişin okullarda takım ruhunun geliştirilmesinde, eğitim ve öğretimle ilgili kararlara katılmada ve meslektaşlar arasındaki bilgi alışverişinin geliştirilmesinde kendilerine katkı sağladığı yönünde olumlu görüş bildirirken, mesleki deneyimi fazla öğretmenler teftişe bu konuda olumlu yaklaşmamaktadırlar.

Mezun oldukları okul ile “zihinsel model” faktör alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve lisansüstü eğitim almış öğretmenler dışında çeşitli formasyon kurslarıyla değişik branşlardan bu mesleğe atanmış öğretmenler, kendilerini mesleki yönden yeterli hissetmemektedirler. Bu yönden sınıf yönetimiyle ilgili becerilerini geliştirme, derse uygun araç- gereç ve yöntem kullanma, teknolojik olarak donanıma sahip olma, uygun ölçme araçları geliştirme ile ilgili konularda eksiklerinin olduğunu ve yardım edilmesini arzuladıklarından, teftişe olumlu yaklaşmaktadırlar. Ancak diğer öğretmenler, aynı şekilde teftişin kendilerine katkı sağlamadığı görüşündedirler.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul ile “takım ruhu” arasında da anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Eğitim fakültesi ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin dışında mezun olan bütün öğretmenler, okullarda takım ruhunun örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve geliştirilmesinde gerekli olduğunu düşünmektedirler ve bu açıdan teftişe olumlu yaklaşmaktadırlar. Ancak diğer fakülte mezunları, teftişin takım ruhu oluşturmada yeterli olduğunu düşünmemektedirler.

Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki teftiş, bugünkü anlayış içinde öğrenmeyi sürekli hale getirememektedir. Teftiş, yalnızca sistemdeki aksaklıkların nedenleri ve önlemleri hakkında bilgi veren bir

kurum olmamalı, kalite güvencesi yoluyla okuldaki gelişmeyi sağlayıcı ve grup halindeki öğrenmeyi esas alan bir hizmet olarak algılanmalıdır. Teftiş, kişilerin eksiklerini görüp onlara geribildirimlerde bulunarak yardımı esas alan bir süreç olarak algılandığında, öğrenen örgüt kültürüne katkı sağlayacak ve gelişecektir.

Bu araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Müfettişler, öğretmenlerin güçlük çektikleri konular olarak özellikle “sınıf yönetimi, konuya uygun yöntem, teknik ve teknolojileri kullanma, öğrencilerle iletişim kurma ve ölçme değerlendirme” ile ilgili konularda öğretmenlere yardımcı olmalıdır.
2. Okullarda araştırma ve proje geliştirmeleri için öğretmenler desteklenmeli ve başarıyı esas alan bir ödüllendirme sistemi geliştirilmelidir.
3. Müfettişler, sürekli olarak okulların sunduğu hizmetin kalitesini artırma yolunda öğretmen ve yöneticiler arasında takım halinde işbirliğini geliştirecek etkinlikleri düzenlemede rehberlik yapabilmelidir.
4. Teftiş sırasında eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde görülen eksiklikler, öğretmenin kişisel gelişimlerine ve örgütsel öğrenmelerine katkı sağlayacak şekilde planlanmalı ve eksikliklerin giderilmesi yönünde öğretmen ve yöneticilere hizmetiçi eğitim yapılmalıdır.

#### Kaynakça

- Ankan, S. (2001). *Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi: Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atayer, C. (1997). Örgütsel öğrenmenin motivasyonla ilişkisi. In M. Çoruh (ed.), *Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Balcı, A. (1991) Okulun geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Eğitimde nitelik geliştirme: Eğitimde arayışlar 1. sempozyumu bildirileri*. İstanbul :Kültür Koleji Yayınları
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ. (1984). *Yönetime giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:135.
- Başaran, İ. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bilgin, A. & Oksal, A. (1999). İlköğretim öğretmenlerinin sekiz yıllık eğitime ilişkin beklenti, sorun ve önerileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1).
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi*, 8 (32).
- Daft, R. (1997). *Management*. Forth Edition. Newyork : Harcourt Brace College Publishers.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *M.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergi*, 10.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. 6. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Garavan, T. (1988). The learning organization: A review and education. *The Learning Organization*, 4 (1).
- Gordon, J. (1996). *Organizational behaviour: A diagnostic approach*. Fifth Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, International Editions.
- Gürşinşek, İ. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Inger, M. (1995). *Teacher collaboration in secondary schools*. Center Focus, Number 2, ED 364 733, <http://ncrv.berkeley.edu //Center Focus>.
- <http://www.istanbul-meb.gov.tr>
- Kolb, D., Ruban, İ. & Osland, J. (1991). *Organizational behaviour*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall International Editions,
- Öğütveren, O. (2000). Öğrenen örgütlerde sürekli iyileştirme modeli: İşletme eğitimi üzerine bir uygulama. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri, 25-27 Mayıs, Kayseri*. Erciyes Üniversitesi.
- Özdayı, N., Hacıfazlıoğlu, Ö. & Akdağ, B. (2002). Evaluation of the teacher perceptions towards supervisors' inspection process report. *First International Educational Conference*, May 8-10. Faculty of Education, Eastern Mediterranean University, Famugusta, North Cyprus,
- Özden, Y. (1999). Okul yöneticilerinin öğrenme- öğretme sürecine ilişkin tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 141.
- Özdayı, N. (2002). Kaliteli eğitim arayışları içinde öğrencilerin gözüyle nasıl bir lise? *2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 8-9 Haziran 2002. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Pekşen, A. E. (1996). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin teftiş olayını algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2).

- Selvi, I. H. (2000). *Öğrenen organizasyonlar*. Retrieved from the World Wide Web, [http://www.5mworld.com/ekim\\_2000/Makale-ogrenen.htm](http://www.5mworld.com/ekim_2000/Makale-ogrenen.htm)
- Senge, P. M. (2001). *Beşinci disiplin*. (Çev. A. İldeniz & A. Doğan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Cogito-31.
- Sönmez, V. (1998). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Takav Tapu Kadastro Vakfı Yayınları.
- Tıǧlı, M., Ünsal, T. & Felekoǧlu, O. (2001). Öğrenen organizasyonlar: Öneri. *M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (15).
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçar, A. (2001). *İstanbul ili ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Weinstein, C. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Witrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd Edition, New York: Macmillan Company.

Geliş	14 Nisan 2003
İnceleme	26 Nisan 2003
Düzeltilme	13 Aralık 2004
Kabul	17 Ocak 2005