BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Orhan KIRIKOĞLU

Doktora Tezi

Spor Sağlık Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
KIŞ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SPOR SAĞLIK ANA BİLİM DALI
SPOR SAĞLIK BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Investigating the Relationship Between Physical Education Teachers' Attitudes to Supervision and Psychological Perceptions of Well Being)

DOKTORA TEZİ

Orhan KIRIKOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Nurcan DEMİREL

Erzurum

Aralık, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Orhan KIRIKOĞLU tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetime Yönelik Tutumları ile Psikolojik İyi Oluş Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması 19 / 12 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Spor Sağlık Ana Bilim Dalı, Spor Sağlık Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Cemil Tuğrulhan ŞAM *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Nurcan DEMİREL *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. İzzet UÇAN *Atatürk Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Emrah SEÇER *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yavuz MALLI *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi*	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

19 / 12 / 2024

Prof. Dr. Fatih KIYICI

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetime Yönelik Tutumları ile Psikolojik İyi Oluş Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

19/12/2024

Orhan KIRIKOĞLU

Aslı Islak İmzalıdır

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu tez çalışmasının planlama ve uygulama süreçlerinde sağladığı değerli katkılar ile akademik bilgi ve tecrübelerini paylaşma noktasındaki cömertliğinden dolayı değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Nurcan DEMİREL'e, tez izleme komitesindeki yönlendirici rehberlik faaliyetleri için Prof. Dr. Cemil Tuğrulhan ŞAM ve Doç. Dr. İzzet UÇAN'a,

Görüş ve önerileriyle çalışmanın modellenmesine destek olan Dr. Öğr. Üyesi Mücahit DURSUN'a, araştırma verilerinin istatistiki açıdan değerlendirilmesindeki yardımlarından dolayı Arş. Gör. Fatih İMROL'a, çalışmaya gönüllü olarak katılan Ankara ilinde görevli beden eğitimi öğretmenlerine, SDK-2023-12657 numaralı proje kapsamında destekte bulunan Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine ve bu çalışmanın tamamlanabilmesi yolunda gösterdikleri kolaylık ile verdikleri destek nedeniyle MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı çalışanlarına,

Her zaman ve her koşulda desteklerini yanımda hissettiğim eşime ve oğluma,

sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Orhan KIRIKOĞLU

ÖZ

DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DENETİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Orhan KIRIKOĞLU

Aralık 2024, 218 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Nicel yaklaşıma dayalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2.200 beden eğitimi öğretmeni, örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 445 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen Denetim Tutum Ölçeği, Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

Bulgular: Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının 'orta', psikolojik iyi oluş algılarının ise 'yüksek' düzeyde olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının yaş, eğitim, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve aktif spor yapma değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, medeni durum ve mesleki denetim tecrübesi değişkenlerine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının eğitim ve aktif spor yapma değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç: Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında 'düşük' düzeyli pozitif bir ilişkinin bulunduğu ve beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının denetime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, denetim, tutum, psikolojik iyi oluş.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' ATTITUDES TO SUPERVISION AND PSYCHOLOGICAL PERCEPTIONS OF WELL BEING

Orhan KIRIKOĞLU

December 2024, 218 Pages

Purpose: The aim of this study is to examine the relationship between the attitudes of physical education teachers working in public primary and secondary schools affiliated to the Ankara Provincial Directorate of National Education towards supervision and their perceptions of psychological well-being by considering various demographic variables.

Method: This quantitative research is mainly framed within the relational screening model. The universe of this research consists of 2.200 physical education teachers serving in public primary and secondary education institutions affiliated with the Ankara Provincial Directorate of National Education during the 2023-2024 academic year. The sample of the study comprises 445 physical education teachers who were determined through convenience sampling, a non-probabilistic sampling method, and volunteered to participate in the research. For data collection, the Supervision Attitude Scale developed by Uğurlu and Usta (2016), the Psychological Well-Being Scale adapted into Turkish by Telef (2013), and a personal information form were used. SPSS 23 package program was used for data analysis, with a significance level set at 0.05.

Findings: It was revealed that the attitudes of physical education teachers towards supervision were at 'moderate' level, while their perceptions of psychological well-being were at 'high' level. It was found that the attitudes of physical education teachers towards supervision varied their age, education level, professional seniority, type of school where they work and engagement in active sports. However, there was no difference in terms of their gender, marital status and professional supervision experience. Moreover, it was determined that the perceptions of psychological well-being of physical education teachers differed based on their education level and engagement in active sports while there was no difference in terms of their gender, age, marital status, type of school where they work, professional supervision experience and professional seniority.

Result: It was found that there is a positive relationship between physical education teachers' attitudes towards supervision and their perceptions of psychological well-being. Within this context, it was understood that the psychological well-being of physical education teachers is a meaningful predictor of their attitudes towards inspection.

Keywords: Physical education, supervision, attitude, psychological well-being.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ xiii
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırmanın Amacı 5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 6
Araştırmanın Sınırlılıkları 6
Varsayımlar 7
Terim ve Tanımlar 7
İKİNCİ BÖLÜM 9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 9
Eğitim 9
Eğitimin tarihsel temelleri. 12
Öğretmen 16
Öğretmenlik mesleği. 18
Öğretmen yeterlikleri. 22
Beden Eğitimi ve Spor 25
Beden eğitimi ve spor öğretmeni. 28
Beden eğitimi ve spor dersi. 31
Denetim 37
Eğitim denetimi. 40
Eğitim denetiminin tarihçesi. 43
Ülkemizde eğitim denetiminin tarihçesi. 47

Denetim türleri. 53
Rehberlik hizmetleri. 57
Denetim hizmetleri. 58
Tutum 59
Tutumun yapısı. 61
Tutumun özellikleri. 63
Tutumun ölçülmesi. 65
Mesleki tutum. 67
Psikolojik İyi Oluş 69
Ryff'in çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli. 73
Psikolojik iyi oluş modelinin temel bileşenleri. 74
Psikolojik iyi oluşun deneysel göstergeleri. 76
'Denetim' Konusu ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar 79
'Psikolojik İyi Oluş' Konusu ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar 95
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 109
Yöntem 109
Araştırma Yöntemi 109
Evren ve Örneklem 110
Veri Toplama Araçları 111
Uygulama 113
Verilerin Analizi 114
Ölçme Değişmezliği 115
Varsayımlar 116
Geçerlik Analizleri 117
Denetim tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi. 117
Psikolojik iyi oluş ölçeği doğrulayıcı faktör analizi. 119
Denetim Tutum Ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi 120
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi 123
Güvenirlik Analizleri 126
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 128
Bulgular 128
1. Araştırma Sorusu: "Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ne düzeydedir?" 130

2. Araştırma Sorusu: “Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” 130
2.1. Denetime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farkları. 130
2.2. Denetime yönelik tutum puanlarının yaş gruplarına göre farkları. 131
2.3. Denetime yönelik tutum puanlarının medeni duruma göre farkları. 131
2.4. Denetime yönelik tutum puanlarının eğitim durumuna göre farkları. 132
2.5. Denetime yönelik tutum puanlarının mesleki kıdeme göre farkları. 132
2.6. Denetime yönelik tutum puanlarının görev yapılan okul türüne göre farkları. 133
2.7. Denetime yönelik tutum puanlarının mesleki denetim tecrübesine göre farkları. . 134
2.8. Denetime yönelik tutum puanlarının aktif spor yapma durumuna göre farkları. ... 134
3. Araştırma Sorusu: “Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları ne düzeydedir?” 135
4. Araştırma Sorusu: “Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” 135
4.1. Psikolojik iyi oluş puanlarının cinsiyete göre farkları. 135
4.2. Psikolojik iyi oluş puanlarının yaş gruplarına göre farkları. 135
4.3. Psikolojik iyi oluş puanlarının medeni duruma göre farkları. 136
4.4. Psikolojik iyi oluş puanlarının eğitim durumuna göre farkları. 137
4.5. Psikolojik iyi oluş puanlarının mesleki kıdeme göre farkları. 137
4.6. Psikolojik iyi oluş puanlarının görev yapılan okul türüne göre farkları. 138
4.7. Psikolojik iyi oluş puanlarının mesleki denetim tecrübesine göre farkları. 138
4.8. Psikolojik iyi oluş puanlarının aktif spor yapma durumuna göre farkları. 138
5. Araştırma Sorusu: “Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında ilişki var mıdır?” 139
6. Araştırma Sorusu: “Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, onların denetime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” 140
BEŞİNCİ BÖLÜM 141
Tartışma ve Sonuç 141
KAYNAKÇA 175
EKLER 194
Ek-1. Etik Kurul Kararı 194

Ek-2. Proje Onayı 195
Ek-3. Anket Uygulama İzni 196
Ek-4. Kişisel Bilgi Formu 197
Ek-5. Denetim Tutum Ölçeği 198
Ek-6. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği 199
Ek-7. Denetim Tutum Ölçeği Kullanım İzni 200
Ek-8. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni 201
Ek-9. Basit Doğrusal Regresyon Doğrusallık Varsayımı için Standartize Artıklar ve Standartize Değerler Grafiği 202
ÖZ GEÇMİŞ 203

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *DTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları* 118
Tablo 2. *PİOÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları* 119
Tablo 3. *DTÖ Puanları Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği* 120
Tablo 4. *DTÖ Puanları Yaşa Göre Ölçme Değişmezliği* 120
Tablo 5. *DTÖ Puanları Medeni Duruma Göre Ölçme Değişmezliği* 121
Tablo 6. *DTÖ Puanları Eğitim Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği* 121
Tablo 7. *DTÖ Puanları Görev Yapılan Okul Türüne Göre Ölçme Değişmezliği* 122
Tablo 8. *DTÖ Puanları Mesleki Denetim Tecrübesine Göre Ölçme Değişmezliği* 122
Tablo 9. *DTÖ Puanları Aktif Spor Yapma Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği* 123
Tablo 10. *PİOÖ Puanları Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği* 123
Tablo 11. *PİOÖ Puanları Yaşa Göre Ölçme Değişmezliği* 124
Tablo 12. *PİOÖ Puanları Medeni Duruma Göre Ölçme Değişmezliği* 124
Tablo 13. *PİOÖ Puanları Eğitim Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği* 124
Tablo 14. *PİOÖ Puanları Mesleki Kıdeme Göre Ölçme Değişmezliği* 125
Tablo 15. *PİOÖ Puanları Görev Yapılan Okul Türüne Göre Ölçme Değişmezliği* 125
Tablo 16. *PİOÖ Puanları Mesleki Denetim Tecrübesine Göre Ölçme Değişmezliği* 125
Tablo 17. *PİOÖ Puanları Aktif Spor Yapma Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği* 126
Tablo 18. *Örneklemin Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı* 128
Tablo 19. *DTÖ Puanlarının Betimsel İstatistikleri* 130
Tablo 20. *DTÖ Puanları 'Cinsiyet' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları* 130
Tablo 21. *DTÖ Puanları 'Yaş Grupları' Betimsel İstatistikleri* 131
Tablo 22. *DTÖ Puanları 'Yaş Grupları' ANOVA Sonuçları* 131
Tablo 23. *DTÖ Puanları 'Medeni Durum' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları* 131
Tablo 24. *DTÖ Puanları 'Eğitim Durumu' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları* 132
Tablo 25. *DTÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' Betimsel İstatistikleri* 132
Tablo 26. *DTÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' ANOVA Sonuçları* 133
Tablo 27. *DTÖ Puanları 'Görev Yapılan Okul Türü' Welch Testi Sonuçları* 133
Tablo 28. *DTÖ Puanları 'Mesleki Denetim Tecrübesi' Bağımsız Örn. T-Testi Sonuçları* 134
Tablo 29. *DTÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' Betimsel İstatistikleri* 134
Tablo 30. *DTÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' ANOVA Sonuçları* 134
Tablo 31. *PİOÖ Puanlarının Betimsel İstatistikleri* 135

Tablo 32. *PİOÖ Puanları 'Cinsiyet' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları* 135
Tablo 33. *PİOÖ Puanları 'Yaş Grupları' Betimsel İstatistikleri* 136
Tablo 34. *PİOÖ Puanları 'Yaş Grupları' Welch Anova Sonuçları* 136
Tablo 35. *PİOÖ Puanları 'Medeni Durum' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları* 136
Tablo 36. *PİOÖ Puanları 'Eğitim Durumu' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları* 137
Tablo 37. *PİOÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' Betimsel İstatistikleri* 137
Tablo 38. *PİOÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' Varyans Analizi Sonuçları* 137
Tablo 39. *PİOÖ Puanları 'Görev Yapılan Okul Türü' Bağımsız Örn. T-Testi Sonuçları* 138
Tablo 40. *PİOÖ Puanları 'Mesleki Denetim Tecrübesi' Welch Testi Sonuçları* 138
Tablo 41. *PİOÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' Betimsel İstatistikleri* 138
Tablo 42. *PİOÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' Varyans Analizi Sonuçları* 139
Tablo 43. *DTÖ ile PİOÖ Arasındaki Korelasyon Katsayıları* 139
Tablo 44. *PİOÖ ve DTÖ Puanları ile Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi* 140

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları* 22
Şekil 2. *Tutumun Boyutları* 60
Şekil 3. *Tutum Objesi – Tutum Ögeleri* 61
Şekil 4. *Çalışma Hayatında Tutumu Etkileyen Faktörler* 68
Şekil 5. *Psikolojik İyi Oluşun Temel Bileşenleri ve Kuramsal Temelleri* 74
Şekil 6. *Kategorik Verilerde Örneklem Büyüklüğü Belirleme Formülü* 110
Şekil 7. *Örneklem Büyüklüğü Düzeltme Formülü* 111
Şekil 8. *DTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yol Grafiği* 118
Şekil 9. *PİOÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yol Grafiği* 119

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AFA	**:**	Açımlayıcı Faktör Analizi
AIC	**:**	Akaike'nin Bilgi Kriterleri
ANOVA	**:**	Varyans Analizi
APA	**:**	Amerikan Psikoloji Derneği
BIC	**:**	Bayesian Bilgi Kriterleri
BM	**:**	Birleşmiş Milletler
CFI	**:**	Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri
ÇGDFA	**:**	Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi
DFA	**:**	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DTÖ	**:**	Denetim Tutum Ölçeği
FEK	**:**	Fiziksel Etkinlik Kartı
MEB	**:**	Milli Eğitim Bakanlığı
MLR	**:**	Maksimum Olabilirlik Kestirimi
OECD	**:**	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PİOÖ	**:**	Psikolojik İyi Oluş Ölçeği
RMSEA	**:**	Yaklaşımın Ortalama Karekök Hatası
SPSS	**:**	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SRMR	**:**	Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
TDK	**:**	Türk Dil Kurumu
TED	**:**	Türk Eğitim Derneği
TTKB	**:**	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	**:**	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	**:**	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Günümüzde toplumsal yaşam, bilginin çoğalması, derinleşmesi ve hızlı yayılması gibi faktörlerin de etkisiyle tarihte hiç olmadığı kadar süreklilik arz eden bir değişim yaşamaktadır (MEB, 2017a). Demokratik değerlerin oluşmasında, sosyal barışın tesis edilmesinde, ekonomilerdeki rekabet gücünün artırılmasında ve yenilikçi teknolojilerin geliştirilmesinde eğitimin sahip olduğu rol inkâr edilemez bir gerçektir. Küresel düzeyde yaşanmakta olan ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler, insanların öğrenme gereksinimlerinin artmasına neden olduğu gibi, eğitime ilişkin kurumları kendilerini dizayn etme ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler, diğer sistemlerle birlikte eğitim sistemlerini de etkilemekte, üretilen ve insanların hayatına dâhil edilen her yeni bilgi, hayatı karmaşıklaştırmakta, kültürler, ekonomiler, sosyal yapılar ve ülkeler arasındaki hareketliliği de artırmaktadır (MEB, 2023).

Sağlıklı bir toplumun oluşumunda eğitim sisteminin ve bu sistemin etkin bir şekilde işlev görmesinin önemi büyüktür. Eğitim sistemlerinin vazgeçilmez unsuru ise öğretmendir. Sabır, özveri ve devamlı emek isteyen öğretmenlik mesleğinde başarı gösterebilmek için bu mesleği sevmek ve isteyerek yapmak önem arz etmektedir (Aşkar & Erden, 1987).

Öğretmenler, insanların eğitim yaşamlarında en fazla etkileşim kurdukları, bireylerin sosyal ve pedagojik olarak gelişmelerini sağlayan ve bu anlamda hayata dair önemli ölçüde izler bırakan kişilerdir (Özer vd., 2016). BM Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün *Eğitim Hakkı ve Öğretmenlik Mesleği* başlıklı raporunda öğretmenler; *"Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir. Öğretmenler herkesin evrensel ve kaliteli bir eğitim alabilmesi için olmazsa olmazdır ve onlar gelecek nesillerin zihinlerini ve davranışlarını yeni küresel zorluklarla başa çıkma ve olası fırsatları değerlendirme noktasında şekillendirebilecek en önemli aktörlerdir."* (s. 3) şeklinde ifade edilmektedir (UNESCO, 2015).

Çağımızın eğitime ilişkin ihtiyaçları, öğretmenden beklenen farklı yaklaşımlar, öğrencilerin değişen gereksinimleri ve bireylerin eğitilmesine dair ortaya koyulan yeni paradigmalar, öğretmenlik mesleğine dair yeni sorumluluklar getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik tam anlamıyla insan yaşamının mesuliyetini taşıyabilecek yüksek yeterliklere sahip olmanın gerektiği bir meslek olarak görülmektedir (MEB, 2017a). Sınıfın eğitim ortamının düzenli hale getirilmesi, sınıf içi etkinliklerin tespit edilmesi, derslerde kullanılacak

araç ve gereçleri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve kullanılması öğretmenlerin yerine getirdikleri mesleki görevler arasındadır. Bu faaliyetleri icra eden öğretmenler, sınıfta aktif bir rol oynamak suretiyle, öğrencilerin hem öğrenimlerinde hem de kişilik gelişimlerinde ciddi etkilerde bulunmaktadırlar (Cerit, 2008).

Bireylerin ve toplumların gelişiminde önemli rolleri bulunan öğretmenlerin nitelikleri ile başarı arasında ilişki olduğu, iyi eğitimli öğretmenlerin öğrencileriyle daha pozitif ve duyarlı bir etkileşim kurdukları, öğrencilerine dilsel ve bilişsel açıdan zengin tecrübeler sundukları ve bununla birlikte sınırlı şekilde sert ve cezalandırıcı oldukları, netice itibarıyla bu durumun öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde desteklediği ifade edilmektedir (Barnett, 2003).

Eğitim sistemlerinin temel amacının bireylere nitelikli bir eğitim sunmak olduğu ve bunun için de eğitim politikalarının merkezinde gelişim ve değişim kavramlarının yer bulması gerektiği açıktır. Sistemin geliştirilebilmesi amacıyla uygun politikaların belirlenmesi için öncelikle mevcut durumun objektif bir biçimde analiz edilerek güçlü ve zayıf yönlerin ortaya koyulması, kullanılan yöntem ve tekniklerin verimliliğinin test edilmesi ve eğitim-öğretim süreçlerine alan uzmanları tarafından rehberlik yapılması gerekmektedir. Bu husus, eğitim bilimlerinin alt sistemlerinden biri olan denetimin iyi işlemesi ile mümkün hale gelmektedir (Yılmaz vd., 2016).

Okul, ürünlerini değerlendirmenin zor olduğu bir organizasyondur. Bir fabrika gibi sonuçları hemen gözlemlenemeyen bu organizasyonlarda yapılacak hatalar, sistem için geri dönülemez sonuçlar doğuracaktır. Eğitim sistemlerinde denetim, okulun etkililiğini sağlamayı amaçlamaktır. Etkili okullar başarıya odaklı okullardır. Bu nedenle eğitimde başarılı olmanın yollarından biri sağlıklı bir denetim mekanizmasına sahip olmaktır. Denetimin temel işlevinin öğrencinin öğrenmesini geliştirmek olduğu konusunda herkes hemfikirdir ve başarı ile denetim arasındaki ilişki açıkça görülebilmektedir (Altun, 2014).

Etkili okullar, idareci ve öğretmenlerinin gelişimlerini zorunlu kılmaktadır. İdareci ve öğretmenlerin gelişimleri ise teşhis koyma, yorumlama ve uygulama süreçlerini döngüsel şekilde uygulayan etkin bir denetim mekanizması vasıtasıyla üst düzeye çıkarılabilecektir (Köklü, 1996). Bu gelişimin sağlanması için, görevleri gereği öğretmenlerle ve okulun diğer paydaşlarıyla doğrudan etkileşimde bulunma durumunda olan denetim elemanlarının eğitim sistemi içerisinde üstlendikleri görev çok kritik ve önemlidir (Ehren & Visscher, 2006).

Eğitim öğretim sürecinde yaşanan denetim tecrübeleri öğretmenlerin denetim algılarında önemli bir rol oynamaktadır ve onların denetime yönelik tutumları mesleki öğrenmeleriyle ilişkili olabilmektedir. Eğitim sisteminin hedefine ulaşmasındaki önemli etkenlerden biri olan etkin denetim sistemi, öğretmenlerin denetime yönelik olumlu yönde

tutum göstermelerine, yani öğretmenlerin mesleki açıdan öğrenmelerine yardım etmektedir (Şanda, 2021).

Denetim ve teftiş kelimeleri, kökenleri dışında bir farklılığa sahip değillerdir ve her iki kavram da düzeltme ve geliştirmeyi amaç edinen faaliyetlerin bütününü ifade etmektedir (Başar, 2000). Teftiş kavramının, eğitim sistemindeki rol alanları göz önüne alınarak yapılan tanımında; çalışmaların denetlenmesi, değerlendirilmesi ve verimli hale getirilmesi amacıyla ilgili personele tavsiyelerde bulunmak, kurum çalışanlarına görevlerinde ve yetişmelerinde rehberlik yapmak suretiyle yardım etmek şeklindeki geniş bir hizmet alanı olduğu ifade edilmektedir (Taymaz, 2015).

Öğrencilerin başarı seviyelerinin artırılmasına yardım konusunda aracılık eden bir süreç olarak görülen denetimin yokluğunda, sistemin yalnızlığa, düzensizliğe, kapalılığa ve durağanlığa gömüleceği ve güç yitiminin ortaya çıkacağı ifade edilmektedir (Aydın, 2008).

Eğitim denetimini teknik ve sosyal açıdan ele alan bir diğer tanıma göre denetim, hem insan hem de madde kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için uygulanmakta ve bu süreçte teşhis, değerlendirme ve geliştirme fonksiyonlarını içermektedir. Denetimin önde gelen hedefleri arasında, denetime katılanlarda sürekli olarak öz denetim ve öz değerlendirme duygusunun ortaya çıkarılması ile bunun sürdürülmesi bulunmaktadır (Aydın, 2014).

Eğitim öğretim sürecine ilişkin hedeflerin hayata geçme derecesinin tanımlanması, eğer varsa bu hedeflere ilişkin sapmaların giderilmesi ve eksikliklerin telafi edilmesi, denetim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesiyle mümkün olmaktadır. Eğitim denetimi, mevcut durumu tespit etmekle birlikte, hedeflere en iyi nasıl ulaşılabileceği, bu süreçte yapılması gerekenlerin neler olduğu ve öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerinin ne şekilde sağlanacağı konularında hem teorik hem de pratik olarak destek vermektedir (Erdem, 2006; Özmen & Güngör, 2008).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkisi olan önemli faktörlerden biri de yapılan denetimlerdir. Denetimin baskın amaçları arasında öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerinin sağlanması bulunmaktadır. Denetim sırasında öğretmenlere yönelik yerine getirilen mesleki yardım; öğrencilerin öğrenme alanlarındaki amaçlanan başarıya ulaşabilmelerini sağlamak, mesleki yaşamda karşılaşılan sorunları gidermek, öğretmen ihtiyaçlarının neler olabileceğini ortaya koymak, öğretmenin bir bütün olarak gelişmesini ve başarılı olmasını temin etmek, öğretmenlere eğitimsel gereksinimlerinde destek olmak ve yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli hale getirilmesine ilişkin çözüm önerileri sunmak için yapılmaktadır (Taymaz, 2015). Modern denetim yaklaşımları arasında bulunan gelişimsel denetim, klinik denetim, koçluk, mentörlük, işbirliği halinde denetim, öz-denetim ve eylem

araştırması gibi yöntemler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini amaçlarken; bunlar arasında yetişkin eğitimine yönelik en çok iş birliği ve kolektif çalışma temelli olanlar tercih edilmektedir (Altun, 2020).

Denetim yoluyla öğretmenlere mesleklerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için gerekli fırsatlar sağlanabilir. Etkili bir araç olarak denetim, öğretmenlerin niteliklerini geliştirme, üretkenliklerini ve gelişmelere uyum sağlama kapasitelerini artırma, iletişim becerilerini güçlendirme ve çevrenin değer sistemine saygı gösterme işlevlerini yerine getirmelerine yardımcı olabilir. Denetim sürecinde güçlü yönler ve iyileştirilmesi gereken alanlar belirlenir, iyileştirilmesi gereken konulara ilişkin rehberlik yapılır ve çözüm önerileri sunulur (Demirtaş, 2010).

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları, yapılan denetim faaliyetinin etkililiğini ve niteliğini belirlemektedir. Denetime karşı negatif tutum geliştiren öğretmenler denetimi açık arayıcı ve cezalandırıcı bir süreç olarak; denetime karşı pozitif tutum sahibi öğretmenler ise öğretici, eğitici, geliştirici ve rehberlik edici bir süreç olarak algılamaktadırlar (Yüksel-Başar & Gündüz, 2023).

Psikolojik iyi oluş, kişinin yaşamını değerli ve mutlu kılma girişiminde bir iyimserlik hali olarak ifade edilmektedir ve etkili iletişim kurma, başarılı olma, maddi yönden gelişim gösterme, sağlığı koruma ve kişisel gelişimin olumlu şekilde etkilenmesi bakımından hayatı daha kolay ve mutlu şekilde idame edebilmek için bireylere yardım etmektedir (Akdağ & Çankaya, 2015). Psikolojik iyi oluş seviyesi yüksek olan bireylerin öne çıkan özellikleri arasında, hayata karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ile mutluluğu yakalama ve sürdürme becerilerinin ön planda bulunması yer almaktadır (Oymak, 2017).

Her ne kadar odak noktası bireyin kendisi olsa da çevresindeki insanlara yardım edebilmesi, içinde bulunduğu toplumun gelişimine destek olabilmesi, sosyal hayatta başarılı ve samimi bir şekilde iletişim kurabilmesi gibi hususlar, yüksek düzeyde psikolojik iyi oluşa sahip bireylerin özellikleri arasında sayılmaktadır (Halisdemir, 2013).

Öğretmenler, öğretme ve öğrencileri etkileme becerileri aracılığıyla toplumların kaderini şekillendirmeye katkıda bulundukları için bir ulus inşa etmek konusunda önemli görevler üstlenirler. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine iyi hazırlanmaları ve öğrencilerin başarılarına yardımcı olabilmeleri için psikolojik sağlıklarının iyi olması gerekir. Bu yüzyıl, öğretmenlerinden hem kendilerinin hem de öğrencilerinin akademik, sosyal, psikolojik ve duygusal iyi oluşlarına katkıda bulunmayı talep etmektedir. Zihinsel sağlıkları yerinde olan ve öğretme konusunda motive olduklarını hisseden öğretmenler, öğretme

konusunda daha etkili olurlar ve öğrencileri arasında motivasyonu ve başarıyı teşvik ederler (Zaki, 2018).

Nitelikli bir öğretmen olabilmek için sadece iyi bir eğitim almak yeterli değildir; aynı zamanda modern zamanların taleplerinin de karşılanması gerekmektedir. Kitle iletişim araçlarının da etkisiyle, günümüz dünyasında öğretmenler daha çok çalışmak ve profesyonel anlamda kendilerini geliştirmek durumunda kalmaktadırlar. Bazı görüşlere göre ise yazılı ve görsel medya araçlarının öğretme konusunda yetenekleri, öğretmenlerden daha etkili olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, hem bireysel hem de mesleki anlamda kendilerini ve öğretim içeriklerini sürekli olarak güncellemek durumundadırlar (Güven, 2001).

Hayata bakış açısı pozitif olan, diğer bir deyişle psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmeyecekleri, öğrencilerine ders kazanımlarını verebilmek amacıyla imkanlarını seferber edecekleri, mesleki öğrenmeler yoluyla kendilerini geliştirmeye çaba gösterecekleri ve öğrencileriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilecekleri söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; "Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi" amaçlanmış ve bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ne düzeydedir?

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları ne düzeydedir?

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında ilişki var mıdır?

6. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, onların denetime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ve psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma ile genelde öğretmenlerin özelde ise beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının, eğer varsa bunun hangi yönde ve ne tür bir ilişki olduğunun ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

Yapılan literatür taramasında, öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların mevcut olduğu ancak beden eğitimi öğretmenleri özelinde yapılmış çalışmaların sınırlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca, özellikle son yıllarda psikolojik iyi oluşu etkileyen ya da psikolojik iyi oluşun etkilediği düşünülen farklı değişkenleri konu edinen çalışmaların sayısında ciddi bir artış görülmekle birlikte, psikolojik iyi oluş ile denetim kavramlarının birbiriyle olan ilişkisinin incelendiği bir çalışmalara az rastlanmıştır (Gültekin & Bayramoğlu, 2021; Hascher & Waber, 2021).

Bu bağlamda; hem beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının hem de denetime yönelik tutum ile psikolojik iyi oluş kavramları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının farklı demografik değişkenler açısından incelenerek literatüre katkı sağlayacak olması, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, daha önce yapılan çalışmalarda incelenmemiş olan hususlara ilişkin elde edilmesi umulan yeni bulguların, benzer çalışmalar ile beden eğitimi öğretmenliği ve denetim literatürlerine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın evreni; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile,

2. Araştırmanın örneklemi; evrenden olasılık dışı (seçkisiz) örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 445 beden eğitimi öğretmeni ile,

3. Araştırmada elde edilen veriler; katılımcıların kullanılan ölçme araçlarına verdikleri cevaplarla ve bu ölçme araçlarının ölçtüğü özelliklerle,

4. Araştırma; ulaşılabilen kaynaklar ve kullanılan istatistiksel yöntemlerle,

sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırma örneklemi, araştırma evrenini temsil etmektedir.

2. Katılımcılar ölçekleri rasyonel bir tavır içerisinde, samimi ve tarafsız şekilde cevaplamışlardır.

3. Araştırma yöntemi çalışmanın amacına uygundur.

4. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ve psikolojik iyi oluş algıları bilimsel olarak ölçülebilen kavramlardır.

5. Denetim Tutum Ölçeği geçerli ve güvenilir sonuçlar vermektedir.

6. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği geçerli ve güvenilir sonuçlar vermektedir.

Terim ve Tanımlar

Eğitim: Önceden belirlenmiş ilkelere göre insan davranışlarında belirli iyileştirmeler sağlayan planlı bir etkiler sistemidir (Arslan, 2009).

Öğretmen: Belirli bir amaç doğrultusunda kişinin öğrenmesini başlatma, yönlendirme, kolaylaştırma ve uygulama sürecine ilişkin etkinlikleri kapsayan mesleğin adı öğretmenlik, bu etkinliği yürüten kişi ise öğretmendir (Üstüner, 2006).

Beden Eğitimi Öğretmeni: Gençlerin fizik, ruh ve fikir gelişimlerinin sağlanması amacıyla Milli eğitimin temel ilkelerine uygun olacak şekilde eğitim kurumları bünyesinde veya dışarıda spor etkinlikleri yapan, yaptıran veya düzenleyen öğretmendir (Karaküçük, 1991).

Denetim (Teftiş): İnsan davranışlarının hem kamu hem de kurum lehine olacak şekilde kontrol edilmesi işlemidir (Taymaz, 2015).

Eğitim Denetimi: Öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek için okula ait iş ve işlemlerin önceden belirlenen hedeflere hangi oranda uyum sağladığını ve hedeflere ulaşma düzeyini belirleme ile bu kapsamda öğretim süreçlerine doğrudan etki edecek şekilde okulu düzenleme işlemidir (Demirtaş & Güneş, 2002).

Çağdaş Eğitim Denetimi: Eğitim kurumlarının işbirliği yapma ile bilimsel ve nesnel olma ölçütlerine göre güçlü oldukları tarafların ön plana çıkarılması, eksikliklerinin tamamlanabilmesi ve bu yolla kamu kaynaklarının etkin ve verimli bir biçimde kullanılabilmesini temin etmek amacıyla gerçekleştirilen tanı koyma, değerlendirme yapma ve geliştirmeye dönük faaliyetlerin tamamıdır (MEB, 2021).

Eğitim Müfettişi: İl milli eğitim müdürlüklerine bağlı her derece ve türdeki resmi ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumu ile özel öğrenci barınma hizmeti veren kurumların rehberlik, denetim, iş başında yetiştirme, izleme-değerlendirme, inceleme, soruşturma, ön inceleme ve araştırma işlerini yerine getirmekle görevli kişidir (MEB, 2022).

Bakanlık Müfettişi: Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlarının, bu kapsamda görev yapan personelin ve Bakanlığın denetim sorumluluğu bulunan kuruluşların iş ve işlemleri hakkında, usulsüzlükleri engelleyici, eğitici ve rehberlik anlayışını öne çıkaran bir yaklaşımla, Bakanlığa ait görev ve yetkiler kapsamında her türlü rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma işlemlerini yerine getirmekle görevli kişidir (CB, 2018).

Tutum: Bireyin kendisine veya çevresindeki herhangi bir nesneye, toplumsal konuya ya da olaya ilişkin bilgi, tecrübe, duygu ve dürtülerine dayanarak organize ettiği duygusal, davranışsal ve zihinsel reaksiyon verme yatkınlığıdır (İnceoğlu, 2010).

Psikolojik İyi Oluş: İnsanın; potansiyelini geliştirebildiği, üretken ve yaratıcı çalışabildiği, başkalarıyla güçlü ve olumlu ilişkiler kurabildiği ve topluma katkıda bulunabildiği dinamik bir durumdur (FMCWP, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim

Tarihi süreçte eğitim, insanoğlunu en fazla meşgul eden konular arasında yer almış ve bu nedenle de ilkel topluluklardan günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar, gerçekleştirilen eğitimin niteliğine göre değişmiş ve bu alanda çalışma yapan her bilim insanı eğitimin farklı bir yönüne atıf yapmıştır. Bunlardan bazıları eğitimi bir terbiye unsuru, bazıları mesleki beceriler kazandıran bir müessese olarak görürken, bazı düşünürler ise toplumsal kültürün gelecek nesillere aktarılmasında eğitimi bir araç olarak nitelemişlerdir (Altuntaş, 2007).

Eğitim kavramını Yunan filozof Platon; insana en iyi olgunluğun verilmesi, talebesi Aristo; insan aklının disiplinli işlemesi, Kant ise; insan doğasında mevcut olan tüm gizli yeteneklerin geliştirilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Ünlü filozof ve yazar Jean-Jacques Rousseau, eğitimi çocukların yetiştirilmesi ve insan yapılması sanatı olarak tarif etmiştir. Fransız sosyolog Émile Durkheim'ın eğitime ilişkin görüşü; sosyal olmayan neslin sosyalleştirilmesi şeklinde olmuştur (Töremen, 2012; Türer, 2011). Çinli düşünür Konfüçyüs, erdemli yurttaş ve yönetici yetiştirmeyi eğitimin en temel amacı olarak belirtmiştir (Gümüşay, 2019).

Latince karşılığı education olan eğitim kelimesi, educere veya educare kökünden türetilmiştir ve yetiştirmek, büyütmek, geliştirmek anlamına gelmektedir. Türkçe'de ise bu kavram maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi kelimelerin karşılığı olcak şekilde kullanılmaktadır. Eğitim kelimesinin, Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan igitmek, ikidmek, terbiye etmek, yetiştirmek sözcüğünden türetildiği değerlendirilmektedir. Uygur dilinde eğitim; kaldırma, yükseltme, yukarı alma, tamamlama, besleme, çocuk büyütme ve terbiye etme anlamlarına gelen eygitmek sözcüğünden türetilmiştir. Eğit, eğitim kelimesinin Türkiye Türkçesine girmesi ise "Dil Devrimi" ile gerçekleşmiştir. Eğitim kelimesi eski Türkçede yer alan igit- kelimesinin canlandırılmış halidir. Eğit- kökünden türediği aşikar olan eğitim sözcüğü 1935 yılına ait Türk Dil Kurumu cep rehberlerinde yayımlanmıştır. Eğitim; şekillendirme, yön gösterme, incelik ve anlayış sahibi yapma anlamlarını ihtiva etmektedir (Balyemez, 2019; Güven, 2014; Polat, 2009; Türer, 2011).

Eğitimin çeşitli tanımları yapılmak suretiyle bu sözcüğe farklı anlamlar yüklenmekle birlikte, eğitim camiasında sıklıkla kabul edilen klasik tanımlamaya göre; bireylerin kendi davranışlarında yaşantıları yoluyla, tasarlayarak ve isteyerek değişim meydana getirmelerine ilişkin sürecin adıdır eğitim. Yaşanan süreç sonrasında birey davranışlarında değişim olması beklenmekte ve bu bakımdan eğitimin kasıtlı kültürleme süreci olduğu ifade edilmektedir (Arslan, 2009).

Bilgi çağında yapılan eğitimin yeni tanımında ise istendik veya isteyerek ifadelerinin yerini bireyin kişisel ihtiyaçları kavramı almıştır. Bu tanımda bireyin doğuştan gelen gizil güçlerinin ortaya çıkarılması ve bunların yeteneğe dönüştürülmesi süreçlerinden bahsedilmektedir. Zira, her bireyin özel ve sadece kendine mahsus, başka kimsede olmayan bir tarafının bulunduğu varsayımından hareketle, insanın bu yönüyle değerli olduğu ve bu sebeple de eğitim alması gerektiği ifade edilmektedir (Karslı, 2005).

Akyüz'e (2010) göre eğitim; bireylerin zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal yeteneklerinin optimal şekilde veya istenilen bir düzlemde geliştirilmesi, bireye farklı amaçlara dönük yeni bilgi, yetenek ve davranış kazandırmak için yürütülen faaliyetlerin tamamıdır. Bu bağlamda, eğitim yaşam boyu devam etmekle beraber, planlı veya rastlantısal şekilde de gerçekleşebilmektedir.

Mümtaz Turhan, bireylere verilen genel eğitimdeki temel hedefin, genç nesillere bir değer olarak kültür kazandırmak ve kültürün geliştirilmesini temin etmek olması gerektiğini ifade etmektedir (Çıkılı, 2019). Bakıldığında eğitim, toplumu meydana getiren bireylerin birlikte yaşamak suretiyle kişiliklerini geliştirmelerine yarayan araç ve yöntemlerin tümüne verilen addır. Genel yaşam bilgileri, konuşulan dil, iletişim yöntemleri ve ahlak kuralları gibi kavramlar eğitimin kapsamındadır. Dolayısıyla eğitim, bireylerin kültürlerini, değer yargılarını ve toplumsal kuralları öğrendikleri ve içindeki yaşadıkları topluma entegre oldukları bir sürecin adıdır (Güven, 2014).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 'Genel Amaçlar' başlıklı 2'nci maddesinde yer alan milli eğitimin genel amacı;

"Türk Milletinin bütün fertlerini,

- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk

Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak," şeklinde ifade edilmektedir.

Klasik eğitim tarihinin ilk kitabı olan ve neredeyse tüm dillere çevrilen *Didactica Magna*'nın yazarı Comenius'un eğitim ve öğretime ilişkin temel görüşleri ise şu şekildedir:

- İnsan, insan olmak isterse, eğitim ve öğretim görmelidir.
- İnsan eğitim ve öğretimi için en elverişli zaman, ilk yaşlardır. Eğitim ve öğretimin yalnız bu yaşlarda yapılması da olanaklıdır.
- Gençlerin eğitim ve öğretimleri, bir arada yapılmalı, bunun için de okullar açılmalıdır.
- Her iki cinsten olan gençlerin okullara gönderilmesi gerekir.
- Okullardaki eğitim ve öğretimin kapsamlı olması zorunludur.
- Şimdiye kadar amaçlarına tamamıyla uygun okullar açılmamıştır.
- Okulların daha iyiye doğru geliştirilmeleri olanaklıdır.
- Okulların yenileştirilmesinde temel koşul, her şeyde tam bir disiplin sağlanmasıdır.
- Okulu tam bir düzene koyacak ve hiçbir engelle bozulmayacak ilkeler, doğadan alınmalıdır (Yılman, 2003, s. 27).

Sanayi devrimi, küreselleşme ve devamında bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan yeni eğilimler, insanların günlük yaşam alışkanlıklarındaki değişikliklerin ötesine geçerek eğitim de dahil olmak üzere birçok yapıda paradigma farklılıklarına yol açmıştır. Bu kapsamda, okullar yaşam alanı olarak yeniden yapılandırılmaya başlanmış ve ülkeler yeni dünya düzenindeki var olma stratejilerini küresel ölçekteki gelişmelere paralel olarak yeniden yapılandırdıkları eğitim sistemlerinin başarısına odaklamışlardır (MEB, 2017b).

Eğitim uzun soluklu bir süreçtir ve bireylerin eğitim aldıkları bu süreçte davranışlarının olumlu manada değişmesi, bu değişimlerin ise planlanarak hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bireyler eğitim yoluyla güzel yaşamayı ve iyi bir insan olmayı öğrenir, yaşadığı sorunları ise edindiği eğitim tecrübesine bağlı olarak derinlikli bir şekilde çözümler. Eğitim, insanın doğadan ayrılarak kültürel bir varlık haline gelmesinde, varoluşsal olasılık ve fırsatlarla tanışmasında önemli bir rol oynar. Toplumu ayakta tutan değerler ise eğitim yoluyla geçmişten alınır, geliştirilir ve geleceğe aktarılır (Polat, 2009).

Eğitimin tarihsel temelleri.

Eğitim tarihi insanlık tarihi kadar eskidir ve bu kavramın bir bilim alanı olarak gelişmesi, kendisine yüklenen anlamın tarihsel gelişimiyle birlikte olmuştur. Antik Yunan'da eğitime üst düzeyde önem verilmesi gerektiğini ortaya koyan Aristoteles ve Platon, eğitim ve erdem kavramlarını birlikte ele almış, eğitimi asiller için bir uğraş alanı olarak belirtmişlerdir. Rönesans hareketinin başlamasıyla Avrupa'da ortaya çıkan bilim ve sanat alanındaki gelişmeler ise bu yaklaşımı değiştirmiş ve eğitim, halkın da ulaşabileceği bir hizmet şeklini almıştır (Güven, 2014).

Eski çağlarda eğitim.

Yazının bulunmasından Roma Devleti'nin M.S. 395'te ikiye ayrılışına kadar olan döneme Antik Çağ denmektedir. Bu dönemin önemli medeniyet merkezlerinden Mısır'da ilkokul, ortaokul ve yüksekokul kademelerinde okullar mevcuttur. Bu okullarda matematik, geometri, astronomi, astroloji, coğrafya, kimya, fizik ve din dersleri verilmiştir. Aynı dönemde Çin'de de eğitime önem verilmiş ancak kız çocukları erkeklere göre değersiz görülmüştür. Bu çağın en ileri milleti ise felsefe, kültür, sanat, edebiyat, heykel, resim, müzik gibi insanı insan yapan birçok alanda gelişme gösteren Yunanlılardır (Ulu-Kalın, 2020).

Eski çağlarda eğitim almak, saray erbabı, din adamı ve seçkin zümrelerden oluşan toplumun dar bir kesimi için geçerli olabiliyordu. Bu dönemin önemli medeniyetleri arasında sayılan Sümerler yazıyı ilk kullanan topluluktur. Sümerler'e ait olduğu anlaşılan tabletlerde dönemin eğitim, bilim, kültür ve sanat hayatına dair önemli bulgular mevcuttur. Antik Mısır ise her yönden ileri seviyede eğitim ve kültür geçmişine sahiptir. Mısır'da birbirinden farklı yazı türleri kullanılmış, çocukların eğitim ve öğretimi ile birlikte eğitimde anne ve baba rollerine de vurgu yapılmıştır. Anadolu medeniyetleri arasında yer alan Hititler, entelektüel kültür açısından üst düzey bir eğitim sistemini hayata geçirmişler, farklı türde iki yazı sistemini kullanmışlardır. Urartular sanat ve mimari alanında, İyonyalılar ise ticari ve ekonomik faaliyetlerde eğitimi ön planda tutan bir anlayışı benimsemişlerdir (Gündüz vd., 2011; Ulu-Kalın, 2020).

Eski Türkler adına *step sanatı* dedikleri, bozkır yaşamına dayanıklı, kadınları önemseyen ve yaşanılan coğrafi şartlara uyum gösterebilen alp tipinde birey yetiştiren bir eğitim anlayışını benimsemişlerdir. Göçebe hayat yaşayan Hun Türklerinin eğitiminde ise, içinde yaşanılan sosyal ve fiziki şartların önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çin ölçeğindeki büyüklükteki bir devlete karşı mevcudiyetlerini muhafaza etmek ve Orta Asya gibi zorlu doğa ve iklim koşullarında yaşamlarını sürdürebilmek için yetenekli bir savaşçı, idareci ve teşkilatçı olarak yetişmeleri gerekmiş, bunu da başarıyla uyguladıkları eğitimler ile sağlamışlardır (Gündüz vd., 2011; Taşdemirci, 2010).

Göktürklerde eğitim Hun eğitim sistemine çok benzemekte ve eğitim töre yoluyla verilmekteydi. Bununla birlikte, Göktürkler'in 38 harfli gelişmiş bir alfabe ile işlenmiş bir dile sahip olması ve buna bağlı olarak yazılı eser bırakmaları, kendilerini Hunlardan ayıran önemli bir özelliktir ve bu yönüyle planlı bir örgün eğitim sistemine sahip olduklarını göstermektedir (Aydemir, 2020).

Yerleşik hayata sahip olan Uygurlarda gelişmiş bir yazı vardı ve bu yazı ile çok sayıda eser verilmiştir. Uygur toplumunun bilgi ve kültür seviyesi bir hayli yüksektir. 14 harfli Soğd alfabesine bazı eklemeler yaparak kendilerine göre yeniden düzenlemişlerdir. Sağdan sola yazılan bu alfabede 3'ü ünlü, 11'i ünsüz harf bulunuyordu. Doğu Türkistan'da yapılan kazı çalışmalarında, Uygurların olduğu değerlendirilen vakıfnameler ortaya çıkarılmıştır. Bu vakıfnamelerin biri tıp okulu olmak üzere birkaç okulu bünyesinde barındıran Budistlere ait manastıra ait olduğu görülmüştür. Uygur mabedlerinin her birinde, içinde değerli kitapların bulunduğu zengin kitaplıklar vardır ve bu kitaplar günümüze kadar ulaşmıştır (Aydemir, 2020; Taşdemirci, 2010).

Çinli filozof, eğitimci ve yazar Konfüçyüs'ün etkisi altında disiplin temelli bir eğitim sisteminin meydana getirildiği Çin'de farklı okul türleri bulunuyor olmasının da etkisiyle birbirinden farklı kültür ve sanat etkinlikleri gelişim göstermiştir. Hindistan ise önceleri Brahmanizm'in, sonrasında Buda'nın etkisi altında kalmıştır. Kast sisteminin ortaya çıkmasıyla birlikte bu yapıya uygun bir eğitim ortamı oluşmuş, her sınıfın kendi sınıf özelliklerinin korunduğu ve güçlendirildiği bir eğitim sistemi takip edilmiştir (Gündüz vd., 2011).

Antik Yunan medeniyetinde özellikle felsefe, astronomi, sanat ve mitoloji alanlarında verilen eğitim ön plana çıkmıştır. Bu dönemin eğitim anlayışında temiz bir ruh ve ahlâka sahip insanlar yetiştirmek temel amaç olmuş ancak verilecek bu eğitim yalnızca asillerin ihtiyacı olarak görülmüştür. Bu dönemde yetişen filozoflardan özellikle Sokrates, Platon ve Aristoteles eğitime felsefi açıdan bakmışlardır. Sokrates arkasında yazılı bir eser bırakmamış ancak görüşleri öğrencisi Platon ve diğer Yunan yazarlarının yapıtları arasında günümüze kadar

ulaşmıştır. Sokrates'in öğrencisi Platon eğitimi, bireyin yetenekli olduğu alandaki iyilik ve güzelliğe ulaştırılması için yapılması gereken çalışmalar olarak görmüştür. Platon'un öğrencisi olan Aristo ise hocalarının diyaloglar şeklinde kalan görüşlerini aşan bir disiplin meydana getirerek ilk kez sistematik bilgileri tasnif etmiş, mantık, fizik ve psikolojinin kurucusu vasfını kazanmıştır (Binbaşıoğlu, 1982; Gündüz vd., 2011; Ulu-Kalın, 2020).

Antik çağın önemli medeniyet merkezlerinden biri de Romalılardır. Yunanlılar özellikle felsefe ve teori yetenekleriyle ön plana çıkmışlarken, Romalılar daha çok hukuk ve devlet işleri ile ilgili eserler ortaya koymuşlardır. Roma eğitiminin amacı, günlük yaşama başarılı şekilde uyum sağlayacak, ödev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirmektir. 16. yüzyılda ortaya çıkan çağdaş eğitimin temellerinin atılmasında eski Roma düşünürlerinin payı vardır (Aytaç, 1998; Binbaşıoğlu, 1988).

Orta çağda eğitim.

Orta Çağ M.S. 395-1453 yılları arasıdır ve bu dönemde Dünya'da pek çok uygarlığın eğitim sürecine katkıları olduğu bilinmektedir. Bu çağda Avrupa, Amerika, Hindistan coğrafyası ile birlikte İslam'ın doğuşunun gerçekleştiği Arap coğrafyasında da eğitim konusunda ciddi gelişmeler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde biri doğuda Müslümanlık, diğeri ise batıda Hıristiyanlık olmak üzere iki büyük din gelişmiş ve dünyada egemen olan eğitim hareketleri geniş ölçüde bu iki dinin etkisi altında kalmıştır. Keşif ve sömürge amacıyla yapılan seyahatler sonucunda medeniyetlerin birbirleri ile olan ilişkilerindeki artış, toplumların geleceğe dair beklentisini ve dolaylı olarak eğitim sistemlerini de yönlendirmiştir (Göksu & Akdemirel, 2020).

Avrupa kıtasındaki Antik kültür, Hıristiyanlık dininin ortaya çıkışı ile birçok alanda değişime uğramıştır. Hıristiyanlık ile birlikte eğitimin amacı, dindar insan yetiştirmek olarak belirlenmiş ve Ortaçağ boyunca eğitim, din öğretileri temelinde sürdürülmüştür. Bu kapsamda neredeyse tüm piskoposluk bölgelerinde piskopos okulları açılmıştır. Başlangıç döneminde bu okullara devam eden öğrencilerin büyük kısmı uygulanan eğitim programları ve istihdam edilen laik öğretmenler nedeniyle kilise işlerinden uzak kalma yolunu seçmişlerdir. Bu okullarla birlikte, kilise veya cemaatlere bağlı okullar da bu çağın önem verilen eğitim kurumları arasında yerlerini almışlar, 8 ila 12. yüzyıl arasında faaliyet gösteren manastır okulları ise diğer Hristiyan eğitim kurumlarını gölgede bırakmışlardır (Göksu & Akdemirel, 2020; Gündüz vd., 2011).

Doğu'da İslam dininin kurucusu Hz. Muhammed'in; *"İlim Çin'de bile olsa gidip alınız."* ve *"İlim müminin yitik malıdır, onu nerede bulursa alır."* şeklindeki hadis-i şerifleri, Müslümanların dini ilimlerle birlikte fen ilimleriyle de ilgilenmelerine, bununla birlikte farklı

dinlere ve milletlere ait kitapların Arapça tercümesinin yapılarak faydalanılmasına vesile olmuştur. İlmî anlamdaki bu çalışmalarla Bağdat, Şam, Kurtuba ve Kahire gibi bilim ve kültür merkezlerinde, içerisinde yüzbinlerce kitabın bulunduğu kütüphaneler kurulmuştur (Binbaşıoğlu, 1988; Gündüz vd., 2011).

Ortaçağ Türk ve İslam dünyasında Farabi, İbn-i Sina ve Biruni gibi bilim insanları matematik, astronomi, fizik, tıp ve mantık alanlarında önemli eserler ortaya koymuşlardır. Bu dönemde Kaşgarlı Mahmut, Yusuf Has Hacip, Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Mevlâna Celaleddin Rumî ve Hacı Bektaş Veli gibi birçok şair, yazar ve düşünür insan sevgisi, ahlak, hukuk, devlet yönetimi, Türk dilinin gelişmesi ve zenginleşmesi gibi konularda önemli fikirler ileri sürmüşler, kıymetli eserler üretmişlerdir (Göksu & Akdemirel, 2020; Gündüz vd., 2011).

Modern çağda eğitim.

Orta Çağ sonrasında eğitim ve öğretim alanında hümanizm, rönesans ve reform hareketleri ortaya çıkmıştır. Hümanizm insan eğitimini yani insana değer ve önem vermeyi anlatırken, rönesans ise daha çok sanatta devrim ya da yenilik anlamına gelmektedir. Rönesans Avrupa tarihinde oldukça önemli bir dönemi, reform ise oldukça önemli bir olayı tanımlar. Avrupa'nın Katolik Kilisesi otoritesi altında geçen orta çağının ardından küllerinden yeniden doğuşu ve bağımsızlık ruhuna yeniden kavuşması rönesans ile; dinde yenileşme hareketi ise reform ile ifade edilmektedir. Reform hareketlerinin Avrupa'da eğitim, bilim, özgür düşünce ve akılcılığın gelişmesinde önemli bir yeri olmuştur (Akyüz, 2010; Binbaşıoğlu, 1982).

Ortaçağ düşünce sistemlerine karşı gelişen rönesans ve reform hareketleri ile birlikte Avrupa'da pozitif bilimlere olan ilgi giderek önem kazanmış, kilise okulları ve ilahiyat fakülteleri ise saygınlıklarını kaybetmişlerdir. Bu dönemde Polonya'da Copernic (1473-1543), İngiltere'de Francis Bacon (1561-1626) ve Newton (1643-1727), Fransa'da Pascal (1623-1662), İtalya'da Leonardo Da Vinci (1452-1519) ve Galileo (1564-1642) gibi birçok bilim insanı buluşlar yapmış ve eserler vermiştir (Akyüz, 2010).

Orta Çağ'dan günümüze eğitim sistemlerindeki değişimi tetikleyen etkenlerin başında, batılı ülkelerin çok boyutlu sosyal değişimleri gelmiştir. Bu değişimlerin nedeni olan dini inançlar, dini mücadeleler, aristokrasi ve burjuvaziye dayalı sosyal tabakaların politik veya ekonomik sebeplerle yıkılması gibi sebepler, aynı zamanda eğitim sistemlerini de değişmek durumunda bırakmıştır. Yeni kurulan ulus devletler ihtiyaç duydukları kalifiye elemanların okullardan mezun olmalarını istemiş, demokratik değerlerin yerleşmesinde ve bilimsel araştırmaların yapılmasında modern okullara ihtiyaç duyulmuştur (Gündüz vd., 2011).

Osmanlı'nın eğitim alanındaki ilk reformu, ordunun modernize edilmesi programı kapsamında ortaya çıkmıştır. 2. Mahmud zamanında, Batı'nın sahip olduğu üstünlüğün sadece iyi eğitimli ve yüksek donanımlı ordulara sahip olmalarından kaynaklanmadığı, birçok alanda uygulanan modernleşme faaliyetlerinin neticesi olduğu kabul edilmiştir. Tanzimat Döneminin ilk yıllarında başlatılan eğitim sisteminin modernleştirilmesi çalışmaları, 1. Dünya Savaşı öncesinde tamamlanmış ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu eğitim sistemi ile yetişen kadrolar tarafından kurulmuştur (Gündüz vd., 2011).

Cumhuriyet döneminde eğitim.

Türk eğitim sistemi, zengin bir tarihi birikimin üzerine inşa edilmiştir. Türkler, Orta Asya'da kendilerine özgü bir alfabe geliştirmiş ve dönemine kıyasla gelişmiş bir eğitim sistemi kurmuşlardır. Türkiye Cumhuriyeti, nicel ve nitel yetersizliklere rağmen, demokratik ve laik bir rejimin kurucularını yetiştirmeyi başaran bu eğitim sistemini kendisine miras olarak almıştır. Cumhuriyet dönemi eğitiminin temel amacı, her eğitim seviyesinde yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesillerin yetiştirilmesi olmuştur (Akyüz, 2010). Cumhuriyetin devraldığı eğitimin özelliği ve geçirdiği süreç, kültürde yaşananların bir yansıması, iç içe gelişmesi ve yeni tercihler için kadro kurmaya yönelik faaliyetler şeklinde olmuştur (Yiğit, 1992).

Öğretmen

Eğitim sistemlerinin en temel unsuru öğretmendir. Ülkelerin kalkınmasında, nitelikli iş gücünün yetişmesinde, toplumsal huzurun ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin toplumsal yaşama hazırlanmasında ve toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Bu anlamda öğretmenleri, toplumların mimarları ve insanların kişiliklerini şekillendiren sanatkârlar olarak ifade etmek mümkündür (Eskicumalı, 2004).

Öğretmenlerin statüleri ve saygınlıkları ülkeden ülkeye veya kültürden kültüre değişebilmekle birlikte, insanla doğrudan ilişkili bir meslek olması bakımından öğretmenlik eskiden beri yalnızca bir gelir kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir vazife olarak da algılanmış ve saygı görmüştür. Türk eğitim tarihi, bilge kişileri ve öğretmenleri saygın bir yere koymuş, öğretmenler tutum ve davranışlarıyla örnek insan kabul edilmişlerdir (Şişman, 2005).

Öğretmenlik, bireye öğreticilik yapma, bilgilendirme, yol gösterme gibi anlamları ile düşünüldüğünde insanlığın ilk tarihine kadar uzanan bir kavramdır. Bununla birlikte formal anlamda öğretmenlik, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğrenci ile doğrudan temasa geçen, hedefler doğrultusunda öğrenciye beklenen davranışları kazandıran öğreticiler ve eğiticiler anlamında tanımlanmaktadır (Çetin, 2022).

Bireysel ve toplumsal konular hakkında fikirler üreten düşünürlerden Eflatun, öğretmenleri yeryüzünde barışı sağlayabilecek insanlar olarak değerlendirirken, Diyojen bildiği en şerefli mesleğin öğretmenlik olduğunu belirtmiştir. Farabi'ye göre erdemli bir toplumun meydana gelmesi ancak eğitim ile mümkün olabilecektir. İbn-i Sina ise eğitim ve öğretimin çok önemli olduğunu ve bu konunun bir uzmanlık alanı olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (MEB, 2017a).

32696 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 7'nci maddesi; *"Öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir."* şeklindedir. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 86/2'nci maddesinde ise öğretmenlerin görev ve sorumlulukları; *"Öğretmen çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, değerlerine bağlı nitelikli bir insan olarak topluma kazandırılmasına yönelik çalışmalar yaparak toplumsal kalkınmada belirleyici ve öncü bir rol üstlenir"* şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2020).

Günümüzde öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma, eleştirel düşünme ve bilişim teknolojilerini etkin şekilde kullanma gibi yeterlilikler, öğrencilere kazandırılması istenen temel beceriler olarak ön plana çıkmaktadır. Etkili iletişim kurma, değişimi okuma, empati yapma ve problem çözme gibi liderlik özellikleri öğretmenlik mesleğinin bütünleşik parçaları olmuşlardır. Milli kültürüne sağlam şekilde kök salmış fakat dünya ile barışık, entelektüel olarak gelişmiş, estetik duygusuna sahip ve gücünü ortaya koyduğu etkiden alan yeni öğretmen modelinde mesleki saygınlık ve statü, sosyal ve kültürel değerlerle birlikte liderlik becerilerinin üzerine kurulan mesleki uzmanlık gücüne dayanmaktadır (MEB, 2017b).

Öğretmenlerin topluma ve öğrencilerine model olmak gibi önemli bir sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenler, içindeki bulundukları toplumun kural ve standartlara uygun bir yaşantıya sahip olmaları halinde, bu toplumun kültür mirasını da en iyi şekilde gelecek nesillere aktarabilir ve bunların yaşatılmasını sağlayabilirler. Çünkü eğitim geleneğine göre öğretmenler örnek insanlardır. Büyük düşünürler, peygamberler, halk kahramanları ve devlet adamları yaşadıkları toplumun öğretmenliğini yapmışlardır (Yetim & Göktaş, 2004).

Kaliteli bir eğitim ancak iyi yetişmiş öğretmenler eliyle verilebilir ve okulların ancak bünyesinde görev yapan öğretmenler kadar iyi olduklarından söz edilebilir. Nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken iki temel özellik mevcuttur. Bunlardan ilki olan mesleki özellikler daha çok genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon kavramlarını içerirken, diğer bir özellik olan kişisel özellikler ise mesleğe yatkınlık ile öğretmenliğin gerektirdiği rol model olma niteliklerini içermektedir (Kavcar, 2002).

Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk, 25 Ağustos 1924 tarihinde Ankara'da toplanan Muallimler Birliği Kongresi'ne katılan üyelere, yeni Türkiye'nin biçimlenmesinde ve yeni nesillerin yetiştirilmesinde en önemli görevin öğretmenlere düştüğünü şu sözlerle açıklamıştır: *"Öğretmenler! Yeni nesli, Cumhuriyet'in özverili öğretmen ve eğitmenleri, sizler yetiştireceksiniz; yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin yeteneğiniz ve özveriniz derecesiyle uygun olacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu kalite ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir. Sizlerin, seçkin görevinizin yerine getirilmesine büyük özveriyle varlığınızı vereceğinize hiç şüphe etmem."* (Hâkimiyet-i Milliye, 1924).

Öğretmenlik mesleği.

Öğretmenlik mesleği, sadece belirlenen amaçlar doğrultusunda kaynakların organize edilerek öğrencilere rehberlik faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir uzmanlık alanı olarak değil, tarihsel süreçte hem milli hem de evrensel değerleri yüceltmek suretiyle yeniden üreten, toplumsal ve kültürel değerleri genç nesillere aktararak halkı birbirine bağlayan itibarlı bir meslek olarak kabul edilmiştir. Bir toplumun eğitim ve öğretimdeki başarısı, diğer birçok faktörün yanında öğretmenlerin başarısıyla da yakından alakalıdır. Bu nedenle, başarılı bir eğitim sistemi için iyi yetişmiş ve nitelikli öğretmenlere sahip olmak gereklidir (MEB, 2017b).

Öğretmenlik, toplumun temel değerlerini meydana getiren meslek grupları içerisinde ilk sıralarda yer almaktadır. Bireylerin eğitilmesi için çalışan öğretmenler, bu yolla toplumsal gelişmenin ve ekonomik kalkınmanın temeli sayılabilecek çok önemli bir görevi yerine getirmektedirler.

Bilginin tüm alanlarda egemen olduğu, bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişmelerin yaşandığı günümüz toplumlarında, entellektüel bilgi ve becerilerle donanmış öğrencilerin yetiştirildiği okullara olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Okullardaki eğitim kalitesinin yükseltilmesinde, insan ve toplumun gelişmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Çelik, 2019).

Öğretmenlik mesleğinin kavramsal başlangıcı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin belli bir sistem dahilinde, planlı, programlı olarak ve işin uzmanlarınca yapılmasıyla olmuştur. Halkını ileriye götürmek için uğraşan toplumlar çeşitli kurumlar ve meslekler geliştirmişlerdir. Bu süreçte okul, eğitimin kurumsallaşmış birimini, öğretmen de okulda eğitim öğretim çalışmalarını bilimsel yöntemlerle yaparak sürecin sağlıklı şekilde yürütülmesini sağlayan kişiyi temsil etmiştir (Tutkun vd., 1999, Akt. Eroğlu, 2013)

Çocukların ve gençlerin kültürlenmeleri, bilgi ve beceriler edinerek bir meslek sahibi olarak yetişmeleri eğitim kurumlarıyla sağlanır. Bu anlamda meslek, toplumsal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik yönleri bulunan, kişisel ve toplumsal yaşam için zaruri bir iş bölümü neticesinde ortaya çıkmış bir uğraşıdır. Bu uğraşı alanı, kendisiyle ilgili spesifik bir formasyon da gerektirmektedir (Ünal & Ada, 2004).

Öğretmenler, öğretme işinin temel sorumlusudurlar. Eğitimde hedeflerin iyi belirlenmesi ve ders içeriklerinin işlevsel seçilmesi ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, bu hedeflere ve anlayışa sahip nitelikli öğretmenler eliyle yürütülmediği müddetçe, eğitim ile amaçlanan sonuca ulaşabilmek olanaklı değildir. İyi öğretmen demek; eğitimde elde edilen başarıdan zevk duyan, stresli okul ortamlarına karşı dayanıklı olan, okulun paydaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, eğitime ilişkin sorunlara çözüm üretebilen, eğitime dair öğrencilere ve ebeveynlerine önerilerde bulunan, sorumluluklarını bilen ve tutarlı davranan kişi demektir (Sünbül, 2003).

Öznesi insan olan meslekler içerisinde sadece çocuklarla çalışanlar haricindeki tüm mesleklerde üzerinde çalışılan insan bir yetişkindir. Yetişkin insanın ise nerede ve hangi şart altında olursa olsun kendisini kötü insanlardan, yiyeceklerden, maddelerden ve olaylardan koruyabilme şansı bulunmaktadır. Çocukların ise toplumsal ve kültürel çevrelerini öğrenmeleri, insanlar arasındaki ilişkileri anlamaları hemen olamamakta ve özellikle bu dönem süresince de muhafaza edilmeleri gerekmektedir. Günümüz modern toplumlarındaki öğretmen ve öğrenci etkileşimi hiç olmadığı kadar uzun süreli ve yoğun şekilde yaşanmaktadır. Bu durum, çocukların kişisel gelişimleri ile toplumların gelecekleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Özcan, 2011).

Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolleri ve sahip olması gereken nitelikleri; mesleki ustalık, öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, değerlendirme, güven verme ve liderlik olarak ifade edilebilir. Öğretmenler, yeterlik duygularının düşük olması halinde çocukları öğrenmeye güdüleyememektedirler. Diğerlerinden daha fazla akademik standarda sahip, beklentileri açık ve öğrenci öğrenmesine odaklanan öğretmenlerin sınıfları daha güvenli ve destekleyici bir atmosfere sahip olmaktadır. Ayrıca bu öğretmenler, öğrencilerin kişisel gereksinimlerine önem vermekte, özel girişimciliği teşvik etmekte ve sınıfın denetimine daha az vakit ayırmaktadırlar (Sünbül, 2003).

Öğretmenlik mesleğinin değerleri, toplumun temel değerleri ile şekillenmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin düşünceleri, bu değerlerin ortaya çıkmasında önemli etkilere sahiptir. Günümüzde öğretmenlik, eğitim konusuna ilişkin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik perspektiflere sahip, alanı hakkında uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir çalışma alanıdır (Çelikten vd., 2005).

Toplumsal yaşam, bir değerler hiyerarşisi içerisinde çeşitli roller içermektedir. Toplumsal rollerin gerektirdiği özelliklere sahip insan gücünün yetiştirilmesi ise eğitim sistemlerinden beklenmektedir. Eğitim sistemlerinin verimliliği ile toplumun ihtiyacı olan nitelik ve nicelikteki insan kaynağının yetiştirilebilmesi doğru orantılıdır. Öğretmenliğin meslek olması, devletin öğretmenlerin yetişmesi ve çalışmasına ilişkin ölçütleri belirlemesiyle başlamaktadır (Gündüz, 2005).

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün yurt gezileri sırasında gittiği tek sınıflı bir köy okulunda, kürsüyü kendisine bırakan öğretmene söylediği; *"Hayır, yerinize oturunuz ve dersinize devam ediniz. Eğer izin verirseniz, biz de sizden istifade etmek isteriz. Sınıfa girdiği zaman reisicumhur bile muallimden sonra gelir."* (s. 32) şeklindeki sözler, öğretmenlik mesleğine ilişkin kıymetli bir anekdottur (Kalıpçı, 2004).

Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri.

Öğretmenlerde bulunması gereken davranışların neler olması gerektiği eskiden beri öğretmen yetiştirme programlarının konuları arasında yer almıştır. Öğretmenlik bir bilim midir yoksa sanat mıdır? Bu soru değişik çevrelerde uzun zamandır tartışılmaktadır. Öğretmenliğin bir sanat olduğunu düşünenlere göre öğretmenlikte yetenek, sevgi, yaratıcılık ve ilham gibi nitelikler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenliğin bir bilim olduğunu düşünenlere göre ise bilgi ve beceri daha önemli olmalıdır. Bu görüşlerin ortak noktalarından hareketle; öğretmenlik mesleğinin hem bir takım kişilik özelliklerini hem de bilgi ve becerileri gerektirdiğini ifade etmek mümkündür (Yüksel, 2001).

Kişisel ve mesleki özellikler olarak tasnif edilebilen ve aşağıda açıklanan bu özelliklerin, görev yapılan eğitim sisteminin amaçları, okulun misyonu ve bulunduğu çevre, veli beklentisi, idareci ve öğretmenlerin vizyonu gibi kriterler perspektifinde farklılıklar gösterebileceği göz ardı edilmemelidir (Çelikten vd., 2005).

Kişisel özellikler.

Öğrencilere Karşı Açık Görüşlü Olma: Öğretmenler açık ve ileri görüşlü olmalı, öğrenci davranışları ile başarıları değerlendirilirken objektif bir tutum sergilenmelidir.

Öğrenci Beklentilerini Dikkate Alma: Müfredat programı esas olmakla birlikte, öğretmenler ders planlarının dışına çıkmadan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda güncelleme yapmalıdır.

Sorunları Bilimsel Yöntemlerle Çözme: Eğitim sisteminde ve bağlı olarak sınıf ortamında yaşanabilecek sorunlara ilişkin geliştirilen yöntemler bilimsel olmalıdır.

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Her bir öğrencinin kendine özgü yetenekleri olduğu bilinmeli ve bu yeteneklerin açığa çıkarılarak öğrenciler yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelidir.

Yeniliklere ve Gelişmelere Açık Olma: Okullar, çevrelerindeki değişimlerden en fazla etkilenen kurumlardır ve öğretmenler bu değişimlere arkalarını dönmemeli, tepkisiz kalmamalıdır.

Toplumsal Değişimleri Takip Etme: Öğretmenlerin içinde yaşadıkları topluma karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle, hizmet çevresinde ortaya çıkabilecek değişiklikleri yakından takip etmek suretiyle bunları toplumun anlayacağı biçimde ifade etmeli, toplumun olumlu manada ilerlemesine ve değişimine destek olmalıdır.

Eğitim Teknolojilerini İzleme: Eğitim sistemlerini şekillendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmektedir. Eğitim hizmetlerini daha fazla kişiye ve daha nitelikli şekilde ulaştırabilmek için eğitim teknolojilerinin imkanlarından faydalanmak gerekir.

Araştırmacı Olma: Sınıfta öğretici, rol model ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, sınıfta anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü hususları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır.

Başarı Beklentisi: Öğretmenin öğrencilerinden beklentileri ile öğrenci başarısı arasında ciddi bir ilişki vardır. Öğretmenler öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir.

Mesleki özellikler.

Özel Alan Bilgisi: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması hedeflenir. Öğretmenin mesleki başarısı, kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi ile ilişkilidir. Örgün eğitim kurumları, kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerilerini kazandırmaya çalışırlar.

Formasyon Bilgisi: Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz.

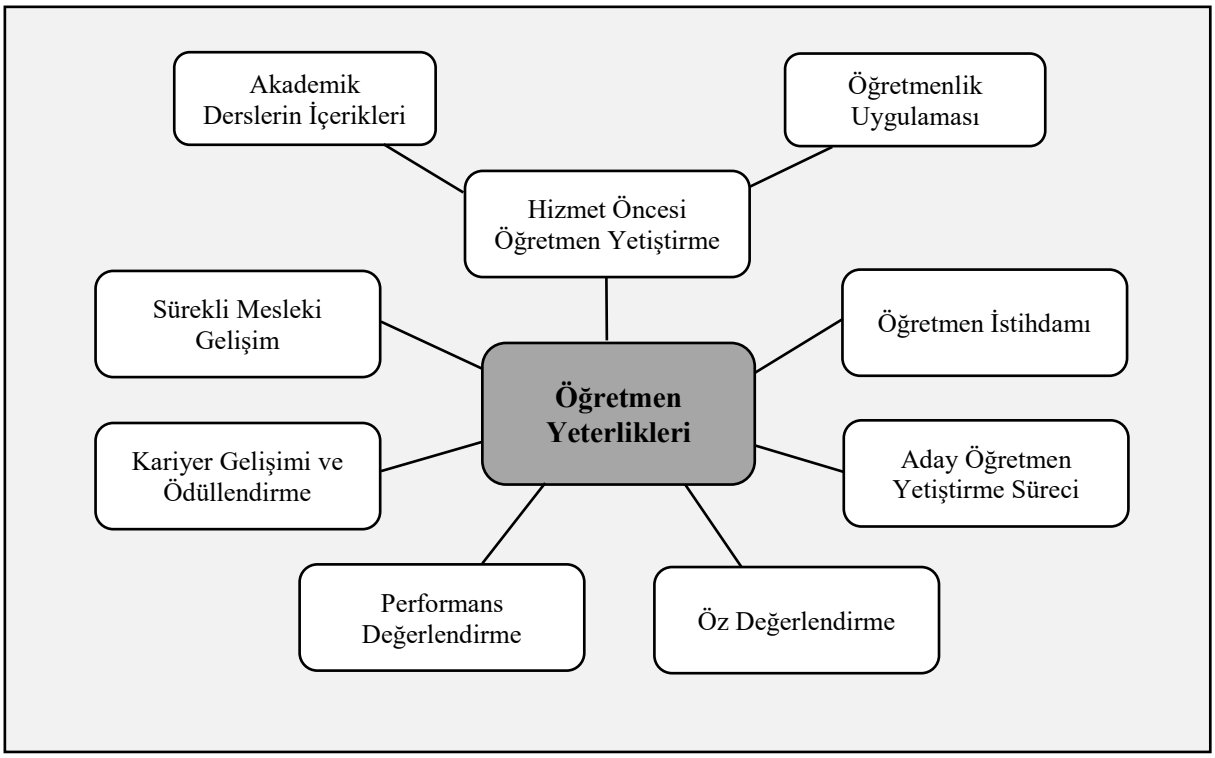
Genel Kültür: Bütün öğretmenlerin görevleri arasında öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültür aktarı yapmak yer almaktadır. Bu görevini başarıyla yerine getirmek isteyen bir öğretmen, yaşadığı toplumu kültürel özellikleri ile birlikte tanıması gerekir.

Öğretmen yeterlikleri.

Okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında, öğretmen yeterliklerinin büyük önemi bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlik alanları ile ilişkili alt yeterlik alanlarının net bir biçimde ortaya koyulması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin lisans eğitimlerinin verildiği yüksek öğretim kurumlarının temel görevi, belirlenen yeterliklere sahip ve donanımlı öğretmen adaylarının eğitim öğretim süreçlerine dahil olabilmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, mevcut öğretmenlerin de yeterliklerinin artırılması ile eğitim çalışmalarının başarılı olması noktasında kayda değer bir ilerleme sağlanacağı değerlendirilmektedir (Ünlü, 2008).

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim ile ilgili planlanan hedeflere ulaşabilmek, bu süreci yönlendiren öğretmenlerin hem nitelikleri hem de yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Zira, eğitim alanına yönelik uygulamaya konulan bir yeniliğin öğretmenler tarafından sınıf ortamına yansıtılmaması durumunda planlanan hedeflere ulaşmak zor olacaktır. Öğretmenler, Şekil 1'de gösterilen temel yeterliklere sahip olmaları halinde, öğrenci başarısını artırma ve kişisel gelişimlerini sağlama noktasında önemli bir aşamayı geçmiş olacaklardır (MEB, 2017a).

Şekil 1. *Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları*



Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından hazırlanan *"Öğretmen Yeterlikleri"* başlıklı çalışmada, öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasına ilişkin araştırma bulguları ile kuramsal

gelişmelere dayalı olarak oluşturulan çerçeve model perspektifinde yapılan değerlendirmeye göre, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şu şekilde özetlenmiştir:

"- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlaması,
- Öğretimi planlaması ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme."

Özcan'ın (2011), öğretmen eğitimine dair uluslararası literatür, iyileştirme önerileri ve başarılı olmuş öğretmen eğitimi programlarını tarayarak geliştirdiği ve öğretmen yetiştiren lisans programları ile öğretmen eğitimi programları için önerdiği *"Öğretmen Eğitim Modeli"* adlı çalışmada yer verilen öğretmenlik standartları (yeterlikleri) ise şunlardır:

"Genel Kültür: Öğretmen adayı, Türkçe, matematik, fen bilimleri ve bilgisayar teknolojisinin temel bilgi ve becerilerine sahiptir. Türk kültürünü, tarihini ve Türkiye'nin milli hedeflerini bilir. Atatürk'ün görüş ve ideallerini anlamış, çağdaş medeniyete ulaşma ülküsünü benimsemiştir. Demokratik değerlere inanır ve onları yaşar. Eleştirel düşünme becerisi gelişmiştir, çevre bilincine sahiptir, küreselleşmeyi anlamıştır ve uyguladığı öğrenim etkinlikleri, sahip olduğu zengin genel kültür bilgi ve becerisini yansıtır.

Alan Bilgisi: Öğretmen adayı, öğreteceği alanın yapısını, temel kavramlarını ve araştırma yöntemlerini anlar ve öğrettiği konuları öğrencileri için anlamlı hale getirecek öğrenme deneyimleri oluşturur.

Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi: Öğretmen adayı, çocukların ve gençlerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini anlamıştır. Uyguladığı eğitim etkinliklerinde onların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatları sağlar.

Öğrenciler Arasında Farklılıklar: Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarındaki farklılıkları anlar ve farklı sosyal, ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen veya bireysel yetenekleri farklı olan öğrencilere uygun öğretim fırsatları sunar.

Öğretim Stratejileri: Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme ve uygulama becerilerini geliştirmek için, "öğrenci" ve "öğrenme" merkezli öğretim stratejileri uygular.

Öğrenme Ortamları: Öğretmen adayı, yapıcı sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve öğrencilerin kendi kendini motive etmesini sağlayıcı bir öğrenme ortamı hazırlarken, hem bireyi hem de grubu motive edecek bir yaklaşım sergiler.

İletişim Bilgi ve Becerisi: Öğretmen adayı, sınıfta aktif sorgulamayı, birlikte çalışmayı ve birbirini destekleyici etkileşimi geliştirmek için etkili sözel, beden ve medya iletişim tekniklerini kullanır.

Öğretimin Planlanması: Öğretmen adayı, okutacağı konulara, öğrencilere, topluma ve müfredatın amaçlarına ilişkin bilgiyi esas alan öğretim etkinliklerini planlar ve uygular.

Değerlendirme Bilgi ve Becerisi: Öğretmen adayı, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirmek ve gelişimin sürekliliğini temin etmek için örgün ve yaygın değerlendirme stratejilerini kullanır.

Deneyimlerinden Ders Alarak Gelişme: Öğretmen adayı, yaptığı seçimlerin ve davranışların öğrenme topluluğu içindeki öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşları üzerindeki etkilerini sürekli değerlendiren ve aktif bir şekilde mesleki gelişme için fırsatlar kollayan, deneyimlerini analiz eden ve onlardan ders alan bilinçli bir uygulamacıdır.

Toplumsal İlişkiler, Çevreyle İşbirliği ve Meslek Ahlakı: Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenmesini, sağlık ve mutluluğunu desteklemek için velilerle, ailelerle, okuldaki meslektaşlarıyla ve çevredeki toplumla iletişim kurar, görüşür ve etkileşir; öğretmen adayının çevreyle ilişki ve etkileşimi mesleki değerleri yansıtır.

İdealizm, Çalışkanlık ve Fedakârlık: Öğretmen adayı, öğrencilerin gelişmesine, öğrenmesine, sağlık ve mutluluğuna, onların Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkartacak bilgi, beceri ve erdemler kazanmasına ve öğretmenlik mesleğinin ve onurunun korunması ve yüceltilmesi idealine kendisini adamıştır. Öğretmen adayının bu idealin gerçekleşmesi için fedakârca çalıştığı, gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinde, öğrencilerle ilişkilerinde, meslektaşlarıyla yaptığı işbirliğinde ve velilerle etkileşiminde görülür.

Demokrasi Kültürü ve İnsan Hakları: Demokrasi kültürünü özümsemiş olan öğretmen adayları sahip oldukları demokrasi bilgisini, inandıkları demokratik değerleri ve geliştirdikleri demokratik beceri ve davranışları sınıf içinde ve dışında sergiler, öğrencilerine de bu bilgi, değer, beceri ve davranışları özümsetmek için gerekli öğretim etkinliklerini uygular.

Eleştirel Düşünce: Hemen her konudaki bilgi ve düşüncenin bütün zamanlardan çok daha fazla olduğu ve çok daha kolay ulaşılabildiği bilgi toplumunda, sorunların çözümü için önerilen tezlerin dayandığı kabulleri anlamadan, ortaya atılan bilgi ve fikirleri eleştirel bir yaklaşımla sorgulamadan doğruyu bulmak mümkün değildir. Öğretmen adayları, eğitim kuram ve stratejilerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır ve öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerekli öğretim etkinliklerini uygular.

Çevre Bilinci ve Değeri: Doğal kaynakların tükendiği bir dünyada yaşamak olanaklı değildir. Teknoloji geliştikçe kaynakların tükenme hızı artmakta ve insanlık kendi sonunu elleriyle hazırlamaktadır. Herkes için zararlı olan bu gidiş ancak doğal kaynakların akıllıca kullanılması ve çevrenin korunmasıyla mümkündür. Öğretmen adayının çevreye ilişkin bilgisi ve değer yargısı, gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinde ve kaynakların kullanımında görülür."

Gelecek dönemin öğretmenleri; yeni değerler oluşturan, kaynak arayışı içinde olan, zorlukları görebilen, insani ilişkilerini geliştiren, mesleki veya bireysel konular hakkında danışmanlık yapan, çevresel konular hakkında incelemeler yapılmasında öğrencilerine yardım eden, geleceğe yönelik süreçlerde çıkarımlarda bulunabilen ve mevcut bilgilerden en iyi şekilde yararlanabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme politikalarında düzenlemeler yapılırken, geleceğin öğretmen özelliklerinin dikkate alınması ve bu özelliklere uygun öğretmen yetiştirmeye çalışılması gerektiği vurgulanmaktadır (Ünal & Ada, 2004).

Beden Eğitimi ve Spor

İnsanın fikir ve ruh bileşenleriyle birlikte bütünlüğünü oluşturan vücudunun belli amaçlar doğrultusunda eğitilmesi fikri, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Bedensel hareketlerin kültürel anlamdaki başlangıcı net olarak bilinmemekle birlikte, insan yaşamının güvenliğini sağlamak hedefiyle uygulandığı zamanlara kadar götürmek mümkün görünmektedir. Çünkü beden eğitimi kavramının birey ve toplumun güçlenmesi ve sağlıklı hale getirilmesi noktasındaki iyileştirici etkisinin eski zamanlardan beri kabul görmüş olduğu, tarih öncesi ve sonrası zamanlarda yaşamış insanların incelenen hareket şekillerinden anlaşılabilmektedir (Alpman, 2001).

İnsanoğlu, varoluşundan itibaren bilinçli olsun veya olmasın bir şekilde spor ile iç içe bulunmuştur. Spor kavramının ne anlama geldiğini bilmeyen mağara döneminin ilkel insanları avlarını yakalayabilmek için koşmuş, atlamış ve vücutlarını dinç tutmak durumunda kalmışlardır. İlkel dönemde yapılan bu beden hareketleri, insanın yaşama içgüdüsüyle ilişkili olarak doğa ile mücadelesine dönük faaliyetlerle sınırlı kalmış olsa da, o dönem için farklı bir amaç taşımayan bu hareketler zaman içerisinde belli bir disipline kavuşmuş ve bilinçli yapılan

hareketler haline dönüşmüştür. Doğa ile yaptıkları mücadelede farkında olmadan da olsa sürekli spor yapmak durumunda kalan insanlar, zamanla ortaya çıkan buluş ve gelişmeler yoluyla spora vücudu eğitici bir takım özellikler kazandırmıştır. Günümüzde ise spor, ülkelerin önem verdiği ve temel eğitim şekli olarak kabul ederek herkes için spor ilkesini yaygınlaştırmaya çalıştığı önemli bir konu haline gelmiştir (İnal, 2015; İşler, 2012; Yamaner, 2001).

Antik çağın önemli filozoflarından Aristo sporu; *"Hangi hareketlerin vücuda yararlı olduğunu, doğanın insan vücuduna ölçülü olarak bağışladığı niteliklere göre bunların hangilerinin iyi ve uygun düşeceğini araştıran bilim"* olarak, Sokrates ise; *"Vücuda güzellik ve güç kazandırmak için yerine getirilmesi gereken ahlaki bir ödev"* olarak tanımlamıştır. Atinalı devlet adamı Solon, spora ilişkin düşüncelerini; *"Gençler, beden eğitimi ve spor ile ilgili alıştırmaların sonunda kendileri ve vatanları için büyük değer taşıyan erdemler kazanırlar."* şeklinde ifade etmiştir (İnal, 2015).

Spor kavramı, literatürde farklı amaçlar için gerçekleştirilen bedensel etkinlikler olarak yer alsa da, eğitimin bir parçası veya önemli bir eğitim vasıtası olarak da kullanılmaktadır. Doğumdan itibaren bireylere öğretilmek veya kavratılmak istenen birçok konu oyun aracılığıyla verilmektedir. Bu süreç, okul döneminde de devam etmekte ve eğitim öğretimin bir parçası olarak okullarda spor yoluyla öğrencilere tertip, düzen, disiplin ve ahlâk gibi değerler aktarılmaktadır. Bireylerin spor kavramı ve sportif hareketler ile erken yaşlarda tanışmaları, yaşam tarzı olarak gelecek hayatlarında sporun da yer almasını sağlayacaktır (Aydemir, 2014).

Aydınlanma çağının eğitim için ortaya koyduğu önemli kavramlardan biri de beden eğitimi olmuştur. Bu çağın düşünür ve eğitimcilerinden J. J. Rousseau, F. Schiller ve H. Pastalozzi'nin beden eğitimi konusu ile ilgili geliştirdikleri düşünceler, Alman Bernard Basedow'un öncülüğünde kurulan filantropizm (insanseverlik) akımı içerisinde J. C. Friedrich GutsMuths tarafından pedagojik bir sistem olarak okul ve eğitim yaşantısına dahil edilmiştir. Bu akımın temel amacı, bedensel hareketler yoluyla daha sağlıklı, üretken, mutlu ve kişiler arası iyi ilişkilere sahip insanlar yetiştirmeyi amaçlamıştır (Sunay, 2017).

Beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin kurucusu ve ilk beden eğitimi öğretmeni Selim Sırrı Tarcan beden eğitimi kavramını; *"Cismen ve fikren en az yorgunluğa mukabil, insana en çok faide temin eden ruhî ve mihanikî faaliyetlere beden terbiyesi denir."* (s. 92) şeklinde tanımlamakta ve beden eğitiminin amacını; *"İnsan her türlü ahvalde hareketlerine hakim olmak için kuvvetli, mukavemetli, sıhhatli ve çevik olmaya mecburdur. Ondan başka bir işi başarmak için kendine güvenmek, itidâl ile çalışmak, cesur ve gözüpek olmak da lazımdır ki, bütün bu saydıklarımız mâkul bir beden terbiyesi ile elde edilir."* (s. 93) biçiminde ifade etmektedir (Çapan, 1999). Yamaner (2001) ise beden eğitimini; bireyin bedensel hareketler

aracılığıyla fiziksel, ruhsal ve sosyal kazanımlar elde ettiği bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu süreç, insanın sosyal kurallara uygun şekilde yaşaması, ikili ilişkilerinde olumlu davranışlar sergilemesi, yardım yapmayı seven, insan haklarına saygı gösteren, dürüst, zeki, zihinsel ve fiziksel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla ilişkilidir. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesinde, kişilik ve karakterini bulup düzgün bir yaşam çizgisinde yürüyebilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir.

Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün beden eğitimi ve spor hakkındaki; *"Türk içtimaî bünyesinde spor hareketlerini tanzime memur olanlar, Türk çocuklarının spor hayatını yükseltmeyi düşünürken sadece gösteriş için herhangi bir müsabakada kazanmak emeliyle bir spor yapmazlar. Esas olan, bütün her yaştaki Türkler için beden eğitimini sağlamaktır. "Sağlam dimağ, sağlam vücutta bulunur" sözünü atalarımız boşuna söylememişlerdir. Türk çocuklarına sporun bugünkü tekniğini öğretmek ve bunların bir kısmını bazı törenlerde ve bayramlarda dekor olarak ortaya koymak gerekir."* (s. 256) sözleri, kendisinin konuya verdiği değeri göstermesi açısından önemlidir (Türkoğlu, 2019).

Genel eğitim sisteminin tamamlayıcı unsurlarından biri olan beden eğitimi, aynı zamanda kişilik eğitimini de içermektedir. Öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alınarak kişisel ve toplumsal açıdan sağlıklı, mutlu, güzel ahlaklı, üretken, kültürel değerlerine bağlı ve demokratik hayatın öngördüğü davranış biçimlerini benimsemiş bireyler olarak yetiştirilmeleri bakımından beden eğitimi önemli bir araçtır (Aracı, 2006).

Beden eğitimi, bireyin kendisine ve bulunduğu topluma faydalı bir insan olarak yetişmesi için gerçekleştirilen sistematik beden faaliyetleridir (Açak, 2005). Bu yönüyle beden eğitimi; sağlıklı, gelişmiş karakterli, moral değerleri yüksek, milli ve manevi duyguları yüksek insanların varlığı ile doğrudan ilgili bir eğitim faaliyetidir (İnal, 2015). Bireyler, sportif etkinlikler aracılığıyla daha fazla kişiyle iletişim kurmakta, kendilerini geliştirmekte ve sosyalleşebilmektedirler. Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, bireylerin toplumla bir bütün oluşturabilmelerine yardımcı olmaktadır (Dayı, 2022).

Beden eğitimi ve spor, T.C. Anayasasının "Sporun Geliştirilmesi ve Tahkim" başlıklı 59'uncu maddesinde; *"Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirler alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet başarılı sporcuyu korur."* şeklinde ifade edilmiştir.

Türkiye'de bireylerin spor ile tanışmaları, genellikle okullarda verilen beden eğitimi dersleri ile olmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı için sadece bir ders olan bu süreç, diğer bazı öğrenciler için ise başarılarla dolu bir sportif kariyere başlangıç noktası olabilmektedir. Zira

bazı öğrencilerin fiziksel özellikleri ve sahip oldukları yetenekler, öğretmenleri tarafından beden eğitimi derslerinde fark edilebilmektedir (Aydemir, 2014).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni.

Avrupa ve Amerika'da 18. yüzyılda başlayan beden eğitimi öğretmeni yetiştirme süreci, Türkiye'de ise 1932'de Gazi Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümü'nün oluşturulması neticesinde kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Birçok ülkede uzun yıllar beden eğitimi dersi olarak İskandinav ve Alman cimnastiği işlenmiş, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise farklı spor branşlarına da yer verilmiştir. Beden eğitimi derslerinde önceleri insan fizyolojisi ve kas gelişimi esas alınırken, günümüzde insan vücudunun bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve fiziksel gelişim parametreleri birlikte ele alınmaktadır (Demirhan vd., 2002).

İyi bir eğitim yöneticisi, yeterli alan bilgisi ve genel kültüre sahip, toplumsal ve ahlaki değerleri gelişmiş, öğretmenlik yapma becerisi yüksek ve bu özelliklerini okul paydaşları arasında kurduğu iletişime ve üslubuna yansıtabilen ve bu sayede öğrencide istendik davranış değişikliği oluşmasına katkıda bulunan nitelikli eğitimcilerle çalışmak ister. Çünkü okul denilen yapı bir sistemdir ve bunun içerisinde sayılan özelliklere sahip branş öğretmenlerinin görev yapıyor olması, okul ve öğrenci başarısını da artıracaktır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının önemli öğretmenleri ve dersleri arasında, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile okuttukları beden eğitimi ve spor dersleri de bulunmaktadır (Mirzeoğlu vd., 2019).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda milli eğitimin genel amaçları ile beden eğitimi ve spor dersinin özel amaçlarına dönük eğitim veren, pedagojik formasyonu ve özel alan bilgisi ile genel kültüre sahip kişidir. Diğer bir deyişle, beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlayan, öğrencilerin zihinsel ve bedensel olarak bir bütün olarak gelişmelerini amaç edinen, çevre koşullarına ve öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun şekilde eğitim ve öğretimi planlayan kişidir.

Beden eğitimi dersi; bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal bakımlardan toplumun sağlıklı bir yapıya kavuşmasınında önemli bir yere sahiptir. Beden eğitimi öğretmenleri, verdikleri dersler ile öğrencilerin bu yönde yetişmelerinde rol oynar ve yeteneklerine göre öğrencileri beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin içine dahil etme sürecine öncülük ederler. Öğrencilerinin sportif aktiviteler yoluyla kendilerini göstermelerine ve becerilerini sergilemelerine yardımcı olurlar (Gülay, 2006).

Beden eğitimi ve spor öğretmeninin mesleki nitelik, tutum ve davranışları.

Modern eğitim-öğretim yaklaşımına göre, bir beden eğitimi öğretmeni dersiyle ilgili görevlerini yerine getirmenin yanı sıra diğer bir takım özelliklere daha sahip olması

gerekmektedir. Bu kapsamda, öğrencisiyle hem okulda hem de okul dışında iletişim halinde olan, öğretim programına uygun şekilde ders planlarını uygulayan, öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içinde ve dışında sportif etkinlikler düzenleyen, okul yöneticileri, öğrenci velileri ve diğer ilgililer ile sürekli etkileşimde bulunan bir beden eğitimi öğretmeninin bu nitelikleri önem taşır (Ünlü, 2008).

Okullarda beden eğitimi dersleri, uygulama içeren yönlerinin bulunması, ders yapılacak salon, saha, bahçe gibi yerlerin alışıldık sınıf ortamından farklı olması, dersin işlenişi için top, file, minder, kasa, vb. malzemelerin gerekmesi gibi sebeplerden dolayı kendine özgü bir çalışma ortamı gerektirmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin nitelikleri ile diğer branş öğretmenlerinin nitelikleri büyük oranda örtüşmekle birlikte dersin kendine has özelliklerinden dolayı birtakım doğal farkllar bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmeni; günlük ders programını işlemek, ders ve ders dışı etkinliklerle ilgili gerekli hazırlıkları yapmak ve bunların yanı sıra okul bünyesinde sınıf içi ve sınıflar arası, dışarıda ise okullar ve kulüpler arası sportif faaliyetler ile de ilgilenmek durumundadır. Ayrıca, okul toplantılarına, resmi bayramlara, belirli gün ve haftalar için düzenlenen törenlere ve törenler için okul dışında gerçekleştirilen hazırlık toplantı ve çalışmalarına katılmak da beden eğitimi öğretmenlerinin çalışmaları arasında yer almaktadır (Çiçek vd., 1998; Ünlü & Aydos, 2010).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile beden eğitimi ve spor dersine katılan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, bu dersin öğretmenlerinde bulunması gerektiği değerlendirilen, genel kabul görmüş özellik ve davranış kalıpları şunlardır (Demirhan vd., 2001; Friedman, 1983);

- Mesleğin gerektirdiği temel bilgi ve becerilere sahip olmak.
- Fiziksel ve ruhsal olarak olarak iyi bir görüntü sergilemek.
- Öğrencileri anlamak ve onlarla sağlıklı iletişim kurmak.
- Eleştiriye açık olmak ve kendine güvenmek.
- Olumsuz örnek teşkil edebilecek tutum ve davranışlardan kaçınmak.
- Öğrenci düzeyine uygun ders işlemek ve derste tüm öğrencilerle ilgilenmek.
- Öğrenci performansını değerlendirirken objektif olmak.
- Dersi ilginç hale getirmek, öğrencilerde merak uyandırmak.
- Disiplinli olmak ancak öğrencilere kaba ve sert davranmamak.
- Öğrencilerin görüş ve önerilerine önem vermek.
- Söz ve eylemlerinde sakin ve sabırlı olmak, zaman zaman espri yapmak.
- Ani gelişebilen sürpriz durumlar karşısında uygun tepkiler verebilmek.
- Öğrencilerin isteklerini anlamak ve buna uygun davranışlar sergilemek.

- Derste olumlu davranış sergileyen öğrencileri ödüllendirmek.
- Beden eğitimi ve sporu sevdirmek, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak.

Beden eğitimi öğretmenleri dersin konusu hakkında öncelikle teorik bilgi paylaşımında bulunmalı ve devamında uygulamalı eğitime geçmelidir. Uygulamanın içeriği ve yerine getirilecek görevler her bir öğrencinin kavrayabileceği şekilde ve sade bir dille anlatılmalıdır. Beden eğitimi öğretmenleri eğitim verdikleri okul veya kurum ile sınırlı kalmayıp, öğrencilerinin düzenledikleri veya katıldıkları sportif faaliyetlere de iştirak etmeli ve bu sayede öğrencilerinin sporcu kimliklerini okul dışında nasıl taşıdıklarını da gözlemlemelidir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenleri hem öğrencileri hem de çevresindeki diğer kişiler için örnek birey olmalı ve bu bağlamda hal, hareket ve kıyafetlerine özen göstermelidir (Aras, 2013).

Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gerektiği değerlendirilen nitelikler Lumpkin tarafından şu şekilde sayılmaktadır; özel alan bilgisine sahip olma, spora ilişkin bilimsel ve felsefi temelleri bilme, hareket analizi yapabilme, organizasyon becerisine sahip olma, hevesli ve istekli olma, sevgi ve saygı gösterme, dürüst olma ve etik davranış sergileme, motivasyon yeteneğine sahip olma, sağlıklı bir yaşam biçimini benimseme, bireylerin gelişim özelliklerini bilme ve öğretme süreçlerini planlama (Akt., Uğraş, 2013).

Sunay'a (2017) göre, beden eğitimi öğretmenlerinin sergilemeleri beklenen mesleki tutum ve davranışlar ise şunlardır;

- Öğrencilerinin tamamının öğreneceğine inanmak, yetenekli oldukları değerlendirilen öğrencileri yönlendirmek, içten, duyarlı, hevesli ve enerjik olmak, mesleğini severek yapmak.
- Derse zamanında başlamak, ders araç ve gereçlerini önceden hazırlamak, konular arası geçişleri belirgin şekilde yapmak, tüm çalışmaları bir düzen içerisinde sunmak ve öğrencinin derse veya konuya olan dikkatini uyanık tutmak.
- Ders konusuna hâkim olmak, dersi öğrencinin anlayabileceği şekilde anlatmak.
- Öğrencilerin derse yönelik dikkatlerini, öğrenme farklılığı, zekâ çeşidi, cinsiyet vb. değişkenleri göz önünde bulundurarak belirlenen uygun aktiviteler ile çekmek.
- Kazanılan davranışların istenen davranışlar olup olmadığını, öğrenme neticesinde bir aksaklığının meydana gelip gelmediğini belirlemek ve varsa öğrenmeye engel olan zorlukları tespit etmek amacıyla dönüt, düzeltme, pekiştireç ve ipucu gibi yöntemleri kullanmak.
- Öğrencinin öğrenme sürecindeki davranışlarını izlemek.
- Öğrencinin temel becerilerini etkilemek, dikkat çekmek, derse katılımı ve sınıf içi etkileşimi artırmak için sorular sormak.
- Bireysel farklılıkları da dikkate almak suretiyle, öğrencinin istenilen davranışı yapmasına yardımcı olmak amacıyla ipuçları vermek.

- Bireysel farklılıkları da dikkate almak suretiyle, bir davranışın olma sıklığını artıran pekiştireçler vermek.
- Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrencilerin kalıcı şekilde öğrenmelerini ve derse katılımlarını sağlamak.
- Yöntem seçiminde tesis, araç-gereç, öğrenci grubu, öğrenci sayısı, ilgi alanı ve gelişim düzeyi gibi kriterlere dikkat etmek.
- Öğretim zamanını etkin kullanmak, disiplin problemlerini azaltmak, dersin amaçlarına ulaşmayı sağlamak, öğretimi ilgi çekici hale getirmek ve öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmak için farklı öğretim yaklaşımlarından yararlanmak.

Mirzeoğlu vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, bir beden eğitimi ve spor öğretmeninde bulunması gereken temel özellikler şu şekilde sayılmıştır;

- Yüksek iletişim becerisine sahip olması.
- Alanıyla ilgili öğretimsel ve yöntemsel yenilikleri takip etmesi.
- Sosyal ilişkilerinin güçlü olması.
- İdealist bir kişilik yapısının bulunması.
- Pedagojik altyapısının sağlam olması.
- Öz-eleştiri yapabilmesi, öğrencilerin seviyesine inebilmesi.
- Öğrenciler arasındaki farklılıkları anlayabilmesi ve buna uygun davranabilmesi.

Beden eğitimi ve spor dersi.

Çağdaş eğitim yaklaşımı uyarınca gerçekleştirilen eğitim ve öğretim çalışmalarında, öğrencilerin hem zihinsel hem de bedensel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimlerinin sağlanması beklenmektedir. Öğrencilerin bir bütün olarak gelişim gösterebilmesine ilişkin ortaya koyulan hedefin gerçekleşmesi için okullarda okutulan farklı içerikli derslerden biri de beden eğimi dersidir (Ünlü & Aydos, 2010).

Günümüzde beden eğitimi ve spor dersi, genç nesillerin zihinsel ve fiziksel bakımdan sağlıklı olmalarına fayda sağlayan çalışmaların yapıldığı bir alan olarak görülmektedir. Bu ders, müfredat programlarının tamamlayıcı bir parçasıdır ve bu nedenle öğrencilerin fiziksel etkinlikler yoluyla psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bakımdan gelişmelerine, sporu bir yaşam biçimi hâline getirmelerine, ders dışı serbest zamanlarını sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerine katkı sunmaktadır (MEB, 2018c).

Beden eğitimi dersi, fiziksel aktivitelere katılarak öğrencilerin performansını ve gelişimini iyileştirmeyi amaçlayan önemli bir eğitim sürecidir. Beden eğitimi ve spor, kapsamlı

ve dengeli bir müfredatta hayati bir unsurdur çünkü öğrencilerin yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Beden eğitimi ve sporun kişisel, sosyal ve fiziksel gelişime olan katkısı iyi bilinmektedir zira bu yolla çocuk ve gençlerin sağlıklı, zeki, kendine güvenen ve aklı başında birer yetişkin olarak büyümelerine katkıda bulunmak mümkündür. Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği ile Amerikan Kalp Derneği'ne (2012) göre, beden eğitimi ve spor aktiviteleri kişilerin genel refahını artırır ve birçok kronik hastalıkla (obezite, yüksek tansiyon, kolesterol vb.) başarılı şekilde mücadele eder. Başka hiçbir okul dersi kişilerin sağlık ihtiyaçlarını bu denli karşılama potansiyeline sahip değildir (Daniel vd., 2022).

Bireylerin sportif faaliyetlerde bulunmaları, hem kendilerini hem de toplumu anlayabilmeleri için önemli bir parametredir. Yapılan araştırmalarda, özellikle yaşları küçük olan bireylerin hareket ihtiyacının yetişkinlere oranla daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Hareketsiz bir yaşam süren çocukların kişisel gelişimlerini tamamlayamadıkları, psikolojik ve fizyolojik problemler yaşadıkları ifade edilmektedir. Günümüzde beden eğitimi dersleri öğrenci ve veliler açısından gereksiz ders veya boş ders gibi algılanmaktadır. Bu olumsuz algılamanın değiştirilmesinde ise beden eğitimi öğretmenlerinin üzerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Aydemir, 2014; Okut, 2017).

Eğitimin sisteminin paydaşları arasında önemli bir yeri bulunan beden eğitimi dersleri, öğrencilerin kalitesini artırmada büyük bir rol oynar. Hareket alışkanlıkları, zindeliği koruma, disiplin, arkadaşlara saygı duyma gibi öğrenci davranışlarında olumlu değişikliklerin meydana gelmesi, beden eğitimi derslerinin öğrenme çıktıları ve başarı göstergeleri arasında yer almaktadır (Saputra vd., 2021).

Beden eğitimi ve spor dersinde sadece fiziksel etkinlikler yapılmamakta, aynı zamanda sağlık, beslenme, ilk yardım gibi konulara ilişkin temel bilgiler de verilmekte, öğrencilerin bireysel ve toplu olarak yapılan faaliyetlerde eğlenerek öğrenmeleri sağlanmakta ve fiziksel, zihinsel, sosyal vb. bakımlardan öğrencilerin çok yönlü gelişimleri hedeflenmektedir.

Beden eğitimi ve spor dersinin amaçları ve uygulama esasları.

"T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.01.2018 tarihli ve 6 sayılı Kararı ile uygulamaya konulan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. sınıflar) Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında yer alan özel amaçlar;

- Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.

- Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.

- Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.

- Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.

- Sağlıklı olmak ve sağlığı geliştirmek için fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.

- Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.

- Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.

- Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir." şeklindedir (MEB, 2018b).

Bununla birlikte: "Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden dikkat etmeleri istenen hususlar ayrıca açıklanmıştır. Bunlar:

- Öğretim programının temel ilkeleri ile öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak okula özgü uyarlamalar yapılır.

- Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve stratejileri belirlenirken diğer derslerle ve gündelik hayatla ilişkilendirmeye özen gösterilir.

- Paydaş rol ve sorumlulukları, yapılabilecek iş birlikleri dikkate alınır.

- Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın dayandığı ve aşağıda gösterilen temel ilkeler çerçevesinde tüm öğrenme öğretme süreci yönlendirilmelidir.

• Fiziksel etkinlikler, oyun ve spor yoluyla öğrenme temellidir.

• Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri bir bütün olarak ele alınır.

• Öğrenci merkezli ortamlarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına imkân verilir.

• Süreç ağırlıklıdır.

• Gelişimsel ve sarmal bir yapıdadır.

• Esnek bir yapıdadır.

• Temalar/konular istenilen kazanımlara ulaşmada bir araçtır.

• Öğrencilerin eğitiminde çevresi ve diğer kişilerle deneyimleri önemlidir.

• Öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel, eşli ve grupla çalışmalar dengeli bir şekilde sunulur.

• Uygulamalar sırasında öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmeleri önemlidir.

• Yenilikçi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme ön plandadır.

• Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.

• Centilmence oyun ve mücadele anlayışını geliştirmek hedeflenir.
• Öğretmene özgürlük tanınır ve kendi özgürlüğünü katmasına fırsatlar sunulur.
• Tüm öğrencilerin katılımı önemlidir.
• Çevreye ve doğaya duyarlılık önemlidir.
• Eğlenerek öğrenme ortamı sunar.
• Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
• Aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığı kazandırır.

- Ortaokul öğrencilerinin gelişim özellikleri, Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'na ait kazanımların hazırlanmasında temel yol göstericidir. Bu özellikler, öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınmalıdır. Gerek duyulduğunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan öğretmenlerinden danışma desteği alınmalıdır.

- Program'daki kazanımlara ulaşmak için öğretmenler, öğrencilerin bireysel özellikleri ile sosyal ve fiziksel çevrelerinin özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapmalıdırlar. Örneğin öğretmenler etkinlik seçimi ve uygulamalarında okul çevresinin sosyal, kültürel durumu, veli beklentileri ve hassasiyetlerini gözden geçirerek modern danslar yerine halk danslarına yer verebilirler.

- Öğretmenler, öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmaları için en uygun modeli, stratejiyi ve yöntemi kullanmalıdırlar. Öğretim Programı'nda üst düzey psikomotor (beceri hâline getirme, uyum ve yaratma), duyuşsal (örgütleme, kişilik hâline getirme) ve bilişsel (analiz, sentez, değerlendirme) alanlara ait kazanımlar vardır. Bu nedenle, sadece geleneksel yaklaşımların kullanımı, Program çıktılarına ulaşmak için yeterli olmayacaktır.

- Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın genel çıktılarına ulaşmak için diğer derslerle ve hayatla ilişkilendirme yapılması önemlidir. Öğretmenler, okullarına özgü yıllık planlarını hazırlarken seçmeli Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi ile ilişkilendirme yapmalıdır ve diğer derslerin öğretmenleri ile iş birliği yaparak ders konuları arasında bağ kurmalıdırlar. Öğretim Programı'ndaki kazanımlara ulaşmak için öğrenci deneyimlerinin hayatla ilişkilendirilmesi gerekir. Öğrenciler, dersteki çalışmalarını ders dışındaki zamanlarında uygun fiziksel etkinliklere ve sporlara katılarak pekiştirmelidirler. Öğrencilerin çevrelerindeki fiziksel etkinlik ve spor imkânlarını tanımaları ve bunları etkili bir şekilde kullanmaları konusunda öğretmenler yönlendirici ve destekleyici olmalıdır.

- Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı hedeflerine ulaşabilmek için kişisel (öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri, antrenörler vb.) ve kurumsal paydaşların (okul, il spor müdürlükleri, spor federasyonları, kulüpler, belediyeler, il sağlık müdürlükleri vb.) iş birliği içinde olması önemlidir. Bu iş birliğinin sağlanmasında okul yönetimi ile beden

eğitimi öğretmenleri yönlendirici olmalıdır. Okulun, ilgili kurum ve kuruluşlarla ve spor kulüpleriyle iş birliği planı olmalıdır.

- Veliler sürecin niteliği ve bu niteliği artıracak yol ve yöntemler konusunda bilgilendirilmelidir. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı hedefleri doğrultusunda çocukların düzenli olarak fiziksel etkinlik yapabilecekleri fırsatların oluşturulması velilerden istenmeli ve bunun önemi açıklanmalıdır. Öğrencilerin okul içinde ve dışında katılacakları fiziksel etkinlik ve sporlarda antrenörler ve liderler, beden eğitimi öğretmenleri ile iş birliği yaparak öğrenciler için katılımı, eğlenmeyi, sağlık ve zindelik yararı elde etmeyi destekleyen programlar sunmalıdırlar.

- Öğrencilerin özel gereksinimleri olduğu durumlarda ders uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Özel gereksinimler; öğrenme güçlüğü çekme, sağlık sorunu, çeşitli engellilikler vb. sebeplerden kaynaklanabileceği gibi özel niteliklere sahip olma, öğrenme hedeflerine önceden/akranlarından daha erken ulaşma gibi nedenlerden de kaynaklanabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin özel gereksinimlerini belirledikten sonra gerekiyorsa ilgili kişi ve kuruluşlardan da yardım alarak bu öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersi uygulamalarına katılmalarını sağlamalıdırlar. Sağlık sorunu olanlar için veliler ve aile hekimleriyle iş birliği yaparak öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun, sağlıklarını destekleyecek yöntemler, araç ve gereçle derse katılımlarının sağlanması buna örnek verilebilir.

Sporda üstün yetenekli öğrenciler ise antrenörlere veya spor kulüplerine yönlendirilmelidir. Derslerde, bu öğrencilerden rol model olarak çeşitli etkinliklerde liderlik yaptırılarak yararlanılabilir. Bu öğrenciler için yetenekleriyle ihtiyaçları doğrultusunda daha yüksek hedefler ve etkinlikler belirlenebilir.

- Öğretim Programı'nın amaçlarına ulaşmada öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olması amacıyla hazırlanan "Fiziksel Etkinlik Kartları (FEK)" kullanılmalıdır. FEK sarı ve mor kart gruplarından oluşmaktadır. Sarı kart grubunda "Öğretmen Kartı", "Temel Hareket Becerileri Kartları", "Temel Hareket Kavramları Kartı", "Birleştirilmiş Hareket Kartları", "Sağlık Anlayışı Kartları", "Spor Engel Tanımaz Kartı" ve "Fiziksel Etkinlik ve Beslenme Piramidi Kartı" vardır. Mor kart grubunda ise "Öğretmen Kartları", "File ve Raket Oyunları", "Hücum Oyunları", "Vurma ve Yakalama Oyunları", "Etkin Katılım", "Sağlık Anlayışı" ve "Spor Engel Tanımaz" kartları vardır. Sarı kart grubu beşinci sınıf kazanımları, mor kart grubu ise altıncı ve yedinci sınıf kazanımları için uygundur.

Bunun yanında öğretmenler, derslerinde ele aldıkları kazanım ve konuya uygun olarak çeşitli kaynak kitaplardan da yararlanmalıdırlar. Bu kaynakların seçiminde ve kullanımında, 5-

8. sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğuna önem verilmelidir. Ayrıca ders amaçlarına uygun sporla/fiziksel etkinliklerle ilgili dergi, gazete vb. haber kaynaklarından da yeri geldiğinde yararlanılmalıdır.

Eğitimde video, video kamera, projeksiyon cihazı, fotoğraf makinesi, bilgisayar ve adımsayar gibi teknolojilerden yararlanılmalıdır. İnternet kaynakları, öğretmen tarafından incelenerek uygun olanlar öğrencilerin kullanımı için önerilmelidir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Türkiye Millî Olimpiyat Komitesi, Türkiye Millî Paralimpik Komitesi, TÜBİTAK gibi kurumların internet sitelerindeki bilgilerin kullanımına önem verilmelidir (MEB, 2018b)."

"T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.01.2018 tarihli ve 24 sayılı Kararı ile uygulamaya konulan Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programında yer alan özel amaçlar şu şekildedir (MEB, 2018c).

- Dünyada ve Türkiye'de sporun tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olması,

- Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla hareket, bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri alışkanlık hâline getirmesi,

- Türk spor tarihinde başarılı olmuş sporcuları tanıması,

- Sportif etkinlikler yoluyla spor kültürü edinmesi, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilmesi ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilmesi,

- Engellilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gelişmesinde sportif etkinliklerin rolünü ve önemini kavraması,

- Millî bayramların ve kurtuluş günlerinin anlamını, önemini kavraması ve bu kutlamalara katılmaya gönüllü olması,

- Atatürk'ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ile ilgili düşüncelerini özümsemesi,

- Spor organizasyonları yoluyla spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetişmesi,

- Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri hayatında ve kişisel gelişiminde kullanabilmesi,

- Beden ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen alışkanlık ve bağımlılıklardan uzak durması,

- Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı her zaman dürüst, saygılı "adil oyun (fair-play)" davranışta bulunması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi,

- Spor alanında faaliyet gösteren meslek grupları hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır."

Bununla birlikte: “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, ortaöğretim 9, 10, 11, ve 12. sınıflar beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlar ise altı madde olarak aşağıda belirtilmiştir.

- Hareket yetkinliği öğrenme alanında yer verilen seçili sporla ilgili kazanımlardaki branşlar; atletizm, badminton, basketbol, bisiklet, bocce, boks, dama, dağcılık, dart, eskrim, futbol, futsal, güreş, halter, halk dansları, hentbol, jimnastik, judo, karate, kayak, masa tenisi, modern danslar, oryantiring, okçuluk, satranç, su doku, su sporları, tenis, trekking, voleybol, yüzme, etnospor branşları vb. olarak belirlenebilir.
- Her sınıf düzeyinde birden fazla branş seçilmeli; öğrencilerin ilgi ve istekleri, öğrencilerin maksimum seviyede katılımının sağlanması gerekliliği de dikkate alınarak yıllık plan yapılmalıdır.
- Yapılacak çalışmanın türü ne olursa olsun çalışmaya aktif katılacak eklem ve kas gruplarına yönelik yeterli ısınma (aktif ısınma ağırlıklı olmak üzere) yaptırılmalı, ısınma hareketleri alışkanlık hâline getirilmeli ve asla ihmal edilmemelidir. Çalışmaların sonunda mutlaka soğuma egzersizleri yapılmalıdır.
- Okul türüne ve okul şartlarına göre zümre öğretmenleri tarafından kazanımların seçilmesinde ve işleniş sıralamasında değişiklik yapılabilir.
- Öğrencilerin, öğretim yılı başında okul yönetimi tarafından okul hekimi veya sağlık merkezleri ile iş birliği yapılarak sağlık kontrolünden geçirilmesi önerilir.
- Öğretmenler, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu gereği okullarda kurulan İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulları ile iş birliği yapmalıdır (MEB, 2018c).”

Beden eğitimi ve spor dersinin yukarıda yer verilen özel amaçlarının dışında, dersin uygulanması yoluyla hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere; dayanıklılık, çabukluk, esneklik, hareketlilik, koordinasyon, kuvvet ve ritim becerilerinin kazandırılması da hedeflenmektedir (MEB, 2018b; MEB, 2018c).

Denetim

Denetim kavramı, insanlık tarihi ile eş zamanlı ele alınabilecek bir olgudur ve eski çağlardan günümüze kadar insanoğlunun tüm yaşantısında denetimin izlerini görmek mümkündür. Sosyal hayatta bireyler ve iş hayatında çalışanlar olmak üzere toplumun hemen her kesiminde ve her anında yapılan iş ve işlemler ile hal ve hareketlerin sürekli denetim altına alındığı veya alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Denetimde önceleri yöntem olarak yaygın şekilde din ve büyü kullanılmış olsa da takip eden yüzyıllarda ortaya çıkan aydınlanma çağı ve bilimsel gelişmelerin de etkisiyle denetimde akıl ve mantığa dayalı yöntemler kabul görmeye başlamıştır (Aydın, 2014; Beycioğlu & Dönmez, 2009).

Ekonomik ve mekanik sistemlerde yürütülen ve kontrol adı verilen faaliyetler, kullandıkları yöntemler, araç ve gereçler, ölçme birimleri ile form ve raporların biçimi standart olduğu için teftiş süreçlerini net bir şekilde tanımlama olanağı bulunmaktadır. Sosyal bilimlerde ise teftiş için yapılacak tek ve net bir tanım, bazı yanlış anlaşılmalara neden olabilecektir. Bu sebeple, sistemlerin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olan teftiş için hedefleri, fonksiyonları ve kullanılan teknikler dikkate alınarak farklı tanımlar yapılmaktadır (Taymaz, 2015).

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde teftiş kavramı denetleme olarak, denetleme kavramı ise; *"Bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma; denetim, bakı, teftiş, murakabe, kontrol."* şeklinde tanımlanmaktadır (https://sozluk.gov.tr/).

Denetim ve teftiş kavramları arasında; teftişin denetime oranla insan unsurunu daha fazla ön plana çıkarması, teftişin esas itibarıyla kamusal alanda yürütülen faaliyetler için kullanılan bir ifade olduğu halde denetimin kamudan özele yönelik yürütülen faaliyetler için de kullanılabilen bir ifade olması ve teftiş bünyesinde yerindelik denetiminin de bulunması gibi nedenlerle, teftiş ifadesi klasik devlet teşkilatında en üst yönetici adına yürütülen bir görevi anımsatırken, denetim ifadesinin aynı çağrışımı yapmaması, bunun yerine her kademedeki yöneticiyle rahatlıkla ilişkilendirilebilmesi ve teftiş ifadesi özünde denetim işini bir meslek olarak yerine getirenlerin çalışmalarını tanımlamakta kullanılırken, asıl görevi yöneticilik olan sıralı amirlerin yaptıkları denetimler için bu ifadenin pek kullanılmaması gibi hususlardan dolayı teftiş ve denetim ifadeleri arasında kavramsal düzeyde farklılıklar olduğu söylenebilmektedir (Okur, 2010).

Arapça "fetş" kökünden gelen "teftiş" kelimesi; "bir şeyin aslını, doğrusunu veya işlerin iyi yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan inceleme" anlamında kullanılmaktadır. Teftiş, denetim (murakabe) (Arapça), revizyon, auditing (İngilizce), expertise (Fransızca) kavramlarının hepsinin içeriğinde kontrol yer almaktadır. Kontrol, sadece araştırma ve incelemeden oluşmaz, bunlarla birlikte denetim ölçütlerinin ve elde edilen sonuçların bu ölçütlerden sapma durumları ile olası sapmaların düzeltilmesi için ne gibi önlemlerin alınması gerektiğini de gösterir. Uluslararası terminolojide teftiş (inspection); denetim (audit), soruşturma (investigation), yönetim (management) ve danışmanlık (counseling) gibi işlevlerin tümünü bünyesinde barındıran bir kavram olarak kabul edilmektedir (Okur, 2010).

Denetim kavramı, örgütün önceden belirlenen başarı kriterlerine hangi oranda ulaştığını tespit etmek üzere, bu kriterlerle yapılan işlerin karşılaştırılması, yapılan işlemlerin örgütsel amaçlara, yönetsel kurallara ve hukuka uygunluğunun araştırılması olarak ifade edilirken, teftiş kavramı ise, kamu hizmetlerinin mevzuata ve örgütün amaçlarına uygun olarak yerine getirilip

getirilmediğini tespit etmek amacıyla üst yönetici veya görevlendiriceği memurlarca yapılan faaliyet şeklinde tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2014). Her örgüt açısından bir gereklilik olan denetim, örgütlerin varlıklarını sürdürme kararlılığının doğal bir sonucudur. Kuruluş ve varoluş amaçlarının ne derece gerçekleştiği hususunu sağlıklı bir biçimde takip etmeyen ve bu süreçleri izlemeyen örgütlerde sorunların meydana gelmesi kaçınılmazdır (Yavuzer, 2015).

Klasik yönetim teorisyenlerinden Henri Fayol'a göre denetim, sonuçların izlenmesidir. Bu sayede yapılan faaliyetlerin planlara uygun şekilde, verilen talimatlar ve tespit edilen ilkeler doğrultusunda gerçekleşmesi sağlanmakta ve örgütçe yerine getirilen işlerin, belli ilkelerle uyum halinde olup olmadığı saptanmaktadır. Denetimin temelinde, elde edilen sonuçların planlama sürecinde belirlenen amaçlarla karşılaştırılması yatmaktadır. Denetimin diğer yönetim süreçleriyle olan ilişkisini de vurgulayan bu tanımdan hareketle, denetim işlevinin diğer süreçlerin sağlıklı bir şekilde işlemesinde oldukça önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir (Akt., Demirol-Duyar, 2018).

Örgüt işleyişini düzeltme, geliştirme ve çalışan yeterliklerinin artırılmasına ilişkin yapılan tanıma göre denetim; yönetimin temel ve olmazsa olmaz işlevlerinden birisidir, yönetimin keyfiliğine karşı koruyan araçların başında gelir ve bu sayede belirlenen hedef ve görevlerin öngörülen zaman içerisinde, eksiksiz ve etkili şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği kontrol edilebilir (Uluğ, 2004).

Denetim, planlanan amaç ve hedefler doğrultusunda örgütün yerine getirmesi gereken görevlerin tam, verimli ve zamanında olacak şekilde yerine getirilip getirilmediğinin, varsa aksayan yönlerin nedenlerinin ve buna ilişkin çözüm yollarının hiyerarşik yetkiler kapsamında ve yaptırım gücüne bağlı olarak araştırılması ve izlenmesidir (Fişek, 2012; Tortop vd., 2017).

Başaran'a (2000) göre denetim, planlı örgütsel amaçlardan sapma olmaması için örgüt işleyişini izleme ve düzeltme sürecidir. Bursalıoğlu (2015) denetimi, kamu yararı adına davranışların kontrol edilmesi yöntemi olarak tarif ederken, Balcı (2010) teftiş kavramını kullanmış ve bunu eğitimin değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Aydın'ın (2014) tanımlamasına göre ise denetim, örgüte ait eylemlerin planlanan hedefler ile belirlenen ilke ve kurallara olan uygunluğunun anlaşılmasına ilişkin bir süreçtir.

Yapılan faaliyetlerin önceden hazırlanan planlara uygun olup olmadığının tespit edilmesine ilişkin standartların geliştirilmesi, elde edilen bu standartların faaliyet sonuçları ile karşılaştırılarak olası sapma durumunda düzeltme işlemine başvurulması olarak tanımlanan denetim, bir dizi aşamadan meydana gelmektedir (Sanal, 2002). Örgüt tarafından ulaşılmak istenen amaçlara uygun olacak şekilde belirlenen hedef ve stratejilerin denetlenme ve ölçülmeye uygun hale getirilmesi, yapılan faaliyetler sonunda ortaya çıkan durumun gözlem,

analiz ve kayıt incelemesi yoluyla ortaya koyulması, örgüt performansının belirlenmesi için önceden standartları tespit edilen hedef ve stratejilere göre olması istenenle gerçekleşenin belirlenmesi, ortaya çıkan performansın amaç ve standartlarla karşılaştırılması ve varsa sorun ve eksiklikler hakkında dönüt verilerek düzeltici faaliyetlerde bulunulması denetim sürecinin aşamalarını oluşturmaktadır (Ergun, 2015; Nohutçu, 2016; Şahin, 2020; Tortop vd., 2017).

1953 yılında Türkiye'ye davet edilen ABD'li uzman Tompkins'in teftiş hakkındaki sözleri şöyledir: *"İyi bir teftişin gayesi, eğitimde ehliyetli ve öğrencilerle şahsi münasebeti tekâmül ettirmek için öğretmenlere yardım etmek ve öğretmenler arasında iş birliği ruhu yaratmaktır. İyi bir teftiş öğretmenlerin toplu olduğu kadar teker teker de gayret göstermesini gerektirir. Müfettiş ve öğretmenler tarafından dikkatlice planlandığında teftişin muvaffak olma ihtimali daha fazladır. İyi bir teftiş, herhangi bir okuldaki muayyen şartları ve problemleri tetkik etmek için ekseriya grup çalışmalarına lüzum gösterir. Teftiş müfettişlerin ara sıra yaptığı murakabe ve müşahedelerden çok daha geniş çapta olmalıdır."* (Altunya, 2014, s. 15).

Eğitim denetimi.

Yönetim bilimlerinin endüstriyel işletmelerde doğması ve gelişme olanağı bulması, hizmet üreten diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de yönetim süreçlerine ilişkin gelişmeleri bu kurumlardan almasına neden olmuştur. Farklı teorisyenler tarafından değerlendirme, kontrol ve denetleme gibi kavramlarla açıklanan yönetim süreci fonksiyonu, eğitim bilimleri alanında karşılığını denetim ifadesi ile bulmuş ve kullanılmaya başlanmıştır.

Denetim, hem kamu sektöründe hem de özel sektördeki düzenleyici sistemin vazgeçilmez bir parçasıdır ve farklı amaç, içerik, yöntem ve türlerde icra edilmektedir. Denetimden beklenen temel faydalar; iş ve işlemlerin önceden belirlenen kriterlere uygun olup olmadığının tespit edilmesi; olası hatalı işlemlerin tekrarlanmaması için caydırıcı tedbirlerin alınması; hesap verme sorumluluğunun ve şeffaflığın artırılması; etkin, verimli ve tasarruflu bir yönetim anlayışının yerleştirilmesidir (Kayrak, 2015).

Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde (1974) denetim kavramı; *"Eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi."* olarak tanımlanmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Glanz ve Hazi (2019) ise denetimi; öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin öğrenme durumlarını inceleyip analiz etmelerine yardımcı olan kavram ve tekniklerle ilgilenen, başlı başına benzersiz bir çalışma alanı olarak ifade etmişlerdir.

Eğitim denetimi; belirlenen örgütsel amaçlara ulaşmak için oluşturulan politika, ilke ve yöntemlerin doğru ve başarılı bir şekilde yürütülmesinin sağlanması, bunların gerçekleşme

derecesinin belirlenmesi, çalışan davranışlarının kontrol edilmesi ve eğitim öğretimin geliştirilmesi amacıyla öğretmen ve diğer eğitim personeline sağlanan mesleki yardım ile rehberlik hizmetlerinin tamamını kapsayan bir süreçtir. Bu süreç, okullarda öğretme-öğrenme sorunlarıyla bağlantılı işleri yapma koşullarını ve yöntemlerini denetlemek, değerlendirmek ve işbirliği içinde geliştirmek için uzman bilgisi ve deneyiminin kullanılmasını içermektedir (Aydın, 2014; Başar, 2000; Taymaz, 2015).

Denetimin temel işlevi, çocukların öğrenme durumlarını iyileştirmektir. Geleneksel denetimin daha çok öğretmenin ziyaret edilerek teftiş edilmesi yolu ile gerçekleştirildiği ve genellikle bir kişi tarafından verilen talimatlarla uygulandığı ifade edilebilmektedir. Modern denetim ise işbirliği içinde türetilmiş ve ilgili kişilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, dikkatle planlanmış bir program kullanılarak, tüm öğretme-öğrenme durumunun sistematik olarak incelenmesini ve analizini içermektedir. Bu süreçte, rutin denetim yöntemleriyle çözülemeyen sorunlarla karşılaşan öğretmenlere bireysel yardım da sağlanmaktadır (Malone, 1960).

Marshall'a (2009) göre etkin bir denetim ve değerlendirme yapılabilmesi ve denetim çalışmasının hedefine ulaşabilmesi için denetimle görevli olanların (müfettiş, okul müdürü vb.) alanlarında uzman olmaları, okulu ve öğretmeni geliştirmek için rehberlik yapmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle, denetleyenler ile öğretmenler iyi öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda ortak bir anlayışa sahip olmalıdırlar. Devamında denetim elemanı, denetim sürecindeki gözlemleri neticesinde tespit ettiği hususları ilgili öğretmen ile bir araya gelerek paylaşmalıdır. Bu süreçte öğretmenin hangi uygulama veya tekniklerinin etkili olduğu, hatalı olduğu veya geliştirilmesi gerektiği gibi hususlar detaylı bir şekilde istişare edilmelidir. Öğretmen tarafından alınan bu geri bildirimler anlaşılıp özümsenmeli ve sonraki eğitim-öğretim uygulamalarında kullanılmalıdır. Denetimde temel hedef öğrenciyi yetiştirmek ve başarısını artırmaktır. Bu da denetimi daha anlamlı hale getirmekte ve tarafsızlık ilkelerine bağlı kalınarak yapılması gereken bir uğraş olarak ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim sistemindeki düzeltilmesi gereken hata miktarını azaltan, eğitimcileri yapmaları gerekenlerle sınırlı tutarak hatalı davranış sergilememeleri için denetleyen ve yönlendiren eğitim denetimi, günümüzde okul paydaşlarının kendi kendilerini işbirliği ve grup dinamiği içinde değerlendirebilmelerine olanak veren farklı denetim anlayışlarıyla uygulanmaktadır (Beycioğlu & Dönmez, 2009).

Wanzare ve da Costa (2000), eğitim denetiminin sağladığı faydaları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

- Eğitim-öğretim faaliyetlerini iyileştirmek.

- Öğretmenlerin gelişimlerini sağlamak.

- Öğretmenlerin verdikleri eğitimin ve bunun öğrencilere yansımasının farkına varmalarına yardımcı olmak.

- Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini destekleyici bir ortamda denemelerini sağlamak.

- Program geliştirmeyi teşvik etmek.

- İnsan ilişkilerini güçlendirmek.

- Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak.

- Öğrencilerin optimum sonuçları elde edebilmeleri için öğrenme ve öğretme süreçlerini izlemek.

- Öğretmenlerin ve denetmenlerin, diğer profesyonel paydaşlarla toplu sorgulama yoluyla öğretme-öğrenme sürecine ilişkin anlayışlarını geliştirmeleri için bir mekanizma sağlamak.

Okul denetimi; yasal mevzuat ve güncel kalite standartlarından yola çıkılarak okulların mevcut durumunun ortaya koyulması, eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin problemlerin tespit edilmesi, eksik ve ihtiyaçların belirlenerek gerekli görülen konu başlıklarında rehberlikte bulunulması ve düzenli olarak izleme ve değerlendirme çalışmalarının yerine getirilmesidir. Bu yüzden, okulların denetlenmesine ilişkin yerine getirilen çalışmalar, eğitimin kalitesi noktasında kritik ve çok önemli bir rol üstlenmektedir (Ehren & Visscher, 2008).

Sullivan ve Glanz (2009) denetimi, eğitim öğretim çalışmalarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına dönük öğretmenin görevine odaklanma süreci olarak ifade etmektedir. Bu perspektiften bakıldığında denetim, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi yoluyla son noktada öğrenci başarısının artırılmasını amaç edinir ve bunu sağlamak için de öğretmenlerin eğitime dair görüşmelere katılmaları gerekmektedir. Konu hakkında benzer bir tanım yapan Aydın (2008) ise, denetimin öğrenci başarısının iyileştirilmesine yardım eden bir süreç olduğunu, sistemin denetimsiz kalması halinde yalnızlığa, düzensizliğe, kapalılığa ve durağanlığa gömüleceğini ve güç yitiminin ortaya çıkacağını vurgulamıştır.

Mortimore (1993), etkili bir okul ortamının etkili bir denetim ve izleme faaliyetinin uygulanmasıyla oluşturulabileceğini ifade etmiştir. Eğitim yönetiminin önemli unsurlarından biri olan denetim, tüm örgütler için kaçınılmazdır ve eğitim amaçlarının yerine getirilmesine yardımcı olmaktadır. Denetim sürecinin aktörlerinden olan denetlenenin denetim işlemine

ilişkin tutumu, denetim faaliyetinin hedeflenen amacına ulaşabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Akt., Gündüz vd., 2018).

Eğitim denetimine ilişkin literatürde yer alan farklı tanımlar incelendiğinde, bu kavramın öğretimin iyileştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması ve eğitim-öğretim süreçlerinin geliştirilmesi gibi hususları bünyesinde barındırdığı anlaşılmaktadır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşma derecesini tespit etmek, eksiklikleri belirleyip tamamlanması için yol göstermek ve olası yanlışları gidermek gibi fonksiyonları yerine getiren denetim alt sistemi, öğretmenlere yol gösteren ve öğrencilerin gelişim durumlarını ölçen ve değerlendiren planlı ve programlı eylemler bütünüdür.

Eğitim denetiminin tarihçesi.

Tarih kavramını, insanların zaman içerisindeki deneyimlerini şekillendiren, geçmişteki düşünce ve olayları anlama girişimi olarak tanımlamak mümkündür. Tarih incelemeleri, bugünü haber verdiği gibi gelecekte yapılacaklar için de akıllıca kararlar verilebilmesine yardımcı olur (Sullivan & Glanz, 2009). Geçmiş dönemlerde yaşananların anlaşılabilmesi ile denetim alt sistemini de daha iyi anlamak mümkün olabilecektir. Eğitim konusundaki araştırmalar, demokratik kavramların kullanımı ve öğretim programlarındaki değişimler öncelikle eğitimi ve devamında denetim alt sistemini etkilemiştir. Bu nedenle, denetimin tarihçesini incelerken okullaşmaya ait tarihi süreçleri ve bu dönemlerde etkili olan yönetim kuramlarını incelemek faydalı olacaktır (Özyıldırım, 2014).

Denetim, Latince denetlemek anlamına gelen *supervideo* kelimesinden türetilmiştir. Denetim kavramının teorik ve pratik alt yapısı çok sayıda sosyal, felsefi, ekonomik, politik ve tarihi olaydan etkilenerek zaman içerisinde farklı şekiller almıştır. Denetimi tarihi bir perspektifte inceleyebilmek için, bu alanda ortaya çıkan bazı değişiklikleri ele almak gerekmektedir. Karmaşık bir yapısı olan denetim tarihi, aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun geniş sosyal ve entelektüel hareketlerinin etkileşiminin de bir tarihidir (Glanz, 1994; Oliva & Pawlas, 2004).

Eğitim yönetimi ve denetimi alanına ilişkin ilk çalışmanın, bu alanın doğup geliştiği Amerika'da 1642 yılında çıkarılan Massachusetts Okul Yasası olduğu kabul edilmektedir. Bu yasa uyarınca, öğrencilerin okuma ve dini kuralları öğrenmelerinde ilerleme sağlayıp sağlamadıklarının kontrol edilmesi için ruhban sınıfının yetkilendirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim denetiminin uygulanmaya başladığı bu dönemde, denetçiler daha çok kontrol etme üzerinde durmuşlar ve temel işlev olarak öğretmenlerin yaptıkları yanlışları bulmaya odaklanmışlardır (Aydın, 2008; Beycioğlu & Dönmez, 2009; Burnham, 1976).

17. yüzyılın sonlarında din adamları, ebeveynler ve seçilmiş vatandaşlar gibi yalnızca belirli kişiler tarafından öğretmenlerin din ve ahlak niteliklerini koruma amaçlı kontroller yapılmaktaydı. Denetimle görevli olanlar, eğitim işlerini yönlendirmek için talimatlar vermekte, öğrencilerin öğrenme durumlarına çok az odaklanarak veya hiç odaklanmadan öğretmenler hakkında yargıda bulunmaktaydılar. 18. yüzyılın başlarında ise okulların fiziki ortamları, ders araç-gereçleri ve öğrencilerin ders başarılarını denetlemekle görevli komiteler ortaya çıkmış fakat bunların görevleri arasında öğretmen denetimi yer almamıştır (Burton & Brueckner, 1955).

18. yüzyılın sonlarına doğru, artan nüfus ile birlikte mevcut sınırlı okullaşma uygulamasına son verilmiştir. Sadece erkeklerin okula gitmesine ilişkin uygulamanın ortadan kaldırılması ve eğitimin toplumun geneline hitap etmeye başlamasıyla daha fazla okul ve farklı eğitim programlarına olan ihtiyaç görülmüş, buna bağlı olarak da eğitim denetimi kavramı ortaya çıkmıştır. Okulların resmiyet kazanmasıyla birlikte aynı zamanda denetim işlevini de yerine getiren okul komiteleri, öğretmenlerin derslerde uyguladıkları öğretim tekniklerini denetlemiş ve öğrencilerin gelişim seviyelerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenler için katı kurallar koyan ve yaptıkları sınıf ziyaretlerinde öğretmenlerin yönergelere uyup uymadıklarını kontrol eden bu komitelerin, olumsuz durumlarda öğretmenlerin işine son vermek gibi bir misyonları da mevcuttu (Oliva & Pawlas, 2004).

1875 yılında William Payne tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde yayımlanan *"Okul Denetimi Üzerine Bölümler"* adlı kitap, denetim konusunun ele alındığı literatürdeki ilk kitaptır. Denetimin doğası ve değeri ile müfettişlerin yetki ve görevlerini kendi mesleki deneyimlerinden yola çıkarak açıklayan Payne'e göre, öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretimsel performanslarından sorumlu tutulmaları ve müfettişlerin alan uzmanı olarak uyum ve performansı garantiye almaları gerektiği vurgulanmıştır. 19. yüzyıl denetim anlayışı, birinin hata aramak için öğretmenin sınıfını incelemediği bir süreç olarak tanımlanmıştır. Zira bu süreçte denetim baskın şeklinde, sıkı kontrollü ve otoriter bir yapıdadır ayrıca okul faaliyetlerinin yakından denetlenmesi istenmektedir. Denetim kavramı için bu dönemde her şeye karışma, merakla gözlem yapma anlamına gelen *"snoopervision"* ifadesi kullanılmıştır (Sullivan & Glanz, 2009., Tillman & Scheurich, 2013).

20. yy'nin başlarında eğitimde ilerlemeci felsefe gelişimini sürdürmekte iken, 1911 yılında Frederick W. Taylor tarafından *"Bilimsel Yönetimin Temel İlkeleri"* başlıklı bir kitap, sadece sanayi üretimine ilişkin değil sosyal alandaki birçok çalışmayı da etkisi altına alarak yeni bir dönemin kapısını aralamıştır. Taylor'un zaman ve iş etüdü olarak adlandırdığı sistem, temelde endüstriyel üretim sürecinin sadeleştirilmesini ve işlerin küçük parçalara bölünerek

yapılmasını içermektedir. Bu eser, eğitim yönetimi dersleri veren J. F. Bobbitt'in de dikkatini çekmiş ve Bobbitt tarafından 1913 yılında Taylor'a ait bilimsel yönetimin temel ilkelerini de kapsayan *"Şehir Okul Sistemlerinin Problemlerine Uygulanacak Bazı Genel Yönetim İlkeleri"* başlıklı bir yazı kaleme alınmıştır. Bu çalışmasında Bobbitt, bilimsel yönetim ilkelerinin üretim alanında başarılı sonuçlar verdiğini ifade etmiş, bu ilkelerin eğitim yönetimi ve denetimi alanlarındaki problemlerin çözümünde de kullanılabileceğini ortaya koymuştur (Aktan, 2015).

1920 yılı sonrası dönem, bürokratik denetim yöntemlerine karşı öğretmenlerin ve diğerlerinin artan muhalefeti sonucunda ortaya çıkan ve modern denetim olarak adlandırılabilecek bir süreci ifade etmektedir. Bu dönemde denetim teorisi ve pratiği ile değerlendirme işlevi en aza indirilirken, denetimde daha demokratik ve iyileştirme odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğretmenlerin, müfredat uzmanlarının ve müfettişlerin işbirliği ile öğretimi geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmiştir (Glanz, 1997).

Denetim faaliyetleri 1900'lü yıllardan önce sadece yönetimsel nitelikte uygulanmış ve öğretmenler yönetimin kontrol ettiği memurlar olarak görülmüşlerdir. 20. yüzyılın başlarında ise denetim uzman eğitimciler tarafından gerçekleştirilmeye başlanmış zira eğitim sistemlerinde meydana gelen gelişmeler ve ortaya çıkan yeni öğretim teknikleri, alan uzmanı eğitimcilerin yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Okulların karmaşıklığının ve boyutunun büyüdüğü kadar idari uzmanlaşma da gelişmiş ve müfettişler bu dönemde önemli ölçüde saygınlık ve yetki kazanmışlardır. 1920-1930 yılları arasında denetim süreçleri bilimsel bir boyut kazanmış ve bu dönemde deneysel araştırmalara önem veren bilimsel süreçlerin etkisiyle müfettişler öğretmen davranışları ve bunun öğrenci performansı üzerindeki etkilerini inceleme çabasına girmişlerdir (Alfonso vd., 1981; Bursalıoğlu, 2015; Sullivan & Glanz, 2009).

1930-1940 arası yıllar, denetimin demokratik insan ilişkileri açısından uygulanmasına sahne olmuştur. Öğretmenleri harekete geçirebilmek için onların duygu ve heyecanlarının dikkate alınması gerektiği anlaşılmış, 1940'tan sonra ise denetimde mantık ve pratik zekâ yöntemlerinden yararlanılmıştır (Bursalıoğlu, 2015). Bu dönemde denetim çalışmaları büyük ölçüde Dewey'in demokratik ve bilimsel düşünme teorilerinden etkilenmiştir. Müfettişlerden okulun mevcut durumunu belirlemek amacı ile ölçek araştırmaları yapmaları, eğitsel hedefleri formüle etmeleri, sorun alanlarını testler, puanlamalar, ölçekler ve gözlem teknikleri kullanarak ortaya çıkartabilmeleri ve bilimin tüm metotlarını denetim süreçlerinde kullanmaları talep edilmiştir (Sullivan & Glanz, 2009).

Özellikle 1950 ile 1970 yılları arasında yaşanan toplumsal değişimlerin de etkisiyle müfettişlerin rolü ve öğretmenlerin denetime yönelik algılarında birtakım farklılaşmalar yaşanmıştır. Eğitim yönetimi alanında olduğu gibi diğer birçok sosyal bilim alanını da etkileyen

mantıksal pozitivizm kaynaklı bu dönemde, eğitim denetimi alanında kuramsal bilgi temelli yeni denetim biçimleri ve uygulamaları ortaya çıkmış ve bu kapsamda yeni teoriler ileri sürülmüştür (Burnham, 1976).

1950'lerin sonlarına kadar rağbet gören demokratik ve bilimsel temelli denetim modelleri, 1960'lardan sonra yerini insan kaynakları denetimi ve denetimsel liderlik gibi yeni anlayışlara bırakmıştır. İnsan kaynakları denetimi modelinde; insan ihtiyacına, potansiyeline ve memnuniyetine daha fazla saygı gösterilmiş, liderlik kavramı yönlendiricilik veya patronluk olarak değil destekleyici olmak şeklinde anlaşılmış, olumsuz varsayımları ve beklentileri hisseden öğretmenlerin olumsuz tepki vermesinin muhtemel olduğu dikkate alınmış ve bireylerin memnuniyetini ve öz saygısını artırmanın bir yolu olarak başarılı çalışma koşullarının meydana getirilmesi hedeflenmiştir (Sergiovanni & Starratt, 2006).

1960'lı yıllara gelindiğinde, Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli Cogan, Goldhammer ve Anderspn tarafından klinik denetim kavramı ortaya atılmıştır. *"Klinik"* ifadesi, öğretmen ve müfettiş arasında gerçekleşen yüz yüze ilişkiye ve öğretmenin sınıf içindeki doğal davranışına odaklanıldığına vurgu yapmak amacıyla kullanılmıştır (Aydın, 2008). Silberman'ın 1970 yılına ait *"Sınıfta Kriz"* adlı çalışması, eğitimciler arasında bürokratik denetimin sorgulanmasına ve denetimsel liderlik yaklaşımının rağbet görmesine neden olmuştur. Aynı dönem içerisinde Harris, denetimsel liderliği fikirleştirmiş ve bu yaklaşımın hayat bulabilmesi için eğitim ve öğretime dair makul hedeflerin belirlenmesi, işbirlikçi ve demokratik yöntemlerin denetimde kullanılması, sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretimin geliştirilmesi, eğitime ilişkin sorunlar hakkında araştırmaların yapılması ve mesleki liderliğin desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Sullivan & Glanz, 2009).

Denetimde demokratik uygulamalar ve öğretimsel liderlik yaklaşımları, öğretimin geliştirilmesi ve öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için 1980'lere kadar öngörülen ve hedeflenen ana unsurlar olmuştur. Daha sonraları ortaya çıkan ve denetimde modern bir yaklaşımı temsil eden öğretimsel denetim ise öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine, mesleki anlamda ilerlemelerini sağlamaya, problem çözme ve iletişim kurma yeteneklerinin artmasına, öğretim süreçlerinin geliştirilmesine ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan uygulamalardır (Zepeda, 2017).

Klinik denetim tartışılmaya ve etkisini sürdürmeye devam ederken, 1980'li yılların başında Glickman tarafından öğretim kabiliyetlerinin çeşitli seviyelerinin belirlendiği gelişimsel denetim modeli ortaya koyulmuştur. Bu model, öğretmenin kişisel özellikleri ile müfettişin temel değer ve yönelimlerinin merkeze alındığı destekleyici bir yaklaşımı ifade eder. Gelişimsel denetim modelinde müfettişin görevi, öğretmenin bilişsel, kavramsal, duygusal ve

pedagojik alanlardaki gelişim seviyesini analiz edip buna uygun bir denetim yaklaşımı benimsemekle sorumludur (Aydın, 2014).

Takip eden yıllarda Glatthorn (1984) tarafından müfettiş ve öğretmen işbirliğini esas alan, denetimin motive eden ve rehberlik yapan taraflarını ön plana çıkaran işbirlikçi denetim modeli, yine Glatthorn tarafından (1997) öğretmenlere alacakları denetim ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili seçenekler sunan farklılaştırılmış denetim modeli ve öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği eğitim süreçlerini birtakım unsurları bakımından sanatsal bir etkinlik olarak gören Eisner (1998) tarafından bakmak yerine görmenin önemli olduğunun ifade edildiği sanatsal denetim modeli gibi farklı denetim model ve kavramları geliştirilmiştir. Modern denetim yaklaşımları, sınıf içi etkinliklerin geliştirilmesi ve bunların etkililik seviyesinin maksimum düzeye çıkarılmasına gayret göstermektedir. Günümüzde denetim, sadece bir kişinin özel uzmanlık alanı olarak değil, tüm eğitim paydaşlarında bulunması gereken bir davranış biçimi ve eğitim örgütlerinin insani tarafı olarak düşünülmektedir (Pajak, 2000).

Ülkemizde eğitim denetiminin tarihçesi.

Türk eğitim sisteminde denetim faaliyetlerinin başladığı zaman ve bu görevi yapanlar için kullanılan unvan net olarak bilinmemekle birlikte, Osmanlı döneminden itibaren denetime ilişkin bir takım uygulamaların var olduğu ifade edilmektedir (Taymaz, 2015). Halkın eğitimi ile ilgili olması nedeniyle, Osmanlı medreselerinde her zaman sıkı bir denetim olmuştur. Önceleri Kazasker'e bağlı olan bu medreselerin yüksek dereceye sahip olanları 16. yüzyıl sonralarından itibaren Şeyhulislam'a verilmiştir. Öğrencilerin kabul edilmesi, öğrencilere oda tahsisi, eğitim öğretim hizmetleri, asayiş ve güvenliğin sağlanması bakımından özerk bir yapıya sahip olmalarına rağmen, bu medreselerin denetimleri merkezî otoritenin verdiği özel izinlerle gerçekleştirilmiştir. Bu özelliği bakımından Osmanlı medreselerinin yönetimsel olarak mahallî, denetim açısından ise merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Ulusoy, 2007).

Padişah 2. Mahmut tarafından 1824 yılında yayımlanan Talim-i Sıbyan Fermanı'nda çocukların eğitimi ile ilgili hükümlere yer verilmiş ve bu hükümlerin uygulanmasına ilişkin birtakım yasaklar ortaya koyulmuştur. Bu süreçte zorunlu hale getirilen eğitim sürecinin kontrol edilmesi için belli görevliler belirlenmiş ve hükümlere uymayanlar için bir ihbar mekanizması oluşturulmuştur. Annenin, babanın ya da esnafın kural ihlali yapması veya görevlilerin ihbar mekanizmasını usulüne göre işletmemeleri halinde uygulanacak yaptırımlar için kadılara konunun detaylı şekilde incelenmesi görevi verilmiştir. Bir yönüyle teftiş ve denetim mekanizması oluşturan bu sisteme göre; okul çağında olan çocuklarını okula değil de çıraklık öğrenmesi için meslek erbabının yanına gönderen anne ve babalarla, bu çocukları çıraklığa

kabul eden esnafın ilgili makamlara bildirilmesi emrolunmuş, bu işi yapma sorumluluğu ise mahalle imamı ile çocuğu okutmakla görevli mektebin hocasına verilmiştir (Gurbetoğlu, 2020).

Tanzimat öncesi dönemde medrese ve mektep adı altında örgütlenen eğitim kurumlarının tüm iş ve işlemleri vakıf sahibi kişiler tarafından yerine getirilmiş ve bu kurumların denetimleri dini makamlar tarafından yapılmıştır. Eğitim kurumlarının Devlet tarafından denetlenmesi süreci ise 1826 yılında Evkaf-ı Hümayun Nezareti'nin (Vakıflar Genel Müdürlüğü) kurulması ve farklı makamlarca yerine getirilen gözetim ve denetim işlerinin tek elde toplanmasıyla başlamıştır (Öztürk, 1996).

Osmanlı İmparatorluğu'nu kalkındırmaya dönük çalışmaların bir ürünü olarak 1838 yılında oluşturulan Meclis-i Umûr-ı Nafia tarafından, eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar kapsamında yayımlanan Meclis-i Umûr-ı Nâfi'a Lâyihasında, eğitimin sanayi, ticaret, tarım ve sanatın gelişmesi için önemli olduğu ifade edilmiş ve bu kapsamda mahalle mekteplerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin denetlenmesi, kimsesiz ve ihtiyaç sahibi çocukların okutulması ve eğitim müfredatının gözden geçirilmesi gibi konuların bu meclisin görevleri arasında olduğu vurgulanmıştır (Çetin &Aydos, 2021; Öztürk, 1996).

Osmanlı'da modern anlamda eğitim denetimi çalışmaları ise Tanzimat Dönemi ile başlamış ve maarif müfettişleri de bu dönemde Maarif Nezareti (Eğitim Bakanlığı) bünyesinde memur olarak çalışmışlardır. 1846 yılında Mekâtib-i Umumiye Nezareti bünyesinde Mekâtib-i Sıbyaniye Muinliği ve Mekâtib-i Rüşdiye Muinliği adıyla iki birim kurulmuş ve buralarda teftiş hizmetlerini yerine getirecek memurlar (muin) görevlendirilmiştir. Muinlerin görevleri ise mektepleri teftiş etmek ile buralarda görev yapan hocalara yol göstermek şeklinde belirlenmiştir (Ezen, 2019; Taymaz, 2015).

1847 yılında, içeriğinde disiplin ve ceza konuları ile birlikte *"Mektepleri teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere müfettişler vardır. Bunlara mektep muini denir."* ifadesinin yer aldığı; "Etfâlin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Veçhile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İta Olunacak Talimat" adlı yönetmelik yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte yer alan Mekatib-i Muin ifadesi ile ilk kez ilkokullarda teftiş hizmetlerini yürütecek resmi bir görevliden bahsedilmiştir. Muin kelimesi teftiş hizmeti görenler için 1862 yılına kadar kullanılmış, bu tarihten itibaren merkez ve taşrada bulunan rüştiye ve sıbyan mekteplerini denetlemek üzere görevlendirilen memurlara müfettiş denilmeye başlanmıştır (Ezen, 2019; Ayas, 1948, Akt., Taymaz, 2015).

1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Türk eğitim sisteminin yönetim örgütlenmesinin temel esasları ortaya koyulmuştur. Aynı yıl oluşturulan Maarif-i

Umumiye Nezareti'ne bağlı vilayet maarif meclislerinde muhakkik ve müfettişler görevlendirilmiş ve bir yönetim süreci olarak teftişin önemi vurgulanmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi için yazılan "Meclis-i Hassı Vükela Mazbatası"nda halkı eğitim tahsiline zorlayacak bir kuralın ve okulların sürekli şekilde denetlenmesini temin edecek bir teftiş heyetinin bulunmamasının önemli sakıncaların olduğu ifade edilmiştir (Çelebi & Asan, 2016; Doğan & Çetin, 2019; Öztürk, 1996; Yavuz, 1995).

1875 yılında hazırlanan bir nizamname uyarınca müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapma noktasında ön plana çıkması öngörülmüş, bununla birlikte, aynı nizamnamede rüştiyelerde teftiş defteri bulundurularak bu defterlere müfettişlerin teftişleri sırasındaki öğretim ve yönetim ile ilgili tespit ve gözlemlerini yazmaları, defterin okul müdürlüğünce muhafaza edilmesi ve talep edildiğinde müfettişlere verilmesine ilişkin hususlara yer verilmiştir (Taymaz, 2015).

1879 yılı itibarıyla Maârif-i Umûmiye Nezareti'nde biri İstanbul, biri Anadolu yakası ve diğeri Rumeli yakası müfettişi olmak üzere üç mekâtib-i umumiye (genel okullar) müfettişi görev yapmıştır. 1881 yılında merkez ile taşra teşkilâtları arasındaki irtibatı sağlamak için müfettiş sayısı artırılmış, 1882'de encümen-i teftiş (teftiş komisyonu) ve muayene heyeti kurularak teftişle ilgili yapı güçlendirilmiştir. 1907'de ise Teftiş-i Mekâtib Heyeti kurulmuş ve nezaret müfettişleri bu daireye bağlanmıştır (Doğan & Çetin, 2019; Keklik, 2023).

1896'da yayımlanan Vilâyet Maarif Müdürlerinin Vazifeleri konulu yönetmelikte; bütün okulların teftiş edilerek zararlı yayınlara fırsat verilmemesi, gayri müslim ve yabancı mekteplerin ruhsatları, okullardaki tedrisatın mevzuata uygunluğu, görev yapan hocaların mezuniyet diplomaları, ders kitapları dışında tedrisat ve telkinat yapılıp yapılmadığı ile ders saatlerinin durumu gibi teftiş hizmetlerine dair hususlar yer almıştır (Coşkun, 1984).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini belirleyen ilk yönetmelik 1910 yılında yayımlanan "Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Müteallik Talimat"dır. Bu düzenlemede okul binalarının demirbaş eşyaları, eğitim araç-gereçleri ile öğretmenlerin denetimi yer almaktadır. Ayrıca Meclis-i Kebire-i Maarif (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) onayı bulunmayan kitapların derslerde okutulmaması hususu da müfettişlerin görevleri arasında yer almıştır. 1913 yılında hazırlanan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkat" ile ilkokullarda teftişin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması gerektiği ifade edilmiştir. 1914 yılında yayımlanan "Maarif-i Umumiye Nezareti Tedrisat-ı İptidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Dair Talimatname" ile ortaöğretim kurumları ve Bakanlığa bağlı diğer okullar dışındaki kurumların denetiminde dikkate alınacak esaslar belirtilmiş, ilköğretim müfettişliği hizmetine ilişkin de kapsamlı bir değişiklik yapılmıştır. Bu düzenleme ile, Osmanlı sonrası Cumhuriyet döneminde

de etkisini devam ettirecek olan Türk eğitim sisteminde teftiş anlayışının temel kurgusu şekillendirilmiştir (Aydın, 2014; Çetin, 2020; Doğan & Çetin, 2019; Öztürk, 1996).

1920 yılında, tüm eğitim hizmetleri Maarif Vekâletine bırakılmış ve bu tarih itibarıyla kadrosunda Bakan adına görev yapan üç müfettişin bulunduğu yapı, 1922 yılı sonrasında yeni müfettişlerin de dahil olması suretiyle kurul haline gelmiştir. 1923 yılında Maarif Vekâleti tarafından "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" ile "İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname" adlı düzenlemeler yayımlanmış ve böylece müfettişlerin görev ve yetkileri, teftiş esasları ile Maarif-i Heyeti Teftişiyesi (Teftiş Kurulu) denilmek suretiyle müfettişlik makamının kuruluşu açıklanmıştır (MEB, 2007; Su, 1974; Taymaz, 2015)

1921 yılında yapılan 1. Maarif Kongresi'nden sonra eğitim alanında düzenlenen en önemli toplantı, 1925 yılında Konya'da dönemin Milli Eğitim Müsteşarı Nafi Atuf Bey başkanlığında 14 maarif müfettişinin katılımıyla gerçekleştirilen Maarif Umumi Müfettişleri Kongresi olmuştur. Bu Kongrede alınan karar uyarınca, Bakanlar Kurulu'nun onayladığı "Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat" hazırlanmış ve bu talimat ile Maarif Vekili adına Bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek amacıyla müfettişi umumi ve bunların muavinlerinin atanması öngörülmüştür (Çetin, 2020; Karagözoğlu, 1974, Akt., Taymaz, 2015).

1926 yılında yürürlüğe koyulan Maarif Teşkilatı Kanunu ile bir veya birkaç ilden oluşan maarif eminlikleri kurulmuştur. Çıkarılan "Maarif Vekâleti Müfettişlerinin Hukuk, Selâhiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname" ile müfettişlerin hak, yetki ve görevleri belirlenmiş ve "Müfettiş-i Umumi" yerine "Vekâlet Müfettişi" kavramı kullanılmıştır. Vekâlet müfettişleri merkez ve mıntıka müfettişleri olarak ikiye, merkez müfettişleri de 1-Terbiye ve Tedrisat Müfettişi, 2-İdare Müfettişi ve 3-Kütüphane, Sanayii Nefise ve Müze Müfettişi olmak üzere üçe ayrılmışlardır. Mıntıka müfettişleri, görevli oldukları maarif eminliği bölgesindeki tüm eğitim kurumlarını teftiş etmekle görevlendirilmişlerdir (Oktar, 2010; Su, 1974).

Cumhuriyet döneminde müfettişlerin seçilmesi konusuna değinen ilk belge olma özelliğini taşıyan "İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" 1927 yılında yayımlanmıştır. Buna göre; ilköğretim denetçisi olabilmek için en az ilköğretmen okulu mezunu olmak, 24 ila 45 yaşları arasında bulunmak ve 5 yıl ilkokul öğretmenliği yapmış olmak şartları getirilmiştir. Bu dönemde denetçi seçme ve atama işleri milli eğitim müdürleri veya maarif eminleri tarafından doğrudan yapılabiliyor, ilköğretmen okulu müdür yardımcıları ile bu okulların eğitim dersi öğretmenleri ise talep etmeleri halinde denetçi olabiliyorlardı (Başar, 2000; Öztürk, 1996).

İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi ile ilköğretim müfettişlerinin öncelikle ciddi bir mesleki formasyon eğitimi almış iyi birer öğretmen olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır.

1938 yılında bu Talimatname'ye eklenen bir madde ile, ilköğretim müfettişi olabilmek için "Gazi Terbiye Enstitüsü"nden ya da yabancı ülkelerde bulunan denk bir okuldan mezun olma şartı getirilmiştir (Aydın, 1995).

12.01.1961 tarihli ve 10705 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 23'üncü maddesinde; *"İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişleri görevlendirilir. İlköğretim müfettişlerinin nitelikleri, yetişme şekli, görev ve yetkileri ile atanma usul ve esasları yönetmelikle tespit edilir."* ve 15.06.1962 tarihli ve 11129 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren İlk Öğretim Müfettişleri Yönetmeliği'nde ise; *"İlk öğretim müfettişlerinin görevlerinden en önemlisi bölgelerindeki öğretmen, eğitmen ve yöneticileri iş başında yetişme, alışma ve mesleğe intibaklarına yardım ve rehberlik etmektir."* denilmiştir.

30.09.1967 tarihli ve 12713 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde Kurul'un görevi; *"Millî Eğitim Bakanlığının murakabesine tabi kurumları ve kuruluşları teftiş ve murakabe etmekle, bunlar hakkında alınması gereken tedbirlere mesnet olacak incelemeleri ve araştırmaları yapmakla, özellikle idareci, öğretmen ve memurların meslek alanında ve fikir yönünden gelişmelerini sağlayacak meslekî yardım hizmetlerini yerine getirmekle ve gerekli hallerde soruşturma yapmakla görevli bir kuruluştur."* şeklinde ifade edilmiştir.

Teftiş Kurulu Başkanlığı, 12.05.1992 tarihli ve 21226 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" ile Bakanlığın danışma ve denetim birimleri arasında sayılmış, *"Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek, Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve Bakana sunmak ve özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak"* ile görevlendirilmiştir.

14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile Bakanlığın denetim yapısı merkezde Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde Eğitim Denetmenleri Başkanlığı şeklinde düzenlenmiş, müfettişlik unvanları da merkezde 'Millî Eğitim Denetçisi', taşrada ise 'İl Eğitim Denetmeni' olarak değiştirilmiştir. Ancak bu düzenlemenin üzerinden çok geçmeden, 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" uyarınca, müfettişlere ait

unvanlar ‘Maarif Müfettişi’ olarak değiştirilmiş ve tüm müfettişler il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmışlardır.

2016 yılına gelindiğinde, 29913 sayılı Resmi Gazete’de “6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yayımlanmış ve bu kapsamda Rehberlik ve Denetim Başkanlığı yeniden Teftiş Kurulu Başkanlığına dönüştürülerek maarif müfettişi unvanı Bakanlık maarif müfettişi olarak değiştirilmiştir. Bununla birlikte, maarif müfettişi, eğitim müfettişi, millî eğitim denetçisi ve il eğitim denetmeni unvanlarını ihraz etmiş olup halen Bakanlık teşkilatında görevli olanlar ile Bakanlık teşkilatında şube müdürü ve üstü kadrolarda fiilen çalışanlar ve millî eğitim uzmanı ile millî eğitim uzman yardımcılarından yönetmelikte belirlenen yabancı dil ve tez şartını karşılayanlar arasında yapılan mülakat sınavında başarılı olanlar Bakanlık Maarif Müfettişi olarak atanmışlardır. Yine bu düzenleme uyarınca, il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan maarif müfettişlerinin il müdürüne bağlı olarak sadece inceleme, araştırma ve rehberlik hizmetleri ile verilecek diğer görevleri yapmaları esası getirilmiş, maarif müfettişi ve maarif müfettiş yardımcısı kadrolarının herhangi bir sebeple boşalması halinde ise bu kadroların hiçbir işleme gerek kalmaksızın iptal edilmiş sayılacağı ifade edilmiştir.

Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçiş sürecinde, 10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi” ile Milli Eğitim Bakanlığının hizmet birimleri arasında Teftiş Kurulu Başkanlığı da yer almış ve *“Bakanın emri veya onayı üzerine, Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık maarif müfettişleri aracılığıyla yürütmek”* görevleri uhdesine verilmiştir. 2021 yılında ise “il milli eğitim müdürlüklerinde, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdam edilebileceği” yönünde 87 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 31533 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmış ve bu kapsamda il millî eğitim müdürlüklerinde görevli maarif müfettişleri oluşturulan eğitim müfettişi kadrolarına geçirilerek eğitim sisteminin rehberlik ve denetim kapasitesi güçlendirilmiştir.

Günümüzde Türk Milli Eğitim sisteminde denetim faaliyetleri, 2018 yılında yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin 320 ve 327'nci maddeleri uyarınca merkez teşkilatında Teftiş Kurulu Başkanlığı ile taşra teşkilatında il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları tarafından yerine getirilmektedir. 01.03.2022 tarihli ve 31765 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği ile il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görevli eğitim müfettişlerinin ve 11.04.2023 tarihli ve 32160 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile Bakanlık merkez teşkilatında görevli Bakanlık müfettişlerinin görev, yetki ve sorumlulukları ile mesleğe girişleri, yetiştirilmeleri ve atanmalarına ilişkin usul ve esaslar düzenlenmiştir.

Denetim türleri.

Eğitim denetiminde amaç, öğretmen yeterliğini artırmak ve böylelikle eğitimin niteliğine katkıda bulunmaktır. Ancak öğretmen denetiminin nasıl ve kim tarafından yapılacağı ile denetim çalışmalarında hangi denetim yaklaşım, model ve tekniğinin kullanılacağı konusu önemli bir parametredir. Denetimle görevli olanların farklı kişi, kurum ve olaylar karşısında duruma özgü yöntem ve teknikleri izlemeleri gerektiğinden dolayı, denetim türleri de süreç içerisinde benimsedikleri felsefi anlayış ve ortaya koydukları amaçlar bakımından hem gelişim hem de değişim göstermişlerdir. Bahse konu bu denetim türleri arasında yer alan ve en çok kabul gördükleri değerlendirilenler aşağıda açıklanmıştır (Aydın, 2014; Sağır & Göksoy, 2020).

Bilimsel denetim.

Bilimsel yönetim ilkelerinin denetim alanına uygulanmasını esas alan ve Frederick W. Taylor tarafından 1911 yılında ortaya koyulan yaklaşımdır. Taylor'a göre verimliliğin artabilmesi için belli standartların takip edilmesi gerekmektedir. Bilimsel yönetimde planlama yapmak yöneticilerin sorumluluğundadır, bu modelde çalışanlar yalnızca üretim süreçlerinde görev alır ve kendilerinden istenilenleri yaparlar. Çalışanların yapılacak işe uygunluk durumuna göre seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve kötü performans göstermeleri halinde cezalandırılmaları esastır. 1913 yılına gelindiğinde, J. F. Bobbitt tarafından bilimsel yönetime ilişkin esasların eğitim kurumlarının denetiminde uygulanması süreci başlatılmıştır. Bilimsel denetim yaklaşımında kontrol esastır, düzeltme ve geliştirmeye yönelik bir faaliyet ise yapılmamaktadır (Aydın, 2008; Toker-Gökçe, 2009).

Bilimsel denetim yaklaşımında hangi davranışların denetleneceği önceden tespit edilmeli ve bunların ölçülebilir davranışlar olmasına dikkat edilmelidir. Okul gelişimi öğretmenlerin gelişimiyle, öğretmen gelişimi ise öğretim faaliyetlerinin kategorilendirilmesi ile

gerçekleşebilir. Bu yaklaşımda kategorilendirme, sergilenmesi istenilen davranışların önceden belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bu kapsamda, denetim sürecinde denetçi ile öğretmenin birlikte karar vermesi veya öğretmenin denetime ilişkin görüş bildirmesi düşünülmez. Bilimsel denetim bireylerle değil ortaya koyulan iş ile ilgili bir denetimdir ve öğretmenlerin önceden belirlenen standartlara uygun davranıp davranmadıklarının tespit edilmesini amaçlar. Öğretmenlerin eksik veya geliştirilmesi gereken yönleri tespit edildiğinde ilgili konuya dair hizmet içi eğitim almaları önerilir. Bilimsel denetimin felsefi altyapısında klasik ve otoriter düşünceler yer alır, buna göre denetleyenle denetlenen arasındaki ilişkiler kesin çizgilerle ayrılmaktadır (Başaran, 2000).

Klinik denetim.

Klinik denetim kavramı, ilk kez 1960'larda Harvard Üniversitesi'nde görevli öğretim üyeleri Morris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygu, düşünce, anlayış ve kendi geliştirdikleri uygulamalara saygı gösterilen, baskı ve endişenin bulunmadığı, denetleyen ile denetlenen arasında karşılıklı güvenin hakim olduğu, tarafların değişime açık bir yaklaşım içinde yapılan faaliyetleri ortaklaşa değerlendirdikleri bir denetim yaklaşımıdır. Öğretmenlerin de birey oldukları ve her birey gibi farklılıkların bulunduğu ileri sürülen bu yaklaşımda örgütsel amaçlarla öğretmenlerin ihtiyaçlarının bir araya getirilerek öğretimin ve öğretmenin gelişimine katkı sunmak amaçlanır. Uygulama becerisi ve uzmanlık bilgisi gerektirdiği için klinik denetim şeklinde ifade edilen bu yöntemde öğretmen denetimindeki patolojik tarafların düzeltilmesi amaçlanmaktadır. Klinik denetim, bireysel performansını analiz edip geliştirebilen, yardıma açık, öz değerlendirme ve öz yönetime sahip, sorumluluklarının farkında olan öğretmenlerin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir. Modern denetim modellerinden biri olan klinik denetim; emir vermekten ziyade etkileşimli, otokratik olmaktan ziyade demokratik ve denetmen merkezli olmaktan ziyade öğretmen merkezlidir (Aydın, 2008; Aydın, 2014; Başar, 2000; Zepeda, 2017).

Pajak'a göre klinik denetim beş aşamadan meydana gelmektedir, bunlar; gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, analiz yapma, gözlem sonrası görüşme ve değerlendirmedir. Bu aşamaların ilki olan gözlem öncesi görüşmede denetleyen ile denetlenen arasında yapılacak olan denetimin amacı, odak noktası ve hangi yöntemin kullanılacağı belirlenir. Gözlem yapma aşamasında gözlem öncesi görüşmede kararlaştırılan faaliyetler yerine getirilir ancak değerlendirme veya müdahale yapılmaz. Üçüncü aşama, öğretim aşamasındaki gözlem sonuçlarının analiz edildiği safhadır. Güçlü ve zayıf yanlar belirlenerek öğretmene nasıl, nerede ve ne zaman yardım edileceği tespit edilir. Gözlem sonrası görüşme aşamasında taraflar gözlem esnasında gerçekleşen olaylar hakkında konuşma imkânı bulurlar. Gözlem sonrası görüşmede,

yapılan gözleme ilişkin analiz yapılır ve öğretmene ilişkin öğretimsel gelişim planlaması gerçekleştirilir. Son safha olan değerlendirme aşamasında ise denetimin verimli geçip geçmediği saptanır (Glickman vd., 2010; Pajak, 2000; Taymaz, 2015).

Gelişimsel denetim.

Carl Glickman tarafından 1980'li yılların başında ortaya atılan gelişimsel denetim yaklaşımına göre öğretmenin gelişimsel düzeyi analiz edilmeli ve bu düzeyde bir denetim sunulmalıdır. Bu süreç üç aşamalı bir uygulama biçimine sahiptir. Bu aşamaların ilkinde öğretmenin gelişim seviyesi değerlendirilmekte, gereksinimleri tespit edilmekte ve buna göre bir denetim planı hazırlanmaktadır. İkinci aşamada bu plan uygulamaya geçirilmekte ve son aşamada ise öğretmene alternatif öğretim stratejileri sunularak mesleki gelişimine yardımcı olunmakta ve bu yolla öğrencilerin öğrenme performanslarının artırılması hedeflenmektedir. Gelişimsel denetim yaklaşımının temel hedefi, öğretimin iyileştirilmesi için öğretmenlerin tam sorumluluk üstlenmelerini sağlamak ve böylelikle öğretmen gelişimini gerçekleştirmektir. Öğretmen denetiminin kaygı ya da korku üreten bir anlayıştan çıkarılıp öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerine uygun demokratik bir süreç hâline getirilmeye çalışılması, bu yaklaşımın önemli özellikleri arasındadır (Aydın, 2008; İlğan, 2007; Glickman vd., 2010).

Glickman'a göre gelişimsel denetim yaklaşımının uygulanmasında kademeli şekilde hayata geçirilmesi gereken dört temel esas vardır. Bunlar; mesleki gelişim düzeyi düşük olan, bağlılık ve uzmanlık düzeyleri ve önemli öğretimsel problemleri bulunan öğretmenler için "yönlendirici kontrol yaklaşımı", orta derecede düşük gelişimsel düzeyde işlev gösteren ve bağlılık düzeyi düşük olan öğretmenler için "yönlendirici bilgilendirme yaklaşımı", mesleki deneyimi yüksek olan veya karışık gelişimsel düzeyde işlev gören öğretmenler için "işbirlikçi yaklaşım" ve son olarak yüksek gelişimsel düzeye ve geniş çaplı uzmanlığa sahip olan öğretmenler için "yönlendirici olmayan yaklaşım"dır (Glickman vd., 2010; Zepeda, 2017).

Öğretimsel denetim.

Öğrenme sürecini geliştirmek ve öğretmeni daha etkili kılmak için ders planlarının, ders içi ve ders dışı etkinliklerin ve yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin denetlenmesine yönelik planlı ve programlı eylemlerdir. Eğitim öğretim süreçlerine bir bütün olarak bakılan öğretimsel denetim yaklaşımında, mevcut olan her sürecin iyileştirilmesi amaçlanır. Bu modelde, profesyonel bir yaklaşımla ve pozitif bir tutum içerisinde, eğitim öğretim sürecinde meydana gelen problemler tespit edilip çözümlenerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olunmaktır. Bununla birlikte, öğretimsel denetimin bir kontrol ya da yargılama faaliyeti olmadığı açıktırr. Denetim ve değerlendirme süreçleri hata bulma aracı olarak kullanıldığında,

öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu nedenle öğretimsel denetim yaklaşımı, meslektaşlar arası işbirliğini geliştirmek ve çalışma ortamını yeniden şekillendirmekte önemli bir rol oynayabilmektedir (Aydın, 2008; Aydın, 2014; Taymaz, 2015).

Öğretimsel denetimde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak öğrencilerin öğrenme olanakları zenginleştirilmektedir. Ayrıca bu yaklaşım ile öğretmenler öz yönetimli öğrenmeye özendirilmektedir. Öğretimsel denetimde etkili sınıf uygulamaları ile ilgili dönütler oluşturarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak önemlidir. Öğrenme ve öğretme sürecini güçlendirebilmek için öğretmene verilen bir destek olarak ifade edilen öğretimsel denetim, öğretme ve öğrenmenin sağlanması için öğretmene mesleki yardım yapılmasıdır. Öğretmenler, hayat boyu öğrenen profesyonellerdir ve öğretmenin öğrenmesiyle öğrencinin öğrenmesi doğru orantılıdır. Bu bağlamda 'öğretimsel denetim' ile 'öğretimsel liderlik' kavramları eş anlamlı şekilde değerlendirilmektedir (Wanzare & da Costa, 2000; Zepeda, 2017).

Sanatsal denetim.

Eliot W. Eisner tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre öğretim bir sanattır ve eğitim öğretim faaliyetlerinde keşfetmek ve özgün bir şeyler ortaya koymak öncelikli hedefler arasında olmalıdır. Sanatsal denetim yaklaşımı, öğretimin her zaman önceden planlandığı gibi gerçekleşmeyeceğini, koşullar ve gereksinimlerin değişmesi durumunda öğretim faaliuyetinin de değişebileceği ve bu nedenle eğitim sürecini kesin kurallara bağlamanın öğretmenleri sınırlandıracağını vurgulamaktadır. Zira, öğretim bir bilim değildir ve bu nedenle de denetmen tarafından öğretmene belirli bir öğretim yaklaşımının dayatılması uygun bir davranış biçimi olmayacaktır (Oliva & Pawlas, 2004).

Eisner sanatsal denetimi; *"Sanat duyarlılığına, anlaşılırlığa ve sınıfta meydana gelen inceliklerin önemini takdir eden denetmenin bilgisine dayanan, öğretmenlere ve okulda gözlenenlerle okulda olanlar üzerindeki kararlarda etkisi olan diğer kişilere olayları açıklayıcı, şiirsel ve sıkça da mecazi bir dille ifade etmeyi kullanan bir denetim yaklaşımıdır."* şeklinde tarif etmektedir. Sanatsal denetim tekdüze, sıkı ve katı bir kontrol anlayışına dayanan denetim uygulamalarından ziyade, öğretmenlere anlayış, incelik ve nezaketle yaklaşmayı önceleyen uygulamaları içerir. Bu yaklaşımın temel amacı okullardaki eğitim çerçevesinin kalitesini yükseltmektir ve bunu yaparken denetmenlerden sınıflarda uygulanan öğretimdeki karışıklığın ayrıntılarını gören ve çözüm getiren öğretim uzmanları olmaları beklenmektedir (Aydın, 2008; Sergiovanni & Starratt, 2007).

Farklılaştırılmış denetim.

1980'lerde Glatthorn tarafından ortaya atılan bu yaklaşım, öğretmenlerin değerlendirilme ve geliştirilmesine ilişkin farklı alternatifler sunmaktadır. Bu yaklaşım uyarınca işbirliği ve takım çalışmasına dayalı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olunmaktadır. Sınırlı deneyim sahibi veya mesleki uzmanlıkları yetersiz öğretmenler, yaşadıkları problemlerin nedenlerini bilmek ve çözüm üretmek noktasında sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle, denetmenler tarafından öğretmenlerin gelişimsel çeşitliliklerini ve yeterliklerini tanıyarak mesleki yardım yapılmalıdır. Farklılaştırılmış denetim modeli, üstünkörü, mekanik, merasime dönüşen ve sonuçsuz öğretmen gözlemleri yerine öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerini merkeze almaktadır (Glatthorn, 1997; İlğan, 2008).

Farklılaştırılmış denetim, öğretmenlere denetim faaliyetlerinin yanı sıra almaları gereken mesleki destekler hakkında da değişik alternatifler sunmaktadır. Öğretmenlere mesleki durumları göz önüne alınarak sunulacak farklılaştırılmış denetim yaklaşımları üç gelişim alternatifi içerir. Bunlardan birincisi, klinik denetimin zorunlu olarak kullanıldığı yoğunlaştırılmış denetimdir. Bu uygulamada denetmen gözlem, analiz ve görüşmeler aracılığıyla göreve yeni başlayan ya da öğretimsel sorunları bulunan öğretmenlere yardımcı olmaya çalışır. İkinci alternatif olan işbirliğine dayalı geliştirmede, akran koçluğu veya eylem araştırması gibi etkinlikler yoluyla öğretmenlerin birbirlerine yardım ederek gelişim göstermeleri amaçlanır. Son olarak, öz yönetimli geliştirmede ise öğretmenler bağımsız çalışırlar ve bir denetmenin oryantasyonu olmaksızın, öğrencilerden aldıkları geri bildirimler aracılığıyla öğretim sürecini bütünüyle değerlendirmek suretiyle kendi denetim sistemlerini geliştirirler (Aydın, 2008; Sağır & Göksoy, 2020; Zepeda, 2017).

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan Teftiş Kurulu ve Eğitim Müfettişleri Yönetmeliklerinde yer alan rehberlik ve denetim hizmetlerine ilişkin ortak tanımlar aşağıdaki gibidir;

Rehberlik hizmetleri.

Önleyici Rehberlik: "Denetimlerden bağımsız veya denetim esnasında, kurumsal ve bireysel performansı etkilemesi muhtemel sorun alanlarına yönelik her türlü kaynağın etkin kullanımı ve verimlilik esaslarına dayalı olarak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik faaliyet ve işlem süreçlerinin sistemli ve düzenli bir biçimde değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir."

Düzeltici ve İyileştirici Rehberlik: "Denetim esnasında, izleme ve değerlendirme sürecinde ve/veya sonucunda ortaya çıkan kurumsal ve bireysel düzeydeki sorun alanlarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesidir."

Geliştirici Rehberlik: “Denetimlerden bağımsız, gelişimin sürekliliği ve yaşam boyu öğrenme esasına dayalı, kurumsal ve bireysel potansiyelin en üst düzeyde değerlendirilebilmesi amacıyla destekleyici nitelikte yürütülen rehberlik çalışmasıdır.”

Denetim hizmetleri.

Süreç Denetimi: “Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin, belirlenen süreç tanımları ve iş akışlarına göre yürütülüp yürütülmediğinin kanıtlara dayalı olarak saptanması ve değerlendirilmesidir.”

Sonuç Denetimi: “Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve kanıtlara dayalı değerlendirilmesidir.”

Performans Denetimi: “Yönetim kademelerinde gerçekleşen faaliyetlerin ve sonuçlarının etkililik, ekonomiklik ve verimlilik açısından belirlenen göstergelerle ölçülmesidir.”

Sistem Denetimi: “Denetlenen birimin yönetim süreçleri ile faaliyet ve işlemlerinin organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi; kaynakların yeterliliğinin ve amacı doğrultusunda etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.”

Mali Denetim: “Denetlenen birimin gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerine ilişkin hesap ve işlemlerinin doğruluğunun; mali faaliyet, mali yönetim ve kontrol sistemlerinin, mali sistem ve tabloların güvenilirliğinin, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla incelenmesi ve değerlendirilmesidir.”

Uygunluk Denetimi: “Denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, CB kararnameleri ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesidir.”

Tematik Denetim: “Belli bir konuda yapılan ve sadece bu konunun süreç ve sonuçlarının kapsamlı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir.”

Personel Denetimi: “Personelin görevini ve görev tanımındaki hizmetlerini gereği gibi yürütüp yürütmediğinin değerlendirilmesidir.”

Yerindelik Denetimi: “Eğitim-öğretim hizmetleri ile idari işlemlerin zaman, yer ve diğer şartlar bakımından isabetli olarak gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesidir.”

Ders Denetimi: “Öğretmenin alanındaki yeterliliğinin; hazırlık ve planlama, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, etkinliklere yer verebilme, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve pedagojik esaslara uygunluk durumu ile öğrencilerin öğretim programında öngörülen kazanımlara ulaşma düzeyinin incelenip değerlendirilmesidir.”

Öz Değerlendirme: “Kurumların kendi kendilerini belirli yöntem ve teknikler kullanarak belirlenen standartlar doğrultusunda kapsamlı ve sistematik olarak değerlendirmesidir.”

Tutum

Tutum kavramı ilk kez, Thomas ve Znaniecki tarafından 1918 yılında yazılan *“Polonya Köylüsü”* adlı kitapta kullanılmıştır. Polonya’dan Amerika’ya göç eden köy kökenli bireyleri inceleyen bu sosyologlar, tutumlar üzerinde önemle durmuşlar hatta sosyal psikolojiyi tutum bilimi olarak tanımlamışlardır. 1935’te Allport, sosyal psikolojinin en belirgin ve gerekli kavramı olarak tutumları göstermiştir. Murphy vd. (1937) tarafından, sosyal psikoloji içerisinde yer alan hiçbir kavramın *“tutum”* kadar merkezi bir yere sahip olmadığı ileri sürülmüştür (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017).

Türkçe *“tutum”* kavramının İngilizce’deki karşılığı *“attitude”* kelimesidir. Dilimizde attitude kelimesinin karşılığı olarak tavır, vaziyet alış ve durum kelimeleri kullanılmaktadır. Tutumlar psikolojik yakınlık duyma, bağlanma, hoşlanma, hoşlanmama, davranışsal eğilimler ve davranış değişikliklerini açıklamakta kullanılırlar. Tutumlar için oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir denilebilir ve bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri hatta ülkenin diğer bölgelerini ya da nesneleri konu edinebilir (Tutar, 2016).

En genel anlamıyla tutulan yol veya davranış anlamına gelen “tutum” diğer bir ifadeyle, olaylar karşısında sürekli aynı şekilde davranmaya sebep olan öğrenilmiş eğilim olarak da tanımlanabilir. Tutum, uyum ve uygunluk kavramlarının karşılığı olarak kullanılan, kişi ile nesne arasındaki etkileşim neticesinde meydana gelen bir durumdur (Silah, 2005). Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilimdir. Bu psikolojik eğilim objeye karşı ve olumlu ya da olumsuz yaklaşma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017; Pehlivan, 1994).

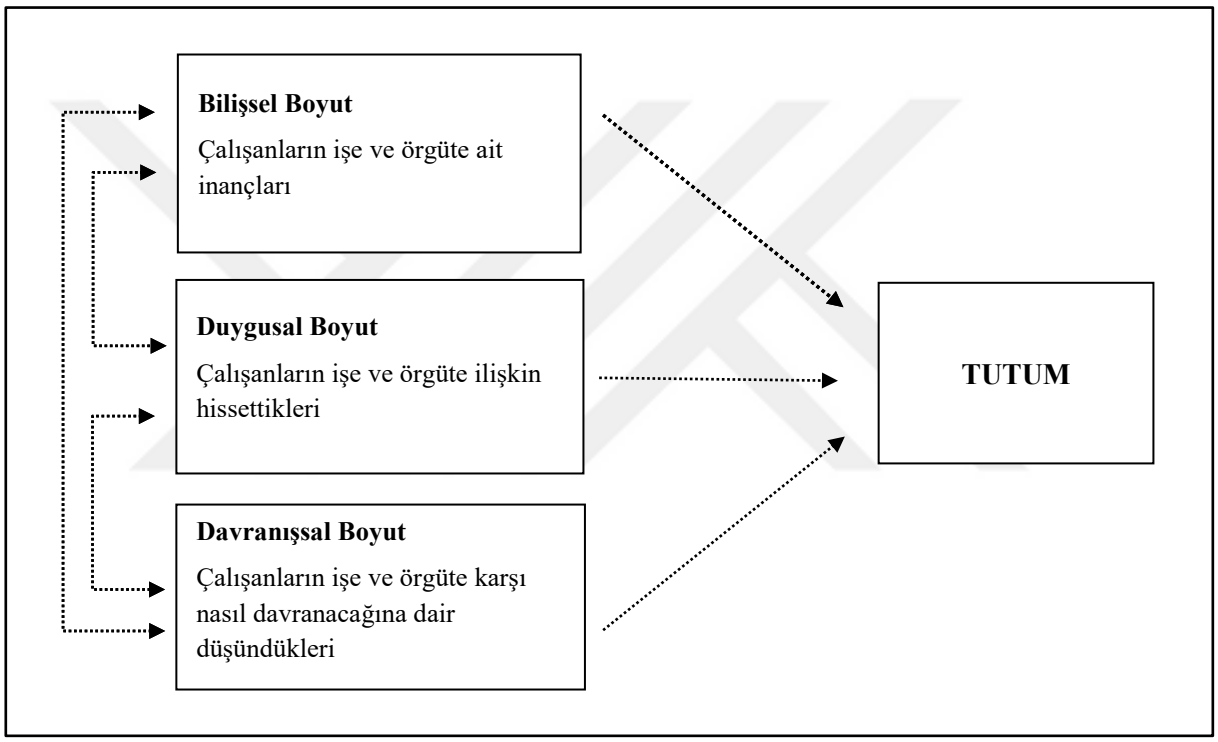
Tutum, insana ve onun yöneldiği sorunlara karşı gösterilen ilgiyi göstermektedir. Tutumun kişinin geçmiş yaşantı ve tecrübeleri sonucunda oluşturduğu ön düşünce niteliğinde olduğu, gözlenebilen bir davranış olmadığı ve bu kavramın Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde; *“Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim.”* olarak tanımlandığı görülmektedir (Aydın & Sağlam, 2012).

Birçok sosyal psikoloğa göre tutum zihinsel bir öge, bazıları için davranışa yön veren duyumsal bir ön düşünce, kimilerine göre ise düşünce oluşumunu etkileyen bir vaziyet alıştır. Daniel Katz tutumu; *“Bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi ya da dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi”* (s. 250) olarak ifade etmektedir. Thurstone ve McClelland tarafından

yapılan tanımlamalarda ise, bireylerin geçmiş tecrübelerinden getirdikleri ve mevcut psikolojilerine etki eden olumlu veya olumsuz etkilerin özetine tutum denildiği görülmektedir (İsen & Batmaz, 2002).

Tutumlar; nesnelerin, konuların veya kişilerin değerlendirilmesidir ve Şekil 2'de gösterildiği üzere bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan meydana gelirler. Duygusal boyutta, nesneye karşı beslenen duygular bulunur. Zihinsel boyut, kişinin nesne ile ilgili inanç ve düşüncelerinden oluşur. Davranışsal boyut ise düşünceye göre hareket etme eğilimini ifade eder (Güney, 2014).

Şekil 2. *Tutumun Boyutları*

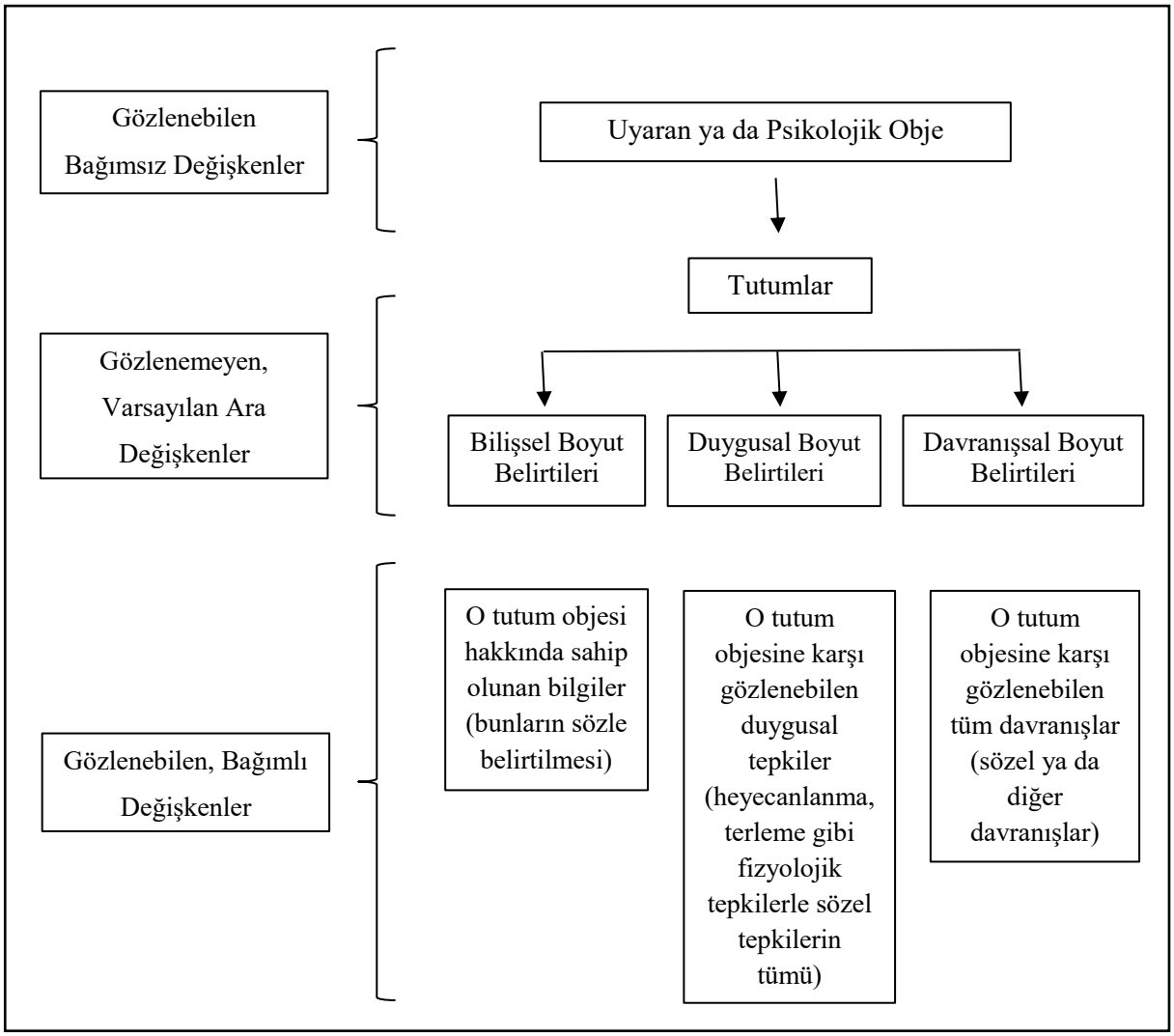


Bilişsel boyut; olay, bilgi ve inançların da bulunduğu belli tutum nesneleri hakkında kişinin sahip olduğu düşüncelerden oluşur. Örneğin, sigaranın kansere neden olmadığına inanmak, kişinin sigaraya ilişkin tutumunun bilişsel yönünü meydana getirmektedir. Bu şekilde oluşan bilişsel inanışlar için doğru veya yanlış denilemez. Eğer bir insan sigaranın kansere neden olmadığına inanıyorsa, bu bilimsel açıdan yanlış bile olsa o kişi için doğrudur. *Duygusal boyut;* kişinin duygularından ve uyarana karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle ilgili etkiden meydana gelir. Örneğin, yanında sigara içilmesi kişide kızgınlık veya öfke oluşturabilir. Bu, sigaraya ve sigarayı yanında içen kişiyla alakalı tutumun duygusal boyutudur. Bu boyut, bir nesneyi sevme-sevmeme gibi olguları içermektedir. *Davranışsal boyut;* duygu ve düşünceye uygun hareket etme eğilimidir. Örneğin, sigarayla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olan biri,

sigara içmez veya evinde sigara içilmesine izin vermez. Bu durum, kişinin sigaraya ilişkin tutumunun davranışsal boyutudur (Sakallı-Uğurlu, 2018; Taylor vd., 2006/2015).

Tutumlar, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin eğilimlerinin birbiriyle uyumlu şekilde hareket etmesine olanak sağlar. Yerleşmiş ve güçlü tutumların hemen hepsinde bahse konu üç tutum boyutu da bulunur. Şekil 3, tutum boyutlarının birtakım gözlenebilme ve ölçülebilme imkanına sahip tepkilere neden olduğunu ve bu gözlemler sonucunda bu boyutların varsayıldığı düşünüldüğünde, tutum boyutlarının da ara değişken olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017).

Şekil 3. *Tutum Objesi – Tutum Boyutları*



Tutumun yapısı.

Tutumu oluşturan boyutlar arasında iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Buna göre, bireylerin bir konuya ilişkin sahip oldukları bilgiler o konuya hangi duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı ne şekilde tavır göstereceğini belirler. Bireyin bir nesne,

olay ya da kişi ile ilgili bilişsel, duygusal veya davranışsal olarak ortaya koyduğu tavır onun tutumunu yansıtır (İnceoğlu, 2011).

Tutumun yapısı, tutumu örgütleyen temel bileşenler tarafından belirlenir. Bu bileşenler; ilişkilendirme, tutum konusuna ilişkin yaşanan deneyim ve başkaları aracılığıyla öğrenme olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Tutumun bu üç yapısal ögesi, tutumu oluşturan bilişsel, duygusal ve davranışsal boyut ile örgütsel bir etkileşim içine girmek suretiyle tutumun yapısını oluştururlar. İlişkilendirme, tutumun konusuna ilişkin yaşanan deneyim ve başkaları aracılığıyla öğrenme olarak üç kategoride ele alınan tutuma ilişkin yapısal ögeler arasındaki ortak nokta, hepsinin de öğrenme süreciyle yakın ilişkili olmasıdır. Bu ögeler sayısal olarak çok değildirler ancak yerine getirdikleri fonksiyonlar bakımından insan yaşamının önemli bir bölümünü kapsarlar. Öyle ki, insanın doğumundan itibaren kendisini içinde bulduğu ve ölene kadar devam eden toplumsallaşma sürecinin önemli bir bölümünü öğrenme süreçleri oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2011).

Tutumları diğer düşünce yapılarından ve bunların ortaya çıkardığı davranışlardan ayırmak amacıyla Sherif ve Sherif (1969) tarafından ortaya konulan altı ölçüt mevcuttur. Bunlar;

1) Tutumlar doğuştan edinilmez, toplumsal ilişkiler yoluyla ve kültürel olarak sonradan kazanılırlar. Tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da öğrenme süreci içerisinde gerçekleşir.

2) Tutumlar geçici düşünsel durumlar değillerdir, bir kez ortaya çıktıktan sonra az veya çok belirli bir süre devam ederler. Bunun nedeni tutumların derece derece gelişrek ve biçimlenerek oluşmasıdır.

3) Tutumlar, birey ile nesneler arasındaki ilişkilere kararlılık ve düzenlilik kazandırırlar. İnsanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini düzenlerler. Ayrıca, bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.

4) Tutumlar aracılığıyla insan-nesne ilişkisinde etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır. Herhangi bir tutumunu biçimlendiren insan, artık söz konusu nesneye karşı tarafsız davranamaz, ya o nesneye karşı ya da ondan yana olacaktır. Tutumsal eylemlerimiz toplumsal koşullardan kaynaklandığı için, insan-çevre ilişkisi hiçbir zaman bir yansızlık ilişkisi içinde ortaya çıkmaz.

5) Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birden çok ögenin bir arada olması gerekmektedir. Bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz bir eğilimin ortaya çıkması ancak o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılması neticesinde olabilir. Bireyin çevresindeki nesnelerle olan ilişkileri ve bu nesnelere ilişkin davranışları görecelidir.

Nesnelerin karşılaştırılmasında yaşanan bu görecelilik, genelleme yapma gereği ortaya çıktığında tektipleştirmeye dönüşebilir. Örneğin, bir toplum hakkında ortaya konulan saldırganlık genellemesi, o toplumun herhangi bir bireyinin veya grubunun da saldırgan olduğu önyargısını oluşturan tutumsal bir ortam meydana getirir.

6) Kişisel tutumların oluşumuyla ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşması süreçlerinde de geçerlidir. Tutum oluşumundaki mekanizma her iki tutum türü için de aynıdır. İkisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir ögeyle ilgili olmasıdır. Kişisel tutum ise nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir. Kişisel olduğu sanılan birçok değişken (saldırganlık, utangaçlık vb.) gerçekte bazı toplumsal normların kişideki yansıması olduğu için, çağdaş sosyal psikoloji kişisel tutum kategorisini giderek terk etmektedir (Sherif & Sherif, 1969, Akt., İsen & Batmaz, 2002).

Tutumun yapısında duyumsal ve inançsal olmak üzere iki temel nitelik mevcuttur. Tutumun duyumsal niteliğini üç farklı perspektifte açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, genel davranışları üzerinden bireylerin tutumlarını ortaya koyabilmek için yapısal durumlarını bilmek gereklidir. İkincisi, tutumların sahip olduğu yoğunluk boyutu ile ilgilidir. Tutumun yoğunluğu, kişinin psikolojik nesnelerden etkilenme derecesi ile ilgilidir. Üçüncü ve son olarak süreklilik boyutu ise, etkilenme gücü ile beraber tutum sahip olduğu devamlılığını gösterir. Yapısal, yoğun ve sürekli tutumlar, bireylerin yaşamları süresince sergiledikleri davranışlarını belirleyen tutumlardır. Bilişsel ve inançsal boyut ise özgül olma ve farklılaşma derecesi gibi bileşenlere ayrılır. Özgül olma hali, tutumun özel mi yoksa genel mi olduğunu anlayabilmek için takip edilmesi gereken bir parametredir. Farklılaşma derecesi ise tutumun içindeki bilgi ve inanç parçacıklarının sayısıyla tespit edilir. Bir tutumun içinde ne kadar değişik inanç ögesi bulunuyorsa, o tutum diğerlerinden o kadar farklılaşmış demektir (İsen & Batmaz, 2002).

Tutumun özellikleri.

Tutum literatürü incelendiğinde, tutumlar ile ilgili farklı özelliklerden bahsedildiği görülmektedir. Sakallı-Uğurlu (2018) tarafından tutuma ilişkin özelliklerden kuvvetlilik, kesinlik, erişilebilirlik ve çelişkili olma kavramları aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Tutumun kuvvetliliği; bireyin bir tutuma ne derece bağlı olduğu ile ilgilidir. Sahip olunan bazı tutumlar bireyin yaşamı için daha önemli olarak algılanıyorsa, bunlar kuvvetli tutumlardır. Bir tutumu kuvvetli yapan unsurlar arasında tutumun önemi, kesinliği, erişilebilirliği, doğrudan deneyim, kişisel ilgi, duygusal ve bilişsel tutarlık ve konu hakkındaki bilgi sayılabilir.

Tutumun kesinliği; bireyin tutum nesnesine ilişkin değerlendirmesinden ne derece emin olduğudur. Tutumun kesinliği, doğruluk ve netlik boyutlarını içerir. Tutumun doğruluğu tutumun geçerli ve doğru oluşudur. Tutum netliği ise bir tutumun kişinin kafasında net olmasıdır.

Tutumun erişilebilirliği; bireyin tutum nesnesi ile karşı karşıya geldiğinde otomatik olarak tutum değerlendirmesini bellekte aktif hale getirebilmesidir. Erişilebilir tutumlar bireyin daha kolay karar vermesini, kararlarının kalitesinin artmasını, otomatik olarak dikkatinin belirli bir nesneye yöneltilmesini ve diğer stres kaynakları ile baş edebilmesi için zaman ve enerji kazanmasını sağlar.

Tutumun çelişkili olması; bir nesnenin aynı anda hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmeleri aktive etmesi anlamını ya da bir tutum nesnesine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz özelliklerin aynı anda var olması anlamını içerir. Çelişik durum bilişsel boyuttaki fikirler arasındaki çatışma ya da bilişsel boyut ile duygusal boyutun çatışmasından dolayı oluşabilir.

Tutumlar; duygusal, davranışsal ve bilişsel bilgiler esasına göre yapılan bir yorumlama sonucunda uyarıcıların gruplanmasını ya da bir yere yerleştirilmesini içerirler. Duygusal boyut tutum nesnesine ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerden, davranışsal boyut tutum nesnesine karşı olumlu veya olumsuz davranma eğiliminden, bilişsel boyut ise tutum nesnesine ilişkin olgu, bilgi ve inançları içeren düşüncelerden oluşur. Tutumların duygusal ve bilişsel yönleri karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Bir tutum ile ilişkisi olmayan inanca ise "kanı" denmektedir (Silah, 2005; Taylor vd., 2006/2015).

Katz, tutumların dört temel fonksiyonu bulunduğundan bahsetmektedir. Bunlardan birinci olan uyumlaştırmadır, yani tutumlar kişilerin iş ortamlarına uyumlarını sağlamaktadır. İkinci fonksiyon bireysel savunma sistemini geliştirir, üçüncü tutum fonksiyonu ise değerleri açık hale getirme ile ilgilidir, diğer bir deyişle belli bir ortamda bulunan kişi o ortamın kurallarını algılayacak ve bir değer yargısına varacaktır, nihayetinde de bu yargının etkisiyle belirli olaylara karşı tutumlar oluşturacaktır. Tutumlara ilişkin son fonksiyon ise bilgi fonksiyonudur. Bu kapsamda tutumlar, elde edilen bilgiler doğrultusunda bireylerin yeni tutumlar oluşturmasına yardımcı olurlar (Silah, 2005).

Tutumlara ilişkin önemli bir parametre de karar verme ve davranışla olan bağlantılarıdır. Tutumlar, bellekte saklanan bilgi parçaları arasında önemli bağlantılar sağlamak suretiyle tutuma ilişkin bilgilere hızlı şekilde ulaşmayı mümkün kılarlar. Dolayısıyla tutumlar, kendileri hakkındaki bilgilerin veya farklı tutumların hızlı bir biçimde çağrıştırılarak kullanılmalarına fırsat verirler (Taylor vd., 2006/2015).

Thurstone'un *psikolojik bir nesneye karşı duygulanım* olarak tanımladığı tutum kavramı, psikolojik nesnelere bir dereceye kadar iyi veya kötü tepki gösterme eğilimi olarak ifade edilmektedir. Olumlu tutumlar yaklaşma, olumsuz tutumlar ise kaçınma eğilimlerini ortaya koymaktadır. Otomatik tutum aktivasyonu üzerine yapılan araştırmalara göre, tutumlar bir kez oluştuktan sonra bilinçli düşünme olmaksızın kendiliğinden de ortaya çıkabilmektedirler (Ajzen & Fishbein, 2000).

Tutumlar genellikle çocukluk döneminde oluşmakta ve bu dönemde anne-babalar çocuklarının tutumlarını şekillendirmektedir. Çocukluk döneminde oluşan tutumların bireylerin yaşamları boyunca devam ettiği gözlenmektedir. Tutumların şekillendiği en kritik yaş aralığı ise 12-30'dur ve özellikle 30 yaş üzerinde şekillenen tutumlar kolay kolay değişmemektedir. 12-30 yaş aralığında oluşan tutumlar daha çok ebeveynler, teknoloji ürünleri ve diğer kaynaklar tarafından meydana getirilmektedir (Morgan, 1984, Akt., Dayı, 2022).

Tutumlar *"tepki vermeye hazır olmayı"* yani bir nesneye karşı belirli bir davranışta bulunmaya hazır oluşu gösterebilir. Tutumlar *"güdüleme gücüne"* sahiptirler çünkü bir nesneyle ilgili kuvvetli şekilde olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olma, bireyin bu tutum doğrultusunda hareket etmesine eden olabilir. Ayrıca, tutumların *"durağan olma"* özellikleri vardır çünkü insanlar sahip oldukları belli yöndeki tutumlarını kolay kolay değiştirmek istemezler. Mesela gençlik yıllarında bir siyasi partiyi desteklemiş olan bir birey, yaşlandığı zamanlarda bile aynı partiyi destekleme eğiliminde olur. Son olarak ise tutumlar *"değerlendirme"* içerirler. Bir şeyi sevebilir veya sevmeyebiliriz, bir konu hakkında olumlu veya olumsuz düşünebiliriz. Bireylerin bazı nesnelere veya durumlara karşı ortaya koydukları bu davranışlar tutumlarının bir göstergesidir (Sakallı, 2016).

Tutumun ölçülmesi.

Sosyal psikoloji alanında tutum konusunu ele alan çalışmalar 1920'li yıllarda tutumların ölçülmesiyle başlamış ve tutuma ilişkin ilk ölçekleri geliştiren Thurstone, 1928 yılında yayımlanan *"Tutumlar Ölçülebilir"* adlı makalesiyle bu harekete öncülük etmiştir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017).

Tutumlar, doğrudan ölçülmeleri mümkün olamadığı için dolaylı yani davranış yoluyla ölçülmektedir. Davranış yolu ile ölçmeden kasıt, sorulan sorulara bireylerin cevap vermesi veya fikir belirtmesi şeklinde gerçekleşen sözel bir harekettir. Tutumlara etki eden faktörlerin belirlenmesi ve tutum ile davranış arasındaki ilişkinin ortaya koyulabilmesi için tutum ölçümlerinin güvenilir bazı tekniklerle yapılması gerekmektedir (Güney, 2012).

Sakallı-Uğurlu'ya (2018) göre, tutumların ölçülmesi için iki ana başlık altında toplam yedi farklı yöntemden bahsetmek mümkündür. Bunlar şu şekildedir;

1) Doğrudan Yöntemler

a- Bireyin Kendisinden Sözlü veya Yazılı Olarak Bilgi Alma (Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği, Thurstone Ölçeği, Osgood Duygusal Anlam Ölçeği ve Likert Tutum Ölçeği)

Bireylerin herhangi bir psikolojik nesneye ilişkin tutumlarını öğrenmenin en mantıklı yolu, bunun doğrudan ilgili bireye sorulması suretiyle tutum nesnesi hakkındaki fikir, düşünce ve duygusunun öğrenilmesidir. Bu yöntemi kullanabilmek için bireylerin sorulan soruları anlaması, verilmesi gereken bilgiler hakkında kendilerinin farkında olması ve tutumlarını doğru ve dürüst şekilde dile getirmesi gerekmektedir.

Tutumların ölçülebileceği görüşünden hareketle geliştirilen ve doğrudan ölçüm alan araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan ölçekler için araştırmacılar; ölçmek istenilen şeyin ölçek ile ölçülebileceğini, katılımcıların okudukları ölçek maddelerini anlayıp cevaplandırabileceklerini, ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşılacağını, katılımcıların kendilerini doğru ve dürüst şekilde ifade edeceklerini ve ölçeğin tutum nesnesini ölçebilecek nitelikte olduğunu varsayarlar.

b- Sosyometrik Yöntem (Sosyal tercih veya grup içindeki bireyleri değerlendirme)

Sosyometrik yöntemde bir grubun üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşim örüntüsü ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Grupta kimin kiminle işbirliği yaptığı, kimin dışlandığı ve kimin lider olduğu gibi farklı bilgilere ulaşılabilir. Bu yöntemde bireylerden birbirleri hakkındaki tutumlarını yazılı veya sözlü olarak belirtmeleri istenir. "Arkadaş değerlendirme" denilen bu yöntemde grup ve sınıf ortamında bireyler birbirlerini belirli konularda değerlendirirler.

2) Dolaylı Yöntemler

a- Diğerlerine Sorma

Bireyden doğrudan belli bir konu hakkında sahip olduğu fikir, düşünce ve duygularını yani tutumlarını sözlü veya yazılı olarak belirtmelerini istemek en kolay yoldur ancak herkesin doğru bilgileri vereceği kesin değildir. Bu nedenle de öğretmen, anne, baba, arkadaş gibi diğer kaynaklardan bireyin belli bir konudaki tutumu hakkında bilgi alma yolu kullanılabilir.

b- Gözlem

Doğrudan soru sormak yerine, tutumları incelemek için kullanılan bir diğer yöntem ise bireylerin psikolojik nesnelere karşı olan davranışlarını gözlemektir. Bu teknikte birey, doğal ortamı içinde belirli bir süre izlenir, bireyin davranışları, bu davranışların sıklığı ve davranışların hangi ortamlarda yapılıp-yapılmadığı dikkatli bir şekilde not edilir. Bu izlemenin birçok durumda kişiye belirtilmeden, habersiz olarak yapılması tercih edilir.

c- Elektronik Aletler

İnsan duyguları fizyolojik temellere dayanmaktadır ve bu bağlamda çeşitli elektronik aletler kullanılarak bireylerin yüzlerindeki kas hareketleri veya ellerindeki terleme gibi vücut tepkileri ölçülerek tutumları tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Bu aletlerin bazıları herkes tarafından bilinen yalan makinelerine benzemektedir. Kişinin ellerine veya yüzüne konulan elektrotlar ile verilen bir ifadeye karşı verdiği vücut tepkisi ölçülür ve kişinin olumlu veya olumsuz duygular içinde olup olmadığı belirlenmeye çalışılır.

ç- Rapor, Arşiv, Dergi ve Süreli Yayınlardan Yararlanma

Tutum ölçmede kullanılan bir diğer yöntem ise varolan yazılı bilgilerden yararlanmaktır. Bir bireyin belli bir konudaki tutumu elde hazır bulunan danışman dosyasına ya da katılım listelerine bakılarak tahmin edilebilir. Örneğin, bir öğrencinin A dersine ilişkin tutumu onun derse katılımına bakılarak tahmin edilebilir. Benzer şekilde, bir grubun belirli bir konudaki tutumu gazete, dergi ve romanlar incelenerek belirlenmeye çalışılabilir.

d- Örtük (Üstü Kapalı) Ölçümler

Örtük tutumlar, bireyin geçmiş yaşam deneyimleriyle oluşan ancak içe bakış ile belirlenmesinin ve ifade edilmesinin zor olduğu, herhangi bir nesneye ilişkin olumlu-olumsuz duygu, düşünce ve davranışsal eğilimlerin zihindeki tortuları olarak tanımlanabilir. Örtük tutumları açık tutumlardan ayıran şey, açık tutumların belirli bir farkındalıkla ve muhakeme sonucunda sözel olarak ifade edilmiş olmalarıdır. Günümüzde en popüler örtük ölçüm araçları "Değerlendirici İpucu Verme Ölçümü" ve "Örtük İlişkiler Testi"dir.

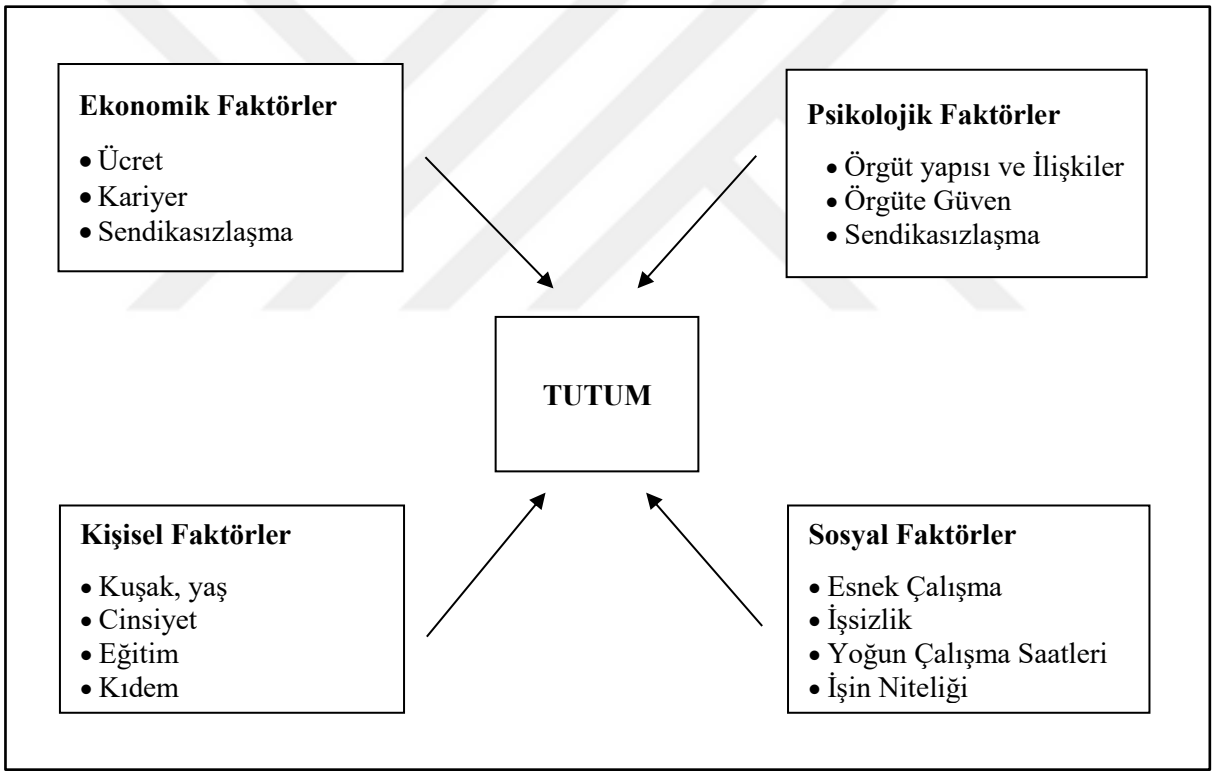
Mesleki tutum.

İnsanlar mesleki yaşamlarında yaptıkları işe karşı birtakım zihinsel ve duygusal yüklemelerde bulunarak zamanla mesleki bir tutum ortaya koymaktadırlar. Çalışanların meslekleri ile ilgili sahip oldukları davranışlar, aynı mesleği yapan diğer bireylerce de sergilenebilmektedir. İnsanların meslekleriyle ilgili benzer davranışlar geliştirmesi mesleğe yönelik tutum olarak ifade edilebilir ancak bu durum aynı mesleği yapan tüm insanların tutum

seviyesinin de aynı olduğu anlamına gelmeyecektir. Mesleki tutumlar; mesleki bakımdan gelişim, iletişim, tanınma ve saygınlık gibi önemli etkilere sahiptirler (Korkmaz, 2009).

Çalışanların yetenekleri ve becerileri mesleki yaşamları süresince gelişmektedir. İş ortamında bulunan diğer çalışanlarla kurulan etkileşimler sonucunda yeni değer, tutum ve normlar edinilmektedir. Tutumlar davranışların tanımlayıcısıdır ve çalışanlara ilişkin davranışsal eğilimler hakkında ipuçları verirler. Pozitif tutumlar yapıcı davranışların, negatif tutumlar ise istenmeyen davranışların tahmin edilmesinde yardımcı olurlar. Çalışan tutumlarının oluşmasına etki eden ekonomik, psikolojik, kişisel ve sosyal faktörler Şekil 4'te gösterilmiştir. Çalışma hayatında tutumu etkileyen bu faktörler, çalışanların karşı karşıya kaldıkları bazı durumlar neticesinde meydana gelen tutum kazanımı veya tutum değiştirme davranışlarına etki etmektedir (Güney, 2014).

Şekil 4. *Çalışma Hayatında Tutumu Etkileyen Faktörler*



Sakin (2007) ve Yıldırım'a (2012) göre; sınıf ortamında sergiledikleri tutum ve davranışlar bakımından demokratik, otokratik ve serbest bırakıcı olmak üzere üç tip öğretmen modeli bulunmaktadır. Bunlar;

Demokratik Tutuma Sahip Öğretmen: Sınıfa girer girmez öğrencileri selamlar ve herkes dikkatini toplayıncaya kadar beklerler. Kurallar belirlenirken öğrenci görüşleri alınır ve

istenmeyen bir davranış sergilenmesi halinde bunun sonuçlarının olacağı anlatılır. 'Biz' yaklaşımı olarak da adlandırılan bu modele göre sınıf ortamında alınacak kararlarda öğrencilerin de fikirleri sorulur. Demokratik tutuma sahip öğretmenlerin davranışları sayesinde öğrenciler daha özgür, gelişmelere açık, araştırmayı seven, kendini rahatlıkla ifade eden, sorumluluklarını bilen ve sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler.

Otokratik Tutuma Sahip Öğretmen: Öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde serttirler ve dersin yürütülmesinde tek sorumludurlar. Öğretmen-öğrenci ilişkileri bireysel ve sosyal anlamda mesafelidir. Bu tutumu gösteren öğretmenlerde öğrenciye olan güven çok düşüktür, öğrencilerin düşünceleri ciddiye alınmaz ve tartışmalara kapalı bir sınıf ortamı mevcuttur. Bu tarz öğretmenler kendilerine yöneltilen eleştiriler karşısında ciddi tepkiler gösterirler, sürekli kızgın bir tutum içindedirler, derslerinde öğrencilerden sorgusuz sualsiz bir teslimiyet ister ve dersin devam edebilmesi adına sıklıkla ceza verme tehdidinde bulunurlar.

Serbest Bırakıcı (Boşvermiş) Tutuma Sahip Öğretmen: Sınıfta sık sık gülümser ve derste dolaşan öğrencilere aldırış etmezler. Serbest bırakma, karışmama ve ilgisiz davranma anlayışına sahip bu öğretmenlerin öğrencileri üzerinde çok az kontrolü vardır ve genellikle pasif bir tutum sergilerler. Öğrencilerine ilgi göstermez, rehberlik yapmaz ve sorun yaşadıklarında yardım etmek için çaba göstermezler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar. Öğretmen eğitim süreçlerinde aktif rol almadığı için öğrenciler yönsüz ve kontrolsüz kalabilir, bu durum da öğrencilerin bunalıma girmesine ve kaos ortamının oluşmasına sebep olabilir.

Öğrencilerin okuluna, öğretmenlerine ve derslerine karşı geliştirdikleri tutumlar, onların öğrenim hayatına önemli ölçüde etki etmektedir. Öğrenciler duygularıyla hareket eder, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişim kurarlar. Başarılı olmanın önemli faktörlerinden biri olan tutumların oluşturulmasında eğitim süreçlerinin de önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Eğitim ortamında tutum oluşturulmasına ilişkin en önemli görev ise kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin mesleki tutumları davranışlarına ve sınıf ortamına yansıyarak öğrencilerin kişilik gelişimlerinde, öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve eğitim öğretim çıktılarının elde edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Semerci & Semerci, 2004).

Psikolojik İyi Oluş

Psikoloji bilimi önceleri, insan işleyişinin bir hastalık modeli içindeki anormalliklerin, bozuklukların ve akıl hastalıklarının ortaya çıkardığı hasarının onarılmasına odaklanmış, tatmin olmuş bireyi ve gelişen toplumu ise ihmal etmiştir. Bu durum, İkinci Dünya Savaşı sonrasında

yaşanan gelişmelerle değişmeye başlamış ve bu süreçte ortaya çıkan pozitif psikoloji kavramı ile birlikte psikoloji de büyük ölçüde iyileşmeyle ilgili bir bilim haline gelmiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji kavramı, kuruluş amacı mutluluk araştırmaları yapmak olan ve iyimserlik ile ilgili yaptığı çalışmalarla tanınan Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) Başkanı Martin Seligman tarafından öğrenci merkezli pedagojiye karşı bir paradigma değişikliği olarak 1998 yılında ortaya atılan psikoloji ve eğitim alanındaki harekettir. Kökleri hümanist psikolojiye dayanan ve insanların yaşam kalitesini artıran duygu ve hisleri aracılığıyla nasıl geliştiğini incelemeyi amaç edinen pozitif psikoloji teorisine göre, hayata sadece anormallikler ve olumsuzluklar açısından değil insanların daha mutlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olacak şekilde olumlu yönlerden de bakılmalıdır (Çardak, 2012; Seligman, 2006).

İnsanlık tarihi boyunca refah, mutluluk ve iyi bir yaşam arayışı her zaman varolmuştur. Bu arayışın önemi bir yana, adı geçen kavramların nasıl tanımlanacağı ve nasıl hayata geçirileceği konusu bugün bile araştırmacıların üzerinde çalışmaya devam ettikleri konular arasında yer almaktadır. İyi hayat nedir? İyi hayatı, iyi yapan şeyler nelerdir? gibi soruların cevabını bulabilmek ve Aristoteles'in iyi yaşam şeklinde ifade ettiği kavramı anlayabilmek, pozitif psikolojinin temel inceleme alanları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda pozitif psikoloji; yaşam doyumunu içeren, kişinin yaşamını kıymetli ve mutlu kılma girişiminde bir iyimserlik hali olarak ifade edilmektedir (Compton, 2005; Sheldon & King, 2001).

İnsanların geçmiş memnuniyet ve tatminleri, şimdiki mutlulukları ve geleceğe dair umutları ile ilgili bir kavram olan pozitif psikoloji, hayatın olumsuz yanlarını gidermenin yanında, aynı zamanda olumlu nitelikler de oluşturmaya dönük çabaları desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda daha çok sevgi, cesaret, beceri, estetik, kararlılık, bağışlayıcılık, özgünlük, maneviyat, yetenek, bilgelik, sorumlu vatandaşlık, anlayış, fedakârlık, nezâket, hoşgörü ve çalışma ahlâkı gibi kavramlar pozitif psikolojinin çalışma alanı içerisinde yer almaktadır. Basitçe ifade etmek gerekirse, pozitif psikoloji insanların daha iyi bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktadır. Bunu yapmak için, acıyı azaltmak veya üzücü deneyimlerle baş etmek için palyatif bir yaklaşım benimsemek yerine, olumlu duygular, daha fazla katılım ve yaşamın anlamının takdir edilmesini sağlayacak araçlar geliştirmek amaçlanmaktadır (Seligman, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Hastalıktan ziyade sağlık olgusu üzerine odaklanan ve tek başına hastalık yokluğunun sağlıklı olmak anlamına gelmediği düşüncesini benimseyen pozitif psikolojinin ele aldığı en önemli kavramlardan biri iyi oluştur. Bu anlamda pozitif psikoloji yaklaşımı, psikolojinin hastalığı esas alan geleneksel anlayışının yerine olumlu psikolojik özellikleri iyileştirme ve

güçlendirme yoluyla iyi oluşa katkı sağlamayı amaçlayan paradigmayı kabul etmiştir. İngilizce'deki karşılığı "well-being" olan "iyi oluş" kavramı, iyi hissetme, iyilik hali, sağlıklı olma ve zindelik anlamlarına gelmektedir (Ayvaışık vd., 2000; Ryff, 1995).

McCallum ve Price'ın bütünsel yaklaşımına göre iyi oluş; yaşam boyunca sürekli etkileşim içinde olan iç içe geçmiş bireysel, kolektif ve çevresel unsurları kapsamaktadır. İyi oluşu herkes ister çünkü bu kavram olumlu unsurlarla desteklenmektedir. Bununla birlikte, iyi oluş bireysel özellikler taşımakta ve insanın kim olduğuna dair saygı duyulması gereken fikirler vermektedir (OECD, 2020).

90'lı yıllara kadar yapılan araştırmalarda, mutluluk kavramının birçok psikolog tarafından iyi oluş kavramının yerine ve aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Diener ve Seligman, tarihi süreci Yunanca eudaimonia ile başlamış olan ve tüm insanlık için ortak bir metafor olarak görülen mutluluk ile iyi oluş kavramlarını birbirlerinin yerine kullanmış, gerçek mutluluğun temel ahlâki güçleri tespit etmek, geliştirmek ve günlük yaşamda kullanmaktan geçtiğini ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan bakıldığında iyi oluş, bireylerin iyilik duygusu yaşama seviyelerini genel bir biçimde kendilerinin değerlendirdiği düşüncesinden dolayı öznel olarak kabul edilmiştir. Öznel iyi oluş ise daha çok pozitif duyguların yüksek, negatif duyguların düşük, bununla birlikte yaşam doyumunun yüksek bir düzeyde yaşanması olarak ifade edilmektedir (Deci & Ryan, 2008; Fowers, 2008).

Psikoloji literatüründe iyi oluş, hazcılık anlamında *"hedonik"* ve psikolojik işlevsellik anlamında *"eudaimonik"* olmak üzere iki farklı kavram ve yaklaşımla tanımlanmaktadır. Hedonik yaklaşımda mutluluğa odaklanılıp iyi oluş kavramı haz elde etmek ve acıdan kaçınmak şeklinde ifade edilirken; eudaimonik yaklaşımda ise kendini gerçekleştirmeye odaklanılmakta ve iyi oluş kavramı bireyin potansiyelini tam olarak gerçekleştirme derecesi ile ifade edilmektedir. Literatürde hedonik (zevk) kavramı öznel iyi oluş kuramıyla, eudaimonik (iyi ruh hali) kavramı ise psikolojik iyi oluş kuramıyla açıklanmaktadır. Öznel iyi oluş kuramı, iyi oluşu genel yaşam memnuniyeti ve mutluluk açısından formüle ederken, psikolojik iyi oluş kuramında daha çok insanın gelişim özellikleri ve yaşamsal zorluklarına ilişkin formülasyonlardan yararlanılmaktadır (Keyes vd., 2002; Ryan & Deci, 2001).

Çok boyutlu ve dinamik bir yapısı bulunan iyi oluş kavramının, kişisel ve kültürel faktörlerden etkilendiği, özellikle eğitim ve iş statüsü arttıkça iyi oluş düzeyinin de artacağı değerlendirilmektedir. Bununla birlikte mental iyi oluş, spiritüel iyi oluş, ontolojik iyi oluş gibi farklı iyi oluş çeşitlerinin de varlığı bilinmektedir (Gültekin & Bayramoğlu, 2021).

İyi oluş kavramının farklı şekillerde açıklanabileceğinin ortaya çıkması sonrasında bu konuya ilişkin çok boyutlu modeller oluşturulmaya başlanmıştır. İyi oluş kavramıyla ilgili pek

çok açıklamanın bulunduğu pozitif psikoloji alanına, konunun uzmanlarından Seligman da 'PERMA' şeklinde kısaltılan model adıyla farklı bir yaklaşım sunmuştur. Seligman'ın iyi oluş modeli çok boyutludur ve beş bileşenden meydana gelemektedir. Bunlar; '**P**ositive emotion' (olumlu duygular), '**E**ngagement' (bağlanma, akış), '**R**elationships' (olumlu ilişkiler), '**M**eaning' (hayatın anlamı) ve '**A**ccomplishments' (başarı) bileşenleridir. PERMA modelinde iyi oluş çeşitli bileşenlerle değerlendirilmekte ve modelin bu özelliği iyi oluşu çok boyutlu bir yapı olarak ele almayı sağlamaktadır. PERMA modelinin, kişilerin gündelik yaşamlarındaki pozitif duygularına, akışta olmalarına, olumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerine, anlamlı bir yaşam sürdürmelerine ve başarılı hissetmelerine olanak sağlayan çalışmaların yapılması yoluyla bireylerin iyi oluşlarına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir (Tunç, 2022).

Psikoloji alanında çalışma yapan araştırmacıların daha çok patoloji, mutsuzluk ve çekilen acılara odaklanmalarından dolayı, insanın psikolojik işleyişinin olumlu yönlerinin yanlış anlaşıldığı, daha da önemlisi bu konunun yeterince çalışılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de psikolojik iyi oluş üzerine yapılan ilk çalışmalar *"Psikolojik olarak sağlıklı olmak ne demektir?"* sorusunu tam olarak yanıtlayamadığı için eleştirilmiş ve insan işleyişinin olumlu yönlerini deneysel olarak incelemek için psikolojik iyi oluş kavramının işlevsel bir tanımının yapılması ihtiyacı doğmuştur. Ancak çoğu psikolojik yapı gibi psikolojik iyi oluşun da birçok boyutu kapsıyor olması ve birbirleriyle ilişkili kavramlar olan mutluluk, yaşam memnuniyeti, yaşam kalitesi, zihinsel sağlık, duygusal sağlık, öznel iyi oluş ve duygulanım gibi kavramların literatürde psikolojik iyi oluş kavramıyla aynı anlamda kullanılıyor olması, bu konu hakkında yapılmak istenen çalışmaların zorluk derecesini artırmıştır (Akın, 2008; Chen vd., 2013).

Sosyal değişimlerin insanların bireysel yaşantılarını ve buna bağlı olarak onların psikolojik iyi oluşlarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla Bradburn (1969) tarafından yapılan psikolojik iyi oluşa ilişkin klasik çalışma, olumlu ve olumsuz duygulara ilişkin bazı farklılıkları ilk kez ortaya koymuştur. Bu çalışma ile olumlu ve olumsuz duyguların iyi oluşun farklı boyutları oldukları ve bunların arasındaki dengenin bir mutluluk göstergesi olarak ifade edilebileceği belirtilmiştir. Ryff ise, ana konusunun psikolojik iyi oluşu tanımlamak olmadığı ve Yunanca eudaimonia kelimesinin mutluluk şeklindeki çevirisinin doğru yapılmadığı gerekçeleriyle bu çalışmayı eleştirmiştir (Ryff, 1989).

Psikolojik iyi oluşun kavramsal çerçevesini oluşturan ve geliştirdiği ölçme araçları ile ilk kez ampirik olarak öznel iyi oluş çerçevesinde çalışmalarda bulunan Diener ve arkadaşlarının hedonik yaklaşım tarzını benimseyen modeli, başta Ryff olmak üzere bazı psikologlar tarafından geçerli ve güvenilir değerlendirme prosedürlerine sahip olmaması,

psikolojik iyi oluşu tanımlamaya yönelik ölçütlerinin çelişkiler içermesi ve ortaya atılan yaklaşımların kuramsal olması gibi gerekçelerle eleştiri konusu yapılmıştır (Akın, 2008).

Ryff'in çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli.

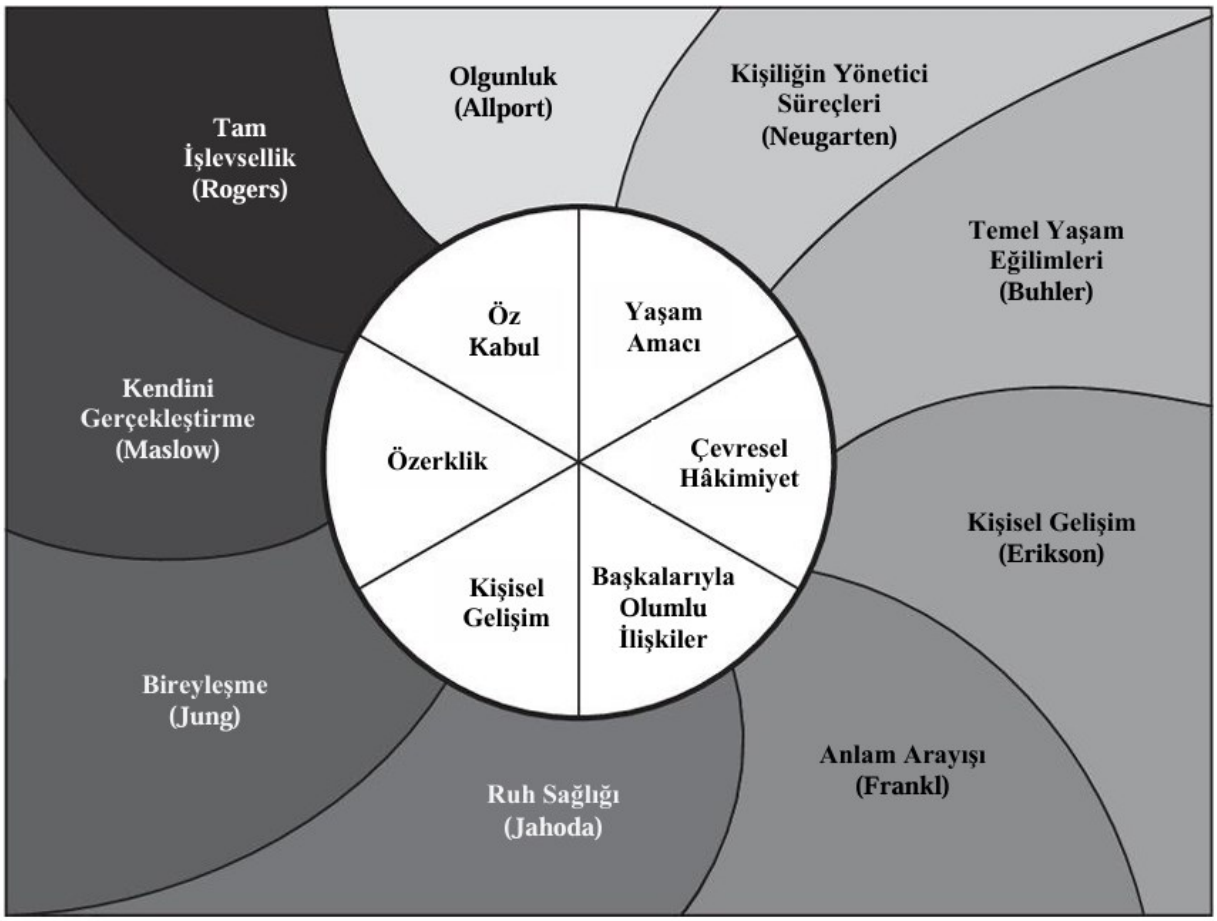
Ryff'in psikolojik iyi oluş tanımı; ruhsal sorunlardan ziyade pozitif benlik saygısı ya da kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler, çevresel hakimiyet, kişisel gelişim, özerklik, yaşam anlamı gibi kavramları içermektedir. Psikolojik iyi oluşun temelinde haz almanın gerekli olduğunu savunan hazcılık ve pozitif-negatif duygulanım arasındaki dengeyi ön plana alan öznel iyi oluş yaklaşımlarını yetersiz bulan Ryff, geliştirdiği modelde; Maslow'un (1968) kendini gerçekleştirme (self-actualization) kavramından, Rogers'ın (1961) tam işlevsel birey (fully functioning person) görüşünden, Jung'un (1933) bireyleşme (individuation) formülasyonundan, Allport'un (1961) olgunlaşma (maturity) kuramından, Erikson'un (1968) psikososyal gelişim modelinden, Buhler'in (1935) temel yaşam eğilimlerinden, Neugarten'in (1973) kişiliğin yönetici süreçleri tanımlamasından, Frankl'ın (1959) insanın anlam arayışından ve Jahoda'nın (1958) olumlu ruh sağlığı ölçütlerinden yararlanmış, böylece kendisine ait psikolojik iyi oluş modelini; klinik psikoloji, psikolojik sağlık ve bireysel gelişim temelinde ortaya koymuştur (Akın, 2008; Ryff, 1995).

Ryff'in *"Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli"*nin temel önermesi, öznel iyi oluşun mutlaka ruh sağlığının bir koşulu olmadığı yönünde olmuştur. Bu modele göre psikolojik sağlık yalnızca psikopatolojinin yokluğuyla eşitlenmemekte, aynı zamanda bireyin kendi düşüncelerini analiz etmesini, kendi standartlarına göre kendini değerlendirmesini, değerlerini ortaya koymasını, bu değerlerin temsil edilmesini sağlamak amacıyla uygun seçimler yapmasını ve belirlediği hedefler doğrultusunda çalışmasını gerektirmektedir (Ryff, 1989).

Bu bağlamda, Ryff'in çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli, birey için neyin iyi olduğuna dair bilgi vermek ve bunu ulaşılabilir kılmak için kavramsal, araçsal, nedensel ve müdahaleci olmak üzere dört yönelim aracılığıyla ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Kavramsal yönelim, psikolojik iyi oluşun anlamını ve özelliklerini anlamaya, haklı çıkarmaya ve teorileştirmeye odaklanmıştır. Bu yönelimi takip eden Ryff, psikolojik iyi oluşun özelliklerini çeşitli bakış açıları ve teorilerle incelemiş, kendi modelini kurgularken gelişim psikolojisi, klinik psikoloji ve ruh sağlığı kuramlarının pozitif psikolojik sağlığa ilişkin kavramlarından yararlanmıştır. Örneğin Antik Yunan filozoflarından Aristoteles'in mutluluk, eudaimonia, hedonia ve tatmin hakkındaki bakış açılarından etkilenen Ryff, dokuz temel psikoloji teorisinden hareketle psikolojik iyi oluşun altı ana bileşenini ortaya koymuştur (Ryan & Deci, 2001; Ryff & Singer, 2008).

Ryff'e ait çok boyutlu psikolojik iyi oluş modelinin temel bileşenleri ve kuramsal temelleri Şekil 5'te gösterilmiştir (Ryff, 2014).

Şekil 5. *Psikolojik İyi Oluşun Temel Bileşenleri ve Kuramsal Temelleri*



Psikolojik iyi oluşa ilişkin ifade edilen bileşenler, bireylerin olumlu manada hareket etmek isterlerken karşı karşıya kalabilecekleri değişik zorlukları göstermektedir. Buna göre; bireyler sınırlarının farkında olsalar bile kendileri ile ilgili iyi hissetmeye çalışırlar (öz kabul). Bireyler, sıcak ve güvene dayalı kişilerarası ilişkiler geliştirmek ve bunu sürdürmek (olumlu ilişkiler) ve kişisel isteklerini karşılamak üzere çevrelerini şekillendirmek için (çevresel hakimiyet) gayret gösterirler. Bireyler geniş bir sosyal ortam içerisinde bireyselliklerini korumak amacıyla öz belirleme duygusu (özerklik) ararlar. Bireylerin çaba ve mücadeleleri, yaşamları için hayati (yaşam amacı) bir unsurdur. Bireylerin yetenek ve kapasitelerinin çoğunu kullanmaları (kişisel gelişim) psikolojik iyi oluş için önemli bir gelişim basamağıdır (Keyes vd., 2002).

Psikolojik iyi oluş modelinin temel bileşenleri.

Özerklik (Autonomy): Bireyin kendi kararlarını vermesi, bireysel olarak hareket etmesi ve kendini gerçekleştirmesi gibi kavramları içerir. Bağımsız davranış gösterebilme, sosyal

baskılara rağmen düşünce ve davranışları kişisel standartlara göre düzenleyip kullabilme becerisidir. Kendini gerçekleştiren bireyler kültürleşmeye karşı direnç gösterenler, tam işlevsel kişiler ise içsel bir değerlendirme odağına sahip olanlar şeklinde tanımlanmaktadır. Bağımsız davranış gösterebilen bireyler onaylanmak için diğerlerine bakmaz, kendisini kendi kişisel standartlarına göre değerlendirirler. Bireyleşme, gelenekten kurtulmak suretiyle kişinin artık kitlelerin kolektif korkularına, inançlarına ve kurallarına bağlanmadığında görülmektedir. Maslow'un kendini gerçekleştirme, Rogers'ın değerlendirme yaparken içsel değerlere odaklanma ve Jung'un kolektif inançların, gelenek ve göreneklerin duygu, düşünce ve davranışları yönetmede belirleyici olmaması hususları özerklik bileşeninin kuramsal temeline katkı sağlamıştır (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008).

Çevresel Hâkimiyet (Environmental Mastery): Çevresel hâkimiyeti, bireyin kendi yaşantısını ve çevresini yönetebilme kapasitesi olarak ifade etmek mümkündür. Bireyler ancak kendi psikolojik ihtiyaçlarına uygun bir çevre oluşturabildikleri ve bu çevreyi yönetebildikleri takdirde ruhsal ve zihinsel olarak sağlıklı olabilirler. Çevresel hâkimiyeti yüksek olan kişilerin etraflarındaki imkânları kullanmak suretiyle öncelikleri doğrultusunda yeni ortamlar oluşturdukları, çevresel hâkimiyeti düşük kişilerin ise günlük işlerini yürütmekte zorluk çektikleri ve önlerine gelen fırsatları kullanamadıkları görülmektedir. Allport'un olgunluk kriteri olan kendini geliştirme, çevresel hâkimiyetin temel referans noktasıdır. Olgunluk, kişinin çevresindeki anlamlı aktivitelere katılmasını gerektirir. Başarılı yaşlanma ise bireyin çevresel fırsatlardan ne ölçüde yararlandığı ile ilgilidir (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008).

Kişisel Gelişim (Personal Growth): Bireyin potansiyelini geliştirmesi, büyüme ve gelişme becerisini sürdürebilmesidir. Psikolojik işlevsellik kuramında istenen, bireylerin sadece daha önceki özelliklere ulaşmaları değil aynı zamanda büyüme, genişleme ve potansiyeli geliştirmeye devam etmektir. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı ve bireyin potansiyelinin farkına varması, kişisel gelişime dair kritik öneme sahip konulardır. Yaşam boyu gelişim kuramları, bireyin gelişme dönemlerine ve hayatın farklı dönemlerindeki yeni mücadele veya görevlerle karşılaşmasına önem vermektedir. Kişisel gelişim kavramının, psikolojik iyi oluş modeli içerisinde Aristoteles'in eudaimonia tanımına en yakın bileşen olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bileşenin kuramsal alt yapısı, Maslow'un kendini gerçekleştirme ve Rogers'ın tam işlevsel birey kavramları ile başarılara veya çözülen problemlere takılmadan yeni deneyimlere açık olma becerilerinden meydana gelmiştir (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008).

Başkalarıyla Olumlu İlişkiler (Positive Relations With Others): Psikolojik iyi oluşun bu bileşeni, bireyin çevresindekilerle kaliteli ilişkilere sahip olması demektir. Samimiyet, güven, empati, yakın ilişkilerde bulunmaktan hoşlanma, diğerlerine yardımcı olma gibi

özellikleri tanımlar. Sevebilme yeteneği, akıl sağlığının önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kendini gerçekleştiren bireyler tüm insanlar için daha fazla sevgi ve daha kucaklayıcı bir arkadaşlık ile güçlü empati ve şefkat duygularına sahip olarak ifade edilmektedirler. Başkalarıyla sıcak ilişkiler kurmak bir olgunluk ölçütü olarak da ortaya çıkmaktadır. Maslow'un kendini gerçekleştirme, Allport'un olgunluk, Rogers'ın empati ve Erikson'un gelişim evresindeki yetişkin dönem özellikleri, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilme becerisi ile ilişkili kavramlardır (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008).

Yaşam Amacı (Purpose in Life): Bu bileşen, bireyin kendi yaşamının anlam ve amacını kavraması ile ilgilidir. Bu inanç arttıkça kişisel gelişimin ve buna bağlı olarak da üretkenliğin arttığı, bu durumun da psikolojik iyi oluşu pozitif manada etkilediği ifade edilmektedir. Bireylerin yaşam amaçlarının olması, psikolojik olarak sağlıklı olmanın özellikleri arasında sayılmaktadır. Bertrand Russell'in *"mutlu olma sanatı"* adlı eseri, mutluluk üzerine yapılan önemli bir çalışmadır ve aç birinin yemek ile olan ilişkisi neyse bireyin yaşamla ilişkisinin de öyle bir şey olduğunu ifade etmektedir. Yaşam boyu gelişim kuramları, üretken olma veya ileriki yaşlarda duygusal bütünlüğe ulaşma gibi yaşam boyu değişen farklı amaç ve hedeflerden bahsetmektedirler. Olumlu işlev gören bireylerin yaşamın anlamlı olduğu hissine katkı sağlayan hedeflere sahip olduklarını söylemek mümkündür (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008).

Öz Kabul (Self-Acceptance): Bireyin kendisini ve geçmişini olumlu şekilde değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bileşen, hem ruh sağlığı hem de kendini gerçekleştirme için temel özelliktir. Öz kabulde bireyin kendine karşı pozitif yüklemeleri olduğu gibi geçmişine yönelik de pozitif yüklemeler bulunur. Bu kavram, hem ruh sağlığının merkezi bir niteliği olarak, hem de kendini gerçekleştirme, optimum işlevsellik ve olgunluğun bir özelliği olarak tanımlanmıştır. Hayat boyu gelişim kuramları da kişinin kendisini ve geçmişini kabul etmesini vurgulamaktadır. Böylelikle, kendisiyle ilgili olumlu tutuma sahip olmak, pozitif psikolojik işlevselliğin temel özelliği olarak ortaya çıkmaktadır (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008).

Psikolojik iyi oluşun deneysel göstergeleri.

Psikolojik iyi oluş kavramının teori odaklı altı temel bileşenini analiz edebilmek amacıyla geliştirilen öz bildirim ölçeklerine ilişkin Ryff (2014) tarafından ortaya koyulan açıklamalar şu şekildedir;

Özerklik.

- *Yüksek puanlı kişiler* kendi kararlarını kendileri verirler, belirli şekillerde düşünme ve hareket etme yönündeki toplumsal baskılara direnebilirler ve davranışlarını kendi bireysel standartlarına göre değerlendirebilirler.

- *Düşük puanlı kişiler* başkalarının beklenti ve değerlendirmeleriyle ilgilenirler, önemli karar alacakları zaman başkalarının düşüncelerine güvenirler, belli şekillerde düşünmek ve hareket etmek için toplumsal baskılara boyun eğerler.

Çevresel hâkimiyet.

- *Yüksek puanlı kişiler* çevreyi yönetme konusunda ustalık ve yeterlik duygusuna sahiptirler, karmaşık dış faaliyet dizilerini kontrol ederler, çevredeki fırsatları etkili bir biçimde kullanır ve bireysel ihtiyaçlara uygun bağlamları seçebilirler.

- *Düşük puanlı kişiler* günlük işleri yönetmekte zorluk çekerler, çevresinde meydana gelen olayları değiştiremeyeceğini veya iyileştiremeyeceğini hissederler, çevresel fırsatların farkında değildirler ve dış dünya üzerindeki kontrol duygusundan yoksundurlar.

Kişisel gelişim.

- *Yüksek puanlı kişiler* sürekli gelişim hissine sahiptirler, kendilerini büyüyen ve genişleyen bir varlık olarak görürler, yeni denemelere açıktırlar, potansiyellerinin farkına varma duygusuna sahiptirler ve zaman içinde kendisinde ve davranışlarında iyileşme görürler.

- *Düşük puanlı kişiler* bireysel anlamda durgunluk duygusuna sahiptirler, zaman içerisinde ilerlediği ya da genişlediği duygusundan yoksundurlar, hayattan sıkılmış ve ilgisiz hissederler ve yeni tutum veya davranışlar geliştiremediklerini düşünürler.

Başkalarıyla olumlu İlişkiler.

- *Yüksek puanlı kişiler* başkalarıyla samimi, tatmin edici ve güven esaslı ilişkiler kurarlar, başkalarının iyi oluşlarıyla ilgilenirler ve güçlü empati, şefkat ve yakınlık yeteneğine sahiptirler.

- *Düşük puanlı kişiler* başkalarıyla çok az yakın ve güvene dayalı ilişki kurarlar, başkaları hakkında sıcak ve ilgili olmaları zordur, kişilerarası ilişkilerde izole edilmiş ve hüsrana uğramış hissederler ve başkalarıyla önemli bağları sürdürmek için taviz vermeye istekli değildirler.

Yaşam amacı.

- *Yüksek puanlı kişiler* geçmiş ve şimdiki yaşamlarının anlamı olduğunu hissederler, yaşama inancına sahiptirler ve yaşamak için amaç ve hedefleri vardır.

- *Düşük puanlı kişiler* hayatın anlamı duygusuna sahip değillerdir, çok az hedefleri vardır ve yön duygusundan yoksundurlar ve hayata anlam katan herhangi bir bakış açıları veya inançları yoktur.

Öz kabul.

- *Yüksek puanlı kişiler* kendilerine karşı olumlu bir tutuma sahiptirler, iyi ve kötü nitelikler de dahil olmak üzere birçok özelliklerini bilir ve kabul ederler ve geçmiş yaşamları hakkında olumlu düşüncelere sahiptirler.

- *Düşük puanlı kişiler* kendilerinden memnun değildirler, geçmiş yaşamlarından dolayı hayal kırıklığı yaşarlar, belirli kişisel nitelikler konusunda sıkıntılıdırlar ve olduklarından farklı biri olmayı isterler.

Psikolojik iyi oluş kavramını kuramsal bir temele dayandırabilmek için pozitif psikolojik işlevsellikteki altı bileşenden meydana gelen Ryff'e ait modelde yer alan temel bileşenlerden her biri, bireylerin olumlu bir şekilde işlev görmeye çalışırken karşılaştıkları farklı güçlükleri ifade etmektedir. İnsanlar sıcak, samimi ve güvenli kişilerarası ilişkiler geliştirmeye, sürdürmeye ve bireysel ihtiyaç ve arzularını giderecek şekilde çevrelerine şekil vermeye gayret ederler. İnsanlar sınırlarının farkında bile olsalar kendilerini iyi hissetmek isterler. Bireysel olmayı geniş bir sosyal bağlamda sürdürürken, aynı zamanda kendileri hakkındaki kararları verebilmek ve kişisel otoriteye sahip olmak isterler. Kişinin yeteneklerinden ve kapasitesinden en iyi şekilde yararlanmak psikolojik iyi oluşun merkezinde yer almaktadır (Keyes vd., 2002).

Birden çok boyutu bulunan bir yapı olan psikolojik iyi oluş, özünde bireyin kendi potansiyelini hayata geçirmesiyle ilgili bir kavramdır. Yukarıda açıklandığı üzere, psikolojik iyi oluş özerklik, çevre hakimiyeti, kişisel gelişim, başkalarıyla olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve öz kabul boyutlarından oluşmaktadır. Psikolojik iyi oluşları yüksek olan insanlar kendilerini ve geçmiş yaşantılarını diğerlerine göre daha olumlu değerlendirirler. Çevrelerindekilerle kaliteli ilişkiler kurar ve bağımsız şekilde hareket edebilirler. Kendi yaşamlarını ve çevrelerini yönetebilme yeterliğine sahip olan bu kişiler, amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürürler (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 2014).

‘Denetim’ Konusu ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Eğitim denetimi konu başlığı altında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalardan bazıları, tarih sırası ve alfabetik düzen gözetilmek suretiyle aşağıda verilmiştir.

Barr ve Reppen’in (1935), *“Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları”* adlı çalışmasında; öğretmenlerden bazıları denetim kaldırılırsa daha mutlu olacaklarını ve çalışmalarının daha etkili olacağını düşündüklerini belirtmişler, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bazı denetim uygulamalarını eleştirmelerine ve şikâyet etmelerine rağmen denetim hizmetini takdir ettiklerini ve bundan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin denetim faaliyetinden ve denetçilerden en çok disiplin, öğretim ve bireysel farklılıklar konusunda yardım bekledikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle mesleki yeterlik anlamında zayıf olan öğretmenlerin disiplin konusunda, güçlü olan öğretmenlerin ise daha çok öğretim sorunları konusunda yardım istedikleri görülmüştür. Aynı zamanda mesleki yeterlik bakımından zayıf oldukları görülen öğretmenlerin, güçlü öğretmenlere göre denetim olgusunu daha çok eleştirdikleri tespit edilmiştir.

Blumberg’in (1980), 143 müfettiş ve 258 öğretmen ile gerçekleştirdiği ve müfettişler ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi *soğuk savaş* metaforu üzerinden analiz eden çalışmasında; öğretmenlerin denetim sürecini önemsiz ve yararsız olarak, müfettişlerin ise bazı öğretmenleri aşırı bağımlı bazılarını da işbirliğinden uzak olarak gördükleri; hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin yapay bir süreç olarak gördükleri denetimden hayal kırıklığına uğradıkları; başarılarını ve potansiyellerini fark eden ve samimi değerlendirme ve yardım sağlayan müfettişlerin öğretmenler tarafından tercih edildiği, bununla birlikte müfettişlerin öğretmenleri ve öğretimi etkileme, bir yardım kaynağı olarak görülme ve problem çözme sürecinde etkili danışmanlar olarak kabul edilme ihtiyacının bulunduğu; müfettişlerin olumlu kişilerarası ilişkilere ve yüksek iletişim becerilerine sahip olmalarının mesleki etkinliklerini artırdığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Pierson (1993) tarafından gerçekleştirilen *“Öğretmen Denetimi ve Değerlendirmesi: Öğretmen ve Yöneticilerin Tutum ve Algılarının Karşılaştırmalı Analizi”* başlıklı çalışmada; olumlu, başarılı ve anlamlı bir denetim ve değerlendirme yapılabilmesi için gerekli olan faktörlerin neler olabileceği konusu irdelenmiş ve sonuç itibarıyla mevcut denetim uygulamalarının sınıf yönetimi ve öğretim teknikleri açısından öğretmenleri destekleyici nitelikte olmadığı ayrıca denetim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yarar sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan (2000), beden eğitimi öğretmenlerinin denetiminde ilköğretim müfettişlerinin karşılaştıkları yetersizlikleri konu edinen ve toplam 105 ilköğretim müfettişi ile gerçekleştirdiği çalışmada; katılımcı müfettişlerin %3.3'ünün branşının beden eğitimi olduğu, %6.7'sinin beden eğitimi branşına ilişkin hizmet içi eğitim kursu veya seminerine katıldığı, %91.1'inin beden eğitimi öğretmenlerini denetledikleri ancak bu denetimlerde kendi performanslarını düşük seviyede yeterli gördükleri, mevcut beden eğitimi öğretmeni denetim formlarının yetersiz bulunduğu ve müfettişlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla beden eğitimi dersi ve öğretim programları hakkında yetiştirilmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Sünbül ve İnandı'nın (2005), öğretmenlerin müfettişlere yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla Mersin ilinde görev yapan 196 öğretmen ile yaptıkları çalışmada; mesleki hizmet yılı ile ölçek toplam puanları arasında negatif anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, mesleki hizmet yılının artmasıyla öğretmenlerin müfettişlere yönelik toplam puanlarının düştüğü, okul türü değişkenine göre ölçek puanları arasında lise öğretmenlerinin lehine bir farkın ortaya çıktığı, dolayısıyla ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla müfettişlere yönelik daha olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmüştür.

Kaya (2006) tarafından, İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada, denetim yapmakla görevli olanlara ve denetim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin yaşadıkları denetim tecrübesinden memnun olmadıkları, denetim sürecinin etkili, yararlı ve gerekli olduğunu düşünmedikleri, denetim faaliyetinin öğretim becerilerine katkı sunmadığı ve denetimin sınıf ortamında karşılaşılan problemleri çözmede etkili olmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Dal'ın (2007) ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin denetime ilişkin algıları hakkında yaptığı çalışmada; denetimlerde öğretmenlerin kendilerini kanıtlamalarına ve özdenetimlerine olanak sağlandığı konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu düşündükleri, kadın öğretmenlerin ise denetimlerin korku ve tedirginlik verici olduğuna daha çok inandıkları, yaşları 21-30 arasındaki öğretmenlerin denetimlerin eğitim öğretim ortamını geliştirici nitelikte olduğu konusunda 30 yaş üzeri öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları, kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin olarak diğer öğretmenlerden daha olumlu düşündükleri, öğretmenlerin geçirdikleri denetim sayısı arttıkça olumsuzlukların arttığı, iki ve daha az denetim geçiren öğretmenlerin denetime ve denetim uygulamalarına yönelik tutumlarının üç ve daha fazla denetim gören öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, denetim uygulamalarının kendileri üzerinde oluşturduğu korku ve tedirginlik hakkında ilköğretimde

çalışmamış olan öğretmenlerden daha olumsuz düşündükleri, elde edilen sonuçlardan; öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemleri ve geçirdikleri denetim sayıları arttıkça, denetime ilişkin algılarındaki olumsuzlukların da arttığı görülmüştür.

Memişoğlu ve Sağır (2008) tarafından, müfettişlerin denetim rolünün ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işbaşında yetişmelerine olan etkisi hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarını ortaya koymak amacıyla 61 okul yöneticisi ile yapılan çalışmada; müfettişlerin yapılan denetimler sonrasında tespit edilen hususları öğretmenle paylaşma, eğitim-öğretim sorunlarının çözümünde önerilerde bulunma, öğretmenin başarısını arttıracak kaynaklar önerme ve öğretmenin mesleki sorularını yanıtlama konularında öğretmenlere katkı verdikleri ancak bu durumun öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi için yeterli olmadığı zira öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine yönelik müfettişlerin örnek ders işleme, dersliğin düzenlenmesinde öğretmene yardımcı olma, öğretmenle sorumluluk paylaşma, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesinde liderlik yapma, öğretmene yeterli zaman ayırma, mesleki gelişmelerden öğretmenleri haberdar etme, öğretim araç ve gereçlerinin hazırlanması ve kullanılmasında öğretmene yardımcı olma, öğretim etkinliklerinin planlanmasına rehberlik etme kapsamındaki davranışları yerine getirmekte öğretmene beklenen katkıyı sağlayamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündüz (2010) tarafından, okul yöneticisi ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişleri hakkındaki tutumlarının incelenmesi amacıyla 109 yönetici ve 396 öğretmen ile yapılan çalışmada; katılımcıların ilköğretim müfettişlerinin rehberlik boyutuyla ilgili genel tutumlarının 'kararsızım' olduğu; 'müfettişleri rehber olarak görüyorum', 'müfettişler eğitim öğretimden çok evraklarla ilgilenirler' ve 'müfettişleri saygın kişiler olarak görüyorum' maddelerine yönelik yönetici ve öğretmen tutumlarının yüksek, 'müfettişler sayesinde birçok şeyi öğrendim', 'müfettişler bana çok yardımcı oluyorlar' ve 'müfettişlerle beraber vakit geçirmekten hoşlanırım' maddelerine yönelik tutumların ise düşük seviyede olduğu; yaş değişkeni perspektifinde hem yönetici hem de öğretmenlerin rehberlik ve olumlu duygular geliştirme boyutuna yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüş, katılımcıların tutumları arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Karadağ vd. (2010) tarafından, 237 katılımcı ile gerçekleştirilen ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin denetime yönelik algılarının mesleki motivasyon düzeyine olan etkisinin incelendiği çalışmada; öğretmenlerin yönetsel denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı

olduğu, dolayısıyla yürütülen denetim faaliyetlerinin öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Balcı vd. (2011) tarafından, 8 müfettiş ve 10 öğretmenden oluşan katılımcı grubu ile yapılan ve öğretmenlerin müfettişlere, müfettişlerin ise kendilerine ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmada; araştırmaya katılan öğretmen ve müfettişlerin toplam 40 metafor ürettikleri, öğretmenlerin ürettiği 22 metaforun tamamının olumsuz, müfettişlerin ürettiği 18 metaforun ise 8'inin olumlu, 10'unun olumsuz olduğu; hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin müfettişlik rollerine ilişkin çoğunlukla olumsuz metaforik algılara sahip oldukları, mevcut denetim uygulamalarının çağdaş denetimin odak noktası olan öğretmenin iş başında yetiştirilmesi ve pedagojik gelişiminin sağlanması ihtiyacını karşılamadığı, dolayısıyla Türk eğitim sistemindeki denetim anlayışı ve uygulamalarının geleneksel denetim yaklaşımındaki durum tanımının ötesine geçemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündüz ve Coşkun (2011), ilköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenler üzerinde yarattığı stres seviyesini incelemek amacıyla 402 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik genel stres seviyelerinin 'orta düzeyin üzerinde' olarak tespit edildiği, cinsiyet değişkenine göre kadınların teftişe dayalı stres düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı şekilde yüksek bulunduğu, 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin teftişin olumsuz etkilerine ilişkin yaşadıkları stres düzeyinin, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerden anlamlı şekilde düşük olduğu, katılımcıların yaş ve eğitim durumlarının ise teftişe ilişkin stres düzeylerini etkilemediği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Şener'in (2011), eğitim müfettişleri ile Bakanlık müfettişleri tarafından gerçekleştirilen denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdiği ve ilköğretim kurumlarında çalışan 174, ortaöğretim kurumlarında çalışan 146 olmak üzere toplam 320 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada; katılımcıların denetime yönelik durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarındaki algı ortalamalarının düşük, beklenti ortalamalarının ise yüksek olduğu, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden daha olumlu olduğu, bununla birlikte ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden daha olumlu olduğu, cinsiyet değişkeninin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerini etkilemediği, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı

ancak ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olanların, mesleki kıdemleri 1-10 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenlere oranla denetime ilişkin daha yüksek beklentiye sahip oldukları, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin denetim çalışmalarını iletişimden uzak, denetimin teknik tarafını ön plana çıkaran, klasik denetim anlayışına yakın, geliştirici bir özellik taşımayan, öğrenci başarısına katkı sağlamayan, eğitim ve öğretim sürecine faydası olmayan bir süreç olarak algıladıkları, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin ise yapılan denetim çalışmalarının okula yeterli katkıyı sağlamadığını, denetim sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı vermediğini, denetimin okulun yenileşme ve gelişmesine faydasının olmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

Erdem ve Eroğul'un (2012), eğitim müfettişlerinin ders denetimleri sırasında öğretmenlere yönelik tutumlarının nasıl olduğuna dair 408 sınıf öğretmeninin görüşlerini almak suretiyle gerçekleştirdikleri çalışmada; katılımcıların eğitim müfettişlerinin denetim sürecindeki tutumlarını çoğunlukla olumlu buldukları, "Yaptığı işlerde olumlu eleştirilere açıktır, her şeyi ben bilirim şeklinde bir tavır sergilemez." maddesinin en yüksek puanı aldığı, öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir fark bulunduğu, buna göre 10-19 yıl ve 20-29 yıl arası mesleki kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin 0-9 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere oranla daha yüksek tutum puanı ortaya koydukları, bu bağlamda mesleki kıdemin artmasıyla müfettişlerin denetim tutumlarına yönelik puanların da arttığının görüldüğü, bunun yanı sıra cinsiyetin, yaşın ve öğrenim durumunun verilen puanlar üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kayaoğlu (2012) tarafından, yabancı dil öğretmenlerinin denetim tecrübeleri ile bu denetimlerin verimliliğini incelemek amacıyla 135 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen verilere göre; öğretmenlerin denetimi kaçınılmaz bürokratik ve idari bir görev olarak gördükleri, denetimin bilimsel ve objektif kriterlere dayanmadığını düşündükleri, mevcut denetim uygulamalarının denetleme ve değerlendirme ile karakterize edildiği, denetim sürecine korku, kontrol edilme ve cezalandırılma hissinin hâkim olduğunun belirtildiği, ayrıca, denetimin işbirlikçi bir süreçten ziyade denetçinin tüm süreci yönettiği hiyerarşik bir yapıya dayandığı, denetim faaliyetinin öğretmenlere sınıftaki sorunlarına çözüm bulma konusunda yardımcı olamadığı, öğretmenlerin sınıf performanslarını geliştirebilmeleri için liderlik yapamadığı aksine öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü, bu nedenle birçok öğretmenin denetçinin varlığından dolayı rahatsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; araştırmaya katılanların yarıya yakını tarafından, mesleki gelişim için denetim etkinliklerinin gerekliliğine inanıldığı ifade edilmiştir.

Uçar'ın (2012), ilköğretimde görevli öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini analiz etmek amacıyla en az bir kez denetim geçirmiş 15 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada; denetimde okulun içinde bulunduğu şartların dikkate alınmadığı, yapılacak denetim hakkında denetim öncesinde bilgi paylaşımında bulunulmadığı, denetçilerin demokratik liderlik davranışı göstermediği, denetimlerin öğretmen motivasyonuna ve mesleki gelişimine katkı sağlamadığı, denetim sonu yapılan değerlendirme toplantısında nesnel ölçülerin dikkate alınmadığı, denetim için ayrılan sürenin yetersiz olduğu ve denetmenlerin rehberlik yapmadan denetim yaptıkları gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Tshabalala (2013) tarafından, okullardaki denetim uygulamaları hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla Nkayi Bölgesi'nde görev yapan 48 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada; katılımcıların denetime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, öğretmenlerin çoğunun denetiminin temel amacının farkında olduğu, öğretmenlerin her dönem denetlenmeyi tercih ettikleri ve çoğu öğretmenin denetimi öğrenme sürecinde gerekli bir etkinlik olarak gördüğü, öğretmenlerin denetim geçirdikleri dersler hakkında denetçileriyle konuşarak zayıf ve güçlü yanlarını öğrenmek istedikleri, öğretim yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olacağı için denetçiden gelebilecek yapıcı eleştirileri memnuniyetle karşılayacaklarını belirttikleri ayrıca denetçinin ilgili, anlayışlı ve yardımsever olmasını, öğretmen ile denetçi arasında otorite içermeyen meslektaş ilişkisi olmasını bekledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Veloo vd. (2013) tarafından yapılan ve klinik denetimin etkilerinin incelendiği çalışmada; öğretmenlerin çoğunluğunun klinik denetime ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, denetim faaliyetlerinin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve öğretim kalitesinin artmasına yardımcı olduğu, klinik denetim uygulamasının ders planlarının hazırlanması, tümevarım, dersin sunumu ve geliştirilmesi, soru sorma tekniği, öğrenci katılımı, pekiştirme, öğrenci uygulaması ve görevi, alıştırma ve ödevlerin değerlendirilmesi, dersin işlenişi ve bitirilişi gibi başlıkların tamamına olumlu manada katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vijayaamalar ve Suhaida (2013) tarafından, sınıf ortamında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumlarını incelemek amacıyla Kuala Lumpur'daki 7 ortaokulda görevli 250 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu, kadın öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu bulunduğu ve öğretmenlerin yüzde 20'si denetlenmekten hoşlanırken kalan yüzde 80'inin ise denetlenmekten hoşlanmadığı ortaya çıkmıştır.

Altun (2014), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen öğretmen denetimi esas ve usullerine ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Aydın ilinde görevli 32 müfettiş, 19 okul yöneticisi ve 217 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmanın katılımcılarından elde edilen verilere göre; evrak denetimi dönemde veya yılda 1 kez yapılmalı, öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri ile bireysel özellikler her dönem denetlenmeli, öğrenciye değer verme, rehberlikte bulunma ve özel alan program/içerik bilgisi ve öğretim durumu ise denetlenmemelidir. Denetleyenler, denetimlerin daha sık yapılması gerektiği görüşünü savunurken, denetlenenler ise denetimlerin daha seyrek yapılmasını veya hiç denetim yapılmamasını istemişlerdir. Katılımcıların araştırmaya ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, katılımcıların yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça denetimlerin daha sık yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri de artmıştır. Öğretmen denetimini kimin yapması gerektiği hakkında ise katılımcılar sırasıyla okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve müfettiş şeklinde tercihte bulunmuşlar, Bakanlık müfettişlerinin bu anlamda fazla tercih edilmediği görülmüştür.

Aslanargun ve Tarku (2014) tarafından, öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik ile ilgili eğitim müfettişlerinden neler beklediklerini tespit etmek amacıyla 64 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada; uygulanmakta olan denetim ve rehberlik faaliyetleri ile bunları gerçekleştiren müfettişlere yönelik negatif bir tutumun olduğu, müfettişlerden yapıcı ve yol gösterici olmalarının beklendiği, denetimlerda sürenin kısa olmasından dolayı bu süreçte yeterli rehberliğin yapılamadığı hususları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çalışmaya katılan birçok öğretmen, denetimin yapıcı ve yol gösterici olduğu takdirde yararlı olacağını, başarı ve düzen kazanmak için denetimin gerekli bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir.

Bayraktar'ın (2014), meslek liselerinde görevli idarecilerin denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelediği ve 134'ü kadın, 116'sı erkek olmak üzere toplam 250 yönetici ile yaptığı çalışmada; katılımcıların denetimlerin okulun kurumsal gelişimine olumlu katkı sağladığını düşündükleri, denetimlerin kurumsal ve mesleki gelişime katkı sağladığı yönünde lisansüstü mezunlarının lisans mezunlarından daha fazla olumlu görüşe sahip oldukları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

Demirhan vd. (2014) tarafından, beden eğitimi öğretmenlerinin, okul yöneticileri, denetim faaliyetleri, öğrenci ve veliler, derslerin planlanması, işlenmesi ve değerlendirilmesi, zümre toplantıları ile ders ve okul dışı etkinliklerin planlanması konu başlıklarına ilişkin sorun ve çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla ortalama 8 yıl süreli öğretmenlik tecrübesine sahip olan 16 beden eğitimi öğretmeni ile yapılan çalışmada; müfettişlerin beden eğitimi öğretmenlerini denetleme konusunda yetersiz oldukları, denetim

çalışmalarını derinlemesine ve nitelikli olacak şekilde değil göstermelik ve yüzeysel olarak yaptıkları, denetim sürecinde yapıcı ve yol gösterici bir tutum sergilemedikleri sonuçları elde edilmiştir.

Eskibağ (2014) tarafından, denetim uygulamalarına dönük öğretmen görüşlerinin mesleki doyum ve tutum bakımından incelenmesi amacıyla yapılan ve ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 176'sı erkek, 179'ü kadın toplam 355 öğretmenden oluşan katılımcı grubu ile yapılan çalışmada; öğretmenlerin denetime dönük beklenti ortalamasının, denetime yönelik algılarına göre daha yüksek bulunduğu, erkek öğretmenlerin denetimle ilgili algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu, öğretmenlerden lisans mezunu olanların denetim algılarının yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı, öğretmenlerin medeni durumları ile denetime yönelik algıları ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı, denetime ilişkin algının çalışılan kuruma göre manidar bir fark göstermediği ancak denetimle ilgili en yüksek beklentinin lise, sonrasında ilkokul ve en son ortaokul öğretmenlerinde görüldüğü, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile denetime ilişkin algı ve beklentileri arasında istatistiksel bakımdan manidar bir ilişkinin bulunmadığı, öğretmenlerin denetime ilişkin düşüncelerinin onların mesleki tutum ve doyumlarını aynı yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Göksoy ve Aslanargun (2014), il milli eğitim müdürlüklerinde görevli eğitim denetmenlerinin sergiledikleri öne çıkan davranışları belirlemek amacıyla 47 eğitim denetmeni ile yaptıkları çalışmada; eğitim denetmenlerinin büyük çoğunluğunun iletişim ve liderlikle ilgili kavramları ön plana çıkarıyor olmalarının, sahip olunması gerektiği düşünülen ve bu anlamda eksik olduğu değerlendirilen davranışlarla ilgili önemli bir veri sunmuştur. Eğitim denetmenlerinde bulunması gerekli olan niteliklerin ve sergilenmesi beklenen davranışların sağlıklı bir iletişim, olumlu kişilik özellikleri ve tarafsız olma, önyargısız davranma kavramları çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Mesleki bilgilerin haricinde eğitim denetmenlerinin kendilerini güçlü kıldığını değerlendirdikleri niteliklerinin sosyal becerileri, kişilik özellikleri ve tarafsızlıkları olduğunun altı çizilmiştir. Denetmenlerin başarı durumlarının teknik bilgi ve yeteneklerinden ziyade insanlarla kurdukları ilişkilere bağlı olarak değerlendirildiği, denetim kavramı yerine işbirliği, takım çalışması, demokrasi, rehberlik gibi kavramların vurgulandığı, bununla birlikte, güven, hoşgörü, empati, samimiyet, dürüstlük, arkadaşlık, yardımseverlik, yenilikçilik, etkileyicilik, birlikte çalışma, sabır, mizah duygusu ve ikna yeteneği gibi hem teknik hem de insani davranışların önemli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin denetim sistemine ilişkin sahip oldukları negatif düşüncelerin eğitim denetmenlerinin tutum ve davranışlarından bağımsız değerlendirilemeyeceği, eğitim denetmenlerinin görevlerini yerine

getirirken sergiledikleri tavır ve davranışların, mesleki yetersizliklerin, denetimin doğasından kaynaklanan unsurların ve iletişim eksikliği gibi bazı davranışların öğretmenleri rahatsız ettiği, bu sürecin de denetim atmosferinin şekillenmesi ve algılanması ile yakın ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Memduhoğlu ve Mazlum'un (2014), eğitim denetmenlerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla denetmen, yönetici ve öğretmenler ile gerçekleştirdikleri çalışmada; 10 yıl önceki eğitim denetmenlerine ilişkin toplam 56 metaforun üretildiği ve bunlardan 55 tanesinin olumsuz olduğu, günümüz denetmenlerine ilişkin ise üretilen metafor sayısının 51 olduğu ve bunlardan 35 tanesinin olumlu olduğu, dolayısıyla eğitim denetmenleriyle ilgili algılamanın 10 yıl önceye oranla önemli ölçüde ve olumlu yönde değiştiği; soruşturma rolleri bakımından denetmenler hakkındaki yönetici ve öğretmen algılarının olumlu bulunduğu, bu algının 10 yıl önceye göre olumlu anlamda değiştiği, bununla birlikte, eğitim denetmenlerinin yürüttükleri soruşturma görevlerinden ve buna bağlı oluşan soruşturmacı rollerinden memnun olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır..

Tesfaw ve Hofman'ın (2014), temel amacı Addis Ababa'daki okullarda göreli öğretmenlerin öğretim denetimine yönelik algılarını ve aynı zamanda göreve yeni başlayanlar ile tecrübeli öğretmenler arasında denetim uygulamalarına yönelik tutum ve memnuniyet farklılığı olup olmadığını araştırmak olan ve 200 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre; mesleki kıdemi 1-2 yıl olanlar ile 3 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında klinik denetim, akran koçluğu, bilişsel koçluk, mentorluk ve mesleki gelişime ilişkin algılarda anlamlı bir farkın olmadığı ancak yansıtıcı koçluk yaklaşımının çoğunlukla deneyimli öğretmenler, portfolyoların ise hem yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı, cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında denetim yaklaşımlarının fiili kullanımına ilişkin anlamlı bir farkın bulunmadığı, yeni başlayanlar ile deneyimli öğretmenler arasında denetime yönelik tutum bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı, öğretmenlerin tamamının denetimin gerekliliğine ve denetimden yararlanabileceklerine inandıkları, yeni başlayanlar ile deneyimli öğretmenler arasında denetim uygulamalarından memnuniyet açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile denetimden sağladıkları mesleki gelişimden memnuniyetleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki bulunduğu, deneyimli öğretmenlerin denetimin mesleki gelişime olan katkısı bakımından göreve yeni başlayan öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları, bu konuda öğretmenlerin cinsiyetleri ve görev yaptıkları okul türleri arasında ise anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Ariffin vd. (2015) tarafından, Labuan ve Seremban'daki okullarda görevli 261 katılımcı ile yapılan ve denetime ilişkin öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada; denetim faaliyetleri hakkında bilgilendirme yapılması, çalışma ortamının desteklenmesi, müfredata ilişkin görüşlerin paylaşılması, denetim süreçlerinin raporlanması ve öğretmenlerin bilgilendirilip desteklenmesi hususlarının, öğretmenlerin denetime ilişkin motivasyonuna anlamlı şekilde katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Alila vd. (2016), Finlandiya'da görevli ve öğretmenlik geçmişi olan müfettişlerle yaptıkları çalışma ile denetim faaliyetlerinin öğretmenler üzerindeki destekleyici etkilerini araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre denetim, öğretmenlik üzerinde bireysel ve toplumsal olarak iki türlü destek sağlamaktadır. Buna göre; bireysel destek olarak öğretmenliği güçlendirmek ve teşvik etmek, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve rollerini netleştirmek, öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirmelerine yardımcı olmak ve öğretmenleri okul ortamında yaşadıkları zorluklarda desteklemek sayılabilirken, toplumsal destek ise işbirliğinin güçlendirilmesi, okulun çalışma kültüründe değişimin teşvik edilmesi ve ortak çalışma yaklaşımının geliştirilmesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle denetimin, kapsayıcı bir öğrenme ortamında öğretmenlerin mesleki, toplumsal ve kişisel gelişimlerini sağlayabileceğini söylemenin mümkün olacağı görülmüştür.

Can ve Gündüz (2016), ilkokul öğretmenlerinin, okul müdürleri ile maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen rehberlik faaliyetlerinden yararlanma seviyelerinin belirlenmesi amacıyla 30 öğretmen ile yüz yüze görüşme yöntemini kullanarak yaptıkları çalışmada; müfettişlerin öğretmenler dönük yerine getirdikleri rehberlik çalışmalarının etkili olamadığı, belge ve dosya üzerinde çalışılması, branş özelliklerine uygun rehberlik yapılmaması, rehberlik mantığının ön planda tutulmaması, öğretmenin gelişimine yarayacak veya ihtiyacı olan konularda yardım, işbirliği ve yönlendirmenin dikkate alınmaması gibi nedenlerden rehberlik çalışmalarının yetersiz kaldığı ya da hiç rehberlik faaliyeti yapılmadığı, yürütülen rehberlik çalışmalarından yeterli derecede yararlanılamadığı ve müfettişlerin yürüttükleri rehberlik çalışmaları neticesinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm bulunamadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Demir ve Tok (2016) tarafından, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin denetimin önemi ve ders denetimleri hakkındaki düşüncelerinin ortaya koyulması amacıyla yapılan ve 43 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada; katılımcıların büyük kısmının denetim ile ilgili olumsuz bir izlenime sahip olduğu, denetim kavramından korku, endişe ve rahatsızlık hissedildiği, uygulamada müfettişlerin denetim ağırlıklı bir rol sergiledikleri, bunun yerine öğretmenlerin eksikliklerinin

giderildiği, mesleki gelişime katkı sağlayacak rehberlik rolünün benimsenmesinin istendiği, denetimin önemli olduğunun dile getirildiği, hatalı davranışların ve yanlış uygulamalar ile mevcut eksikliklerin öncelikle saptanması sonrasında ise giderilmesi amacıyla alınması gereken önlemlerin denetim faaliyetleriyle mümkün olabileceği, ayrıca, denetimin olmaması durumunda kaos yaşanacağı, örgüt içerisinde düzenin bozulacağı, keyfiliklerin artacağı, ciddiyetin kaybolacağı, işlerin doğru yapılıp yapılmadığının bilinmeyeceği, herkesin kendi doğrusuna göre hareket edeceği ve sonuç itibarıyla örgütün amaçlarını gerçekleştiremeyeceği için eğitim kalitesinin düşeceği yönünde tespitler yapılmıştır.

Darishah vd. (2017) tarafından, Kubang Pasu bölgesindeki okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin etkilerini ve öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla 82 öğretmen ile yapılan çalışmada; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile denetime ilişkin tutumları arasında manidar bir ilişkinin bulunmadığı, öğretmenlerin %12'sinin denetlenmekten hoşlandığı, kalan %88'in ise denetlenmekten hoşlanmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin denetim faaliyetlerine ilişkin memnuniyet yüzdelerinin; çok memnun (%8,5), memnun (%78), az memnun (%9,8) ve memnun değil (%3,7) şeklinde olduğu görülmüştür.

Daud vd. (2018) tarafından Malezya'nın Kedah Eyaletindeki ortaokullarda çalışan 120 öğretmenin katılımıyla gerçekleştiren ve müfettişlere olan güveni, müfettişlerin öğretime olan etkisini, öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumunu ve öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine katılımını incelemek amacıyla yapılan çalışmada; müfettişlere duyulan güvenin ve müfettişlerin öğretime yönelik desteklerinin, öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

Karasu ve Cömert'in (2019), ilköğretim okullarında görevli olan branş ve sınıf öğretmenlerinin okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilen ders denetimleri sırasında yaşadıkları kaygı düzeylerini belirlemeyi amaç edinen ve 182 branş ve 82 sınıf öğretmeninden oluşan katılımcı grubu ile tarama modelinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında; öğretmenlerin denetim sırasında genel olarak 'orta' düzeyde kaygı yaşadıkları, kadın öğretmenlerin erkeklerden ve evli öğretmenlerin bekârlardan daha fazla denetim kaygısı duydukları, mesleki kıdem durumunun ise öğretmenlerin denetim kaygısı puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Khun-Inkeeree vd. (2019), katılımcı 372 öğretmeninin denetim faaliyetlerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada elde edilen bulgular; öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile bilgi ve teknik beceri boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, kişilerarası beceriler boyutu üzerinde ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Bilgili ve

tecrübeli müfettişler, eğitim-öğretime dair olumlu rehberlikte bulunmaları ve bu yolla öğretmenlerin öğretim performanslarını geliştirmeleri 'bilgi' boyutunda denetime yönelik olumlu bir tutum sergilenmesine yol açmış; benzer şekilde müfettişlerin yetenek, disiplin, güncel öğretim tekniklerine sahip olma, karar verme, öncelikleri belirleme ve iyi ilişkiler sergileme yoluyla öğretmenler üzerindeki korku ve izolasyon duygularını sınırlama gibi 'teknik becerileri' denetime yönelik tutum üzerinde olumlu bir etki oluşturmuş; bununla birlikte, denetim sürecinde olumsuz bir durumla karşılaşan öğretmenlerin kırgınlık duygusu yaşamaları ve müfettişlerin desteğine ihtiyaç duymadıklarını çünkü bu tür bir desteğin öğretmenlik statülerine yönelik bir tehdit oluşturacağını varsaymaları, denetime yönelik tutum ile 'kişilerarası beceriler' boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmamasına neden olmuştur.

Kurka ve Berhanu'nun (2019), ortaokul öğretmenlerinin okul temelli öğretim denetimine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla betimsel tarama deseni kullandıkları ve rastgele seçilen 182 öğretmen, 30 okul yöneticisi ve 13 denetim elemanının katıldığı çalışmasında elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin denetime yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları, denetim işlevinden memnun olmadıkları ve denetçileri etkili bir şekilde denetim yapma noktasında yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, denetim faaliyetlerine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörleri ise denetçilerin uygun olmayan yaklaşımları, denetçilerdeki temel bilgi ve beceri eksikliği, öğretmenlerin denetimin önemi ve yararı konusunda farkındalık sahibi olmamaları, öğretmenler ile denetçiler arasındaki güvensizlik, denetim öncesi ve sonrası süreçlerde denetçilerin bilgilendirme yapmamaları ve son olarak öğretmen, müdür ve denetçi arasındaki zayıf iletişim olarak ifade etmişlerdir.

Altınok vd. (2020) tarafından yürütülen ve temel amacı okullarda yapılan denetim çalışmalarının öğretim süreçlerine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmek olan araştırmada; denetimlerin eğitimsel bir katkısının olmadığı ve belge kontrolünden ileri gitmediği, denetim sonuçlarından yararlanılarak eğitim amaç ve politikalarının oluşturulmasına dönük bir çalışma yapılamadığı, denetim mekanizmasının toplumdan uzak olması nedeniyle okul çevre ilişkisini geliştirmeye katkı sağlayamadığı sonuçları elde edilmiş, bununla birlikte, katılımcıların büyük çoğunluğunun ne olursa olsun denetime ihtiyaç olduğunu belirtikleri görülmüştür.

Hoque vd. (2020), Kuala Lumpur'da görev yapan 200 öğretmen ve 50 müfettiş ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını ve denetimin öğretmenlerin performansları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Buna göre; öğretmenlerin denetime yönelik genel tutumlarının 'orta' düzeyde olduğu, sınıf yönetimi ve etkili öğretim teknikleri konularında denetim faaliyetlerinin öğretmenlere yardımcı olduğuna inanıldığı ancak

denetimin öğretmen performansı üzerinde etkisinin olmadığının zira öğretmenlerin müfettişler tarafından gözlemlendiklerinde iyi öğretemediklerinin ifade edildiği, bu durumun da kendilerini gergin hissettirdiği, öğretmenlerin denetim sürecine karşı genelde kaygılı oldukları ve olumsuz duygular besledikleri, denetimin mesleki gelişimde önemli bir faktör olarak görülmesine rağmen müfettişlerin kendilerindeki hataları bulmaya çalıştıklarını düşünmelerinin öğretmenlerin denetime karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygur (2020) tarafından nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak yapılan ve okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri ders denetimleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada; denetimlerin öğretmenlerin performansına olumlu yansımalarının olduğu gibi olumsuz yansımalarının da olduğu veya etkisinin olmadığı şeklindeki sonuçların ortaya çıktığı, bu bağlamda, denetimlerin öğretmen verimliliğini ve motivasyonunu artırdığı görüşleri ile birlikte denetim sürecinde öğretmenlerin stres yaşadıkları veya denetimlerin mesleki performanslarına etkisinin olmadığını belirten katılımcıların da bulunduğu ve müdürlerin pedagojik formasyon, sağlıklı iletişim kurma ve sınıf yönetimi konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Memişoğlu ve Tabak'ın (2021), müfettiş görüşlerinden hareketle denetimde yaşanan sorunların neler olduğunu belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; denetimler sırasında karşılaşılan sorunların büyük çoğunluğunun denetlenen kaynaklı olduğu, özellikle denetlenen kişi ve kurum yöneticilerinin denetim işlemine karşı önyargılı davrandıkları, denetim sırasında gerekli işbirliğini yapmadıkları, denetlenmekten kaygı duydukları ya da denetim sonucunda karşılaşılabilecek yaptırımlardan çekindikleri, ders denetimlerinde öğretmenlerin öğrencilerini yeteri kadar tanımadıkları, öğretmenliğe ilişkin genel ve özel alan hâkimiyetlerinin zayıf olduğu ve kendilerine özgü bir öğretim tarzı oluşturamamış oldukları görülmüştür.

Sallabaş (2021) tarafından, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 475 öğretmen ile yürütülen çalışmada; öğretmenlerin denetime yönelik genel tutumlarının yüksek olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarıyla denetime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, okul ikliminin alt boyutları arasında yer alan liderlik ve etkileşim kavramlarının öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadınların puan ortalamasının erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunduğu, yaş değişkenine göre 20-30 arası yaş grubundaki öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının 41-50 arası yaş grubundaki öğretmenlere oranla anlamlı şekilde olumlu olduğu, medeni durum

değişkeni perspektifinde ise denetime yönelik tutum ölçeği puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin denetime yönelik tutum puanlarının kıdemleri 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Usta ve Özyurt (2021) tarafından MEB'e bağlı kurumlarda görevli öğretmen ve idarecilerin görüşleri alınmak suretiyle denetimlerde yaşanan sorunların tespit edilerek öneriler sunulması amacıyla yapılan çalışmada; katılımcıların büyük çoğunluğunun denetim sisteminin gerekli olduğunu ifade ettikleri, denetimin düzene ve bireysel gelişime katkı sunduğu, hataların tekrarlanmasında azalma sağladığı, bununla birlikte, denetimin olumsuz taraflarının ise denetlenen üzerinde huzursuzluk meydana getirdiği, denetçilerin etik olmayan tutum ve davranışlarının bulunduğu, denetim sisteminin adil bir denetim ve değerlendirmeye imkân vermediği, okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin ortaya çıkan boşluğu dolduramadıkları ve rehberlik odaklı yeni bir denetim sistemine ihtiyaç olduğuna dair tespitler ortaya çıkmıştır.

Uslu'nun (2021), öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının incelendiği ve 225 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmasında; öğretmenlerin yapılan denetimlere yönelik yaklaşımlarının 'nötr' olduğu, denetimin örgüte, işgörene ve ilişkilere olan etkilerine ait alt boyutlarındaki öğretmen yaklaşımlarının da benzer şekilde 'nötr' olduğu, denetime ilişkin tutum düzeyi açısından en yüksek katılım puanının 'Denetim planlı çalışmaya sevk eder', en düşük katılım puanının ise 'Denetim işgörenin işe ilişkin moralini yükseltir' maddelerine verildiği, cinsiyet değişkenine göre denetime yönelik tutum puanlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı, bununla birlikte denetime yönelik tutumda mesleki kıdem, yaş, görev yapılan okul türü ve eğitim durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Uğurlu (2021) tarafından, sınıf öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan ve 16 öğretmenin katıldığı araştırmada; denetim sistemi ve denetmen tutumundan dolayı sınıf öğretmenlerinin denetim faaliyetlerinin mesleki gelişimlerine katkısının olmadığını düşündükleri; öğretmenlerin müfettişlerden alanlarında uzman, etkili iletişim becerisine sahip, tecrübe sahibi, adil, rehberlik yapan ve güvenilir kişiler olmalarını bekledikleri; sınıf denetimlerinin müfettişler tarafından yapılmamasının öğretmenlerin ders performanslarını etkilemeyeceğini düşünen öğretmenlerin sınıfa müfettiş geldiğinde olumsuz eleştiriler yapıldığı, moral ve motivasyonun azaldığının ifade ettikleri; sınıf denetimlerini müfettişlerin yapmamasının sorunlara neden olduğunu düşünen öğretmenler ise okul müdürlerinin taraflı davranabildiği, denetimin ciddiyetsiz ve amatörce yapıldığı, dosya ve

belge kontrollerinin yetersiz olduğu, mesleki açıdan özensiz ve rahat davranıldığı hususları ortaya çıkmıştır.

Deniz (2022) tarafından, müfettişlerin kurum ve ders denetimi ile inceleme ve soruşturma görevleri bağlamındaki rollerinin incelendiği çalışmada; müfettişlerin mevzuata uygunluk denetimi yapma, bilgi ve deneyimleri paylaşma, iş birliği yapma, disiplin sağlanmasında yardımcı olma, motivasyonu artırma ve teşvik etme, kaynakların yönetimini kontrol etme, koordinasyon sağlama, iş yeri sağlığı ve güvenliğine katkıda bulunma, kalite standartlarının geliştirilmesine yardımcı olma, mesleki oryantasyonu ve gelişimi sağlama, okulu değerlendirme, izleme ve geliştirme ile öğretimin değerlendirilmesi ve desteklenmesi gibi farklı rol ve görevlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Esen ve Albez (2022) tarafından, ilkokul öğretmenlerinin algıları perspektifinde öğretimsel denetim ile öğrenen okullar arasındaki ilişkinin incelendiği ve 257 öğretmenin katıldığı çalışmada; katılımcıların denetime yönelik algılarının iyi düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin denetime yönelik algı seviyelerinin kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu, mesleki kıdemi 1 yılın altında olan öğretmenlerin denetime ilişkin algılarının, mesleki kıdemi 1-4 yıl ve 5-9 yıl olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu, bununla birlikte, mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin denetim algılarının ise 1-4 yıl ve 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Keleş ve Kineşçi (2023) tarafından, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel denetime ilişkin tutum düzeylerini tespit etmek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılarak 116 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada; öğretmenlerin yapılan denetimlere yönelik yaklaşımlarında olumlu bir eğilime sahip oldukları ve denetime ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu; 'Denetim varlığı işgöreni rahatsız eder' ve 'Denetim işgörenlerde bilgi saklama eğilimi doğurur.' maddelerine katılımcıların en düşük puanları verdikleri; öğretmenlerin 'Denetim planlı çalışmaya sevk eder.' başlığına verdikleri puanların yüksek olduğu; bununla birlikte, öğretmenlerin denetim mekanizmasına ilişkin yetersiz, antidemokratik ve motivasyonu azaltıcı şeklinde düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Sevim ve Kaya'nın (2023), okullardaki denetim süreçlerine yönelik öğretmen tutumlarının düzeyini ve bu düzeyin birtakım demografik değişkenler özelinde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla 409 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmada; okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutum puanlarının 'orta' düzeyde olduğu, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarının lisans mezunu olanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksek bulunduğu, okullardaki denetim

süreçlerine yönelik öğretmen tutumlarında cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yavuzcan (2023), öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının mesleki gelişim öz yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 428 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında; katılımcıların denetime ilişkin tutumlarının ve tutum alt boyutlarının 'yüksek' düzeyde algılandığı sonucuna varıldığı, "Denetimin örgüte etkisi" alt boyutunda mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı ancak "Denetimin ilişkilere etkisi" ve "Denetimin iş görene etkisi" alt boyutlarında 0-5 yıl ve 6-10 yıllar arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanlarının mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek bulunduğu, cinsiyet, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerinin ise öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Yüksel-Başar ve Gündüz (2023), öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla Samsun ilinin farklı ilçelerinde görev yapan 747 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının 'orta' seviyede olduğunun görüldüğü, cinsiyete göre bakıldığında erkeklerin denetime yönelik tutumlarının kadınlardan anlamlı şekilde yüksek çıktığı, öğrenim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarının lisans mezunu olanlara oranla anlamlı şekilde yüksek bulunduğu, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin denetime yönelik tutum puanlarının 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olanlara göre anlamlı derecede yüksek çıktığı ve son olarak medeni durum değişkenine göre ise evli veya bekâr olmanın öğretmenler arasında denetime yönelik tutum bakımından herhangi bir fark oluşturmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Berhanu'nun (2024) öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını incelemek üzere Etiyopya'nın Batı Gojjam eyaletindeki Dembecha bölgesindeki ortaokullarda görevli 310 öğretmen, 4 okul müdürü ve 2 müfettiş ile gerçekleştirdiği çalışmada; öğretmenlerin mesleki performanslarının orta düzeyde olmasına rağmen denetime yönelik tutumlarının ise düşük düzeyde olduğunun görüldüğü, bu durumun öğretmenlerin denetime yönelik negatif bir bakışa sahip olduklarını gösterdiği, öğretmenlerin mesleki performansları ile denetime yönelik tutumları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, öğretmenlik performansı ile denetim uygulamaları arasındaki ilişkiye öğretmenlerin bu konudaki tutumlarının aracılık ettiği görülmüştür.

‘Psikolojik İyi Oluş’ Konusu ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Psikolojik iyi oluş konu başlığı altında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalardan bazıları, tarih sırası ve alfabetik düzen gözetilmek suretiyle aşağıda verilmiştir.

Psikolojik iyi oluşun yaş ile olan ilişkisini araştıran Ryff (1989), yaş ortalaması 20 olan 133 genç, yaş ortalaması 50 olan 108 orta yaşlı ve yaş ortalaması 75 olan 80 yaşlı yetişkinden oluşan grubun psikolojik iyi oluş puanlarını karşılaştırdığı çalışmasında, yaş faktörünün bireylerin psikolojik iyi oluş değerleri üzerinde belli oranda etki sahibi olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda; orta yaşlı katılımcıların ‘yaşam amacı’ alt boyutunda yaşlı yetişkinlerden ve bazen de ‘özerklik’ alt boyutunda gençlerden önemli ölçüde daha yüksek puan aldıkları, bununla birlikte, hem orta yaşlı hem de yaşlı yetişkinlerin ‘çevresel hâkimiyet’ konusunda kendilerini gençlere oranla daha yüksek puanladıkları, ‘kişisel gelişim’ açısından gençlerin yaşlı yetişkinlerden daha yüksek puan alan orta yaşlı yetişkinlere katıldıkları, ‘öz kabul’ ve ‘başkalarıyla olumlu ilişkiler’ başlıklarında ise yaş farkı bulunmadığı görülmüştür. Cinsiyet boyutunda kadınların ‘başkalarıyla olumlu ilişkiler’ alt boyutunda erkeklerden daha yüksek puan aldıkları, ‘kişisel gelişim’ boyutunda anlamlı olmamakla birlikte kadınların puan ortalamalarının yüksek olduğu, psikolojik iyi oluşun diğer alt boyutlarında ise cinsiyete ilişkin manidar bir farklılığın ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenine göre ise sadece ‘öz kabul’ ve ‘yaşam amacı’ alt boyutlarında evli olan katılımcılar lehine anlamlı bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Marks (1996) tarafından, 1992-1993 yılları arasında yapılan Wisconsin Boylamsal Çalışması’na katılan 6.876 yetişkinden elde edilen veriler üzerinde yapılan çalışmada, psikolojik iyi oluş, cinsiyet ve medeni durum arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre; psikolojik iyi oluş seviyesinin bekâr erkeklerde bekâr kadınlara göre daha büyük bir dezavantaja işaret ettiği, cinsiyet analizlerinde bekâr olmanın hem olumlu hem de olumsuz etkilerine ilişkin karmaşık bir tablonun ortaya çıktığı, bekâr kadınların evli kadınlara kıyasla genellikle zihinsel yetenek ve kişilik açısından avantajlı oldukları, ayrılmış ya da boşanmış veya hiç evlenmemiş erkek ve kadınların, özerklik konusunda evli akranlarından daha yüksek puan aldıkları, ayrılmış veya boşanmış kadınların daha yüksek düzeyde kişisel gelişim gösterdikleri ancak geleneksel anlayışın aksine çoğu durumda evliler ve bekârlar arasında psikolojik iyi oluş açısından herhangi bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Marmot vd. (1998) tarafından yapılan bir araştırmada; orta yaş grubundaki bireylerde meydana gelen ölüm oranlarının sosyo-ekonomik değişimlerini gösteren çalışmalardan biri olan Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Orta Yaş Araştırması (MIDUS) verilerine göre, hem kadın hem de erkekler için eğitim durumu değişkeninin anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığını

(yükseköğrenimin daha iyi sağlığı öngördüğü), bu durumun düşük sosyo-ekonomik statüye sahip insanların neden daha kötü sağlık ve daha düşük psikolojik iyi oluşa sahip olduğunu açıklamaya katkı sunduğunu ve netice itibarıyla eğitim seviyesi yüksek bireylerin psikolojik iyi oluş seviyelerinin de yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Clarke vd. (2000), eğitimin psikolojik iyi oluşun alt boyutlarına ilişkin etkisini araştırmak amacıyla 65 yaş ve üstü 4.960 Kanadalı birey ile yaptıkları çalışmada, eğitim görülen yıl sayısının psikolojik iyi oluşun alt boyutlarının tamamındaki puanları anlamlı şekilde yordadığını bulmuşlardır. Aynı çalışmada incelenen bir diğer parametre olan medeni durumun da psikolojik iyi oluşu etkilediği görülmüştür. Buna göre; evli olan yaşlılar, psikolojik iyi oluş alt ölçeğinde evli olmayan gruplardan önemli ölçüde daha yüksek puanlar almışlardır. Evli bireyler Yaşamın Amacı alt ölçeğinde (dul ve hiç evlenmemiş olanlarla karşılaştırıldığında), Kendini Kabul alt ölçeğinde (boşanmış ve ayrı yaşayanlarla karşılaştırıldığında) ve Başkalarıyla Olumlu İlişkiler alt ölçeğinde (boşanmış, ayrılmış ve hiç evlenmemiş olanlarla karşılaştırıldığında) anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır.

Keyes vd. (2002), 1995 yılı Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Orta Yaş Araştırması (MIDUS) veri tabanından elde ettikleri yaşları 25 ile 74 arasında değişen 3.032 katılımcıya ilişkin bilgiler üzerinde yaptıkları çalışmada, eğitimin psikolojik iyi oluşu yordadığını tespit etmişlerdir. Buna göre; yüksek eğitim düzeyi, yüksek toplam psikolojik iyi oluş puanını, düşük eğitim düzeyi ise düşük toplam psikolojik iyi oluş puanını yordamaktadır.

Cenkseven (2004) tarafından, 205 kadın ve 295 erkek üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen ve öznel iyi oluş ile psikolojik iyi oluşun yordayıcılarının incelendiği çalışmada; cinsiyet faktörünün psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığı görülmüş ancak bu faktörün psikolojik iyi oluşu yordamaya olan katkısının yüksek düzeyde olmadığı, bununla birlikte kadınların toplam psikolojik iyi oluş puanlarının erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Edwards vd. (2004) tarafından, profesyonel sporcular, düzenli egzersiz yapanlar ve sportif aktiviteye katılmayanların psikolojik iyi oluşları ile fiziksel benlik algılarını karşılaştırmak amacıyla 60 üniversite hokey oyuncusu, 27 sağlık kulübü üyesi ve egzersiz yapmayan 111 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada; hokey oyuncuları ile sağlık kulübü üyelerinin psikolojik iyi oluş seviyelerinin egzersiz yapmayanlara göre daha yüksek olduğu ve aynı zamanda bu iki grubun daha olumlu fiziksel benlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Sugiura vd. (2005) tarafından, psikolojik iyi oluş ile fiziksel aktiviteler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımları ile psikolojik iyi oluş

seviyeleri arasında önemli ölçüde ilişki bulunduğu, bu kapsamda, düzenli olarak egzersiz yapan öğrencilerin egzersiz yapmayan öğrencilere oranla daha düşük stres seviyesine ve daha yüksek düzeyde psikolojik iyi oluşa sahip oldukları görülmüştür.

Bierman vd. (2006), bireylerin psikolojik iyi oluşlarını medeni durum değişkeni perspektifinde inceledikleri çalışmada; araştırmacılar evli olmanın avantaj olup olmadığını açıklamak amacıyla sürekli evli olanları, yeniden evlenenler, boşanmış veya ayrılmış olanlar ve hiç evlenmemiş olan bireylerle karşılaştırarak incelemişler ve sürekli evli olanların iyi oluş puanlarının karşılaştırılan diğer tüm gruplardan daha iyi durumda olduğunu tespit etmişlerdir.

Stubbe vd. (2007), egzersiz yapmanın bireylerin iyi oluşları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada; egzersize katılım ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi Hollanda İkiz Kayıt Sistemindeki yaklaşık 8.000 denekten alınan verilerle değerlendirmişler ve netice olarak egzersiz yapan katılımcıların tüm yaş gruplarında (18-30 yaş arası, 31-45 yaş arası, 46-65 yaş arası) ve her iki cinsiyette, egzersiz yapmayanlara göre hayatlarından daha memnun ve daha mutlu oldukları dolayısıyla egzersiz yapanların iyi oluş seviyelerinin yapmayanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Konu vd. (2010) tarafından, 1.294 ilkokul ve ortaokul öğretmeni üzerinde yapılan çalışma ile öğretmenlerin iyi oluşları bazı değişkenler üzerinden incelenmiştir. Buna göre; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iyi oluş seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuş, bununla birlikte erkek öğretmenlerin iyi oluş seviyelerinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, ilkokul ve ortaokullarda kısmi zamanlı çalışan öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin aynı okullardaki kadrolu öğretmenlere göre daha iyi olduğu anlaşılmıştır.

Springer vd. (2011) tarafından, üç büyük anketin verileri kullanılarak yapılan ve Ryff'e ait Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinde (RPİOÖ) yer alan alt boyutların yaşla olan ilişkisinin ölçülerek bu suretle ölçeğin yapısının değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada yaşa bağlı çok az farklılık bulunmuştur. Genel olarak; 'kişisel gelişim' ve 'yaşam amacı' boyutlarının birbirini takip eden her yaş kategorisinde düşüş gösterdiği ve bunların en yaşlı katılımcılar arasında en düşük düzeyde olduğu; 'özerklik' ve 'öz kabul' boyutlarının da yaşla birlikte azaldığı ancak 'çevresel hâkimiyet' kavramının katılımcıların orta yaş dönemlerinde artış gösterdiği, bununla birlikte 'başkalarıyla olumlu ilişkiler' alt boyutunda bakılan yıllar arasında herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, yaş faktörünün çoğu durumda RPİOÖ'ye ait varyansın çok küçük bir yüzdesini açıkladığı, çoğu durumda bunun %1'den az ve hiçbir zaman %4'ten fazla olmadığı ifade edilmiştir.

Danişment'in (2012), okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi ve yöneticilik kıdemi değişkenleri açısından incelediği çalışmasına 34'ü

kadın, 204'ü erkek toplam 238 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre; kadın yöneticilerin "özerklik", "çevresel hâkimiyet" ve "öz kabul" alt boyutlarındaki psikolojik iyi oluş düzeylerinin erkek okul yöneticilerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu; görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre en yüksek psikolojik iyi oluş seviyesinin okul öncesi eğitim kurumlarında, en düşük seviyenin ise ortaöğretim kurumlarında gözlendiği; yöneticilik kıdemi bir yılın altında olan yöneticilerinin ölçeğin tüm alt boyutlarda yöneticilik kıdemi 1-5, 6-10 ve 11 yıl üzeri olanlardan daha yüksek psikolojik iyi oluş puanları aldıkları, bununla birlikte, yöneticilik kıdemi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin ise yöneticilik kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası olan okul yöneticilerine göre "çevresel hâkimiyet", "öz kabul", "bireysel gelişim" ve "yaşam amaçları" alt boyutlarında daha yüksek psikolojik iyi oluş puanları aldıkları görülmüştür.

Kuyumcu (2012) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerindeki duygusal farkındalık, duyguları ifade etme ve psikolojik iyi oluş durumlarına ilişkin ölçek puanlarının ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini, ayrıca Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalıkları ile duygularını ifade etme yeterliklerinin psikolojik iyi oluşlarını yordamaya olan etkisi incelemiştir. Çalışmaya katılan 349 Türk ve 251 İngiliz üniversite öğrencisinden oluşan gruptan elde verilerin değerlendirilmesi neticesinde; üniversite öğrencilerinden Türk olanların psikolojik iyi oluş, duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme düzeylerinin İngilizlere kıyasla daha düşük olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadınların psikolojik iyi oluşlarının erkeklerden yüksek olduğu ve üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme düzeylerinin psikolojik iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır.

Moe (2012) tarafından, kadınların psikolojik iyi oluşlarında önemli olan faktörleri belirlemek amacıyla 2.746 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada; eğitim seviyesi yüksek olan kadınların psikolojik iyi oluş puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu, evli kadınların psikolojik iyi oluş puanlarının da benzer şekilde medeni durumu evli olmayanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmış, yaş değişkeninin ise kadınların psikolojik iyi oluş puanlarına herhangi bir etkide bulunmadığı görülmüştür.

Tütüncü (2012), özel bir endüstri firmasında çalışan 299 yönetici ve çalışanın psikolojik iyi oluşları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre yönetici ve çalışanlar arasında "özerklik", "çevresel hâkimiyet", "bireysel gelişim", "olumlu ilişkiler", "yaşam amaçları", "öz-kabul" ve toplam psikolojik iyi oluş puanı bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmadığını, medeni durumun yöneticilerin psikolojik iyi oluşları açısından anlamlı bir fark ortaya koymadığını ancak çalışanların "bireysel gelişim",

"yaşam amaçları", "öz-kabul" ve toplam psikolojik iyi oluş puanlarında evli olanlar lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığını, yaş değişkenine göre ise yönetici ve çalışanların psikolojik iyi oluş puanlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

Göcen (2013), bireyin psikolojik iyi olma hali ile dini yönelimi arasındaki ilişkiye baktığı ve 327'si kadın, 284'ü erkek üzere toplam 611 yetişkin ile yürüttüğü çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadınlardan ve medeni durum değişkenine göre evlilerin bekârlardan daha yüksek psikolojik iyi oluş puan ortalamasına sahip olduklarını ancak elde edilen sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Katılımcıların yaş gruplarına göre yapılan değerlendirmede, psikolojik iyi oluşa ilişkin en düşük puan ortalamasının 17-20 arası yaş grubunda, en yüksek puan ortalamasının ise 37-45 arası yaş grubunda olduğunun görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Telef vd. (2013), psikolojik iyi oluş ile değerler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 188'i kadın, 72'si erkek olmak üzere toplam 260 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada; psikolojik iyi oluş ile başarı, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiş, psikolojik iyi oluş ile güç, uyarılım ve geleneksellik arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar, hazcılık ve evrenselcilik değerlerinin psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur.

İlğan vd. (2015) tarafından, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iş yaşamı kaliteleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği ve 6 farklı ildeki 120 okulda görev yapan 784 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada; katılımcı öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğu, erkek ve kadın öğretmenler arasındaki karşılaştırmada psikolojik iyi oluşun kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunduğu, evli öğretmenlerin psikolojik iyi oluşa ilişkin algılarının bekâr öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşları ile psikolojik iyi oluş puanları arasında negatif bir ilişki bulunduğu ve son olarak katılımcı öğretmenlerin okul iş yaşam kaliteleri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

McCullough (2015) tarafından, pozitif psikolojinin güçlü yönlerine dayalı müdahalenin ilkokul öğretmenlerinin okul ortamındaki öznel iyi oluşları üzerindeki genel etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada; öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda stres, kaygı ve duygusal tükenmişlik derecelerinin düşük seviyede gerçekleştiği bulunmuştur.

Çelik (2016), psikolojik iyi oluşun algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenlik tarafından ne ölçüde yordandığını ortaya koymak amacıyla 580 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı

çalışmada, cinsiyet değişkeninin katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinde farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş (2016), okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için 201 katılımcı ile yaptığı çalışmada; okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş kavramı hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; mesleki kıdemi 1-4 yıl arası olan okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş seviyelerinin 5-10, 11-15, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlardan daha düşük olduğu; katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin yöneticilik kıdemi, medeni durum, eğitim durumu, görev yeri ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği; okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş seviyeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif ve yüksek düzeyli bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Ertürk vd. (2016) tarafından, yönetsel destek algısının çalışanlarda duygusal emek ve psikolojik iyi oluşu etkileme düzeyini belirlemek amacıyla 412 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada; katılımcı öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algı düzeylerinin yüksek olduğunu, cinsiyet değişkenine göre kadınların psikolojik iyi oluş seviyelerinin erkeklerden yüksek çıktığını, psikolojik iyi oluşun yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini, ortaya çıkan bu farkın 30 ve altı yaş grubunun psikolojik iyi oluş düzeyinin 41 ve üstü yaş grubundan yüksek çıkmasıyla meydana geldiğini, bununla birlikte, psikolojik iyi oluş düzeylerinin öğretmenlerin medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Karaçam (2016) tarafından, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygının incelendiği ve 374 beden eğitimi öğretmeni ile yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş seviyeleri arasında cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul türü (ortaokul-lise) ve spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak elde edilen verilerden, beden eğitimi öğretmenleri arasında psikolojik iyi oluş düzeyi en yüksek olanların 31-40 yaş arası grubu, en düşük olanların ise 51 yaş ve üzeri grubu olduğu, kıdeme göre psikolojik iyi oluş düzeyi en yüksek olanların 11-15 yıl arası, en düşük olanların ise 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar olduğu, spor yapma durumuna göre ise haftada 4 defa spor yapan grubun en yüksek, haftada 2 defa spor yapan grubun ise en düşük psikolojik iyi oluş düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Kidger vd. (2016) tarafından, 8 farklı okulda görev yapmakta olan toplam 555 öğretmen ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin iyi oluş durumları ile depresif belirtileri arasındaki ilişki

incelenmiş, öğretmenlerin iyi oluş ve depresyon puanlarının orta seviyede negatif korelasyon gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla, okul ortamındaki stresin öğretmenlerin iyi oluşları üzerinde olumsuz etki gösterdiği ve aynı zamanda daha yüksek depresif belirtilere neden olduğu bununla birlikte öğretmenlerin yaşadıkları yüksek düzeydeki olumsuz iyi oluş ve depresif göstergelerin öğretmen performansı ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki negatif etkisi önemli bulunmuştur.

Sevimli'nin (2015), örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla farklı eğitim kademelerinde görev yapan 159 öğretmen ile yaptığı çalışmada; örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin bulunduğu, yaş değişkenine bağlı olarak psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, eğitim durumu değişkeni ile ilgili olarak, psikolojik iyi oluş ölçeğinin "olumlu ilişkiler" alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olanlara göre anlamlı şekilde yüksek puan aldıkları diğer ölçek alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılığın gözlenmediği, cinsiyet değişkenine göre psikolojik iyi oluş ölçeğinin "özerklik" ve "çevresel hâkimiyet" alt boyutlarında erkeklerin anlamlı şekilde yüksek puan aldıkları, anlamlı olmamakla birlikte kadınların ölçeğin "yaşam amaçları" alt boyutunda ve geriye kalan üç alt boyutta da yine erkeklerin kadınlardan yüksek puan aldıkları, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre ise katılımcıların psikolojik iyi oluş puanlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Uslu (2016) tarafından okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş seviyeleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 361 katılımcı ile yapılan çalışmada; cinsiyet perspektifinde erkeklerin, medeni duruma göre ise evli katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların 0-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlardan, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların ise 0-10 yıl arası kıdemi bulunanlardan psikolojik iyi oluş bakımından anlamlı derecede yüksek puan aldıkları, okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile karar verme stilleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Vural (2016) tarafından, yetişkinlerde alçakgönüllülük, dindarlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 315 katılımcı ile yapılan çalışmada; katılımcıların psikolojik iyi oluşlarının düşük düzeyde olduğu, psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, yaş değişkenine göre en yüksek psikolojik iyi oluş puanının 36-60 yaş grubundaki katılımcılarda, sonrasında 18-21 yaş grubundakilerde ve en düşük puanın ise 22-35 yaş grubundaki bireylerde olduğu ve yaş dönemleri bağlamında ortaya çıkan bu farkların anlamlı bulunduğu, medeni durum değişkenine göre bakıldığında boşanmış olan katılımcılarda

evli ve bekâr katılımcılara oranla anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek iyi oluş ortalamasının tespit edildiği, eğitim durumu değişkenine göre ilkokul mezunlarının lisans ve lisansüstü mezunu olanlardan, ortaokul mezunlarının ise lisansüstü mezunu olanlarda anlamlı derecede yüksek psikolojik iyi oluşa sahip oldukları, en yüksek psikolojik iyi oluş düzeyinin ilkokul, en düşük psikolojik iyi oluşun ise yüksek lisans/doktora mezunlarında olduğu görülmüştür.

Bakır ve Kangalgil (2017) tarafından, düzenli olarak egzersiz yapan gençlerde sportif faaliyetlerin psikolojik iyi oluş seviyesi üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada; egzersiz yapan grubun psikolojik iyi oluş seviyesinin kontrol grubunun psikolojik iyi oluş seviyesinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Eroğlu'nun (2017), evli bireylerdeki psikolojik iyi oluş seviyesi ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 2-6 yaş aralığında çocuğu olan 288'i kadın, 47'si erkek toplam 335 katılımcı ile yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre; psikolojik iyi oluş ile demokratik, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu, koruyucu ebeveyn tutumu bakımından ise anlamlı bir sonuç elde edilemediği, bu bağlamda, psikolojik iyi oluşun artması ile demokratik ve izin verici ebeveyn tutumunun da artış gösterdiği, psikolojik iyi oluşun azalması durumunda ise otoriter ebeveyn tutumunun artış gösterdiği, cinsiyet değişkenine göre psikolojik iyi oluş seviyesinde kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, eğitim seviyesi ve yaş değişkenlerinin ise katılımcıların psikolojik iyi oluşları üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Demir (2018), bilişim teknolojileri dersi öğretmenlerinin sanal yalnızlık düzeyleri ile psikolojik iyi oluş ve mesleki tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete, yaşa (23-28 arası yaş, 29 ve üzeri yaş), mesleki kıdeme (0-5 yıl, 5 ve üzeri yıl), görev yapılan okul türüne (ortaokul, lise) ve sosyal-kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre farklılık göstermediğini, mesleğini kendi istekleriyle belirleyen öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin mesleğini istemeyerek seçenlere oranla daha yüksek olduğunu ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile psikolojik iyi oluşları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Kurt (2018) tarafından, psikolojik sermaye algısı ile iş doyumu ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin 394 öğretmenden elde edilen verilerden hareketle incelendiği çalışmada; öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algılarının yüksek olduğu; psikolojik iyi oluş puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farkın bulunmadığı ancak "bireysel gelişim" ve "diğerleriyle olumlu ilişkiler" alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farkın gözlendiği; medeni durum değişkeninin psikolojik iyi oluşa ilişkin anlamlı bir fark oluşturmadığı; psikolojik iyi oluş

durumunun mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin 3.83, 6-10 yıl olan öğretmenlerin 3.83, 11-15 yıl olan öğretmenlerin 3.95, 16-20 yıl olan öğretmenlerin 3.77, 21-25 yıl olan öğretmenlerin 3.76 ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 3.73 ortalamaya sahip oldukları; eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında psikolojik iyi oluş puanları açısından fark bulunmadığı ancak öğretmenlerin psikolojik iyi oluşun "çevresel hâkimiyet" alt boyutuna ilişkin ortalama puanları arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir.

Yakut ve Yakut'un (2018), MEB yurtdışı sınavını kazanarak KKTC'de görevlendirilen 42'si kadın ve 58'i erkek olmak üzere toplam 100 öğretmen ile yaptıkları ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyeleri ile iş yerinde dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmalarında; öğretmenlerin psikolojik iyi oluş genel düzeylerinin "orta" seviyede olduğu, cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede ise kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarının erkeklerden yüksek çıktığı ancak bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Zaki (2018), Hindistan eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik yürütülen çalışmalar kapsamında ele alınan konular arasında öğretmen etkililiği kavramının bulunduğunu ve makalesinde pozitif psikolojinin en popüler konusu olan psikolojik iyi oluş yardımıyla öğretmen etkililiğini artırmanın mümkün olduğunu açıklamıştır. Zaki'ye göre; öğretmenler psikolojik olarak sağlıklı olduklarında ve öğretme konusunda motive olduklarını hissettiklerinde daha kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunacak, öğrencileri arasında motivasyonu ve başarıyı teşvik edeceklerdir.

Ağaçbacak'ın (2019), psikolojik iyi oluş düzeyinin örgütsel bağlılık ve özyeterlik ile olan ilişkisini araştırdığı ve 234 sınıf öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların psikolojik iyi oluş puanları "yüksek" çıkmıştır. Cinsiyete göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, yaş boyutunda ise 40 ve altı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek psikolojik iyi oluşa sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş seviyelerinin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşük olduğu, mesleki kıdeme göre ise öğretmenler arasında psikolojik iyi oluş bakımından anlamlı bir farkın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Aydın (2019) tarafından, spor merkezlerinde çalışan antrenörlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, yaşam tatmini ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve elde edilen verilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir durumu gibi

değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla 424 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada; örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini ve yaşam tatmini ile psikolojik iyi oluş arasında "yüksek" düzeyli ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, bekâr katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin evli olanlara göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu, yaş değişkenine (20 ve altı, 20-24, 25-29, 30 ve üstü) göre katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin yaş ile doğru orantılı şekilde yükseldiği, bu anlamda en düşük seviyenin 20 yaş ve altı katılımcı grubunda en yüksek seviyenin ise 30 yaş ve üzeri katılımcı grubunda olduğu, cinsiyet ve eğitim değişkenlerinin ise katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyeleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Aydoğan'ın (2019), öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algılarını incelediği çalışmasında; öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında cinsiyet, eğitim, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, bununla birlikte, mesleki kıdem durumuna göre psikolojik iyi oluş davranışlarının farklılık gösterdiği ve buna göre 6-10 yıl arası mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin 1-5 yıl arası, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunanların 16-20 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdemi bulunanların ise 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlardan yüksek düzeyde psikolojik iyi oluş algısına sahip oldukları, ortaokulların okul iklimi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve okul iklimi ile psikolojik iyi oluş arasında doğrusal bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

González-Hernández vd. (2019) tarafından yaşları 14-19 arası olan 436 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar, bireylerin yaptıkları fiziksel etkinliklerin onların psikolojik iyi oluş düzeylerinin iyi bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur.

Köylü ve Gündüz (2019), öğretmenlerin karar alma sürecine katılım seviyelerinin, örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla 544 öğretmen ile yaptıkları çalışmada; katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, mezuniyet durumu, görev yapılan okul türü ve okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki kıdem değişkeni açısından ise 1-5 yıl arası mesleki kıdem bulunan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyelerinin diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Ramdas'ın (2019), psikolojik iyi oluş ve stres faktörlerinin 38-55 yaş aralığındaki 40 kadın ve 40 erkek eğitimciden oluşan katılımcı grup üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmasında, erkek öğretmenlerin yaşadıkları stres seviyesinin kadın öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyelerinin ise erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Aperribai vd. (2020) tarafından, korona virüs sürecindeki karantina uygulamalarının öğretmenlerin psikolojik durumları üzerindeki etkilerini araştırmak ve fiziksel aktivitenin bu süreçteki rolünü anlamak amacıyla 345 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, yapılan fiziksel aktivitelerin öğretmenlerde psikolojik sorunların ortaya çıkması noktasında önleyici bir etki gösterdiği görülmüştür.

Çifçi ve Demir'in (2020), Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen egzersizin kaygı ve psikolojik iyi oluş düzeyine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, egzersiz yapan katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin egzersiz yapmayanlara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Fathi ve Saeedian (2020) tarafından, yabancı dil öğretmenleri arasındaki tükenmişliği saptamada öğretmen öz yeterliğinin önemini ortaya koymak amacıyla toplam 213 katılımcı ile yapılan çalışmada; öğretmen öz yeterliği ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiş ve bu bulgu ile öz yeterliğin tükenmişliğin güçlü bir yordayıcısı olduğu anlaşılmış olmakla birlikte iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin stres, kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin düşük olacağı ifade edilmiştir.

Fathi vd. (2020), öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını yordamada öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin etkisini incelemek amacıyla 179 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada; hem öğretmen öz yeterliğinin hem de kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyelerine önemli oranda olumlu katkı sağladığını bulmuşlardır.

İkis (2020) tarafından, 437 öğretmen ile yürütülen öz-duyarlık ve psikolojik iyi oluşun dini yönelime olan etkisi konulu çalışmada; örneklem grubunun psikolojik iyi oluş seviyesinin yüksek düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunduğu, evli olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının bekâr olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu, ortaokulda görevli öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının okul öncesi, ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu, psikolojik iyi oluş düzeylerinin yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür.

Rodríguez-Bravo vd. (2020) tarafından, sportif aktivitelerin İspanyol ve Kolombiyalı gençlerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaşları 16-21 arası 1.148 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada; serbest zamanlarında sportif faaliyetlere katılan gençlerin, herhangi bir sportif aktivitede bulunmayanlara oranla psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutlarında daha yüksek ortalama puanlar aldıkları, sportif faaliyetlere katılan gençlerin genel psikolojik iyi oluş seviyelerinin daha yüksek olduğu, bu faaliyetlerin psikolojik iyi oluşun

özellikle “başkalarıyla olumlu ilişkiler”, “öz-kabul” ve “yaşam amacı” alt boyutlarına olumlu şekilde etki ettiği anlaşılmıştır.

Güvenç’in (2021), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları ile olumlu düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelediği ve 445 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmada; katılımcıların psikolojik iyi oluşlarının orta seviyenin üzerinde olduğu; yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı; medeni duruma göre evli katılımcıların lehine, eğitim durumu değişkenine göre lisans eğimi alan katılımcıların lehine, spor yapma durumu değişkenine göre ise spor yapan katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın tespit edildiği ancak yapılan spor türü değişkenine göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamışken, profesyonel olarak spor yapan katılımcıların eğlence amaçlı ve/veya amatör olarak spor yapan katılımcılara göre daha yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları, ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları ile olumlu düşünme beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit etmiştir.

Lipińska-Grobelny ve Narska (2021), 100 katılımcı üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ortalamanın üzerinde öz-yeterlik ve psikolojik iyi oluş düzeyine sahip olduklarını ve öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik iyi oluşlarının önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Priambodo vd. (2021) tarafından, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları ile yaşam memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada; yaşam memnuniyetinin eğitimin niteliği tarafından etkilenen bir değişken olduğu, psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından “çevre hâkimiyeti, kişisel gelişim, başkalarıyla olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve öz-kabul”ün yaşam memnuniyeti ile ilişkili, “özerkliğin” ise ilişkili olmadığı, ayrıca katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Altınay (2022), öğretmen adaylarının etkileşim kaygısı ile psikolojik iyi oluş düzeylerini incelediği çalışmasında; 232 katılımcıdan elde edilen verilerden hareketle, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş seviyelerinin erkek öğretmen adaylarından anlamlı şekilde iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ateş (2023) tarafından, 124’ü kadın ve 128’i erkek olmak üzere toplam 252 beden eğitimi öğretmeni ile yapılan çalışmada, katılımcı öğretmenlerin mutluluk ve psikolojik iyi oluş düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler; beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları arttıkça psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının da arttığını, psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermemekle

birlikte erkek beden eğitimi öğretmenlerine ait ortalamanın kadınlara göre kısmen daha yüksek olduğunu, beden eğitimi öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Chaudhry ve Chhajer (2023), Hindistan'ın Rajatsan eyaletinde görev yapan 356 öğretmen ile yaptıkları çalışmada; öğretmenlik enerjisi ve mesleki gelişim seviyesi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve doğrusal; öğretmenlerin yaşadıkları stres ile psikolojik iyi oluş seviyeleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ancak doğrusal olmayan bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleki enerjilerinin yüksek olması halinde mesleki gelişimlerinin artacağı, üzerlerindeki stresin azalacağı ve sonuç itibarıyla psikolojik iyi oluş seviyelerinin artış göstereceği ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada yaş ve cinsiyet değişkenlerinin psikolojik iyi oluşa etki ettiğine dair anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Ersoy ve Baltacı'nın (2023), sosyal bilgiler öğretmenlerinin pandemi dönemindeki psikolojik iyi oluşlarını bazı demografik değişkenler açısından inceledikleri araştırmada, katılımcı 161 öğretmenden elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin ortalama psikolojik iyi oluş düzeylerinin ölçek ortalamasının üzerinde olduğu, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı ancak ölçekten alınan toplam puanlar ve alt boyutların ortalama puanları dikkate alındığında, 21-27 yaş arasındaki öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş ölçeğinden diğer yaş gruplarına göre daha düşük puan aldıkları, bununla birlikte, mesleki kıdem değişkenine göre 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Guo ve Jiang (2023) tarafından, 364 katılımcı ile yapılan ve öğretmenlerin fiziksel aktivite, ruh sağlığı, iyi oluş ve öz yeterlikleri arasındaki yapısal ilişkinin araştırıldığı çalışmada; düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitenin öğretmenlerin ruh sağlığını ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Fiziksel aktivitenin psikolojik iyi oluş düzeyine pozitif etki yaptığı ve öğretmen öz yeterliklerinin bu süreçten olumlu manada etkilendiği ayrıca yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin kaygı, olumsuz duygular ve tükenmişlik gibi öğretim stresörleriyle baş edebildikleri anlaşılmıştır.

Kılıç'ın (2023) gerçekleştirdiği, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı kavramlarının beden eğitimi öğretmeni adaylarının başarı algılarının yordanmasına olan etkilerinin incelendiği çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları ile fiziksel öz saygıları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ve cinsiyet

değişkenine göre psikolojik iyi oluşun kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Mercer'in (2023), Malta'da özel sektörde çalışan sekiz İngilizce öğretmeni ile iyi oluş seviyelerini araştırmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak yaptığı çalışmada; öğretmenlerin iyi oluş seviyeleri arttıkça, çalıştıkları kurumun performansının da arttığı ve daha düşük işten ayrılma oranlarının ortaya çıktığı bulunmuştur.

Sağlam (2023), sosyal medya kullanım bozukluğu ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul kavramlarının aracılık rolünün test edileceği bir model geliştirmek amacıyla 421 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada, kadın katılımcıların psikolojik iyi oluş puanlarının erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yavuz ve İlhan (2023), yaşları 18-26 arası olan 381 katılımcı ile yaptıkları çalışmada, spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgular; psikolojik iyi oluş düzeyine ilişkin toplam puanda ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutlarında spor yapan üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu doğrultuda "olumlu duygular", "hayata bağlanma", "iyi ilişkiler", "yaşamın anlamı" ve "başarı" alt boyutlarına bakıldığında spor yapan üniversite öğrencilerinin spor yapmayan üniversite öğrencilerine kıyasla ortalama puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğrenim görülen fakülte değişkenine göre bakıldığında, "hayata bağlanma", "iyi ilişkiler", "yaşamın anlamı" ve "başarı" alt boyutları ile ölçme aracının toplam puanında spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş puanlarının diğer fakültelerdeki öğrencilere göre yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Sun vd. (2024) tarafından, Çin'deki kamu ve özel sektör eğitim kurumlarının 10. sınıflarında eğitim görmekte olan 549 öğrenci ile yapılan ve sağlık eğitiminin öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin sağlık konusunda aldıkları eğitimin psikolojik iyi oluş seviyelerine olumlu katkı sağladığı, bununla birlikte sağlık eğitimi ile psikolojik iyi oluş arasındaki bağlantı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olan sürdürülebilir sağlık egzersizi ve spora katılımın önemli unsurlar olduğu anlaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nicel yaklaşıma dayalı ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu mevcut haliyle tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir. Bu modelde, çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, evren ile ilgili genel bir kanıya ulaşmak amacıyla evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. Araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen bir şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip kayıt altına alabilmektir (Karasar, 2023).

İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu tür tarama modellerinde neden-sonuç ilişkisi aranmamakta ancak ilişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkün olmaktadır. Aralarındaki ilişkinin aranacağı değişkenler, ilişkisel bir çözümlemeye imkân verecek veri çiftleri şeklinde ayrı ayrı sembolleştirilirler. İlişkisel çözümlemede iki tür düzenleme yapılabilir. Bunlardan ilki, değişkenler arası 0 ile 1 arasında değişen ilişki katsayısını veren r ve R gibi korelasyon; ikincisi ise F, t ve x^2 gibi belli değişkenlere göre oluşturulan gruplar/dağılımlar arası karşılaştırma ile tespit edilmeye çalışılan ilişki düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri ve değişim varsa bunun ne şekilde olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2023; Kıncal, 2022).

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik; Erzurum Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurulundan 25.04.2023 tarihli ve E-70400699-050.02.04-2300134107 sayılı Etik Kurul Kararı (Ek-1), Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2023-12657 nolu proje onayı (Ek-2) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 25.09.2023 tarihli ve E-14588481-605.99-85032273 sayılı Anket Uygulama İzni alınmıştır (Ek-3).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, araştırmanın örneklemini ise evrenden olasılık dışı (seçkisiz) örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile tespit edilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kolayda/tesadüfi/uygun örnekleme yöntemi, araştırma verilerinin elde edilmesi için gerekli örneklem büyüklüğü elde edilene kadar en kolay ulaşılabilen veya o süreçte uygun ve erişilebilir olan kişilerin seçilmesi ile örneklemin belirlendiği bir yöntemdir (Cohen vd., 2005). Günümüzde sosyal medya araçları üzerinden yapılan anketlerde sıklıkla kullanılan bu yöntem, örneklemi oluşturan kişilerin olasılık prensiplerine göre seçilmiyor olmasına rağmen uygulamada düşük maliyet, zamandan kazanma ve işgücü yetersizliği gibi nedenlerle birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir (Doğanay vd., 2018).

Eğitim ile ilgili araştırmalarda kullanılan kategorik verilerdeki kabul edilebilir hata payı genellikle %5 ve örneklem büyüklüklerinin belirlenmesinde kullanılan anlamlılık (Alfa) düzeyi .05 olarak alınmaktadır. Cochran'ın kategorik verilerde örneklem büyüklüğünü belirleme formülündeki anlamlılık düzeyi, seçilen anlamlılık düzeyi için t değeri kullanılarak formüle dahil edilmekte ve .05 için t değeri 120'nin üzerindeki örneklem boyutları için 1,96 olarak kabul edilmektedir (Bartlett vd., 2001).

Bu araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanırken hata payı %5, anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir. Hesaplama yapılırken, Şekil 6'da gösterilen Cochran'ın kategorik verilerde örneklem büyüklüğünü belirleme formülü ve Şekil 7'de gösterilen örneklem büyüklüğünün evrenin %5'inden fazla olması halinde kullanılan düzeltme formülü kullanılmıştır.

Şekil 6. *Kategorik Verilerde Örneklem Büyüklüğü Belirleme Formülü*

$$n_0 = \frac{(\mathrm{t})^2 * (p)(q)}{(\mathrm{d})^2}$$

$$n_0 = \frac{(1.96)^2 * (0.5)(0.5)}{(0.05)^2}$$

$$n_0 = 384$$

Şekil 7. *Örneklem Büyüklüğü Düzeltme Formülü*

$$n_1 = \frac{n_0}{(1 + n_0 / \mathrm{N})}$$

$$n_1 = \frac{384}{(1 + 384 / 2200)}$$

$$n_1 = 327$$

t = belirli anlamlılık düzeyinde t tablosundan saptanan değer. (.05 için 1.96)
d = kabul edilebilir hata (.05)
p = incelenen olayın gerçekleşme olasılığı (.5)
q = incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı (1-p) (.5)
n_0 = örneklem büyüklüğü
n_1 = düzeltilmiş örneklem büyüklüğü
N = evren

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilen verilere göre; 2023-2024 eğitim öğretim yılında, il genelindeki resmi okul ve kurumlarda 2.200 beden eğitimi öğretmeni görev yapmaktadır. Cochran'ın örneklem büyüklüğü belirlemeye ilişkin formülleri kullanılarak yapılan hesaplamaya göre, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan beden eğitimi öğretmenleri içerisinden, evreni temsil etme yeterliliğine sahip beden eğitimi öğretmeni sayısının asgari 327 olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen sayısının 445 olduğu ve örneklemin istatistiksel olarak evreni temsil etme yeteneğine sahip bulunduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Ek 4'te yer alan *"Kişisel Bilgi Formu"*, Ek 5'te yer alan *"Denetim Tutum Ölçeği"* ve Ek 6'da yer alan *"Psikolojik İyi Oluş Ölçeği"* kullanılmıştır.

1- Kişisel bilgi formundan elde edilecek veriler aracılığıyla katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

2- Katılımcıların denetime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen Denetim Tutum Ölçeği (DTÖ) kullanılmıştır.

DTÖ üç boyutlu bir faktör yapısına sahip olacak şekilde tanımlanmış ve bu alt boyutlar ölçek maddelerinin ifade ettikleri anlamların ortak özellikleri göz önünde bulundurularak "Bilgi", "Nezaket" ve "İsteklilik" olarak isimlendirilmiştir. Üç boyutu bulunan bu yapının

açıkladığı toplam varyans %73.05'tir. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayıları .60 ile .74 arasında değişmektedir. Bu durum, ölçek maddeleri ile ölçeğin tespit etmeyi hedeflediği denetime yönelik tutum arasında "yüksek" düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları .60 ile .74 arasında değişmekte ve bu değer aralıkları, ölçekte yer alan tüm maddelerin toplam test puanı ile orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir.

DTÖ ile ilgili ikinci veri seti ile yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, uyum indekslerine yönelik kabul edilebilir aralıkların sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. DFA analizi sonucunda yapılan değerlendirmelere göre, model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğu ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile tanımlanan "Bilgi", "Nezaket" ve "İsteklilik" alt boyutlarının ilgili maddelerce açıklandığı teyit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik incelemesinin toplam puanlar ve alt boyutların tamamında .869'un üzerinde bir değer aldığı görülmüştür. Katılımcılar 16 maddeden oluşan ölçeği "1-hiç katılmıyorum", "2-katılmıyorum", "3-kararsızım", "4-katılıyorum" ve "5-tamamen katılıyorum" şeklindeki seçenekler arasında puanlamaktadırlar.

3- Katılımcıların psikolojik iyi oluş algılarını ölçmek amacıyla, Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 2000-2020 yılları arasında Türkiye'de Psikolojik İyi Oluş ile ilgili yazılan tezlerde en fazla uygulanan ölçek olan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ) kullanılmıştır (Gültekin & Bayramoğlu, 2021).

Diener vd. (2010) tarafından geliştirilen PİOÖ'nün dilsel eşdeğerlik analizi sonucunda İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek seviyede olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.97$, $p<.01$). AFA sonucunda açıklanan varyans %42 seviyesindedir ve bu sonuç ölçeğin orijinal formundaki gibi genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri .54 ile .76 arasında hesaplanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri analiz edildiğinde, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'in altında olduğu anlaşılmıştır. Diğer uyum indeksleri ise RMSEA=0.08, SRMR=0.04, GFI=0.96, NFI=0.94, RFI=0.92, CFI=0.95 ve IFI=0.95 olarak hesaplanmış ve buradan hareketle ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu söylenebilmektedir.

Ölçekle ilgili yapılan güvenirlik çalışmasında ortaya çıkan Cronbach alfa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar-test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulamaları arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=.86$, $p<.01$), ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değişiklik gösterdiği ve t değerlerinin anlamlı bulunduğu görülmüştür ($p<.001$). Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar-test güvenirliği sonuçlarına göre ölçeğin güvenilir olduğu ve yapılan madde analizi sonuçlarına göre de ölçek

ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde bulunduğu söylenebilmektedir. Katılımcılar 8 maddeden oluşan ölçeği "1-kesinlikle katılmıyorum", "2-katılmıyorum", "3-biraz katılmıyorum", "4-kararsızım", "5-biraz katılıyorum", "6-katılıyorum" ve "7-kesinlikle katılıyorum" şeklindeki seçenekler arasında puanlamaktadırlar ve bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir.

Uygulama

Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesinin hedeflendiği bu çalışmada, internet üzerinden gerçekleştirilen anket tekniği kullanılmıştır.

Anket; nüfusun tamamı yerine içerisinden belirlenen örneklem grubundan, o grubun parçası olduğu nüfusa ilişkin yetenek, görüş, tutum, inanç ve bilgi gibi özelliklerin tespit edilmesi amacıyla soru sorup cevap almak suretiyle gerçekleştirilen veri toplama işlemidir (Fraenkel vd., 2011).

Anket tekniğinin avantajları;

- Geniş coğrafi bölgelerde ve fazla sayıda insan üzerinde çalışma imkanı sunması,
- Para, zaman ve enerji bakımından tasarruf sağlaması,
- İmzasız (isimsiz) doldurulabileceği için objektifliğin yüksek olması,
- Sorular yazılı olduğundan katılımcıların cevaplarını tekrar tekrar kontrol edebilmesi,
- Cevaplar standart olacağından, verilerin istatistiksel analizinin kolaylıkla yapılması,

şeklinde ifade edilirken, anket uygulamalarının en fazla göze çarpan dezavantajları ise yanıtlanma oranlarının düşüklüğü, katılımcıların sorulara gelişigüzel cevap verebilmeleri ve soruların anlaşılamaması halinde katılımcıların anladıkları şekliyle cevap vermeleri veya hiç cevap vermemeleri şeklinde ifade edilmektedir (Kaptan, 1998).

İnternet temelli (çevrim içi, online) anketler ise, soruların bir internet sunucusu üzerinde bulunduğu ve katılımcıların ankete bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi cihazlar aracılığıyla internet tarayıcısı üzerinden ulaştığı anketlerdir. İnternet kullanımının yaygınlaşması ve tasarım platformlarının sunduğu imkânlar sayesinde internet temelli anketlerin sayısı hızla artmaktadır. Bu yöntem, sayıca büyük örneklem kitlelerine erişimi mümkün kılmakta ancak öte taraftan temsil gücü noktasında zayıflık riski barındırmaktadır. Kısa bir zaman diliminde nispeten daha fazla kişiye anket katılım daveti gönderilebilmekte ancak cevaplanma oranları düşük olabilmektedir. Katılımcılar anketi zaman sınırlaması olmadan kendileri için en uygun ortam ve zamanda doldurabilmekte ancak verilen cevapların içeriğini etkileyebilecek dış faktörler kontrol edilememektedir (Dursun vd., 2022).

Araştırmanın veri toplama aracı olan anket formlarının elektronik erişim adresi, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda, il genelindeki resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2.200 beden eğitimi öğretmenine whatsapp ve/veya sms yoluyla gönderilmiştir.

Araştırmanın gönüllü katılımcılarından, *Google Forms* programı aracılığıyla oluşturulan anket formlarına erişim adresinin kendilerine ulaşmasının ardından 9 maddelik Kişisel Bilgi Formunu, 16 maddelik Denetim Tutum Ölçeğini ve 8 maddelik Psikolojik İyi Oluş Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Gönderilen anket formlarını ilk etapta 275 beden eğitimi öğretmeni doldurmuş, bu süreçten yaklaşık 15 gün sonra yapılan yeni bir bilgilendirme neticesinde ise 213 beden eğitimi öğretmeninin daha whatsapp ve/veya sms yoluyla kendilerine gönderilen anketi doldurması sağlanmıştır. Dönüşü sağlanan toplam 488 anket formundan hatalı veya eksik şekilde doldurulmuş olan 43 tanesi çıkartılmış ve kalan form sayısının hesaplanan örneklem alt değerinin üzerinde olduğunun görülmesi üzerine 445 katılımcıya ait veri seti ile araştırmaya ilişkin veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizleri SPSS 23 paket programı ile yapılmıştır (IBM Corp., 2015). DFA'ya ilişkin kestirimlerde R 4.3 programı (R Core Team, 2022) lavaan paketi (Rosseel, 2012), grafiklerin üretilmesi için semPlot (Epskamp, 2022) paketi ve çok değişkenli normallik incelemesi ise Quantpsyc (Fletcher, 2022) paketi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, iki grubun ortalama farkları için Bağımsız Örneklemler t-testi, varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumda Welch testi, ikiden fazla grubun ortalama karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığında Welch ANOVA testi, iki değişken arasındaki yordama düzeyinin belirlenmesi için Basit Doğrusal Regresyon, puanların güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha değerleri, geçerlik çalışmalarında modeller için DFA, grup karşılaştırmalarının geçerliğinin sağlanması için Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizleri (ÇGDFA) ile ölçme değişmezliği incelemeleri yapılmıştır.

Araştırma ölçeklerinin değerlendirmeleri toplam puanlar üzerinden yapılmıştır. DTÖ 16 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir ve alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Buna göre; ölçeği yanıtlayanların elde ettikleri puanlar 16-37 aralığında ise denetime yönelik tutum düzeyleri 'düşük', 38-58 aralığında ise denetime yönelik tutum düzeyleri 'orta' ve 59-80 aralığında ise denetime yönelik tutum düzeyleri 'yüksek' olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde, 8 maddeden oluşan 7'li likert tipindeki PİOÖ'den alınabilecek en yüksek puan 56, en düşük puan ise 8 olabilmektedir. Buna göre; ölçeğe yanıt verenlerin elde

ettikleri puanlar 8-23 aralığında ise psikolojik iyi oluş düzeyleri 'düşük', 24-40 aralığında ise psikolojik iyi oluş düzeyleri 'orta' ve 41-56 aralığında ise psikolojik iyi oluş düzeyleri 'yüksek' olarak kabul edilmiştir (Akkoyunlu vd., 2010; Buru, 2021).

Ölçme Değişmezliği

Ölçme değişmezliği kavramı testlerin ya da ölçeklerin gruplarda karşılaştırılabilirliğinin sağlanması için gerekli görülen bir ön koşuldur (Vandenberg & Lance, 2000). Klasik test kuramlarında, test ve madde istatistiklerine ilişkin yapılan hesaplar uygulandıkları gruplardan etkilenebilmektedir. Aynı ölçme aracını farklı gruplar üzerinde uygulayan araştırmacılar, cinsiyet, yaş, medeni durum gibi demografik özelliklerin etkilerini ortadan kaldırmadıkları takdirde elde ettikleri sonuçları yorumlarken hata yapabilirler. Bu durum, test kuramlarının bir sınırlılığıdır ve önemli bir kavram olan ölçme değişmezliğini gündeme getirmiştir (Crocker & Algina, 1986, Akt., Karaduman & Kilmen, 2018). Ölçme değişmezliği testleri ÇGDFA ile yapılabilmekte ve bu yöntem kullanılmak suretiyle aşamalı modeller oluşturularak değişmezlik testleri gerçekleştirilmektedir.

Çoklu grup analizlerinde ilk olarak biçimsel değişmezlik modeli oluşturulmakta ve faktör yapısının gruplar arasında eşdeğer olup olmadığı belirlenmektedir. Diğer bir ifade ile grupların aynı faktör yapısına sahip olup olmadığı incelenmektedir. Aynı ölçme aracının uygulandığı iki grupta faktör yapılarının birbirinden farklı olması, ilgili ölçme aracının her grupta farklı bir psikolojik özelliği ölçtüğü ve böyle bir durumda aynı ölçme aracıyla ölçme yapılıyor olmasına rağmen bu gruplardan elde edilen sonuçların aynı anlama gelmeyeceği yorumu yapılabilir. Bu modelin uygunluğuna, model-veri uyum indekslerinin yeter düzeyde olması ile karar verilmekte ve modelin sağlanması durumunda metrik değişmezlik testine geçilmektedir. Biçimsel değişmezliğin sağlanmaması durumunda ise ölçeğin faktör yapısının incelenen gruplarda farklı şekilde çalışabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Bayram, 2018).

İkinci aşamada metrik değişmezlik modeli elde edilmektedir ve bu model ile bir önceki modele ek olarak faktör yükleri gruplar arasında birbirine eşitlenmektedir. Bu model, biçimsel değişmezlik modeli referans alınarak CFI değerindeki .01'den daha az düşüşün sağlanması durumunda kabul, aksi durumda reddedilmektedir (Chen, 2007). Bu modelin sağlanması durumunda skalar değişmezlik (ölçek değişmezliği) olarak adlandırılan bir sonraki aşamaya geçilmektedir. Metrik değişmezliğin reddedilmesi, gruplara göre faktör yüklerinin farklılığı anlamına gelmekte ve faktör ile madde arasındaki ilişkinin gruba göre farklılaştığı belirtilebilmektedir.

Skalar değişmezlik modelinde regresyon sabitlerinin değişmezliği yani maddelerin güçlük-kolaylıklarının gruplara göre farklı olup olmadığı incelenmektedir. Bu incelemede, metrik değişmezlik modelinde yer alan model-veri uyum indeksleri referans alınmaktadır ve CFI değerindeki .01'den daha az düşüşün olması durumu değerlendirilmektedir. Eğer CFI değerindeki düşüş .01'den daha küçük ise skalar değişmezlik sağlanmış kabul edilmektedir. Skalar değişmezliğin reddedilmesi, maddelerin regresyon sabitlerinin gruplara göre farklı olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum, elde edilen toplam puanların, gizil yapıdan elde edilen farklılıkları yansıtmayabileceğine işaret etmektedir (Moriarity vd., 2021).

Ölçme değişmezliği testleri genel olarak skalar değişmezlik aşaması ile bitmektedir. Bu durumda ölçme değişmezliğinin sağlandığı belirtilerek ölçeklerden elde edilen ham puanların karşılaştırılabilir olduğu ifade edilmektedir. Steinmetz (2013), tam skalar değişmezliğin kompozit (toplam) puanların karşılaştırılması için gerekli olduğunu belirtmektedir.

Ölçme değişmezliği incelemesinde metrik ve skalar değişmezlik aşamalarının sağlanmadığı durumda kısmi değişmezlik incelemesi yapılabilmektedir. Kısmi değişmezlik ile hangi maddelerin hangi gruplarda farklı çalıştığı belirlenebilmekle birlikte çalışmamızda bu duruma değinilmemiştir.

Yapılan tüm analizlerde çift yönlü hipotezler ve anlamlılık için Alpha düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır.

Varsayımlar

Toplam puan için yapılan incelemede çoklu normallik incelemesi histogram, Q-Q grafiği ve basıklık-çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Bu kapsamda verinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumuna göre normalliği sağladığı belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri (-1, +1) aralığında değerler almıştır. Ayrıca yaş ve mesleki kıdem düzeylerinin normalliğinin incelenmesinde histogram, Q-Q grafiği ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu değişkenler için normalliğin sağlandığı görülmüştür. Mesleki kıdem için basıklık değeri -1.06 değeri almıştır ve normalliği bozmadığı değerlendirilmiştir.

Ortalama farklarına ilişkin olarak ele alınan bir diğer varsayım varyansların homojenliğidir. Levene testleri, okul türüne ($F=3.87$, $p<.05$) ve mesleki denetim tecrübesine ($F=5.04$, $p<0.05$) göre anlamlı düzeydedir. Bu durum dikkate alınarak Bağımsız Örneklemler t-testi yerine Welch testi kullanılmıştır.

Regresyon çalışması için doğrusallık ve normallik incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan doğrusallık incelemesinde saçılım diyagramı incelenmiş ve doğrusal,

karesel, kübik kestirimler yapılmıştır. Kübik (R^2=0.062) ve karesel (R^2=0.062) değerlerin, doğrusal kestirime (R^2=0.052) göre modele daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Buna karşın, bu dönüşümlerde yorumlamanın güçleşmesinden ötürü doğrusal modelin kullanılmasına ve buna yönelik daha detaylı inceleme için standardize artıklar (hatalar) ve kestirilen değerler grafiğinin Loess eğrisi ile incelenmek suretiyle yeterli düzeyde normalliğin sağlandığına karar verilmiştir. İlgili grafik Ek-9'da sunulmuştur.

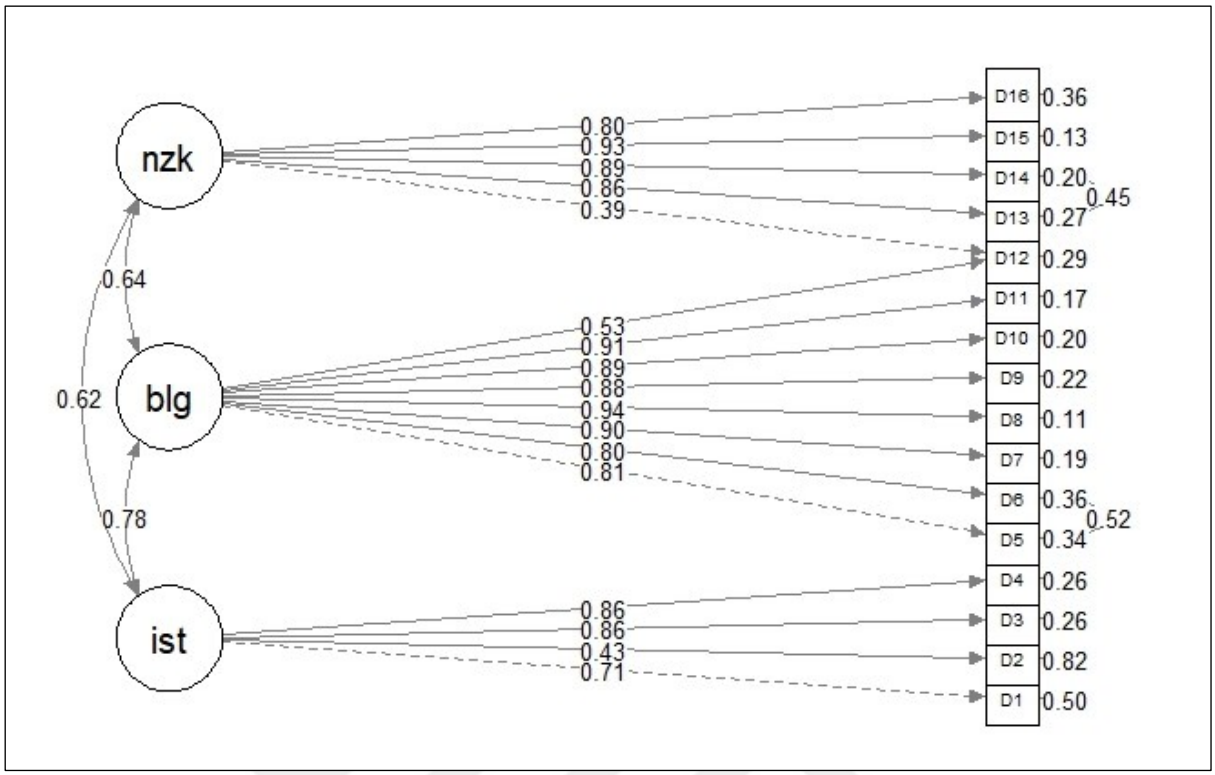
DFA'dan önce çok değişkenli normallik Mardia'nın çok değişkenli basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiş ve bu varsayımın incelenen iki değer için de sağlanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Bu duruma dayalı olarak dirençli (robust) kestirim yöntemlerinden olan Maximum Likelihood Robust (MLR) kullanılmış ve çıktılarda buna uygun olarak raporlaştırılan model-veri uyum indeksleri verilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular standardize edilmiş değerler üzerinden raporlaştırılmıştır. Model-veri uyumunun incelenmesinde modele ilişkin x^2 (ki-kare) değeri, CFI, RMSEA ve SRMR değerleri kullanılmıştır. CFI için .90 üzeri, RMSEA için .08 ve altı ile son olarak SRMR için .06 ve altındaki değerlerin kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu göstermesi dikkate alınmıştır (Hu & Bentler, 1999). Ayrıca RMSEA için alt sınır, ölçme değişmezliği incelemelerinde grup büyüklükleri dikkate alınarak .10'a kadar zayıf uyum olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik Analizleri

Denetim tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.

DTÖ'nün yapı geçerliği kanıtlarının elde edilmesi için DFA yapılmış ve Şekil 8'de sunulmuştur. Modelde herhangi bir değişiklik yapılmadan, kuramsal yapı dikkate alınarak yapılan DFA'ya göre $x^2(101) = 753.59,\ p < .05$, CFI=.908, RMSEA=.120 ve SRMR=.077 bulunmuştur. Dolayısıyla, model-veri uyumu kabul edilebilir düzeyde değildir. RMSEA ve SRMR değerleri modifikasyon değerlerinin incelenmesini gerektirmektedir. Modifikasyon indeksleri incelendiğinde, 12. maddenin (Nezaket Boyutu) Bilgi Boyutunda da yük vermesine ilişkin bir modifikasyon önermektedir. Kuramsal yapı incelemesinde, korelasyon değerlerinin orta düzeyde olduğu belirtilmektedir (Uğurlu & Usta, 2016). Aynı çalışmada, orta düzeyde korelasyon değerleri bulunduğu ve buna karşın ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan döndürme tekniğinin dik döndürme tekniği Varimax olduğu belirtilmiştir. Bu duruma dayanarak 12. maddenin Bilgi Boyutunda yük vermesinin kuramın geliştirilmesi açısından ek bir geçerlik kanıtı sağlayabileceği düşünülerek maddenin iki faktörde yüklenmesine izin verilmiştir. Akabinde 5 ile 6. maddeler arasında ve 13 ile 14. maddeler arasında kovaryans terimleri tanımlanmıştır. Son durumda yapılan DFA'ya ilişkin standardize katsayıların yer aldığı yol grafiği Şekil 8'de gösterilmektedir.

Şekil 8. *DTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yol Grafiği*



Şekil 8 incelendiğinde, 12. maddenin Bilgi Boyutundaki yük değerinin .53 ($p<.05$) olduğu görülmektedir. DTÖ'ye ilişkin faktör yükleri .39 ile .94 arasında değerler almıştır. Ayrıca faktörler arası korelasyon değerlerinin .62 ile .78 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu katsayılar orta ve yüksek düzeyde pozitif korelasyona karşılık gelmektedir. Elde edilen model için yapılan DFA'ya göre $x^2\ (98) = 319.60,\ p < .05$, CFI=.960, RMSEA=.080 ve SRMR=.039 bulunmuştur. Elde edilen model-uyum indeksi ile kuramsal modele ilişkin model-uyum indeksleri Tablo 1'de sunulmuş, netice itibarıyla ölçme değişmezliği incelemelerinde Düzeltilmiş Modelin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 1. *DTÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

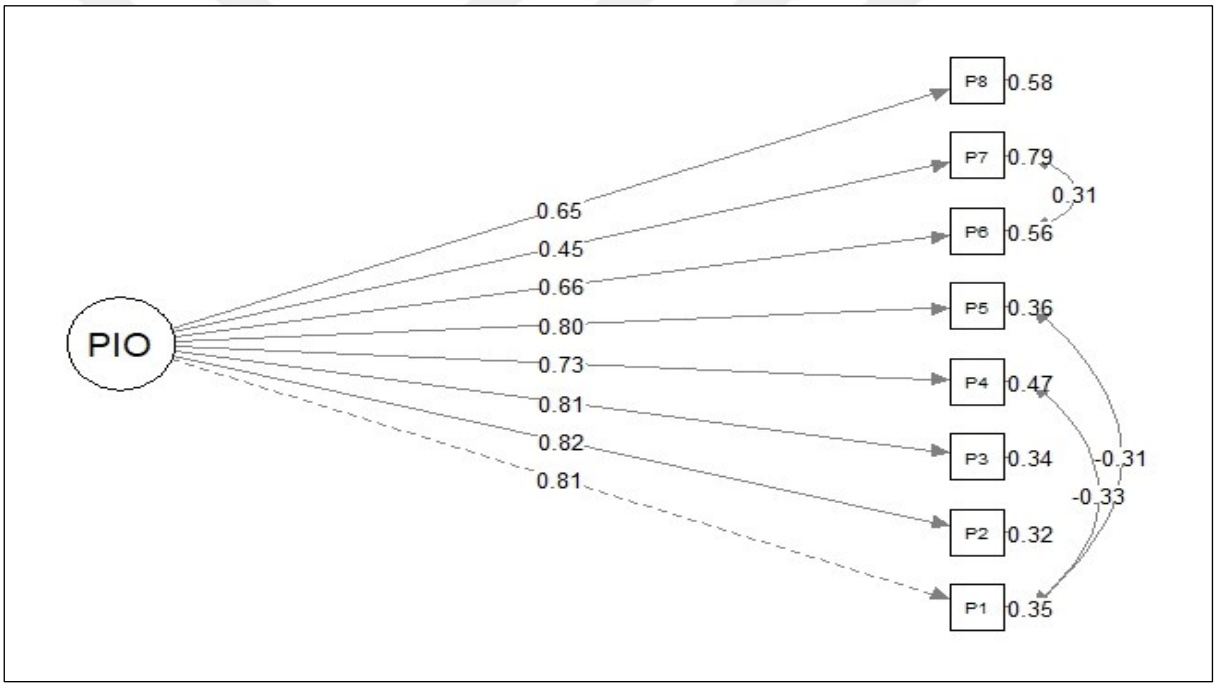
	x^2	sd	CFI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC
Kuramsal Model	586.83	101	.911	.118	.077	17227.81	17371.24
Düzeltilmiş Model	319.60	98	.960	.080	.039	16882.98	17038.70

Tablo 1'de görüldüğü üzere Düzeltilmiş Model, Kuramsal Model'e göre daha iyi çalışan bir modeldir ($AIC_{düzeltilmiş} < AIC_{kuramsal}$ ve $BIC_{düzeltilmiş} < BIC_{kuramsal}$).

Psikolojik iyi oluş ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.

PİOÖ'den elde edilen puanlar ile yapılan DFA çalışmasında kuramsal olarak ele alınan modelin x^2 (20)=84.62, p<.05, CFI=.93, RMSEA=.12 ve SRMR=.054 değerleri aldığı Tablo 2'de gösterilmiştir. Özellikle RMSEA değerinin eşik değerden daha kötü düzeyde olması, modelin kabul edilebilirliğini düşürmektedir. Modele yönelik yapılan modifikasyon önerileri incelendikten sonra 1 ve 4. maddeler, 1 ve 5. maddeler ile 6 ve 7. maddeler arasında 3 kovaryans terimi tanımlaması yapılmıştır. Düzeltilmiş Model'e ilişkin x^2, CFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin, kuramsal modeldeki değerlere göre daha iyi düzeyde oldukları ayrıca AIC ve BIC değerlerinin de kuramsal modeldeki değerlere göre düşük oldukları Tablo 2'de görülmektedir. Bu nedenle, PİOÖ için yapılacak ölçme değişmezliği incelemelerinde Düzeltilmiş Model'in kullanılmasına karar verilmiş ve elde edilen yol grafiği Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 9. *PİOÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yol Grafiği*



Tablo 2. *PİOÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

	x^2	sd	CFI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC
Kuramsal Model	84.62	20	.931	.119	.054	10037.73	10103.30
Düzeltilmiş Model	39.09	17	.975	.077	.039	9958.27	10036.13

Tablo 2'de görüldüğü üzere Düzeltilmiş Model, Kuramsal Model'e göre daha iyi çalışan bir modeldir ($AIC_{düzeltilmiş} < AIC_{kuramsal}$ ve $BIC_{düzeltilmiş} < BIC_{kuramsal}$).

Denetim Tutum Ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi.

Tablo 3. *DTÖ Puanları Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	452.386	196	0.00	0.956	0.085	-
Metrik	472.868	210	0.00	0.955	0.082	-0.001
Skalar	495.906	223	0.00	0.954	0.081	-0.001

DTÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı, $x^2(196) = 452.39, p < .05$. CFI>.90 olmasına karşın RMSEA değerinin kabul edilebilir fakat düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve sonrasında skalar değişmezlik incelenmiştir. Bu modeller arası farkların ΔCFI incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Bu durumda, DTÖ puanlarının cinsiyete göre yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasında bir sakınca olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Tablo 4. *DTÖ Puanları Yaşa Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	585.291	294	0.000	0.952	0.088	-
Metrik	634.859	322	0.000	0.949	0.087	-0.003
Skalar	676.478	348	0.000	0.947	0.085	-0.002

DTÖ puanlarının yaş değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(294) = 585.29, p < .05$. CFI>.90 olmasına karşın RMSEA=.088 değerinin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve sonraki aşamada skalar değişmezlik incelenmiştir. Bu modeller arası farkların ΔCFI incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Bu durumda DTÖ puanlarının yaş gruplarına göre yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 5. *DTÖ Puanları Medeni Duruma Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	507.391	196	0.000	0.948	0.092	-
Metrik	525.263	210	0.000	0.948	0.089	0.000
Skalar	535.355	223	0.000	0.949	0.085	0.001

DTÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(196) = 507.39, p < .05$. CFI>.90 olmasına karşın RMSEA=.092 değerinin belirlenen .08 düzeyinden düşük olarak zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve sonrasında skalar değişmezlik aşamaları incelenmiştir. Bu modeller arası farkların ΔCFI incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre DTÖ puanlarının medeni durum gruplarına göre yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. *DTÖ Puanları Eğitim Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	498.953	196	0.000	0.949	0.091	-
Metrik	516.09	210	0.000	0.950	0.087	0.001
Skalar	542.32	223	0.000	0.948	0.086	-0.002

DTÖ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(196) = 498.95, p < .05$. CFI>.90 olmasına karşın RMSEA=.091 değerinin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve sonrasında skalar değişmezlik aşamaları incelenmiştir. Bu modeller arası farkların ΔCFI incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre DTÖ puanlarının eğitim durumu grupları üzerinde yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

DTÖ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre ölçme değişmezliği incelemesinde, model yakınsamadığından ölçme değişmezliği incelenememiştir. Mesleki kıdem düzeyine ilişkin örneklemin 11-15 yıl arasında 68 kişilik ve 16-20 yıl arasında 62 kişilik gruptan meydana gelmesinin yakınsamama, yani modelin kestirilememesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 7. *DTÖ Puanları Görev Yapılan Okul Türüne Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	473.434	196	0.000	0.953	0.087	-
Metrik	499.621	210	0.000	0.952	0.085	-0.001
Skalar	517.655	223	0.000	0.951	0.083	-0.001

DTÖ puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(196) = 473.43, p < .05$. CFI>.90 olmasına karşın RMSEA değerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve sonrasında skalar değişmezlik aşamaları incelemesine geçilmiştir. Bu modeller arasında yer alan farkların CFI ve RMSEA farkları incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, DTÖ puanlarının çalışılan okul türü gruplarının karşılaştırmalarında kullanılmasının uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. *DTÖ Puanları Mesleki Denetim Tecrübesine Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	482.149	196	0.000	0.952	0.088	-
Metrik	493.977	210	0.000	0.953	0.084	0.001
Skalar	516.818	223	0.000	0.952	0.083	-0.001

DTÖ puanlarının mesleki denetim tecrübesi değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(196) = 482.15, p < .05$. CFI değerinin .95 olmasına karşın RMSEA=.09 değerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve sonrasında skalar değişmezlik aşamalarına geçilmiştir. Metrik ile biçimsel ve skalar ile metrik değişmezlik modelleri arasında yer alan farkların CFI ve RMSEA farkları incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre DTÖ puanlarının mesleki denetim tecrübesi gruplarının karşılaştırmalarında kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. *DTÖ Puanları Aktif Spor Yapma Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	643.374	294	0.000	0.944	0.095	-
Metrik	710.785	322	0.000	0.939	0.096	-0.005
Skalar	738.064	348	0.000	0.939	0.092	0.000

DTÖ puanlarının aktif spor yapma durumu değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(294) = 643.37, p < .05$. CFI değerinin uygun düzeyde olmasına karşın RMSEA değerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve sonrasında skalar değişmezlik incelemelerine geçilmiştir. Bu modeller arasında yer alan farkların ΔCFI farkı incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre DTÖ puanlarının aktif spor yapma durumu gruplarının karşılaştırmalarında kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi

Tablo 10. *PİOÖ Puanları Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	64.549	34	0.001	0.971	0.084	-
Metrik	87.729	41	0.000	0.955	0.095	**-0.016**

PİOÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(34) = 64.55, p < .05$. CFI değerinin iyi düzeyde olmasına karşın RMSEA değerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin sağlandığı kabul edilerek metrik değişmezlik aşaması incelemesine geçilmiştir. Metrik değişmezlik aşamasında CFI değerinin .01 değerinden daha fazla düzeyde kötüleşme gösterdiği görülmektedir ve metrik değişmezlik sağlanmamıştır. Metrik değişmezliğin sağlanmaması, faktör yüklerinin gruplarda eşdeğer olmadığı anlamına gelmektedir ve bu durumda cinsiyete göre yapılacak karşılaştırmalarda ortaya çıkabilecek farklılıkların ölçülen yapıdaki gerçek farktan kaynaklanmadığı düşünülmektedir.

Tablo 11. *PİOÖ Puanları Yaşa Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	85.656	51	0.002	0.968	0.088	-
Metrik	92.312	65	0.015	0.975	0.069	0.007
Skalar	115.238	79	0.005	0.969	0.069	-0.006

PİOÖ puanlarının yaş değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(51) = 85.66, p < .05$. CFI değerinin uygun düzeyde olmasına karşın RMSEA değerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuş ve biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek sırasıyla metrik ve skalar değişmezlik aşamaları incelemesine geçilmiştir. Bu modeller arasında yer alan farkların ΔCFI farkı incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezliğin tam olarak sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre PİOÖ puanlarının yaşa göre yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. *PİOÖ Puanları Medeni Duruma Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	87.021	34	0.000	0.951	**0.110**	-

PİOÖ puanlarının medeni durum değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlanmadığı görülmektedir, $x^2(34) = 87.02, p < .05$. CFI değeri uygun düzeyde olmasına karşın RMSEA değerinin kabul edilebilir sınırın altında olduğu görülmektedir. Metrik ve skalar değişmezlik aşamalarının incelenememesine neden olan bu durumun, ölçeğin medeni durum gruplarına göre yapısal farklılıklarının olabileceğine işaret ettiği düşünülmektedir.

Tablo 13. *PİOÖ Puanları Eğitim Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	113.751	34	0.000	0.936	**0.126**	-

PİOÖ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlanmadığı görülmektedir, $x^2(34) = 113.75, p < .05$. CFI değerinin uygun düzeyde olmasına karşın RMSEA değeri düşük düzeyin altında kalmış ve model reddedilmiştir. Bu durumda sonraki aşama olan metrik değişmezliğe geçilmemiştir. Biçimsel değişmezliğin sağlanmaması gruplara göre yapının farklılık göstermesine işaret edebilir.

Tablo 14. *PİOÖ Puanları Mesleki Kıdeme Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	114.183	68	0.000	0.960	0.099	-
Metrik	134.463	89	0.001	0.960	0.086	0.000
Skalar	166.722	110	0.000	0.954	0.084	-0.006

PİOÖ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(68) = 114.18, p < .05$. CFI değerinin iyi düzeyde olmasına karşın RMSEA değerinin düşük düzeyde (.099) olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve skalar değişmezlik aşamaları incelemesine geçilmiştir. Bu modeller arasında yer alan farkların ΔCFI farkı incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme gösterdiği ve model-veri uyumlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezlik aşamalarının sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre PİOÖ puanlarının kıdeme göre karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. *PİOÖ Puanları Görev Yapılan Okul Türüne Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	63.508	34	0.002	0.974	0.079	-
Metrik	80.274	41	0.000	0.967	0.081	-0.007
Skalar	100.005	48	0.000	0.958	0.085	-0.009

PİOÖ puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(34) = 63.51, p < .05$. CFI ve RMSEA değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve skalar değişmezlik aşamaları incelemesine geçilmiştir. Bu modeller arasında ΔCFI farkının incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezlik aşamalarının sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre PİOÖ puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16. *PİOÖ Puanları Mesleki Denetim Tecrübesine Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	67.984	34	0.000	0.966	0.091	-
Metrik	77.590	41	0.000	0.964	0.085	-0.002
Skalar	87.065	48	0.000	0.964	0.078	0.000

PİOÖ puanlarının mesleki denetim tecrübesi değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(34) = 67.98, p < .05$. CFI indeksinin iyi ve RMSEA'nın zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve skalar değişmezlik aşamaları incelemesine geçilmiştir. Bu modeller arasında ΔCFI farkının incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezlik aşamalarının sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre PİOÖ puanlarının mesleki denetim tecrübesi değişkenine göre yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17. *PİOÖ Puanları Aktif Spor Yapma Durumuna Göre Ölçme Değişmezliği*

Model	x^2	sd	p	CFI	RMSEA	ΔCFI
Biçimsel	92.105	51	0	0.964	0.094	-
Metrik	100.283	65	0.003	0.968	0.078	0.004
Skalar	125.235	79	0.001	0.961	0.078	-0.007

PİOÖ puanlarının aktif spor yapma durumu değişkenine göre yapılan ölçme değişmezliği incelemesinde, biçimsel değişmezliğin sağlandığı görülmektedir, $x^2(51) = 92.10, p < .05$. CFI indeksinin iyi ve RMSEA'nın zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Biçimsel değişmezliğin reddedilmediği kabul edilerek metrik ve skalar değişmezlik aşamaları incelemesine geçilmiştir. Bu modeller arasında ΔCFI farkının incelemesine göre .01'den daha az düzeyde kötüleşme olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile metrik ve skalar değişmezlik aşamalarının sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre PİOÖ puanlarının aktif spor yapma durumuna göre yapılacak karşılaştırmalarda kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, model-veri uyum indekslerinden RMSEA değerlerinin zayıf düzeyde kaldığı görülmektedir. Metrik ve skalar değişmezlik aşamalarında kestirilen parametre sayısı, birbirine eşitleme yapıldığı için azalmaktadır. Özellikle grup büyüklüklerinin küçük kalması durumunun, bu katsayı üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Güvenirlik Analizleri

DTÖ puanlarının iç tutarlılık anlamında güvenirlik incelemesi için Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Bu kapsamda; "İsteklilik" alt boyutu için α=.800, "Bilgi" alt boyutu için α=.961, "Nezaket" alt boyutu için α=.926 ve son olarak toplam puan için α=.954 bulunmuştur. Alt sınırın genel olarak .70 olarak kabul edildiği düşünüldüğünde, ölçekten elde

edilen puanların güvenirlik düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak PİOÖ puanlarının güvenirlik incelemesinde toplam puanın α=.884 olarak tespit edilmiş ve PİOÖ’den elde edilen puanların güvenirlik düzeylerinin de “iyi” düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Tablo 18. *Örneklemin Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı*

Değişken	Frekans	Yüzde	Toplamlı Yüzde
Cinsiyet			
Kadın	187	42.02	42.02
Erkek	258	57.98	100.00
Medeni Durum			
Bekâr	134	30.11	30.11
Evli	311	69.89	100.00
Görev Yapılan Okul Türü			
İlköğretim	96	21.57	21.57
Ortaöğretim	349	78.43	100.00
Mesleki Denetim Tecrübesi			
Hayır	100	22.47	22.47
Evet	345	77.53	100.00
Aktif Spor Yapma Durumu			
Spor Yapmayan	131	29.44	29.44
Bireysel Spor Yapan	219	49.21	78.65
Takım Sporu Yapan	95	21.35	100.00
Yaş Düzeyi			
39 ve altı	154	34.61	34.61
40-49 arası	151	33.93	68.54
50 ve üzeri	140	31.46	100.00
Eğitim Durumu			
Lisans	327	73.48	73.48
Yüksek Lisans	108	24.27	97.75
Doktora	10	2.25	100.00
Mesleki Kıdem			
10 yıl ve altı	106	23.82	23.82
11-15 yıl arası	68	15.28	39.10
16-20 yıl arası	62	13.93	53.03
21 yıl ve üzeri	209	46.97	100.00
Toplam	445	100.00	

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin Tablo 18'de yer alan demografik özellikleri incelendiğinde; 187'sinin kadın (%42.02) ve 134'ünün bekâr (%30.11) olduğu, çoğunluğunun ortaöğretim kademesinde (%78.43) görev yaptığı, benzer şekilde örneklemin büyük kısmının (%77.53) denetim tecrübesinin bulunduğu ve özellikle bireysel spor yapanların tüm grubun yaklaşık yarısını (%49.21) oluşturduğu görülmüştür.

Öğrenim durumu açısından örneklemin çoğunluğunun (%73.48) lisans mezunu olduğu, bununla birlikte 108 (%24,27) yüksek lisans mezunu ve 10 (%2.25) doktora mezunu öğretmenin bulunduğu anlaşılmış ve buradan hareketle, yapılacak analizler açısından yüksek lisans ve doktora grupları birleştirilmek suretiyle "lisansüstü" grubu olarak yeni bir tanımlama yapılmıştır.

Örneklemin yaş ve mesleki kıdem bilgileri oran ölçeği düzeyinde toplanmıştır. Yaş düzeyi için elde edilen betimsel istatistiklerde ortalamanın 43.75 (S=8.96), en küçük yaşın 24 ve en büyük yaşın 63 olduğu; mesleki kıdem düzeyi için en düşük 2 yıl, en yüksek 42 yıl ve mesleki kıdem ortalamasının ise 19.16 yıl (S=9.25) olduğu belirlenmiştir.

Literatürde, meslekte "21 yıl ve üzeri" kıdemi bulunan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının, meslekte "6-15 yıl arası" kıdemi bulunan öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yüksel-Başar & Gündüz, 2023). Buradan hareketle, araştırmanın demografik veri toplama aracı ile açık uçlu olarak elde edilen mesleki kıdem verileri, "1-5 yıl arası", "6-10 yıl arası", "11-20 yıl arası" ve "21 ve üzeri yıl" olarak gruplanarak analiz edilmiştir. Bununla birlikte; yapılan örneklem incelemesinde, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri arasında mesleki kıdemi "1-5 yıl arası" olanların sayıca az (n=29) oldukları hususu dikkate alınmış ve bu grup mesleki kıdemi "6-10 yıl arası" olan grup ile birleştirilmiştir.

Yaşın mesleki kıdem ile doğrusal ilişkiye sahip bir değişken olduğu ve bireylerin mesleki kıdemlerinin yaş ile arttığı doğal bir gerçektir. Araştırmada, mesleki kıdem ile yaş değişkenleri arasındaki ilişki "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" ile r=.94, p<.05 olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle, yaş değişkeni ile ilgili incelemelerde yapılacak benzer kategorizasyon sonucunda, mesleki kıdem ile olan yüksek düzeyli pozitif ilişkiden dolayı aynı sonuçları verme olasılığının yüksek olması ve normallik dikkate alınarak yaş grupları 3'e ayrılmak suretiyle incelenmiştir. Bu kapsamda, örneklemi üç eşit gruba ayıran değerlerin 39 ve 49 olarak görülmesi üzerine bu kesme puanları dikkate alınarak oluşturulan gruplar; 39 ve altı, 40-49 arası ve 50 ve üzeri olarak belirlenmiştir.

1. Araştırma Sorusu: "Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ne düzeydedir?"

Bu araştırma sorusuna ilişkin toplam puan ile alt boyutlardan elde edilen puanlar incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. *DTÖ Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Denetime Yönelik Tutum	n	Ortalama	S
Bilgi	445	21.11	8.33
Nezaket	445	14.32	5.18
İsteklilik	445	11.33	4.14
Toplam Puan	445	46.76	15.70

Tablo 19 incelendiğinde; DTÖ'den elde edilen toplam puanlar için ortalamanın 46.76 (S=15.70) olduğu görülmektedir. Bu düzeyin, ölçekten elde edilebilecek puanların en çok 80 ve en az 16 olduğu düşünüldüğünde ortalama bir düzeye karşılık geldiği ifade edilebilir. Bunun yanında standart sapmanın 15.70 olması dağılımın geniş bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bilgi, Nezaket ve İsteklilik boyutları için alınabilecek en düşük puanlar sırasıyla 7, 5 ve 4; en yüksek puanlar ise 35, 25 ve 20'dir. Bu puanlar göz önüne alındığında alt boyutlara ilişkin ortalama puanların, Bilgi boyutu için 21.11 (S=8.33), Nezaket boyutu için 14.32 (S=5.18) ve İsteklilik boyutu için 11.33 (S=4.14) olduğu ve ortalama düzeye yakın bir şekilde karşılık bulduğu belirtilebilir.

2. Araştırma Sorusu: "Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

2.1. Denetime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farkları.

Tablo 20. *DTÖ Puanları 'Cinsiyet' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Ortalama	S	t	p
Kadın	187	45.75	15.54	-1.15	0.25
Erkek	258	47.49	15.81		

Tablo 20 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklemler t-testinde DTÖ toplam puanlarının kadın ve erkek grup ortalamaları farkının 0.05 seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(443)=-1.15$, $p>.05$).

2.2. Denetime yönelik tutum puanlarının yaş gruplarına göre farkları.

Tablo 21. *DTÖ Puanları 'Yaş Grupları' Betimsel İstatistikleri*

Yaş düzeyi	n	Ortalama	S
39 ve altı	154	50.52	15.82
40-49 arası yaş	151	44.11	15.10
50 ve üzeri	140	45.49	15.53
Toplam	445	46.76	15.70

DTÖ puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 21'de sunulmuştur. Buna göre; grupların dağılımı dengelidir (en az 140, en çok 154 kişi) ve standart sapma değerleri kendi içinde oldukça homojendir. Ortalamalar ise 44.11 ile 50.52 arasında değişmektedir.

Tablo 22. *DTÖ Puanları 'Yaş Grupları' ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3462.251	2	1731.126	7.218	001	39 ve altı yaş grubu ile 40-49 arası yaş grubu arasında ve 39 ve altı yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasında
Gruplariçi	106000.499	442	239.820			
Toplam	109462.751	444				

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre DTÖ puan ortalamalarının yaş grupları değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Tablo 22'de gösterilen analiz sonuçlarına göre, puan ortalamalarının yaş gruplarına göre farkının anlamlı olduğu belirlenmiştir $F(2,442)=7.22$, $p<.05$. Anlamlı olduğu ortaya çıkan farka ilişkin gruplar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için yapılan Tukey post-hoc analizinde "39 ve altı yaş grubu" ile "40-49 arası yaş grubu" arasında 6.41 puan; "39 ve altı yaş grubu" ile "50 ve üzeri yaş grubu" arasındaki 5.03 puan farkları anlamlı bulunmuştur. "40-49 arası yaş grubu" ile "50 yaş ve üzeri grubu" arasındaki -1.37 puanlık fark ise anlamlı değildir.

2.3. Denetime yönelik tutum puanlarının medeni duruma göre farkları.

Tablo 23. *DTÖ Puanları 'Medeni Durum' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

Medeni Durum	n	Ortalama	S	t	p
Bekâr	134	48.46	15.98	1.50	0.14
Evli	311	46.03	15.55		

Tablo 23'e göre, yapılan bağımsız örneklemler t-testi neticesinde DTÖ toplam puanlarının bekâr ve evli olma durumuna göre grup ortalamaları farkının 0.05 seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t(443)=1.50, p=0.14).

2.4. Denetime yönelik tutum puanlarının eğitim durumuna göre farkları.

Tablo 24. *DTÖ Puanları 'Eğitim Durumu' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

Eğitim düzeyi	n	Ortalama	S	t	p
Lisans	327	45.84	15.62	-2.07	0.04
Lisansüstü	118	49.32	15.70		

Tablo 24'te gösterilen verilere göre, yapılan bağımsız örneklemler t-testinde DTÖ toplam puanlarının lisans ve lisansüstü grup ortalamaları farkının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t(443)=-2.07, p=0.04). Eğitim durumu değişkenine göre farklılığın lisansüstü grubu lehine olduğu ve bu farkın 3.48 puan olduğu görülmüştür.

2.5. Denetime yönelik tutum puanlarının mesleki kıdeme göre farkları.

Tablo 25. *DTÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' Betimsel İstatistikleri*

Kıdem	n	Ortalama	S
1-10 yıl	106	50.36	16.70
11-15 yıl	68	50.32	14.48
16-20 yıl	62	40.02	14.27
21 yıl ve üzeri	209	45.78	15.26
Toplam	445	46.76	15.70

Tablo 25'te DTÖ puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Buna göre; "1-10 yıl arası" mesleki kıdemi bulunanlar ile "11-15 yıl arası" mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerde benzer dağılımlar görülmüş, "16-20 yıl arası" mesleki kıdemi olan öğretmenler daha düşük bir ortalamaya sahip iken "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin ise diğer gruplara kıyasla ortalama bir tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 26. *DTÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5256.631	3	1752.210	7.415	.000	1-10 yıl ile 16-20 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında
Gruplariçi	104206.119	441	236.295			
Toplam	109462.751	444				

Tek yönlü varyans analizi sonucunda, DTÖ toplam puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Tablo 26'da yer verilen analiz sonuçları, DTÖ toplam puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farkının anlamlı olduğunu belirtmektedir $F(3,441)=7.42$, $p<.05$. Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini tespit etmek için Tukey Post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; mesleki kıdemi "1-10 yıl arası" olanlar ile "16-20 yıl arası" olanlar arasında 10.34 puan, "11-15 yıl arası" olanlar ile "16-20 yıl arası" olanlar arasında 10.31 puan, "16-20 yıl arası" olanlar ile "21 yıl ve üzeri" olanlar arasında -5.76 puan farklarının anlamlı olduğu, diğer gruplar arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

2.6. Denetime yönelik tutum puanlarının görev yapılan okul türüne göre farkları.

Tablo 27. *DTÖ Puanları 'Görev Yapılan Okul Türü' Welch Testi Sonuçları*

Görev Yapılan Okul Türü	n	Ortalama	S	t	p
İlköğretim	96	50.21	13.86	2.66	0.01
Ortaöğretim	349	45.81	16.06		

Tablo 27'de gösterilen Welch testi sonuçlarına göre, DTÖ toplam puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmen grup ortalamaları farkının 0.05 düzeyinde anlamlılık taşıdığı belirlenmiştir ($t(172)=2,66$, $p<.05$). Okul türü değişkenine göre ise farklılığın ilköğretim grubu lehine, 4.39 puan değerinde olduğu görülmüştür.

2.7. Denetime yönelik tutum puanlarının mesleki denetim tecrübesine göre farkları.

Tablo 28. *DTÖ Puanları 'Mesleki Denetim Tecrübesi' Bağımsız Örn. T-Testi Sonuçları*

Mesleki Denetim Tecrübesi	n	Ortalama	S	t	p
Hayır	100	47.83	17.01	0.77	0.44
Evet	345	46.45	15.31		

Tablo 28 incelendiğinde, bağımsız örneklemler t-testinden elde edilen verilerde, DTÖ toplam puanlarının mesleki denetim tecrübesi olan ve olmayan gruplara göre ortalama farklarının 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(443)=0.77$, $p>.05$).

2.8. Denetime yönelik tutum puanlarının aktif spor yapma durumuna göre farkları.

Tablo 29. *DTÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' Betimsel İstatistikleri*

Aktif Spor Yapma Durumu	n	Ortalama	S
Spor Yapmayan	131	42.63	15.46
Bireysel Spor Yapan	219	49.05	15.51
Takım Sporu Yapan	95	47.19	15.49

Tablo 29'da denetime yönelik tutum puanlarının aktif spor yapma durumuna göre betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 30. *DTÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3392.205	2	1696.103	7.068	.001	Spor yapmayanlar ile bireysel spor yapanlar arasında
Gruplariçi	106070.545	442	239.979			
Toplam	109462.751	444				

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, puan ortalamalarının aktif spor yapma durumu değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Tablo 30'da yer verilen analiz sonuçları, puan ortalamalarının aktif spor yapma durumuna göre farkının anlamlı olduğunu göstermiştir $F(2,442)=7.07$, $p<.05$. Ortaya çıkan farkın hangi gruplara ilişkin

olduğunun tespit edilmesi için Tukey Post-Hoc analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda, spor yapmayan ve bireysel spor yapan grupları arasında -6.41 puanlık anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmıştır. Spor yapmayan ve takım sporu yapan grupları arasında ise -4.56 puan fark bulunmuş ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

3. Araştırma Sorusu: "Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları ne düzeydedir?"

Tablo 31. *PİOÖ Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Psikolojik İyi Oluş	n	Ortalama	S
Toplam Puan	445	46.11	7.61

Tablo 31 incelendiğinde, PİOÖ'den elde edilen toplam puanlar için ortalamanın 46.11 (S=7.61) olduğu belirlenmiştir. Bu düzey, ölçekten elde edilebilecek puanların en çok 56, en az 8 olduğu düşünüldüğünde oldukça yüksektir. Standart sapmanın 7.61 olduğu bu dağılımda gruba ait puanların homojen yapıda olduğu ifade edilebilir.

4. Araştırma Sorusu: "Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, mesleki denetim tecrübesi ve aktif spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

4.1. Psikolojik iyi oluş puanlarının cinsiyete göre farkları.

Tablo 32. *PİOÖ Puanları 'Cinsiyet' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Ortalama	S	t	p
Kadın	187	46.86	6.82	1.78	0.08
Erkek	258	45.56	8.11		

Tablo 32'ye göre, bağımsız örneklemler t-testi neticesinde PİOÖ toplam puanlarının kadın ve erkek grup ortalamaları farkının 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(443)=1.78$, $p>.05$).

4.2. Psikolojik iyi oluş puanlarının yaş gruplarına göre farkları.

PİOÖ toplam puan ortalamalarının yaş düzeylerine göre farklı olup olmadığının test edilmesi için normallik ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının test edilmesi için Levene testi kullanılmış, varyansların homojenliği varsayımı reddedilmiştir, $F(2,442)=4.70$, $p<.05$. Dolayısı ile varyans analizi yerine Welch Anova testi kullanılmıştır. İlk olarak gruplara göre ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo 33. *PİOÖ Puanları 'Yaş Grupları' Betimsel İstatistikleri*

Yaş düzeyi	n	Ortalama	S
39 ve altı yaş	154	45.36	8.61
40-49 arası yaş	151	46.26	7.24
50 ve üzeri yaş	140	46.76	6.77
Toplam	445	46.11	7.61

Tablo 33'te görüldüğü üzere, yaş gruplarına göre ortalamalar oldukça yakın düzeydedir. Yaş gruplarının PİOÖ'den aldıkları puanlar 45.36 ile 46.76 arasında değişmektedir. İlgili gruplara göre ortalamalar arasında fark olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Welch Anova test sonucu Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. *PİOÖ Puanları 'Yaş Grupları' Welch Anova Sonuçları*

	F	df1	df2	Sig.
Yaş	1.23	2.00	293.83	0.30

Tablo 34 incelendiğinde, PİOÖ toplam puanlarının yaş gruplarına göre birbirinden farklı olduğu görülmüştür (W(2,293.82)=1.23, p>.05). Yapılan teste göre PİOÖ'den elde edilen toplam puanlar yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

4.3. Psikolojik iyi oluş puanlarının medeni duruma göre farkları.

Tablo 35. *PİOÖ Puanları 'Medeni Durum' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

Medeni Durum	n	Ortalama	S	t	p
Bekâr	134	45.43	8.24	-1.24	0.22
Evli	311	46.40	7.32		

Tablo 35'e göre, yapılan bağımsız örneklemler t-testinde PİOÖ toplam puanlarının bekâr ve evli grup ortalamaları farkının 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t(443)=-1.24, p>.05).

4.4. Psikolojik iyi oluş puanlarının eğitim durumuna göre farkları.

Tablo 36. *PİOÖ Puanları 'Eğitim Durumu' Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları*

Eğitim düzeyi	n	Ortalama	S	t	p
Lisans	327	45.60	7.89	-2.34	0.02
Lisansüstü	118	47.51	6.60		

Tablo 36 incelendiğinde, bağımsız örneklemler t-testinde PİOÖ toplam puanlarının lisans ve lisansüstü grup ortalamaları farkının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t(443)=-2.34$, $p<.05$). Eğitim durumu değişkenine göre farklılığın lisansüstü grubu lehine olduğu ve bu farkın 1.91 puan olduğu görülmüştür.

4.5. Psikolojik iyi oluş puanlarının mesleki kıdeme göre farkları.

Tablo 37. *PİOÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' Betimsel İstatistikleri*

Mesleki Kıdem	n	Ortalama	S
1-10 yıl	106	45.30	8.31
11-15 yıl	68	46.59	8.22
16-20 yıl	62	45.26	8.78
21 yıl ve üzeri	209	46.61	6.60
Toplam	445	46.61	7.61

Tablo 37'de PİOÖ'den elde edilen toplam puanların mesleki kıdeme göre standart sapma ve ortalama değerleri verilmiştir. Ortalama puanlar 45.26 ile 46.61 arasında değişmektedir. Ortalama puanların birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 38. *PİOÖ Puanları 'Mesleki Kıdem' Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	182.534	3	60.845	1.050	.370
Gruplariçi	25544.289	441	57.924		
Toplam	25726.822	444			

Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi ile psikolojik iyi oluşa ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem kategorilerine göre farklılık taşıyıp taşımadığı belirlenmek istenmiştir. Tablo 38'de yer verilen analiz sonuçları, psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farkının anlamlı olmadığını göstermiştir $F(3,441)=1.05$, $p=0.37$.

4.6. Psikolojik iyi oluş puanlarının görev yapılan okul türüne göre farkları.

Tablo 39. *PİOÖ Puanları 'Görev Yapılan Okul Türü' Bağımsız Örn. T-Testi Sonuçları*

Görev Yapılan Okul Türü	n	Ortalama	S	t	p
İlköğretim	96	46.11	6.65	0.01	0.99
Ortaöğretim	349	46.11	7.87		

Tablo 39 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklemler t-testinde PİOÖ toplam puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim grup ortalamaları farkının 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür (t(443)=0.01, p=0.99).

4.7. Psikolojik iyi oluş puanlarının mesleki denetim tecrübesine göre farkları.

Tablo 40. *PİOÖ Puanları 'Mesleki Denetim Tecrübesi' Welch Testi Sonuçları*

Mesleki Denetim Tecrübesi	n	Ortalama	S	t	p
Tecrübesi Olmayan	100	45.11	8.79	-1.34	0.18
Tecrübesi Olan	345	46.40	7.22		

Tablo 40'ta yer alan Welch testi sonuçlarına göre, PİOÖ toplam puanlarının mesleki denetim tecrübesine sahip olma ya da olmama durumuna göre grup ortalamaları farkının 0.05 seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t(140)=-1.34, p=0.18).

4.8. Psikolojik iyi oluş puanlarının aktif spor yapma durumuna göre farkları.

Tablo 41. *PİOÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' Betimsel İstatistikleri*

Aktif Spor Yapma Durumu	n	Ortalama	S
Spor Yapmayan	131	43.94	8.22
Bireysel Spor Yapan	219	47.04	6.98
Takım Sporu Yapan	95	46.95	7.62
Toplam	445	46.11	7.61

Tablo 41'de PİOÖ puanlarının aktif spor yapma durumuna göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Elde edilen verilerin ortalama değerleri incelendiğinde, bireysel spor yapanların 47.04 ile en yüksek iyi oluş puan ortalamasına sahip olduğu ve spor yapmayanların 43.94 ile en düşük iyi oluş puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Puanların standart sapmaları incelendiğinde; en homojen grubun bireysel spor yapanlar olduğu, en heterojen grubun ise spor yapmayanlar olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber, standart sapma puanları da birbirine oldukça yakın düzeydedir.

Tablo 42. *PİOÖ Puanları 'Aktif Spor Yapma Durumu' Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	873.944	2	436.972	7.771	.000	Spor yapmayanlar ile bireysel spor yapanlar ve spor yapmayanlar ile takım sporu yapanlar arasında
Gruplariçi	24852.878	442	56.228			
Toplam	25726.822	444				

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının aktif spor yapma durumu değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Tablo 42'de gösterilen analiz sonuçlarına göre, psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının aktif spor yapma durumuna göre farkının anlamlı olduğu görülmüştür $F(2,442)=7.77$, $p<.05$. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey post-hoc testi sonucuna göre, spor yapmayan öğretmen grubunun, bireysel spor yapanlara göre ortalama 3,10 puan düşük ($p<.05$), takım sporu yapanlara göre 3.01 puan daha düşük olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir.

5. Araştırma Sorusu: "Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında ilişki var mıdır?"

Tablo 43. *DTÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları ile PİOÖ Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

	Bilgi	Nezaket	Denetim Tutumu	Psikolojik İyi Oluş
İsteklilik	.70**	.63**	.84**	.23**
Bilgi		.67**	.94**	.17**
Nezaket			.85**	.22**
Denetim Tutumu				.23**

**: $p < .05$

DTÖ'den elde edilen puanlar ile PİOÖ puanları arasındaki ilişkinin analiz edilmesi amacıyla "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" kullanılmıştır. Tablo 43'te görüleceği üzere, denetime yönelik tutum ile psikolojik iyi oluş arasındaki genel korelasyon düşük düzeyli pozitif bir ilişki göstermektedir, $r=.23$, $p<.05$. Ayrıca, psikolojik iyi oluş ile denetime yönelik tutum alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları da pozitif ve düşük düzeydedir. Denetime yönelik tutum alt boyutları arasındaki korelasyonlar ise orta düzeydedir.

6. Araştırma Sorusu: "Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, onların denetime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?"

Tablo 44. *PİOÖ ve DTÖ Puanları ile Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

Değişkenler	B	SH	β	T	p	%95 GA
Sabit	25.075	4.459		5.623	.000	[16.31; 33.84]
Psikolojik İyi Oluş	.470	.095	.228	4.929	.000	[0.28; 0.66]

Tablo 44'te gösterildiği üzere; psikolojik iyi oluş puanlarının denetime yönelik tutum puanlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizine göre, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları, denetime yönelik tutum puanlarının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır $F(1,443)=24.30$, $p<.05$. β katsayısı .23'tür yani psikolojik iyi oluş puanlarındaki 1 birimlik değişim denetime yönelik tutum puanlarını 0.23 birim artırmaktadır. Açıklanan varyans oranı ise 0.05 olarak elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanları, onların denetime yönelik tutum puanları varyansının yaklaşık %5'ini açıklamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiş ve bu kapsamda elde edilen bulguların istatistiksel analizi neticesinde ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür ile birlikte değerlendirilmek suretiyle alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ne düzeydedir?

Araştırma bulguları, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "orta" düzeyde olduğunu göstermektedir. Verilere kaynaklık eden denetim tutum ölçeğinin "Bilgi", "Nezaket" ve "İsteklilik" alt boyutları üzerinde yapılan analizlerde de denetime yönelik tutum düzeyi "orta" olarak gözlenmiş, ölçek alt boyutları arasında nispeten en yüksek tutum puanının "Bilgi" alt boyutunda, en düşük tutum alt puanının ise "İsteklilik" boyutunda gerçekleştiği anlaşılmıştır. Bu verilerden hareketle; araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik genel tutumlarının ne olumlu ne de olumsuz olduğu, denetimin mesleki yardım sağladığı ve okulların gelişmesine katkı sunduğuna olan inancın öğretmenler arasında göreceli olarak yüksek, buna karşın denetlenme isteğinin ise düşük bulunduğu söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları hakkındaki çalışmaların sınırlı olmasından dolayı, araştırmamızda elde edilen sonuçları analiz edebilmek amacıyla beden eğitimi öğretmenleri özelinden çıkılarak konunun eğitim paydaşlığı genelinde incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüş ve bu bağlamda müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılmış olan 'denetim' ve 'denetime yönelik tutum' konu başlıklarındaki çalışmalar incelenmiştir. Elde edilen veriler sınıflandırıldığında, denetime yönelik tutumları ölçmek veya anlamak amacıyla yapılan ve farklı sonuçların ortaya çıktığı çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Bunlardan Hoque vd. (2020), Karasu ve Cömert (2019), Sevim ve Kaya (2023), Uslu (2021), Vijayaamalar ve Suhaida (2013), Yüksel-Başar ve Gündüz (2023) tarafından yapılan çalışmalarda, farklı seviyelerdeki eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin denetime yönelik tutum seviyeleri, araştırma sonuçlarımızla benzer

şekilde ‘orta’ olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, Altınok vd. (2020), Aslanargun ve Tarku (2014), Berhanu (2024), Can ve Gündüz (2016), Kaya (2006), Kayaoğlu (2012), Kurka ve Berhanu (2019), Memişoğlu ve Sağır (2008), Şener (2011), Uçar (2012), Yazıcı ve Uğurlu (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya çıkan denetime yönelik tutum seviyesinin ise ‘düşük’ veya ‘olumsuz’ şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Gündüz ve Coşkun (2011) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenler üzerinde yarattığı stres seviyesi ‘orta düzeyin üzerinde’ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçları meydana getiren faktörlere ilişkin yapılan değerlendirmede, bahse konu çalışmaların katılımcıları olan ve denetim faaliyetlerinden memnun olmadıklarını ifade eden öğretmenlerin tespitleri oldukça önemlidir. Buna göre; müfettişlerin alanları ile ilgili temel bilgi ve becerilerde eksiklerinin bulunması, denetleyen ile denetlenen arasında yaşanan güven sorunu, denetim öncesi ve sonrası süreçlerde müfettişlerin bilgilendirme yapmamaları, öğretmenlerin denetimin önemi ve yararı konusunda farkındalık sahibi olmamaları, denetimin kaçınılmaz bürokratik ve idari bir görev olarak görülmesi, denetimin bilimsel ve objektif kriterlere dayanmadığının düşünülmesi, denetim uygulamalarının denetleme ve değerlendirme ile karakterize edilmesi, denetim sürecine korku, kontrol edilme ve cezalandırılma hissinin hâkim olması, denetimin işbirlikçi bir süreçten ziyade denetleyenin tüm süreci yönettiği hiyerarşik bir yapıya dayanması, denetim faaliyetinin öğretmenlerin eğitimsel sorunlarında yardımcı olamaması, okulların mevcut şartlarının denetleyenler tarafından dikkate alınmaması, müfettişlerin demokratik liderlik davranışı göstermemeleri, denetimlerin öğretmen motivasyonu ile mesleki gelişime katkı sağlamaması, denetim sonrası verilen dönütlerde nesnel ölçütlerin dikkate alınmaması, rehberlik ve denetim çalışmalarının yürütüldüğü zaman diliminin kısa olması, denetimlerin belge kontrolünden ileri gitmemesi, denetim sonuçlarından yararlanılarak eğitim amaç ve politikalarının oluşturulmasına dönük bir çalışma yapılmaması gibi konu başlıkları, denetlenenlerin yaşadıkları memnuniyetsizliklerin temel sebepleri arasında gösterilmektedir. Çiçek-Sağlam ve Aydoğmuş (2016) ise geleneksel denetim uygulamalarına getirilen eleştirileri; yeterli düzeyde rehberlik yapılmaması, insan merkezli, güven esaslı ve yapıcı bir tutum sergilenmemesi, eksik bulma çabasının ağır basması, salt mevzuat uygunluğunun esas alınması, denetlenene inisiyatif tanınmaması ve denetim sürecine katılımının sağlanmaması, şeffaf olunmaması, şekilci, emir verici, suç arayıcı, yargılayıcı ve cezalandırıcı yaklaşımların sergilenmesi olarak belirtmişlerdir.

Literatürde öznesi beden eğitimi öğretmenleri, amacı ise denetime yönelik tutumların incelenmesi olan bir çalışma bulunmamaktadır ancak Aslan (2000) tarafından yapılan ve beden eğitimi öğretmenlerinin denetiminde ilköğretim müfettişlerinin karşılaştıkları sorunları ele alan bir çalışmada; müfettişlerin sadece %3.3’ünün branşının beden eğitimi olduğu, %6.7’sinin

beden eğitimi branşına ilişkin hizmet içi eğitim kursu veya seminerine katılmış olduğu, bununla birlikte %91.1'inin ise beden eğitimi öğretmenlerini denetledikleri ve yapılan bu denetimlerde kendilerini yeterli görmedikleri sonuçları elde edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders denetimleri noktasında yaşadıkları problemler ile bunların giderilmesine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla ortalama 8 yıl mesleki deneyime sahip beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan farklı bir çalışmada ise, müfettişlerin beden eğitimi öğretmenlerini denetleme konusunda yetersiz oldukları, denetim çalışmalarını derinlemesine ve nitelikli olacak şekilde değil göstermelik ve yüzeysel olarak yaptıkları, denetleme konusunda yapıcı ve yol gösterici olmadıkları sonuçları ortaya çıkmıştır (Demirhan vd., 2014).

Saputra vd. (2021) tarafından, beden eğitimi öğretmenlerinin denetimi konusunun incelendiği çalışmada; müfettişlerin genellikle beden eğitimi derslerinde neyi gözlemleyeceklerini ve değerlendireceklerini bilemedikleri, öğretmenlerin de müfettişlerin neyi değerlendirdiğini anlayamadıkları, değerlendirme verilerinin sistematik ve öznel olmadığı hatta belirsiz olma eğiliminde olduğu, denetimlerin açık ve şeffaf şekilde uygulanmaması nedeniyle beden eğitimi öğretmenlerinin denetlenmeye ihtiyaç duymadıkları ve sonuç olarak okullarda beden eğitimi derslerinin ve öğretmenlerinin, öğrenme kalitesini iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla denetlenemiyor olduğu için sonucuna ulaşılmıştır.

Her ne kadar beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarını doğrudan yansıtmıyor olsa da, yukarıda yer verilen çalışmaların sonuçlarından, beden eğitimi öğretmenlerinin denetim etkinliklerinden beklenen faydayı sağlayamadıkları hususunun hem denetleyenler, hem de denetlenenler tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Göksoy ve Aslanargun (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin denetim sistemine yönelik sahip oldukları olumsuz düşüncelerin müfettişlerin tavır ve davranışlarından bağımsız değerlendirilemeyeceği, müfettişlerin görevlerini yerine getirirken sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışların, mesleki yetersizliklerin, denetimin doğasından kaynaklanan unsurların ve iletişim eksikliği gibi bazı davranışların öğretmenleri rahatsız ettiği, bu sürecin de halen uygulanmakta olan denetim faaliyetlerinin niteliği ve algılanış biçimi ile ilgili olduğu hususlarını ifade etmişlerdir. Khun-Inkeeree vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile müfettişlerin bilgi ve teknik beceri boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, bilgili ve tecrübeli müfettişlerin eğitim-öğretime dair olumlu rehberlikte bulunarak öğretmenlerin öğretim performanslarını geliştirebilecekleri ve yine müfettişlerin yetenekleri, güncel öğretim tekniklerine hakim olmaları ve iyi ilişkiler sergilemeleri yoluyla öğretmenler üzerindeki korku ve izolasyon duygularını sınırlayarak denetime yönelik olumlu bir tutumun oluşmasını sağlayabilecekleri ortaya koyulmuştur. Bu

konuyla ilgili olarak yapılan başka bir çalışmada; denetim faaliyetleri hakkında bilgilendirme yapılması, çalışma ortamının desteklenmesi, müfredata ilişkin görüşlerin paylaşılması, denetim süreçlerinin raporlanması ve öğretmenlerin bilgilendirilip desteklenmesi hususlarının, öğretmenlerin denetime ilişkin motivasyonlarına olumlu şekilde katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir (Ariffin vd., 2015).

Eğitim denetimine yönelik denetlenenlerin penceresinden görülen olumsuzluklar yeni değildir, zira 1935 yılında yayımlanan *Öğretmenlerin Denetime Yönelik Tutumları* adlı çalışmada; bazı öğretmenlerin denetimin kaldırılması halinde daha mutlu olacaklarını ve çalışmalarının daha etkili olacağını düşündükleri yer almıştır. Aynı çalışmada, mesleki yeterlik bakımından zayıf oldukları görülen öğretmenlerin güçlü öğretmenlere göre denetim olgusunu daha çok eleştirdiklerinin tespit edilmiş olması ise bir diğer farklı bulgu olarak karşımıza çıkmıştır (Barr & Reppen, 1935). Müfettişler ile öğretmenler arasındaki ilişkinin 'soğuk savaş' metaforu üzerinden analiz edildiği bir çalışmada ise öğretmenlerin denetim sürecini önemsiz ve yararsız olarak, müfettişlerin ise bazı öğretmenleri aşırı bağımlı bazılarını da işbirliğinden uzak olarak gördükleri tespit edilmiştir (Blumberg, 1980). Denetimin çalışanlar açısından soğuk bir kavram olarak karşılandığı bilinen bir gerçektir. Darishah vd. (2017) tarafından, denetim faaliyetlerinin etkilerini ve öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin %12'sinin denetlenmekten hoşlandığı, kalan %88'in ise denetlenmekten hoşlanmadığı ortaya çıkmıştır. Denetim işlevinin zorunlu ve gerekli olduğu net bir biçimde ortada olduğu halde, denetimle ilgili belli bir ön yargının varlığı da yadsınamaz bir gerçektir. Çoğu öğretmen, eğitim öğretim sürecinin önemli bir parametresi olmasına rağmen denetim görmekten hoşlanmaz, denetim sürecine karşı savunmacı bir tutum sergiler ve yapılan denetim faaliyetlerini yararlı bulmaz. Bu genel düşünce kalıbının istisnaları bulunmakla birlikte, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların birçoğunda benzer sonuçlar alınmaktadır. Kimball Wiles tarafından 2.500 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin çok küçük bir kısmının (%1,5) denetim elemanını yeni fikir ve düşüncelerin kaynağı olarak gördüğü ortaya çıkmıştır (Acheson & Gall, 2003). Benzer sonuçlara sahip farklı bir çalışmada, müfettişler denetimlerin daha sık aralıklarla yapılması gerektiğini savunmuşlarken, denetlenenler ise daha seyrek veya hiç denetim yapılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir (Altun, 2014).

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde lisansüstü eğitim alan öğrencilerle yapılan çalışmada; katılımcıların büyük kısmının denetim ile ilgili olumsuz izlenimlerinin bulunduğu, denetim kavramının kendilerinde korku, gerginlik ve rahatsızlık oluşturduğu, müfettişlerin denetimlerde "teftiş" rolünü ön plana çıkarttıkları, bunun yerine

öğretmenlerin eksikliklerinin giderildiği, mesleki gelişime katkı sağlayacak rehberlik rolünün benimsenmesinin istendiği, denetim kavramının önemli olduğunun ifade edildiği, denetimler yoluyla hatalı ve eksik uygulamaların tespit edilip giderilmesi için gerekli önlemlerin alınabileceği, ayrıca, denetimin olmaması durumunda kaos yaşanacağı, örgüt içerisinde düzenin bozulacağı, keyfiliklerin artacağı, ciddiyetin kaybolacağı, işlerin doğru yapılıp yapılmadığının bilinemeyeceği, herkesin kendi doğrusuna göre hareket edeceği ve sonuç itibarıyla örgütün amaçlarını gerçekleştiremeyeceği için eğitim kalitesinin düşeceği yönünde tespitler yapılmıştır (Demir & Tok, 2016). Bu çalışmada yer verilen, eğitimde denetimin olmaması halinde yaşanabileceklere paralel olacak şekilde, denetime yönelik olumsuz tutum sergilendiği anlaşılan çalışmalarda yer alan katılımcıların birçoğunun da aslında her ne olursa olsun düzen ve başarı için denetim etkinliklerinin gerekliliğine inandıklarını, yapıcı ve rehberlik edici olduğu takdirde denetimin faydalı olacağını ifade ettikleri görülmüştür (Altınok vd., 2020; Aslanargun & Tarku, 2014; Barr & Reppen, 1935; Darishah vd., 2017; Eskibağ, 2014; Kayaoğlu, 2012; Şener, 2011; Tesfaw & Hofman, 2014; Usta & Özyurt, 2021). Bu durum, eğitim paydaşlarının denetimin işlevine olan inançlarını büyük ölçüde korumaya devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Denetim sisteminin uygulayıcısı konumunda olan müfettişlerin perspektifinden bakıldığında ise denetimler sırasında karşılaşılan sorunların büyük çoğunluğunun denetlenenlerden kaynaklandığı, denetlenen kişi ve kurum yöneticilerinin denetim işlemine karşı önyargılı oldukları, denetim sürecinde müfettiş ile denetlenen arasında gerekli işbirliğinin yapılmadığı, denetlenenlerin denetim sürecinden kaygı duydukları veya denetim sonucunda karşılaşabilecekleri yaptırımlardan çekindikleri, öğretmenlerin genel ve özel alan hâkimiyetlerinin zayıf olduğu gibi hususlar ifade edilmiştir (Memişoğlu & Tabak, 2021).

Öğretmen ve müfettişler tarafından üretilen toplam 40 metafordan öğretmenlerin ürettiği 22'sinin tamamının olumsuz, müfettişlerin ürettiği 18 metaforun ise 8'inin olumlu, 10'unun olumsuz olduğu bir çalışmaya göre, hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin müfettişlik rollerine ilişkin çoğunlukla olumsuz metaforik algılara sahip oldukları ve mevcut denetim uygulamalarının çağdaş denetimin odak noktası olan öğretmenin iş başında yetiştirilmesi ve pedagojik gelişiminin sağlanması ihtiyacını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Balcı, 2011). Balcı'nın çalışmasında elde edilen sonuçlarla benzer sonuçlar Pierson'a (1993) ait *Öğretmen Denetimi ve Değerlendirmesi: Öğretmen ve Yöneticilerin Tutum ve Algılarının Karşılaştırmalı Analizi* başlıklı çalışmada da ifade edilmiş ve mevcut denetim uygulamalarının sınıf yönetimi ve öğretim teknikleri açısından öğretmenleri destekleyici

nitelikte olmadığı ayrıca denetim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yarar sağlamadığı vurgulanmıştır.

Literatürde, öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını "olumsuz, nötr, kararsız, orta" gibi değerlerle ifade eden çalışmaların yanı sıra denetimi eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak gören çalışmalar da bulunmaktadır. Memduhoğlu ve Mazlum'un (2014) çalışmasında müfettişlere yönelik öğretmenler ve okul idarecileri tarafından üretilen metaforların on yıllık süreçte büyük oranda olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Bayraktar (2014), Daud vd. (2018), Erdem ve Eroğul (2012), Esen ve Albez (2022), Keleş ve Kineşçi (2023), Sallabaş (2021), Tshabalala (2013), Usta ve Özyurt (2021), Veloo vd. (2013) ve Yavuzcan (2023) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları 'yüksek, olumlu, iyi' değerleri ile ifade edilmiştir.

Denetimle ilgili karşılaşılan sorunlardan biri de yöneticilerin ve diğer personelin denetim görmeye soğuk yaklaşması, bu sürece ilişkin işbirliği yapmaktan kaçınması, denetlenmek istememesi ve denetim sistemine karşı genel bir negatif imajın bulunmasıdır (Taymaz, 2015). Her ne kadar son yıllarda yapılmış bazı çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre müfettişlere ve denetim etkinliklerine olan yaklaşımlarda birtakım müspet değişimler gözlense de, eğitim paydaşlarında denetim kavramının olumsuz çağrışımlar yapmaya devam ettiği, denetim uygulamalarında çağdaş denetim ilkelerine uyulmadığı, denetleyenler ile denetlenenler arasında sağlıklı bir diyalog kurulamadığı ve karşılıklı güvenin tesis edilemediği, denetim fonksiyonunun denetleyenler tarafından eksik bulma, denetlenenler için ise eksikleri gizleme gayreti olarak algılandığı ve denetimin öğretmenler tarafından talep edilen bir yöntem olmadığı söylenebilir. Bahse konu negatif düşüncelerin üstesinden gelebilmek için, modern denetim yaklaşımları doğrultusunda, öğretmenlere mesleki fonksiyonlarını en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için mesleki rehberlik yapmak, öğretmenleri düzenli bir şekilde izlemek, denetimin yerine öğretimin merkeze alındığı bir yaklaşımı benimsemek, öğretmen başarısını değerlendirirken öğretim süreçlerini de dikkate almak ve kontrolden ziyade geliştirme odaklı olmak gerektiğini ifade etmek mümkündür (Aslanargun & Tarku, 2014). Bununla birlikte; yetişmiş denetim elemanları eliyle ve yapılacak iyi bir planlamayla öğretmenliği güçlendirmek ve teşvik etmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve rollerini netleştirmek, öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirmelerine yardımcı olmak, öğretmenleri okul ortamında yaşadıkları zorluklarda desteklemek, okulun çalışma kültüründe değişimi teşvik etmek ve ortak çalışma yaklaşımı geliştirmek gibi unsurlar denetim etkinlikleri yoluyla hayata geçirilebilecek konu başlıklarıdır (Alila vd., 2016).

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcı kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "orta" düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin nispeten yüksek olan tutum puanı ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla, bu araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarını konu edinen ve cinsiyet değişkeni parametresinin incelenmiş olduğu görülen çalışmalardan; Altun (2014), Bayraktar (2014), Erdem ve Eroğul (2012), Gündüz (2010), Sevim ve Kaya (2023), Şener (2011), Tesfaw ve Hofman (2014) ve Yavuzcan (2023) tarafından yapılmış olanlarda, araştırma bulgularımızla benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında denetime yönelik tutum konusunda anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, literatürde yer alan bazı çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre kadınların teftişe dayalı stres düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı şekilde yüksek olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla denetim kaygısı duydukları dolayısıyla erkek öğretmenlerin denetimle ilgili algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu (Esen & Albez, 2022; Eskibağ, 2014; Gündüz & Coşkun, 2011; Karasu & Cömert, 2019; Uslu, 2021; Yüksel-Başar & Gündüz, 2023), bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine göre kadınların denetime ilişkin tutum puan ortalamasının erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunduğu (Sallabaş, 2021; Vijayaamalar & Suhaida, 2013) görülmüştür.

Dal (2007) tarafından yapılan çalışmada ise denetimlerde öğretmenlerin kendilerini kanıtlamalarına ve özdenetimlerine olanak sağlandığı konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu düşündükleri ancak kadın öğretmenlerin denetimlerin korku ve tedirginlik verici olduğuna daha çok inandıkları tespit edilmiştir.

Literatürde yer alan farklı bulgulardan hareketle; cinsiyet faktörünün öğretmenlerin denetime yönelik tutumları üzerindeki etkisine dair somut bir çıkarımda bulunmanın zor olduğu, zira öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının cinsiyet faktöründen etkilenebileceği gibi kültürel, sosyal ve bireysel faktörlerden de etkilenebileceği, ayrıca denetim konusundaki kişisel deneyimlerin ve kişilik özelliklerinin de bu hususta belirleyici olabileceği değerlendirilmektedir.

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Beden eğitimi öğretmenlerinin "39 ve altı", "40-49 arası" ve "50 ve üzeri" olmak üzere üç yaş grubuna ayrılarak analiz edildiği bu araştırmanın bulgularına göre, tüm yaş gruplarının denetime yönelik tutumları "orta" düzeyde gerçekleşmiştir. Elde edilen bulguların istatistiki incelemesinde ortaya çıkan yaş gruplarının puan ortalamaları arasındaki farkın ise; "39 ve altı" yaş grubu ile diğer iki yaş grubu arasında anlamlı bulunduğu, "40-49 arası" ile "50 ve üzeri" yaş grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle; "39 ve altı" yaş grubundaki beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının, araştırmaya katılan diğer yaş gruplarındaki beden eğitimi öğretmenlerinden yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak denetime yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığını inceleyen çalışmaların bazılarında, araştırma bulgularımızın aksine denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür (Erdem & Eroğul, 2012; Gündüz, 2010; Gündüz & Coşkun, 2011; Sevim & Kaya, 2023; Uslu, 2021). Ancak, Dal (2007) ve Sallabaş (2021) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulguların araştırma bulgularımızla büyük oranda benzerlik taşıdığı görülmüştür. Buna göre; yaşları 21-30 arasında olan öğretmenlerin yapılan denetimlerin eğitim-öğretim ortamını geliştirici nitelikte olduğu konusunda 30 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları ve öğretmenlerin yaşları arttıkça denetime ilişkin algılarındaki olumsuzlukların da arttığı tespit edilmiştir (Dal, 2007). Benzer şekilde Sallabaş'ın (2021) çalışmasında, 20-30 arası yaş grubundaki öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının 41-50 arası yaş grubundaki öğretmenlere oranla anlamlı derecede daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, Altun (2014) tarafından, öğretmen denetiminin esaslarına yönelik müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmada ise katılımcıların yaşları artıkça denetimin daha sık yapılması gerektiği yönündeki görüşlerinin de arttığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermesinin veya göstermemesinin altında deneyimlerin ve yaşam aşamalarının etkisi yatıyor olabilir. Örneğin, yaşı genç ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle daha fazla rehberliğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyabilir ve bu nedenle denetime daha olumlu bir şekilde yaklaşıp daha fazla destek arayabilirler. Diğer taraftan, tecrübeli ve orta yaşlı öğretmenler ise daha fazla özerklik ve bağımsızlık isteyebilirler. Bu durumda, denetim süreçlerine daha eleştirel

veya bağımsız bir bakış açısıyla yaklaşabilirler. Bireysel farklılıklardan dolayı, yaşa bağlı olarak denetim tutumlarının kesin bir şekilde nasıl değiştiğini veya neden değişmediğini belirtmek zor olabilir.

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulguları, bekâr ve evli beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutum düzeylerinin "orta" seviyede olduğunu göstermektedir. Bekâr beden eğitimi öğretmenlerinin evli olanlara kıyasla yüksek olan tutum puanları ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre; medeni durum değişkeninin, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Denetime ilişkin tutum ile medeni durum değişkeninin araştırma konusu yapıldığı çalışmalar incelendiğinde; literatürde yer alan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin medeni durumları ile denetime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına dair sonuçlar elde ettikleri anlaşılmış ve bu durum araştırma bulgularımızla paralellik göstermiştir (Eskibağ, 2014; Sallabaş, 2021; Sevim & Kaya, 2023; Yüksel-Başar & Gündüz, 2023). Bu konu hakkında Karasu ve Cömert'in (2019), ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin, okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilen ders denetimleri sürecinde yaşadıkları kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında ise, araştırma bulgularımızdan farklı olarak evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlerden daha fazla denetim kaygısı duydukları görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre büyük ölçüde farklılık göstermediği ifade edilebilmekle birlikte, yapılan bazı çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı da anlaşılmaktadır. Bu durum, evli öğretmenlerin aileleriyle ilgili farklı sorumluluklarının bulunmasından, bu nedenle daha fazla destek veya rehberlik arayışında olmalarından veya bekâr öğretmenlerin daha fazla özgürlük ve bağımsızlık duygusuna sahip olmaları nedeniyle denetime daha az ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulgularına göre; lisans, yüksek lisans ve doktora gibi farklı eğitim seviyelerindeki beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları "orta" düzeydedir. Bununla birlikte, lisansüstü (yüksek lisans - doktora) mezunu olan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamaları, lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Lisansüstü mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının lisans mezunu olanlara göre olumlu olduğunu söylemek ve buradan hareketle

beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiğini ifade etmek mümkündür.

Denetime yönelik tutumlarında öğretmenlerin eğitim durumlarının etkili olup olmadığının incelendiği çalışmaların bazılarında, araştırma bulgularımızla benzer şekilde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (Bayraktar, 2014; Sevim & Kaya, 2023; Yüksel-Başar & Gündüz, 2023). Bununla birlikte, literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise katılımcıların eğitim durumlarının denetime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığına dair sonuçlar ortaya çıkmıştır (Gündüz, 2010; Gündüz & Coşkun, 2011; Erdem & Eroğul, 2012; Uslu, 2021; Yavuzcan, 2023). Öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin mesleki doyum ve tutum bakımından incelendiği farklı bir çalışmada ise; lisans mezunlarının denetim algılarının, yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmış ancak ortaya çıkan bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Eskibağ, 2014).

Yukarıda açıklanan bazı çalışma sonuçları ile araştırma bulgularımızdan hareketle, öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile denetime yönelik tutumları arasında paralel bir ilişkinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Yüksek bir eğitim seviyesine sahip olan öğretmenler hakkında daha derinlikli bir mesleki bilgiye ve pedagojik beceriye sahip olabilecekleri şeklinde yorum yapmak mümkün olabilir. Eğitim seviyelerinin yükselmesi, öğretmenlerin özgüvenli bir tutum benimsemesine ve dolayısıyla denetime karşı daha hoşgörülü hatta istekli yaklaşmalarına yol açabilir.

6. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın katılımcısı olan beden eğitimi öğretmenlerinden elde edilen veriler, mesleki kıdem perspektifinde "1-10 yıl", "11-15 yıl", "16-20 yıl" ve "21 yıl ve üzeri" olmak üzere dört gruba ayrılarak analiz edilmiş ve denetime yönelik tutum seviyelerinin kıdem gruplarının tamamında "orta" düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte; incelenen gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde en yüksek tutum seviyesinin "1-10 yıl" ile "11-15 yıl" arası mesleki kıdeme sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinde, en düşük tutum seviyesinin ise "16-20 yıl arası" mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinde olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, en yüksek denetime yönelik tutum seviyesinin "1-15 yıl arası" mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinde olduğunu, ardından "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin geldiğini ve en düşük tutum puanının "16-20 yıl arası" mesleki kıdeme sahip olan grupta olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlara göre, beden

eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Literatürde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin denetime yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini konu edinen çalışmalar mevcuttur. Bahse konu çalışmalardan bazılarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak denetime yönelik tutumlarının da arttığı (Altun, 2014; Erdem & Eroğul, 2012; Gündüz & Coşkun, 2011; Yüksel-Başar & Gündüz, 2023), diğer birtakım çalışmalarda ise bu durumun aksine olacak şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak denetime yönelik tutumlarının düştüğü görülmüştür (Dal, 2007; Sallabaş, 2021; Sünbül & İnandı, 2005; Yavuzcan, 2023). Yapılan farklı bir çalışmada, mesleki kıdemi 1 yılın altında olan öğretmenler ile 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin denetime yönelik algılarının mesleki kıdemi 1-9 yıl arası olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur (Esen & Albez, 2022). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile yapılan diğer bir çalışmada ise, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, denetim faaliyetlerine yönelik algı ve beklenti seviyelerini etkilemediği, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde ise, mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1-10 yıl arası olanlar ile 21 yıl ve üzeri olanlara oranla denetime ilişkin daha yüksek beklentiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Şener, 2011). Ayrıca, Tesfaw ve Hofman'ın (2014) çalışmasında; mesleki kıdemi 1-2 yıl olanlar ile 3 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında klinik denetim, akran koçluğu, bilişsel koçluk, mentörlük ve mesleki gelişime ilişkin algılarda anlamlı bir farkın olmadığı, yeni başlayanlar ile deneyimli öğretmenler arasında denetime yönelik tutum bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı, öğretmenlerin tamamının denetimin gerekliliğine ve denetimden yararlanabileceklerine inandıkları, yeni başlayan ve deneyimli öğretmenler arasında denetim uygulamalarından memnuniyet açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile denetimden sağladıkları mesleki gelişimden memnuniyetleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişkinin bulunduğu, deneyimli öğretmenlerin denetimin mesleki gelişime olan katkısı bakımından yeni başlayan öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmıştır. Açıklanan ve içerik olarak farklı sonuçlar barındırdığı görülen bu çalışmaların yanı sıra, literatürde öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Bayraktar, 2014; Darishah vd., 2017; Eskibağ, 2014; Gündüz, 2010; Karasu & Cömert, 2019; Uslu, 2021; Sevim & Kaya, 2023).

Bu itibarla; öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermesi veya göstermemesi hususunun, öğretmenlerin kişisel denetim

tecrübelerinden doğrudan etkilenebilecek bir değişken olduğu ifade edilebilir. Mesleki kıdemi düşük olan bir öğretmen daha fazla rehberlik ve destek arayabileceğinden denetime yönelik olumlu bir tutum geliştirebilir ancak tersi de olabilir ve bu öğretmenler denetim süreçleri hakkında duydukları olumsuz söylemlerden veya kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissetmelerinden dolayı denetlenmek istemeyebilir ve denetime karşı olumsuz bir tutum ortaya koyabilirler. Benzer şekilde, uzun süredir görev yapan öğretmenler daha fazla özgüven kazanmış olabilir ve dolayısıyla denetime daha bağımsız bir şekilde yaklaşabilirler. Bu durumda, denetime daha olumlu bir şekilde yaklaşabilir ve daha fazla yönlendirme isteyebilirler. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler açısından ise, geçirdikleri denetim tecrübelerinin olası olumsuz etkilerinden hareketle bu süreçlere karşı daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmul ve denetime karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olabilirler.

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulguları, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutum düzeylerinin "orta" seviyede olduğunu göstermiştir. Yapılan analizlerde ise; ilköğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının, ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının, görev yapılan okul türü değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilir.

Konuya ilişkin yapılan literatür incelemesinde, araştırma bulgularımızla örtüşen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim okullarında çalışmamış veya sadece lisede çalışmış olan öğretmenlere kıyasla müfettişlere karşı daha olumsuz bir tutum içinde olduklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Dal, 2007; Sünbül & İnandı, 2005). Yine farklı bir çalışmada, ilköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenler üzerinde yarattığı stres seviyesi 'orta düzeyin üzerinde' olarak tespit edilmiştir (Gündüz & Coşkun, 2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin denetimin "durum saptama", "değerlendirme" ve "geliştirme" boyutlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri ile denetim süreçlerine ilişkin genel tutumlarında okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonuçlarına ulaşılan çalışmaların olduğu da görülmüştür (Eskibağ, 2014; Sevim & Kaya, 2023; Şener, 2011; Uslu, 2021; Yavuzcan, 2023).

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulun ilkokul, ortaokul veya lise olması durumundan etkilenip etkilenmediği konusunun incelendiği farklı bir

çalışmada; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin müfettişler hakkındaki algılarında kodlanmış imajların tamamına yakınının "olumsuz", ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve müdürlerin ise Bakanlık müfettişleri ile ilgili algılarındaki kodlanmış imajların yarıdan fazlasının "olumlu" olduğu görülmüştür. Müfettişler hakkındaki mevcut algının genel olarak olumsuz olduğu ancak Bakanlık müfettişlerine ilişkin imajın ilköğretim müfettişlerinden önemli oranda daha olumlu olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonucun, denetimin doğasından kaynaklanmış olabileceği gibi, ilköğretim ve ortaöğretimde farklı eğitim öğretim yöntem ve teknikleri ile amaçların bulunmasından da kaynaklanmış olabileceği, ayrıca Bakanlık müfettişlerinin Ankara'dan ve Bakan adına geliyor olmalarının kendilerine olan bakışı ve algıyı olumlu yönde etkileyebileceği değerlendirilmiştir (Yıldırım, 2012). Yine bu konuyla ilgili yapılmış benzer bir çalışmada; ilköğretim müfettişlerinin en çok sergiledikleri iletişim üslubunun liderlik ve kuralcılık, en az sergiledikleri iletişim üslubunun ise kararsızlık ve azarlayıcılık olduğu, bunun yanında Bakanlık müfettişlerinin en çok sergiledikleri iletişim üslubunun liderlik ve kuralcılık, en az sergiledikleri iletişim üslubunun ise memnuniyetsizlik ve kararsızlık olduğu ve bu sonuçlara göre; Bakanlık müfettişlerinin ilköğretim müfettişlerine kıyasla liderlik, yardımseverlik, cana yakınlık ve kuralcılık iletişim üsluplarını daha fazla kullandıkları ifade edilmiştir (Çetinkanat & Sağnak, 2010).

Yukarıda açıklanan bulgulardan hareketle; ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görev yapan öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının ortaöğretim kurumlarında (lise) görev yapan öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarından daha düşük olduğu veya her iki kurum türünde görev yapan öğretmenler arasında denetime yönelik tutum farkı bulunmadığını ifade etmek mümkündür. Bu sonuçlar araştırmamızda elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. Ancak yapılan çalışmalardaki benzer veya farklı bulguların doğrudan okul türleri ile ilgili olabileceği ifade edilebilecek iken bu durumun okulların fiziki imkanları, sosyal ve kültürel donatıları, sınıflarının öğrenci mevcutları ve yönetim anlayışına bağlı olarak da ortaya çıkabileceği ile de açıklanabilir.

8. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, mesleki denetim tecrübesi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmadan elde edilen bulgular, mesleki denetim tecrübesi bulunan ve bulunmayan beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutum düzeylerinin "orta" seviyede olduğunu göstermiştir. Mesleki denetim tecrübesi bulunan ve bulunmayan öğretmen grupları arasındaki puan farkının ise istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının mesleki denetim tecrübesi değişkenine göre farklılık göstermediği de görülmektedir.

Dal (2007) tarafından, denetim tecrübesi bulunan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada; iki ve daha az denetim geçiren öğretmenlerin denetime ve denetim uygulamalarına yönelik tutumlarının üç ve daha fazla denetim tecrübesi bulunan öğretmenlerden daha olumlu olduğu dolayısıyla öğretmenlerin geçirdikleri denetim sayısı arttıkça denetime yönelik tutumlarındaki olumsuzluk derecesinin de artış gösterdiği tespit edilmiştir. Kaya (2006) ise en az bir kez denetim geçirmiş İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin yaşadıkları denetim tecrübelerinden memnun olmadıkları, denetim sürecinin etkili, yararlı ve gerekli olduğunu düşünmedikleri, denetim faaliyetinin öğretim becerilerine katkı sunmadığı ve sınıf ortamında karşılaşılan problemleri çözmede etkili olmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, "Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin yapılan açıklamalarda yer verilen özetle; öğretmenlerin %88'lik kısmının denetlenmekten hoşlanmadığı, denetlenenlerin ise denetimlerin daha seyrek olmasını veya hiç denetim yapılmamasını istedikleri şeklindeki hususlarla tutarlı olmakla birlikte araştırmamızın bu konu başlığına ait bulgusu ile örtüşmemektedir.

Doğal olarak, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları mesleki denetim tecrübelerine veya denetimle ilgili algısal farkındalıklarına göre değişkenlik gösterebilir. Neticede öğretmenlerin mesleki denetim tecrübeleri, kariyerleri boyunca yaşadıkları denetim süreçlerinin bir karşılığıdır. Deneyimli öğretmenler daha önce yaşadıkları denetim süreçlerinden edindikleri tecrübeleri kullanarak, denetime karşı daha eleştirel veya sorgulayıcı bir yaklaşım benimseyebilirler. Yukarıda örneği verilen çalışmalarda elde edilen sonuçlardan hareketle, gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin öğretmenler üzerinde olumlu bir izlenim bırakmadığı ve denetim tecrübelerinin öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına olumsuz etkisinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, aktif spor yapma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulguları; "bireysel spor yapan", "takım sporu yapan" ve "spor yapmayan" beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutum düzeylerinin 'orta' seviyede olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlardan; çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri arasında denetime yönelik en yüksek tutum düzeyinin bireysel spor yapanlarda, ardından takım sporu yapanlarda ve en düşük tutum düzeyinin ise spor yapmayanlarda olduğu anlaşılmıştır. Her üç grubun denetime yönelik tutum puan ortalamaları üzerinde yapılan analizde ise, bireysel spor yapıyor olan beden eğitimi öğretmenleri ile düzenli olarak spor yapmayan beden eğitimi öğretmenleri arasında ortaya çıkan puan farkının istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Netice itibarıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının aktif spor yapma durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Literatürde denetime yönelik tutum ile aktif spor yapma durumu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı, araştırma bulgularımızı bu manadaki bir karşılaştırmada kullanma olanağı bulunamamıştır. Ancak, düzenli spor yapmanın insanın genel sağlığını ve ruh halini iyileştirmek, enerji seviyesini yükseltmeye yardımcı olmak gibi pozitif sonuçlarının var olduğu bilinen bir gerçektir. Spor yapmak yoluyla insanın yaşam kalitesi ve genel refahı önemli ölçüde artabilmektedir. Yapılan çalışmalar, düzenli olarak egzersiz yapmanın bireylerin duygu durumlarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu manada etkilediğini göstermektedir. Hareketsiz bir yaşam sürdüren bireylerin psikolojik rahatsızlıklardan korunabilmeleri ve kendilerini daha iyi hissetmelerinin sağlanması için başvurulacak yollardan biri de düzenli egzersizi yaşamlarının her alanına yaymaları alışkanlığını kazanmalarıdır. Bu şekilde; bireylerin yaşam kaliteleri artabilir, hayata dair hedeflerine kararlı şekilde ilerleyebilir ve toplumsal ilişkilerini daha verimli ve güzel bir şekilde sürdürebilirler (Başar & Sarı, 2018). Dolayısıyla, bireysel veya takım sporu olması fark etmeksizin düzenli olarak spor yapan beden eğitimi öğretmenleri ile düzenli olarak spor yapmayan beden eğitimi öğretmenleri arasında aktif spor yapan beden eğitimi öğretmenleri lehine çıkan denetime yönelik tutum puanı farkı, aktif spor yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam kalitelerindeki ve psikolojik iyi oluşlarındaki olumlu seviyenin muhtemel yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü spor yapan bireyler genellikle kontrol ve düzen üzerine daha fazla odaklanırlar. Bu durum düzenli sporun bireylere disiplin kazandırmasıyla ilişkilendirilebilir ve düzenli spor yapan kişilerin denetime yönelik tutumları daha olumlu olabilir.

10. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları ne düzeydedir?

Araştırmanın bulguları, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının ‘yüksek’ düzeyde olduğunu göstermiştir. Buna göre; araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin destekleyici ve ödüllendirici ilişkilere sahip oldukları, başkalarının mutluluğuna katkıda bulundukları, başkaları tarafından saygı gördükleri, amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdükleri, günlük aktivitelere ilgi duydukları ve meşgul oldukları bir işlerinin bulunduğu, kendileri için önemli olan aktivitelerde yetenekli ve yeterli hissettikleri, kendilerini iyi bir insan olarak gördükleri ve iyi bir yaşam sürdükleri, insanların kendilerine saygı duyduğunu düşündükleri ve gelecekleri hakkında iyimser oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla, psikolojik iyi oluş algılarının yüksek olmasından hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin birden fazla psikolojik kaynağa ve güce sahip oldukları söylenebilir.

Literatürde beden eğitimi öğretmenleri ile psikolojik iyi oluş kavramının birlikte konu edildiği bazı çalışmalar mevcuttur. Bunlardan, Karaçam'ın (2016) beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarındaki yordayıcılıkta akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı kavramlarının incelendiği çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının 'iyi' düzeyde olduğu; Güvenç (2021) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş ve olumlu düşünme becerisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise katılımcıların psikolojik iyi oluşlarının 'orta seviyenin üzerinde' olduğu görülmüş, buradan hareketle, elde edilen bu sonuçların genel manada araştırma bulgularımızla örtüştüğü değerlendirilmiştir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan farklı çalışmalarda; beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin "mutluluk" ve "psikolojik iyi oluş" kavramları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu (Ateş, 2023); beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları ile yaşam memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından "çevre hâkimiyeti", "kişisel gelişim", "başkalarıyla olumlu ilişkiler", "yaşam amacı" ve "öz-kabul"ün yaşam memnuniyeti ile ilişkili, "özerklik" kavramının ise ilişkili olmadığı (Priambodo vd., 2021), psikolojik iyi oluş ile fiziksel öz saygı kavramlarının beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı algılarının yordanmasına olan etkilerinin incelendiği farklı bir çalışmada ise katılımcıların psikolojik iyi oluş ile fiziksel öz saygı kavramları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Kılıç, 2023).

Öğretmenler üzerinde yapılan ve yönetsel destek algısının çalışanların duygusal emek ve psikolojik iyi oluşlarını etkileme düzeyinin, psikolojik sermaye algısı ile iş doyumu ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin, psikolojik iyi oluş seviyesinin örgütsel bağlılık ve özyeterlik ile olan ilişkisinin, öz-duyarlık ve psikolojik iyi oluş kavramlarının dini yönelime olan etkisinin ve okul iş yaşamı kalitesi ile psikolojik iyi oluş arasındaki bağlantının konu edildiği birtakım çalışmalarda, katılımcıların psikolojik iyi oluş algıları değerlendirilmiş ve bahse konu çalışmaların bulguları da araştırma bulgularımızla aynı olacak şekilde katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerini 'yüksek' olarak tespit etmişlerdir (Ağaçbacak, 2019; Ertürk vd., 2016; İkis, 2020; İlğan vd., 2015; Kurt, 2018). Benzer sonuçlara sahip farklı iki çalışmada ise katılımcı öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyeleri 'ortalamanın üzeri' olarak gösterilmiştir (Ersoy & Baltacı, 2023; Lipińska-Grobelny & Narska, 2021). MEB yurtdışı öğretmenlik sınavını kazanarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görevlendirilen toplam 100 öğretmen ile yapılan bir çalışmada, katılımcıların psikolojik iyi oluş genel seviyelerinin "orta" düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Yakut & Yakut, 2018). Bu çalışmaların sonuçlarından hareketle, özelde beden eğitimi öğretmenlerinin genelde ise öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algılarının 'iyi' olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin psikolojik olarak iyi hissetmeleri beraberinde

mutlu olmayı da getirecektir. Mutlu olan bireyler ise özel hayatlarında, sosyal hayatlarında ve iş yaşamlarında potansiyellerini en iyi şekilde kullanabileceklerdir. Bu perspektiften bakıldığında; beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik olarak kendilerini 'yüksek' bir seviyede algılıyor olmaları, kendilerinin mesleki anlamda daha başarılı olacaklarını gösterebilir.

Algılanan psikolojik iyi oluşun eğitim öğretim ortamlarındaki yansımalarını gösteren farklı çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Bunlardan Chaudhry ve Chhajer (2023) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin mesleki enerjilerinin yüksek olması halinde mesleki gelişimlerinin artacağı, üzerlerindeki stresin azalacağı ve sonuç itibarıyla psikolojik iyi oluş seviyelerinin artış göstereceği ifade edilmiştir. Guo ve Jiang (2023) tarafından yapılan çalışmada; yüksek psikolojik iyi oluş düzeyinin öğretmen öz yeterliklerini olumlu manada etkilediği, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ise kaygı, olumsuz duygular ve tükenmişlik gibi öğretim stresörleriyle daha iyi baş edebildikleri ortaya koyulmuştur. Hindistan eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik yürütülen çalışmalar kapsamında, pozitif psikolojinin en popüler konusu olan psikolojik iyi oluş yardımıyla öğretmen etkililiğini artırmanın mümkün olduğu açıklanmış, öğretmenlerin psikolojik olarak sağlıklı olduklarında ve öğretme konusunda motive olduklarını hissettiklerinde daha kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunacakları, öğrencileri arasında motivasyonu ve başarıyı teşvik edecekleri ifade edilmiştir (Zaki, 2018). Diğer birtakım benzer çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar da, psikolojik iyi oluş düzeyleri "iyi" veya "yüksek" olan öğretmenlerin stres, kaygı, duygusal ve mesleki tükenmişlik seviyelerinin düşük, öz yeterliklerinin, karar verme becerilerinin, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık davranışları ile görev yapılan kuruma olan katkılarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir (Demir, 2018; Demirtaş, 2016; Fathi vd., 2020; Fathi & Saeedian, 2020; Kidger vd., 2016; McCullough, 2015; Mercer, 2023; Sevimli, 2015; Uslu, 2016).

Mutluluk, tatmin, anlam bulma, yaşam amacı gibi birçok faktörü kapsayan psikolojik iyi oluş kavramı, bireyin duygusal, zihinsel ve sosyal yönden sağlıklı ve dengeli hissettiği bir durumu ifade eder. Psikolojik iyi oluş, kişinin kendini iyi hissetmesi, stresle başa çıkabilmesi, ilişkilerinde tatmin ve bağlılık hissetmesi, kendi yeteneklerini kullanma ve geliştirme sürecinde olması gibi unsurları içermektedir. Psikolojik iyi oluşu yüksek olan bireyler, olumlu duyguları deneyimlerken aynı zamanda zorluklarla mücadele etme ve olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini de geliştirirler. Psikolojik iyi oluş, bireyin hayattan zevk alması, kendini gerçekleştirmesi ve potansiyelini en üst düzeye çıkarması için önemli bir temeldir. Bu bağlamda; öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyelerinin yüksek olmasının, öğrenci başarısı, kurum içi verimlilik ve genel olarak eğitim ortamlarının kalitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir.

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür. Psikolojik iyi oluş ölçeğinin kadın ve erkek katılımcılara ait puan ortalamaları arasında meydana gelen farka ilişkin yapılan analizde ise bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Cinsiyet faktörünün psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında araştırma bulgularımızla benzer şekilde, cinsiyetin psikolojik iyi oluş üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı gösterilmiştir (Aydın, 2019; Aydoğan, 2019; Chaudhry & Chhajer, 2023; Çelik, 2016; Demir, 2018; Demirtaş, 2016; Ersoy & Baltacı, 2023; Güvenç, 2021; Karaçam, 2016; Köylü & Gündüz, 2019; Kurt, 2018; Priambodo vd., 2021; Tütüncü, 2012; Vural, 2016). Bununla birlikte; kendisi de bir psikolog olan ve çok boyutlu psikolojik iyi oluş modelini geliştirerek psikoloji literatüründe önemli bir etki oluşturan Ryff'in (1989) psikolojik iyi oluşun cinsiyet ile olan ilişkisini alt boyutlar bağlamında incelediği çalışmasında; kadınların "başkalarıyla olumlu ilişkiler" ve "kişisel gelişim" alt boyutlarında erkeklere oranla daha yüksek puan aldıkları, psikolojik iyi oluşun "özerklik", "öz kabul", "yaşam amacı" ve "çevresel hakimiyet" alt boyutlarında ise cinsiyete ilişkin anlamlı bir farkın bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu konuya ilişkin yapılmış çalışmalarda kadınların psikolojik iyi oluş bakımından erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek puan aldıklarını gösteren çalışmalar olduğu gibi (Ağaçbacak, 2019; Altınay, 2022; Cenkseven, 2004; Danişment, 2012; Eroğlu, 2017; Ertürk vd., 2016; İkis, 2020; İlğan vd., 2015; Kılıç, 2023; Kuyumcu, 2012; Ramdas, 2019; Sağlam, 2023; Yakut & Yakut, 2018), bazı çalışmalarda ise erkeklerin psikolojik iyi oluş ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ateş, 2023; Göcen, 2013; Konu vd., 2010; Sevimli, 2015; Uslu, 2016).

Araştırma bulgularımıza göre beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini söylemek mümkündür ve bu sonucu destekler mahiyette çalışma sonuçları da bulunmaktadır. Ancak bu bulgulardan farklı olarak hem kadınların erkeklerden hem de erkeklerin kadınlardan daha "yüksek" psikolojik iyi oluş düzeyine sahip olduğunu gösteren çalışma sonuçlarının da literatürde mevcut olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, psikolojik iyi oluşa ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği konusunda sağlıklı bir sonuca varabilmenin mevcut bulgular doğrultusunda kolay olmadığı ifade edilebilir. Zira cinsiyet kavramı, bireysel farklılıkların bir

göstergesidir ve psikolojik iyi oluş algıları üzerindeki etkisi bu farklılıklara bağlı olabilir. Kadınların genellikle daha duygusal, erkeklerin ise daha rekabetçi olmaları, bazı kültürlerde kadınların daha fazla aile odaklı, erkeklerin ise daha fazla kariyer odaklı olmaları ve yine kadınların genellikle duygusal sorunlarla başa çıkma konusunda daha iyiyken, erkeklerin genellikle problem çözme odaklı olmaları psikolojik iyi oluş algılarını etkileyebilecek değişkenlerdir.

12. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterme durumunu incelemek amacıyla katılımcılar "39 yaş ve altı", "40-49 yaş arası" ve "50 yaş ve üzeri" olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların analizi sonucunda 39 yaş ve altı grubunun puan ortalaması 45.36, 40-49 yaş arası grubunun puan ortalaması 46.26, 50 yaş ve üstü grubunun puan ortalaması 46.76 olacak şekilde birbirine yakın ev her üç grubun da psikolojik iyi oluş algılarının 'yüksek' düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediğini ifade etmek mümkündür.

Literatürde beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları ile yaş değişkeni kavramlarının birlikte incelendiği iki farklı çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan Karaçam (2016) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar arasında "yaş" değişkeni ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamışken, tespit edilen bulgulardan beden eğitimi öğretmenleri arasında psikolojik iyi oluş düzeyi en yüksek olanların "31-40 arası" yaş grubunun, en düşük olanların ise "51 yaş ve üzeri" grubunun olduğu anlaşılmıştır. Yaş gruplarından bağımsız şekilde değerlendirildiğinde, bu çalışmada elde edilen sonuçların araştırma bulgularımız ile benzer olduğu ifade edilebilir. Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin yaşları arttıkça psikolojik iyi oluş puan ortalamalarının da arttığı ortaya koyulmuştur (Ateş, 2023).

Çoğunluğu eğitimci olmak üzere farklı katılımcılar üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (Altınay, 2022; Aydoğan, 2019; Chaudhry & Chhajer, 2023; Demir, 2018; Eroğlu, 2017; Ersoy & Baltacı, 2023; Güvenç, 2021; İkis, 2020; Moe, 2012; Priambodo vd., 2021; Sevimli, 2015; Tütüncü, 2012) araştırma bulgularımızla benzer şekilde, psikolojik iyi oluşun yaş değişkenine bağlı olarak istatistiksel anlamda bir farklılığa neden olmadığı gösterilmiştir. Bununla birlikte; yapılan literatür taramasında bu konuya ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmüştür. Bunlardan Ağaçbacak (2019), İlğan vd. (2015) ve Ertürk vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda psikolojik iyi oluş ile yaş değişkenleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu, diğer bir deyişle ileri yaştaki katılımcıların psikolojik iyi oluş puanlarının daha

düşük çıktığı; Aydın'ın (2019) çalışmasında ise psikolojik iyi oluşun katılımcıların yaşları arttıkça yükseldiği ortaya çıkmıştır. Vural (2016) ve Göcen (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise farklı yaş gruplarındaki psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında yaşın artmasına veya azalmasına bağlı olmayan gruplar arası farklılıklar meydana geldiği görülmüştür.

Ryff (1989) tarafından psikolojik iyi oluşun yaş ile olan ilişkisini araştırmak amacıyla yaş ortalaması 20 olan 133 genç, yaş ortalaması 50 olan 108 orta yaşlı ve yaş ortalaması 75 olan 80 yaşlı yetişkinden oluşan katılımcıyla yapılan çalışmada; yaş faktörünün bireylerin psikolojik iyi oluş değerleri üzerinde belli oranlarda etki sahibi olduğu, orta yaşlı katılımcıların yaşlı yetişkinlerden psikolojik iyi oluşun "yaşam amacı" alt boyutunda ve gençlerden "özerklik" alt boyutunda önemli ölçüde daha yüksek puan aldıkları, bununla birlikte, hem orta yaşlı hem de yaşlı yetişkinlerin "çevresel hâkimiyet" konusunda kendilerini gençlerden yüksek puanladıkları, "kişisel gelişim" açısından ise gençlerin yetişkinlerden daha yüksek puan alan orta yaşlı grubuna katıldıkları, "öz kabul" ve "başkalarıyla olumlu ilişkiler" başlıklarında ise yaş farkının bulunmadığı görülmüştür. Springer vd. (2011) tarafından Ryff'e ait Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinde yer alan alt boyutların yaşla olan ilişkisinin ölçülerek bu suretle ölçeğin yapısının değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada, Ryff'in (1989) çalışması ile benzer şekilde; "kişisel gelişim" ve "yaşam amacı" boyutlarının birbirini takip eden her yaş kategorisinde düşüş gösterdiği ve bunların en yaşlı katılımcılar arasında en düşük düzeyde olduğu; "özerklik" ve "öz kabul" boyutlarının yaşla birlikte azaldığı, "çevresel hâkimiyet" kavramının katılımcıların orta yaş dönemlerinde artış gösterdiği, "başkalarıyla olumlu ilişkiler" alt boyutunda ise herhangi bir değişiklik olmadığı ifade edilmiştir.

Araştırma bulgularımıza göre; beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediğini söylemek mümkündür ve benzer çalışma sonuçları da bu durumu desteklemektedir ancak literatürde psikolojik iyi oluşun yaş ile artış gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi aksine psikolojik iyi oluşun yaşa bağlı olarak düştüğüne işaret eden çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle, psikolojik iyi oluşa ilişkin algıların yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği konusunda somut bir veri elde etmenin mevcut bulgular doğrultusunda kolay olmadığı ifade edilebilir. Çünkü insan yaşamının değişik evrelerinde farklı psikolojik ihtiyaçlar ve zorluklar bulunmaktadır. Gençlik döneminde kimlik arayışı ve bağımsızlık ön plandayken, orta yaşlarda kariyer ve aile dengesi önemlidir. Bununla birlikte, insanın hayatı boyunca deneyimlediği olumlu durumlar yaşam tatmini ve mutluluğu artırabilirken, olumsuz durumlar ise stres, anksiyete ve depresyon gibi sorunlara yol açabilir ve bu hususlar bireyin psikolojik iyi oluşuna olumlu veya olumsuz şekilde etki edebilir.

13. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulgularına göre, bekâr ve evli beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "yüksek" olduğu görülmüştür. Evli beden eğitimi öğretmenlerinin kısmen yüksek olan puan ortalaması ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ve buradan hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Psikolojik iyi oluşun medeni durum değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiğini inceleyen çalışmalara ilişkin yapılan literatür taramasında iki farklı sonucun ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bunlardan; Aydoğan (2019), Demirtaş (2016), Ertürk vd. (2016), Kurt (2018), Marks (1996) ve Priambodo vd. (2021) tarafından yapılmış olan çalışmalarda araştırma bulgumuzla paralel olacak şekilde psikolojik iyi oluş ile medeni durum değişkenleri arasında herhangi bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmışken, öte yandan Aydın (2019), Bierman vd. (2006), Clarke vd. (2000), Göcen (2013), Güvenç (2021), İkis (2020), İlğan vd. (2015), Moe (2012), Ryff (1989), Tütüncü (2012) ve Uslu (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ise katılımcıların medeni durumlarının psikolojik iyi oluş düzeyini etkileyen bir faktör olduğu, bu bağlamda evli olan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının bekâr olanlara kıyasla yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularımıza göre; beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları medeni durum değişkeninden etkilenmemekte ve bu sonucu destekler mahiyette çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, literatürde bulunan bazı çalışmalarda psikolojik iyi oluşun medeni durum değişkeni perspektifinde evli olan bireyler lehine olumlu bir farklılık gösterdiğine işaret eden bulgular da mevcuttur. Evli bireylerin sosyal ilişkilerinin daha fazla olması psikolojik iyi oluşlarını arttırabilir, aynı zamanda evlilik, birlikte yaşama, güven duygusu ve paylaşılan sorumluluklar gibi faktörler aracılığıyla stresi azaltabilir. Bununla birlikte, evlilikte yaşanan sorunlar ile boşanma veya ayrılma gibi ilişki sonlanmaları duygusal olarak zorlayıcı olabilir ve psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla, medeni durum değişkeni ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin yapısı, kendi içerisinde barındırdığı karmaşıklığa ve bireylerin yaşadıkları ile dışa yansıttıkları arasındaki korelasyona bağlı olarak farklı sonuçlar üretebilir.

14. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada elde edilen bulgular, lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olan beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının benzer şekilde "yüksek" düzeyde

olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, lisans mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalaması ile lisansüstü mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalaması arasında lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç, yüksek lisans ve/veya doktora yapmış olan beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olduğu psikolojik iyi oluş algısının, lisans mezunu olan beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının, mezun oldukları eğitim seviyesi bakımından farklılık gösterdiği söylenebilir.

Konuyla ilgili yapılan literatür incelemesinde, araştırma bulgularımızla benzer şekilde, eğitim seviyesinin artmasıyla psikolojik iyi oluş puanlarının da artış gösterdiğini ortaya koyan çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür (Ağaçbacak, 2019; Clarke vd., 2000; Keyes vd., 2002; Marmot vd., 1998; Moe, 2012; Sevimli, 2015). Bu sonuçları, eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin bilgi ve beceri seviyelerinin de sıklıkla daha yüksek olması, daha iyi işlerde çalışıp daha fazla iş memnuniyeti yaşamaları, sosyal statüleri ve saygınlıklarının artış göstermesi ve tüm bu unsurların kendilerine olan güveni artırması, netice itibarıyla da bu sürecin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu şekilde etkilemesi olarak açıklamak mümkün olabilir. Ancak, incelenen bazı çalışmalarda katılımcıların eğitim seviyelerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkilemediği tespit edilmiştir (Aydın, 2019; Demirtaş, 2016; Eroğlu, 2017; Ertürk vd., 2016; Köylü & Gündüz, 2019; Kurt, 2018). Psikolojik iyi oluşun eğitim durumu değişkeninden etkilenip etkilenmediğini inceleyen ve diğerlerinden farklı bir sonuç elde edilen çalışmada ise; ilkokul mezunu olan katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin lisans ve lisansüstü mezunu olan katılımcılardan, ortaokul mezunu olan katılımcıların ise lisansüstü mezunu olan katılımcılardan psikolojik iyi oluş bakımından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek seviyede oldukları, bu manada en yüksek psikolojik iyi oluş seviyesinin ilkokul mezunlarında, en düşük psikolojik iyi oluş seviyesinin yüksek lisans/doktora mezunlarında bulunduğu anlaşılmıştır (Vural, 2016).

15. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Beden eğitimi öğretmenlerinin "1-10 yıl arası", "11-15 yıl arası", "16-20 yıl arası" ve "21 yıl ve üzeri" olacak şekilde mesleki kıdem gruplarına ayrılarak analiz edildiği araştırmadan elde edilen verilere göre, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem grupları bağlamında elde edilen puan ortalamaları üzerinde yapılan analizde ise psikolojik iyi oluş algısı bakımından istatistiki anlamda bir fark

bulunamamıştır. Bu kapsamda; mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarında farklılık meydana gelmediğini söylemek mümkündür.

Literatürde yer alan ve bir kısmı beden eğitimi öğretmenleri ile bir kısmı ise farklı branşlardaki öğretmenler ile yapılmış olan çalışmalarda, araştırma bulgularımızla benzer şekilde psikolojik iyi oluş düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği bulguları elde edilmiştir (Ağaçbacak, 2019; Demir, 2018; Ertürk vd., 2016; Güvenç, 2021; Karaçam, 2016; Kurt, 2018; Sevimli, 2015). Bununla birlikte, aynı konu hakkında yapılmış ancak farklı sonuçlara ulaşılmış çalışmalar da mevcuttur. Bunlardan Demirtaş (2016) ve Uslu (2016) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdemi düşük seviyede olan katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin de düşük olduğu; Köylü ve Gündüz (2019) ile Danişment (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise mesleki kıdemi düşük olan katılımcıların psikolojik iyi oluş seviyelerinin diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Ersoy ve Baltacı (2023) tarafından, mesleki kıdemi "16-20 yıl arası" olan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları tespit edilmişken; Aydoğan (2019) ise mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik iyi oluş davranışlarının farklılık gösterdiğini ve buna göre "6-10 yıl arası" mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin "1-5 yıl arası", "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdemi bulunanların "16-20 yıl arası" ve "16-20 yıl arası" mesleki kıdemi bulunanların ise "11-15 yıl arası" mesleki kıdeme sahip olanlardan daha yüksek düzeyde psikolojik iyi oluşa sahip olduklarını belirtmiştir.

Mesleki kıdemin fazla olması, daha fazla deneyim ve beceri anlamına gelmekte ve bu husus öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci ilişkileri gibi alanlarda daha yetkin olmalarını sağlayabilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisi ise psikolojik iyi oluşlarının artması şeklinde gerçekleşebilir. Ancak, mesleki kıdem ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki her zaman olumlu olmayabilmektedir. Bazı öğretmenler, mesleklerinde uzun yıllar çalışmalarına rağmen iş tatmininden uzak olabilir veya mesleklerindeki zorluklar nedeniyle stres yaşayabilirler. Literatürde yer alan çalışmalarda farklı bulguların ortaya çıkmasının sebepleri arasında bu değişkenler yer alıyor olabilir.

16. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulguları, hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "yüksek" düzeyde olduğunu göstermiştir. Katılımcı görevli beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarına ilişkin puan ortalamalarının eşit olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, beden eğitimi

öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları hakkında, görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılık göstermediğini söylemek mümkündür.

Beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili psikolojik iyi oluş algılarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği hususuna ilişkin Demir (2018), Demirtaş (2016), Ertürk vd. (2016), Karaçam (2016), Köylü ve Gündüz (2019) ve Sevimli (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, yönetici ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar araştırma bulgularımızla tutarlıdır ancak yine aynı konu hakkında yapılan diğer bazı çalışmalarda ise farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlardan, Danişment'in (2012) çalışmasında okul düzeyi değişkenine göre en yüksek psikolojik iyi oluş seviyesi okul öncesi eğitim kurumlarında, en düşük psikolojik iyi oluş seviyesi ortaöğretim kurumlarında gözlenmiş; İkis (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puan ortalamaları okul öncesi, ilkokul ve lisede görevli öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuş ve son olarak Konu vd. (2010) tarafından ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik iyi oluş durumunun öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeninden etkilenmediğini gösteren çalışmalar olduğu gibi bu sonucun aksi yönünde bulguların ortaya çıktığı çalışmaların da mevcut olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, psikolojik iyi oluşun görev yapılan okul türü değişkeninden etkilendiğini ortaya koyan çalışmalarda ise farklı bulgulara ulaşıldığı anlaşılmış zira bu çalışmalardan bazılarında ilkokul, bazılarında okul öncesi ve bazılarında ise ortaokul seviyesinde görev yapıyor olmanın psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir. Literatürde yer alan sonuçlardan, görev yapılan okul türünün psikolojik iyi oluşa etkisine dair farklı bulgular ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bunun nedeni olarak okul türlerinin kendi içlerinde homojen bir yapıya sahip olmamaları gösterilebilir. Bazı okullar öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden, destekleyici bir ortam sunarken, diğerleri daha stresli ve rekabetçi bir atmosfere sahip olabilmektedir. Destekleyici bir okul ortamı öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu artırabilirken, stresli bir ortam bunu olumsuz etkileyebilir. Benzer şekilde bazı okullarda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, akademik başarıları veya davranışsal sorunları gibi faktörler öğretmenler açısından daha zorlayıcı olabilir. Bu durum öğretmenlerin iş yükünü artırabilir ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerle daha yakın ve kişisel ilişkilerin kurulabildiği okullar için ise öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkı sunacakları düşünülebilir.

17. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, mesleki denetim tecrübesi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulgularına göre, mesleki denetim tecrübesi bulunan ve bulunmayan beden eğitimi öğretmenlerinin "yüksek" düzeyde psikolojik iyi oluş algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada elde edilen gruplara ait ortalama puanlara göre mesleki denetim tecrübesi bulunan beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının, mesleki denetim tecrübesi olmayan beden eğitimi öğretmenlerinden yüksek olduğu ortaya çıkmış ancak yapılan analizde bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının mesleki denetim tecrübesi değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin veya farklı branş öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları ile mesleki denetim tecrübeleri arasındaki ilişkinin konu edildiği bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle, bu hususa ilişkin literatüre dayalı bir karşılaştırma yapma imkânı bulunamamıştır. Araştırmamıza ait bulguların literatüre bu anlamda katkı sunacağı ve ileriki çalışmalar için referans olabileceği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte; araştırmamızın 1 No'lu bulgusu özelinde yapılan değerlendirmelerde de görüleceği üzere, mesleki denetim kavramına karşı öğretmenlerin farklı görüşleri bulunmaktadır. Ancak normal şartlarda mesleki denetim; öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarına, kendi öğretim pratiklerini gözden geçirerek güçlü yönlerini tanımalarına ve zayıf yönlerini iyileştirmelerine yardımcı olan ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına dönük çalışmaların yapılmasını sağlayan bir mekanizmadır. Her ne kadar bazı durumlarda öğretmenler üzerinde artan bir iş yükü ve stres kaynağı olabilse de destekleyici ve yapıcı bir yaklaşımla gerçekleştirilecek denetim süreçleri ile öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri ve iş doyum düzeyleri artırılabilir, daha bilinçli ve yansıtıcı bir öğretim yaklaşımı geliştirmelerine destek olunabilir, sonuç itibarıyla da öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları artırılabilir.

18. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, aktif spor yapma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmadan elde edilen bulgular; "bireysel spor yapan", "takım sporu yapan" ve "spor yapmayan" beden eğitimi öğretmenlerinin "yüksek" düzeyde psikolojik iyi oluş algısının olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek verileri ile ilgili yapılan analizlerde, spor yapmayan beden eğitimi öğretmenleri ile hem bireysel spor yapan hem de takım sporu yapan beden eğitimi öğretmenleri arasında psikolojik iyi oluş algısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan farklara göre, psikolojik iyi oluş algısının çoktan aza doğru sırasıyla "bireysel spor yapan", "takım sporu yapan" ve "spor yapmayan" beden eğitimi öğretmenleri

gruplarında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının aktif spor yapma durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Psikolojik iyi oluş ve spor kavramları arasındaki ilişkinin incelendiği farklı çalışmalarda; haftada dört kez spor yapan grubun psikolojik iyi oluş seviyesinin haftada iki kez spor yapan gruba göre daha yüksek olduğu (Karaçam, 2016); psikolojik iyi oluş düzeylerinin spor yapan bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak bireysel veya takım sporu yapan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamışken profesyonel olarak lisanslı spor yapan katılımcıların eğlence amaçlı ve/veya amatör olarak spor yapan katılımcılardan daha iyi psikolojik iyi oluş seviyesine sahip oldukları (Güvenç, 2021); düzenli egzersiz yapan katılımcıların egzersiz yapmayanlara oranla önemli ölçüde daha düşük stres seviyesi ile diğerlerinden yüksek psikolojik iyi oluş düzeyine sahip oldukları (Sugiura vd., 2005); egzersiz yapan katılımcıların "18-30 yaş arası", "31-45 yaş arası" ve "46-65 yaş arası" şeklindeki tüm yaş gruplarında ve her iki cinsiyette, egzersiz yapmayanlara göre hayatlarından daha memnun ve daha mutlu oldukları dolayısıyla egzersiz yapanların iyi oluş seviyelerinin yapmayanlara kıyasla daha yüksek olduğu (Stubbe vd., 2007); serbest zamanlarında sportif faaliyetlere katılan gençlerin, herhangi bir sportif aktivitede bulunmayanlara oranla psikolojik iyi oluşa ait tüm alt boyutlarda daha yüksek seviyede ortalama puanlar aldıkları, sportif faaliyetlere katılanların genel psikolojik iyi oluş seviyelerinin daha yüksek olduğu, bu faaliyetlerin psikolojik iyi oluşa ilişkin özellikle "başkalarıyla olumlu ilişkiler", "öz-kabul" ve "yaşam amacı" alt boyutlarına olumlu şekilde etki ettiği sonuçları ortaya çıkmıştır (Rodríguez-Bravo vd., 2020). Literatürde aynı konuyu inceleyen ve benzer sonuçların elde edildiği görülen başka çalışmalar da mevcuttur (Başar & Sarı, 2018; Bakır & Kangalgil, 2017; Çifçi & Demir, 2020; Edwards vd., 2004; Sun vd., 2024).

Yavuz ve İlhan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, psikolojik iyi oluş düzeyine ilişkin toplam puanda ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutlarında spor yapan üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın görüldüğünü, bu kapsamda; "olumlu duygular", "hayata bağlanma", "iyi ilişkiler", "yaşamın anlamı" ve "başarı" alt boyutları incelendiğinde spor yapan üniversite öğrencilerinin spor yapmayan üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek ortalama puana sahip olduklarını, öğrenim görülen fakülte değişkenine göre bakıldığında "hayata bağlanma", "iyi ilişkiler", "yaşamın anlamı" ve "başarı" alt boyutları ile ölçme aracının toplam puanında ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin psikolojik iyi oluş puanlarının diğer fakültelerdeki öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermiştir.

Netice itibarıyla araştırma bulgularımız ile yukarıda yer verilen çalışmaların tümüne ait sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Egzersiz veya spor yapma durumunun bireylerin psikolojik iyi oluşlarına olumlu şekilde katkıda bulunduğunu gösteren çalışma bulgularının aksi yönünde bir sonucun ortaya çıktığı çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Elde edilen veriler, psikolojik iyi oluş ile spor yapma değişkenleri arasında paralel bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum; fiziksel aktivite sırasında vücutta doğal mutluluk hormonu olan endorfin salınımının tetiklenmesi, mutlu ve iyi hissetme duygularının artış göstermesi, spor yapmanın kişinin vücut görünümü, yetenekleri ve performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması, başarı hissi, fiziksel güç, özgüven ve kendine saygının artması ve özellikle takım sporlarında sosyal bağların güçlenmesi nedeniyle depresyon ve anksiyetenin gerilemesi ve genel psikolojik iyi oluşun artış göstermesi şeklinde ifade edilebilir.

19. Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında ilişki var mıdır?

DTÖ ve PİOÖ puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi neticesinde, denetime yönelik tutum ile psikolojik iyi oluş arasında "düşük" düzeyli olmakla birlikte pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Yapılan analizlerde, DTÖ alt boyutları olan bilgi, nezaket ve isteklilik parametreleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki de benzer şekilde 'düşük' düzeyli ve pozitif çıkmıştır. DTÖ'nün bilgi, nezaket ve isteklilik alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişki düzeyi ise 'orta' olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının artması durumunda psikolojik iyi oluş algılarının da artacağı, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının düşmesi durumunda ise psikolojik iyi oluş algılarının da düşeceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin denetim tutum ölçeğine verdikleri puanların analizinden, en yüksek puanı 'bilgi' boyutuna, ardından 'nezaket' boyutuna ve en düşük puanı ise 'isteklilik' boyutuna verdikleri anlaşılmıştır. Ölçek alt boyutları arasındaki bu puan farkları istatistiksel olarak anlamlı olmasa da ortaya çıkan sonuçlardan hareketle denetim işlevinin beden eğitimi öğretmenlerine mesleki anlamda yardım ettiği, yapılan denetimlerin okulların gelişmesine katkı sağladığı ve denetimlerde saygılı ve nezaketli davranıldığına inanıldığı, bununla birlikte öğretmenlerin denetim görme isteklerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Ortaya çıkan bulgular ile literatürde yer alan sonuçlar tutarlı görünmektedir zira yapılan bazı çalışmalarda düzen ve başarı için denetimin gerekli olduğunun, yapıcı ve yol gösterici olduğu takdirde denetimin faydalı olacağının ifade edildiği sonuçlara rastlandığı gibi (Altınok vd. 2020; Aslanargun & Tarku, 2014; Barr & Reppen, 1935; Darishah vd., 2017; Eskibağ, 2014; Kayaoğlu, 2012; Şener, 2011; Tesfaw & Hofman, 2014; Usta & Özyurt 2021),

öğretmenlerin denetlenmekten hoşlanmadıklarına, denetimlerin daha seyrek olmasına veya hiç olmamasına dair görüş belirttiklerine de rastlanmıştır (Altun, 2014; Darishah vd., 2017).

Aydın'a (2014) göre denetimin amacı, örgütün amaçlarına ulaşma düzeyini tespit ederek örgütün gelişmesine katkı sağlamaktır. Buradan hareketle, eğitim denetimi ile okul ikliminin ve eğitim seviyesinin gelişmesinin amaçlandığı ifade edilebilir. Öğretmenler eğitim süreçlerinin en önemli aktörü durumundadırlar ve psikolojik olarak iyi durumda olmalarının, mesleki bakımdan daha olumlu düşünmelerine ve verimliliklerinin artmasına neden olacağını söylemek mümkündür (Ertürk, 2016). Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerden, kendileri hakkındaki algılarının olumlu olması, kendi sınırlarının farkında olmaları, çevredeki diğer kişilerle güvenli ve samimi ilişkiler geliştirmeleri, kendi ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek biçimde çevreyi şekillendirmeleri, özerk ve kimseye bağımlı olmadan hareket edebilmeleri ve yaşamları ile ilgili anlamlı amaçlarının olması beklenmektedir (Keyes vd., 2002). Bu özelliklere sahip kişilerin öğretmenliğe yönelik tutumları da olumlu olmaktadır. Bunlar, öğretmenlik mesleğine ilişkin pozitif bir bakış açısı geliştirmekte ve öğretmenliği sevmektedirler. Yaşam hedeflerine yeni bir bakış açısı getiren ve psikolojik iyi oluş seviyesi yüksek olan kişilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili daha az kaygı duyacakları ve stres yaşayacakları, bununla birlikte mesleklerini en iyi şekilde yapıp başarı elde edeceklerine daha fazla inanacakları düşünülebilir. Yapılan bir çalışmada; psikolojik iyi oluş ile başarı, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Telef vd., 2013). Dolayısıyla, başarılı, hayattan zevk alan, bağımsız düşünen ve hareket eden, üreten, araştıran, saygılı, hoşgörülü, yardımsever, başkalarını rahatsız etmeyen, öz disiplinli kişilerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olacağını söylemek mümkündür. Psikolojik iyi oluş konusunun incelendiği çalışmalardan bazılarında; beden eğitimi öğretmenlerinin mutluluk ve psikolojik iyi oluş seviyeleri arasında "orta" düzeyde ve olumlu bir ilişki bulunduğu (Ateş, 2023); beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları ile olumlu düşünme seviyeleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (Güvenç, 2021); öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve psikolojik iyi oluş algıları arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu (İlğan vd., 2015); yüksek düzeyde psikolojik iyi oluşa sahip olan öğretmenlerin sınıfta yaratıcı bir öğretimin gerçekleşmesine ve olumlu sınıf ikliminin oluşmasına katkıda bulunduğu (Kurt, 2018) görülmüştür. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar; mutlu, olumlu düşünen, iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyelerinin de yüksek olacağını ortaya koymaktadır.

Denetim ve psikolojik iyi oluş kavramlarına ilişkin yapılan açıklamalar ışığında, öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin niteliği

birkaç farklı kategoride değerlendirilebilir. Bu kapsamda, öğretmenlerin denetime yönelik olumlu tutum göstermeleri, genellikle daha yüksek psikolojik iyi oluş algısına sahip olmalarıyla ilgilidir. Denetlenme duygusu, bireylerin çalışmalarının kontrol edilerek varsa eksik veya hatalı yanların bildirilecek olması şeklinde ele alındığında, bu tutum genellikle daha iyi bir psikolojik iyi oluşla ilişkilendirilebilir. Bunun aksi durumda ise öğretmenlerin denetime yönelik olumsuz tutum sergilemeleri, genellikle daha düşük psikolojik iyi oluş algılarıyla ilişkilendirilir. Öğretmenin eğitim ortamındaki kontrolü kaybettiği ve birtakım belirsizliklerin ortaya çıktığı durumlarda, öğretmenlerin denetim görme duyguları azalabilir, hatta denetimden kaçınma yaşanabilir ve bu da bireyin psikolojik iyi oluşunu olumsuz şekilde etkileyebilir. Mevcut ilişki kalıplarının dışında, denetime yönelik tutumlar ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin karmaşıklaştığı durumlar da yaşanabilir. Öğretmenin hem denetime yönelik tutumu hem de mükemmeliyetçilik duygusunun yüksek olması halinde denetim sürecinde herhangi bir sorun çıkması veya eksik bulunması ihtimalleri üzerine gelişebilecek olumsuz düşünceler kişinin psikolojik iyi oluşunu da olumsuz şekilde etkileyebilir. Dolayısıyla; denetimin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını anladıklarında, denetim elemanından alınacak geri bildirimlerin öğretim becerilerini ve uygulamalarını iyileştirmek için fırsatlar sunabileceğini gördüklerinde, denetim sürecinin işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarına ve iş tatminlerini artırmalarına yardımcı olabileceğini algıladıklarında öğretmenlerin özgüvenlerinin ve iş doyumlarının artacağı, stresle daha iyi başa çıkacakları ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin yükseleceği söylenebilir. Literatürde denetime yönelik tutum ile psikolojik iyi oluş kavramları arasındaki ilişkinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle bu konu başlığına ilişkin benzerliklerin ve/veya farklılıkların ortaya konulabilmesine imkan verecek bir karşılaştırma yapma imkanı bulunamamıştır. Bununla birlikte, araştırma bulgularının literatüre bu anlamda katkı sunacağı ve sonraki çalışmalar için referans olabileceği değerlendirilmektedir.

20. Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları, onların denetime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarına ilişkin puanları ile denetime yönelik tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmakta ve beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş puanlarının, denetime ilişkin tutum değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarındaki 1 birimlik değişim, onların denetime yönelik tutum puanlarını 0.23 birim artırmaktadır. Buradan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik olumlu ya da olumsuz tutum sergilemelerinin nedeni olarak kendilerinin psikolojik iyi oluş algılarının yüksek ya da düşük

olması gösterilebilir ve buna bağlı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarına bakılarak denetime yönelik tutumları hakkında kestirimde bulunulabilir.

Psikolojik iyi oluşun temelinde haz almanın bulunduğunu savunan hazcılık ve yaşam doyumu gibi yaklaşımları yetersiz bulan Ryff'e göre psikolojik iyi oluş, ruh sağlığı problemlerinden ziyade olumlu benlik saygısı ya da kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler, çevreye hâkim olma, kişisel gelişim, özerklik, yaşamın anlam ve amacının olması gibi hususları içermektedir (Ryff, 1989). Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin hayata karşı pozitif bakış açısına sahip oldukları, mutluluğu yakalama ve sürdürme eğilimlerinin bulunduğu ifade edilmektedir (Oymak, 2017). Sullivan ve Glanz (2009) tarafından denetimin eğitim paydaşları üzerindeki etkisi, eğitim öğretim çalışmalarının iyileştirilmesi yoluyla öğrencilerin başarı durumlarının artırılması için öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine odaklanılması olarak ifade edilmiştir. Eğitim yönetiminin önemli bileşenlerinden olan denetim, eğitim kurumları ve eğitimciler için eğitim amaçlarının yerine getirilmesine yardımcı olma noktasında önemli bir araçtır. Denetim sürecinin aktörlerinden olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ise denetim faaliyetinin hedefine ulaşması bakımından büyük önem taşımaktadır (Gündüz vd., 2018). Psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin eğitim ortamında karşılaştıkları zorluklara karşı pozitif bir tavır takınacakları ve zorluklar karşısında pes etmeyecekleri, öğrencilerine dersin hedeflerini kazandırabilmek için ellerinden geleni yapma eğilimi gösterecekleri, mesleki öğrenmeler yoluyla kendilerini geliştirmeye çaba sarf edecekleri ve öğrencileriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilecekleri söylenebilir. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin denetimi kendilerine, eğitim-öğretim süreçlerine ve öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlayan olumlu bir süreç olarak göreceklerini ifade etmek mümkündür. Bu itibarla; denetime ilişkin oluşturulan olumlu veya olumsuz tutumların öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatürde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algılarının, onların denetime yönelik tutumları üzerindeki yordayıcılık etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığı için bu hususa ilişkin karşılaştırma yapma imkanı bulunamamıştır. Araştırmamıza ait bulguların literatüre bu anlamda katkı sunacağı ve sonraki çalışmalar için referans olabileceği öngörülmektedir.

Araştırma neticesinde;

- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik genel tutumlarının "orta" düzeyde olduğu,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim tutum ölçeğinin "Bilgi", "Nezaket" ve "İsteklilik" alt boyutlarına ilişkin tutumlarının "orta" düzeyde olduğu,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermediği,

- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "yaş" değişkenine göre farklılık gösterdiği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "medeni durum" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "eğitim durumu" değişkenine göre farklılık gösterdiği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "mesleki kıdem" değişkenine göre farklılık gösterdiği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "görev yapılan okul türü" değişkenine göre farklılık gösterdiği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "mesleki denetim tecrübesi" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının "aktif spor yapma durumu" değişkenine göre farklılık gösterdiği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "yüksek" düzeyde olduğu,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "yaş" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "medeni durum" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "eğitim durumu" değişkenine göre farklılık gösterdiği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "mesleki kıdem" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "görev yapılan okul türü" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "mesleki denetim tecrübesi" değişkenine göre farklılık göstermediği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algılarının "aktif spor yapma durumu" değişkenine göre farklılık gösterdiği,
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında "düşük" düzeyli pozitif bir ilişkinin bulunduğu,

- Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş algıları ile denetime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının denetime ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu,

hususları tespit edilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın verileri nicel araştırma teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Benzer çalışmaların nitel ve/veya karma araştırma teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmesi halinde daha kapsamlı ve detaylı sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırmanın örneklem grubu kolayda örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, farklı örneklem belirleme yöntemleri kullanılarak yapılacak çalışmaların bulguları ile desteklenebilir.
- Araştırma verileri, katılımcıların ölçek maddelerine uzaktan (çevrim içi) cevap vermeleri yoluyla elde edilmiştir. Benzer çalışmalar, yüz yüze veri toplama yöntemleri kullanılarak yapılabilir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları, konuya ilişkin genel düşüncelerini belirtecek şekilde ve nicel olarak ele alınmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin fiili bir denetim sürecini takip eden zaman diliminde ve nitel yöntemler kullanılarak alınacak düşünceleri ile daha kapsamlı bulgulara ulaşılabilir.
- Bu araştırma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan farklı branş öğretmenleri ile gerçekleştirilerek incelenen değişkenlerin branş bazlı karşılaştırması yapılabilir.
- Bu araştırma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar farklı illerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile gerçekleştirilerek incelenen değişkenlerin il bazlı karşılaştırması yapılabilir.
- Resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerini kapsayan bu araştırma, özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile de gerçekleştirilerek beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluşlarına ilişkin resmi ve özel okullar arası bir karşılaştırma yapılabilir.

- Bu araştırmada Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen "Denetim Tutum Ölçeği" ile Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı araştırma, denetime yönelik tutumu ve/veya psikolojik iyi oluşu ölçmek amacıyla kullanılan farklı ölçme araçlarıyla yapılarak sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.
- Bu araştırmada pozitif psikoloji kavramlarından psikolojik iyi oluş ile denetime yönelik tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer çalışmalarda, pozitif psikolojinin örgütsel bağlılık, özyeterlik, fiziksel öz saygı, akademik iyimserlik vb. kavramları ile denetime yönelik tutum arasındaki ilişki çalışma konusu olarak ele alınabilir.
- Bu araştırmada denetim tutum ölçeğinin mesleki kıdeme göre ölçme değişmezliği incelemesi model yakınsamadığından gerçekleştirilememiştir. Bu durumun, kıdem düzeyi alt gruplarından iki tanesindeki örneklem sayısının küçük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla daha büyük grup büyüklüklerinin olduğu bir araştırmada ölçme değişmezliği üzerine derinlemesine incelemeler yapılabilir.
- Bu araştırmanın model-veri uyum indekslerinden RMSEA değerlerinin zayıf düzeyde kaldığı görülmüştür. Metrik ve skalar değişmezlik aşamalarında kestirilen parametre sayısı, birbirine eşitleme yapıldığı için azalmaktadır. Özellikle grup büyüklüklerinin küçük kalması durumunun bu katsayı üzerinde etkisi olabileceği düşünüldüğünden, kullanılan değişkenlere göre grup büyüklüklerinin artırılması uygun olabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim tutum ölçeğinin 'isteklilik' alt boyutundan aldıkları puanların göreceli olarak düşük olduğu ve denetlenmeyi istememe davranışının altında beden eğitimi branş müfettişi sayısının az olması ile beden eğitimi ders denetimlerinde öğretmenlere yeterli rehberliğin yapılamıyor, gereken dönütlerin verilemiyor olması gibi faktörlerin bulunabileceği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda; beden eğitimi öğretmenliği kökenli müfettiş sayısının artırılarak özel alan ve yetenek bilgisi gerektiren bu dersin denetimlerinin etkin ve verimli şekilde yapılması sağlanmalı, beden eğitimi öğretmenlerinin denetim kavramına ilişkin bakış açılarında olumlu bir farkındalık oluşturulmalıdır.
- Yaşları ve mesleki kıdemleri düşük olan beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş seviyeleri, diğer yaş ve kıdem grubunda bulunan beden eğitimi öğretmenlerinden göreceli olarak düşük çıkmıştır. Bu kapsamda; il, ilçe ve okul yöneticileri ile deneyimli öğretmenler tarafından seminer, atölye çalışması ve konferans gibi etkinlikler düzenlenerek bu kapsamdaki öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve motive olmalarına katkı sunulmalı, deneyimli bir mentör yardımıyla hem pratik öğretim becerilerini geliştirme hem de duygusal destek sağlama noktasında yardımcı olunmalıdır.

- Düzenli spor yapmayan beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları, düzenli spor yapan beden eğitimi öğretmenlerinden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenlerinin hem mesleki gelişimleri hem psikolojik iyi oluşları hem de öğrencilerine rol model olabilmeleri için düzenli spor yapmalarını teşvik edici çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications* (5th ed.). New York: Wiley.

Açak, M. (2005). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı* (1. baskı). Morpa Kültür Yayınları.

Ağaçbacak, P. M. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Tez No. 546114) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology, 11*(1), 1-33. https://doi.org/10.1080/14792779943000116

Akdağ, F. G., & Çankaya, Z. C. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 646-662.

Akın, A. (2008). The scales of psychological well-being: a study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice, 8*(3), 741-750.

Akkoyunlu, B., Yılmaz-Soylu, M., & Çağlar, M. (2010). Üniversite öğrencileri için "sayısal yetkinlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 10-19.

Aktan, S. (2015). John Franklin Bobbitt'te program düşüncesinin gelişimi: Tarihsel bir inceleme. *Turkish Studies, 10*(15), 35-50. http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.8893

Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2010)* (17. baskı). Pegem Akademi.

Alfonso, R. J., Firth, G. R., & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: A behavior system* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Alila, S., Maatta, K., & Uusiautti, S. (2016). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education, 8*(3), 351-362.

Alpman, C. (2001). *Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitimi ve çağlar boyunca gelişimi* (1. baskı). Can Reklamevi Basın Yayın Ofset Matbaacılık.

Altınay, N. (2022). *Öğretmen adaylarının etkileşim kaygısı düzeyleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki.* (Tez No. 722067) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altınok, V., Tezel, M., & Güngör, S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 225-253.

Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Tez No. 366606) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları.* (Tez No. 637937) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altuntaş, S. (2007). Eğitimin temel kavramları. Z. Cafoğlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (1. baskı). Grafiker Yayıncılık.

Altunya, N. (2014). *Türkiye'de dünden bugüne eğitim müfettişliği.* (1. baskı) Eğitim-İş Kültür Yayınları.

Aperribai, L., Cortabarria, L., Aguirre, T, Verche, E., & Borges, Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the Covid-2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology, 11,* 577886. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886

Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi* (6. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aras, Ö. (2013). *İlköğretim kurumları ikinci kademede öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi. (Kars ili örneği).* (Tez No. 333555) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ariffin, A. K., Idris, A. R., & Abdullah, Z. (2015). Factors affecting the teachers' motivation towards the implementation of teaching supervision in secondary schools. *Journal of Advanced Review on Scientific Research, 12*(1), 1-10.

Arslan, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Arslan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (1. baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aslan, M. (2000). *İlköğretim müfettişlerinin beden eğitimi öğretmenlerini denetim yetersizlikleri.* (Tez No. 99290) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 20*(3), 281-306. doi: 10.14527/kuey.2014.012

Aşkar, P. & Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim, 121*(12), 8-11.

Ateş, H. (2023). Examination of the correlation between physical education teachers' levels of happiness and psychological well-being (Diyarbakır province). *Turkish Journal of Sport and Exercise, 25*(2), 240-247. https://doi.org/10.15314/tsed.1296289

Aydemir, H. (2020). İslamiyet öncesi eski Türklerde eğitim. M. Koçer & E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitim Tarihi* içinde (1. baskı). Pegem Akademi.

Aydemir, İ. E. (2014). *Spor Genel Müdürlüğü'nün yürüttüğü okul sporları faaliyetlerinin değerlendirilmesi: Bolu örneği.* (Tez No. 370709) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, A. (1995). Cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim uzmanı yetiştirme ve istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(2), 219-227.

Aydın, G. (2019). *Örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, yaşam tatmini ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Fitness antrenörleri örneği.* (Tez No. 612842) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim durum saptama, değerlendirme ve geliştirme* (2. baskı). Pegem Akademi.

Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. baskı). Gazi Kitabevi.

Aydın, R., & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 257-294.

Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları.* (Tez No. 530252) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aytaç, K. (1998). *Avrupa eğitim tarihi* (3. baskı). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Ayvaışık, H. B., Er, N. M., Kışlak, Ş. T., & Erkuş, A. (2000). *Psikoloji terimleri sözlüğü*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bakır, Y., & Kangalgil, M. (2017). The effect of sport on the level of positivity and well-being in adolescents engaged in sport regularly. *Journal of Education and Training Studies, 5*(11), 98-104. https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2592

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, A., Demirkasımoğlu, N., Erdoğan Ç., & Akın, U. (2011). Turkish teachers' and supervisors' metaphorical perceptions about supervisors. *Educational Research, 2*(10), 1602-1610.

Balyemez, S. (2019). Eğit-, eğitim kelimelerinin yapısı ve Türkiye Türkçesine girme süreci. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (47),* 41-52.

Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters,* 2. New Brunswick, NJ: NIEER.

Barr, A. S., & Reppen, N. O. (1935). The attitude of teachers toward supervision. *The Journal of Experimental Education, 3*(4), 237-30

Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal, 19*(1), 43-50.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi.* (5. baskı). PegemA Yayıncılık.

Başar, S., & Sarı, İ. (2018). Düzenli egzersizin depresyon, mutluluk ve psikolojik iyi oluş üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5*(3), 25-34.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi/nitelikli okul* (4. baskı). Feryal Matbaası.

Bayraktar, B. (2014). *Meslek liselerindeki yöneticilerin eğitim denetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* (Tez No. 439920) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bayram, N. (2018). Ölçme değişmezliği ve çoklu grup analizleri. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 20*(1), 1-16. https://doi.org/10.4026/isguc.422377

Berhanu, K. Z. (2024). The mediating role of teachers' attitudes toward instructional supervision in the association between instructional supervisory practice and teachers' job performance. *Participatory Educational Research, 11*(2), 212-229. http://dx.doi.org/10.17275/per.24.27.11.2

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 71-93.

Bierman, A., Fazio, E. M., & Milkie, M. A. (2006). A multifaceted approach to the mental health advantage of the married: Assessing how explanations vary by outcome measure and unmarried group. *Journal of Family Issues, 27*(4), 554-582. https://doi.org/10.1177/0192513X05284111

Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi* (1. baskı). Binbaşıoğlu Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime giriş - eğitimde kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve gelişmeler* (1. baskı). Binbaşıoğlu Yayınevi.

Burnham, R. M. (1976). Instructional supervision: Past, present and future perspectives. *Theory into Practice, 15*(4), 301-305.

Burton, W. H., & Brueckner, L. J. (1955). *Supervision: A social process.* Appleton-Century-Crofts.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war.* (2nd ed.). Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Co.

Bozkurt, Ö., Ergun, T., & Sezen, S. (2014). *Kamu yönetimi sözlüğü* (3. baskı). Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Buru, E., Korkmaz-Öner, F. S., Koyun, N., Layık, M. E., Korkmaz, D., & Keskin, S. (2021). Öğrencilerin anatomi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Van yüzüncü yıl üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Tıp Fakültesi Klinikleri, 4*(3), 143-155. doi:10.17932/IAU.TFK.2018.008/tfk_v04i3005

Can, E., & Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(1), 1-28. doi:10.14527/kuey.2016.001

Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi.* (Tez No. 145956) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.

Chaudhry, S., & Chhajer, R. (2023). Enhancing psychological well-being of school teachers in India: Role of energy management, thriving, and stress. *Frontiers in Psychology, 14,* 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1239587

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464-504. https://doi.org/10.1080/10705510701301834

Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A., & Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? a bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 14*(3), 1033-1068. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x

Clarke, P. J., Marshall, V. W., Ryff, C. D., & Rosenthal, C. J. (2000). Well being in Canadian seniors: Findings from the Canadian study of health and aging. *Canadian Journal on Aging, 19*(2), 139-159. https://doi.org/10.1017/S0714980800013982

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Compton, W. C. (2005). *An introduction to positive psychology.* Thomson/Wadsworth.

Coşkun, N. (1984). *Türk milli eğitim sisteminde yönetim teşkilatı.* (Tez No. 1099) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

CB (T.C. Cumhurbaşkanlığı). (2018). *1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi.* Md.320/ç.

Çapan, M. Ş. (1999). *Türk sporunda Selim Sırrı Tarcan* (1. baskı). Ünyay Yayınları.

Çardak, M. (2012). *Affedicilik yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi.* (Tez No. 328121) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelebi, N., & Asan, H. T. (2016). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde denetim anlayışı (1923-1946). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(27), 18-31.

Çelik, F. (2019). The effect of outcomes in the teaching principles and methods course in the pedagogical formation program on prospective teachers' self-efficacy beliefs. *European Journal of Education Studies, 6*(5), 274-293. https://doi.org/10.5281/zenodo.3382311

Çelik, O. (2016). *Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş, algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenliğin incelenmesi.* (Tez No. 450013) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Çetin, E., & Aydos, H. (2021). Tanzimat döneminde Osmanlı imparatorluğunu kalkındırma düşüncesinin bir ürünü olarak meclis-i umûr-ı nafia. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi, 8*(1), 2-13. https://doi.org/10.30804/cesmicihan.945920

Çetin, M. (2022). Öğretmenlik mesleği dünü bugünü ve yarını. E. L. İlhan (Ed.), *Farklı Boyutlarıyla Öğretmenlik* içinde (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çetin, R. B. (2020). *Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi.* (Tez No. 632048) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çetinkanat, A. C., & Sağnak, M. (2010). İlköğretim ve Bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 35-43.

Çıkılı, Y. (2019). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Keskinkılıç (Ed.), *Eğitime Giriş* içinde (12. baskı). Pegem Akademi.

Çiçek, Ş., Kirazcı, S., & Koçak, S. (1998). Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni profili: Demografik nitelikler, yaşam tarzı ve çalışma ortamı. *Spor Bilimleri Dergisi, 9*(3), 32-42.

Çiçek-Sağlam, A., & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 17-38. https://doi.org/10.12780/uusbd.50788

Çifçi, F., & Demir, A. (2020). The effect of home-based exercise on anxiety and mental well-being levels of teachers and pre-service teachers in Covid-19 pandemic. *African Educational Research Journal, Special Issue, 8*(2), 20-28. https://www.netjournals.org/pdf/AERJ/2020/S2/20-029.pdf

Dal, Y. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin denetime ilişkin algıları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (7)*93, 33-42.

Daniel, A., Nora, H., Stephen, S., & Boadu, F. (2022). Why physical education is not taught in primary schools: Views of teachers in Twifo Atti-Morkwa district of central region, Ghana. *Advances in Physical Education, 12*(1), 42-59. https://doi.org/10.4236/ape.2022.121004

Danişment, R. (2012). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri.* (Tez No. 320294) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Darishah, P., Daud, Y., & Omar Fauzee, M. S. (2017). Teaching and learning supervision by school management, attitude of teachers and competency of teaching. *International Journal of Development and Sustainability, 6*(10), 1367-1381.

Daud, Y., Dali, P. D., Khalid, R., & Fauzee, M. S. O. (2018). Teaching and learning supervision, teachers' attitude towards classroom supervision and students' participation. *International Journal of Instruction, 11*(4), 513-526.

Dayı, M. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi: Balıkesir ili örneği.* (Tez No. 737158) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 9*(1), 1-11. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1

Demir, D. (2018). *Bilişim öğretmenlerinin sanal yalnızlık, mesleki tükenmişlik ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Tez No. 521956) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demir, M., & Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 102-125.

Demirhan G., Açıkada, C., & Altay, F. (2001). Students perceptions of physical education teacher qualities. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance, 37*(3), 16-18.

Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., & Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29*(2), 57-68.

Demirhan, G., Coşkun, H., & Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim, 27*(123), 35-41.

Demirol-Duyar, D. (2018). Fayol ve Gulick'ten günümüze yönetim fonksiyonlarının dönüşümü üzerine bir değerlendirme. *Journal of Political Administrative and Local Studies, 1*(2), 75-92.

Demirtaş, S. (2016). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* (Tez No. 423240) [Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(31), 41-52.

Demirtaş H., & Güneş H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

Deniz, Ü. (2022). Eğitim müfettişlerinin rollerine ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(236), 3657-3678.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*, 143-156.

Doğan, A., & Çetin, S. (2019). Birinci dünya savaşı yıllarında Trablusşam maarifi üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(44), 406-428.

Doğanay, A., Ataizi M., Şimşek A., Balaban Salı J., & Akbulut, Y. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını No:1619, 122.

Dursun, İ., Tümer-Kabadayı, E., & Yürüyen, H. (2022). Bilimsel araştırmalarda internet temelli anketlerin kullanımı: Akademisyenlerin görüş, tercih ve kaygıları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 1-23. https://doi.org/10.17494/ogusbd.962271

Edwards, D. J., Edwards, S. D., & Basson, C. J. (2004). Psychological well-being and physical self-esteem in sport and exercise. *International Journal of Mental Health Promotion, 6*(1), 25-32. doi:10.1080/14623730.2004.9721921

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies, 54*(1), 51-72.

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationship between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies, 56*(2), 205-227. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x

Epskamp, S. (2022). semPlot: path diagrams and visual analysis of various sem packages' output. R package version 1.1.6. https://CRAN.R-project.org/package=semPlot

Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: Sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (16), 275-294.

Erdem, A. R., & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 13-26.

Ergun, T. (2015). *Kamu yönetimi/kuram-siyasa-uygulama* (2. baskı) Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları.* (Tez No. 327594) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Eroğlu, F. (2017). *Evli bireylerde psikolojik iyi oluş ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Tez No. 472162) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ersoy, F., & Baltacı, K. (2023). Psychological well-being levels of social studies teachers during the pandemic process. *Journal of Human and Social Sciences, 6 (Education Special Issue)*, 564-586.

Ertürk, A., Keskinkılıç-Kara, S. B., & Zafer-Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1723-1744.

Esen, E., & Albez, C. (2022). Investigating the relationship between teachers' perceptions of instructional supervision and learning school. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*(2), 982-1011. doi:10.14812/cufej.952833

Eskibağ, A. İ. (2014). *Öğretmenlerin denetim uygulamalarına dönük görüşlerinin mesleki doyum ve tutum açısından incelenmesi.* (Tez No. 370645) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (3. baskı). Pegem Akademi.

Ezen, S. (2019). *Maarif müfettişliği (1876-1918).* (Tez No. 605330) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Fathi, J., & Saeedian, A. (2020). A structural model of teacher self-efficacy, resilience and burnout among Iranian efl teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes, 9*(2), 14-28.

Fathi, J., Derakhshan, A., & Arabani, A. S. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy and psychological well-being among Iranian efl teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies, 12*(1), 123-150. https://doi.org/10.22111/ijals.2020.5725

Fişek, K. (2012). *Yönetim* (4. baskı). Kilit Yayınları.

Fletcher, T. D. (2022). QuantPsyc: Quantitative psychology tools. R package version 1.6, https://cran.r-project.org/web/packages/QuantPsyc/index.html

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. (FMCWP) (2008). Final Project Report. The Government Office for Science, London.

Fowers, B. J. (2008). From continence to virtue: Recovering goodness, character unity, and character types for positive psychology. *Theory & Psychology, 18*(5), 629-653. https://doi.org/10.1177/0959354308093399

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill, 393.

Friedman, E. D. (1983). The pupils image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education, 20*(2), 15-18.

Glanz, J. (1994). *History of educational supervision: Proposal and prospects.* Paper presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision. Chicago, IL, March, 1994.

Glanz, J. (1997). *Supervision: Don't discount the value of the modern.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, March, 1997.

Glanz, J., & Hazi, H. M. (2019). Shedding light on the phenomenon of supervision traveling incognito: A field's struggles for visibility. *Journal of Educational Supervision, 2*(1). https://doi.org/10.31045/jes.2.1.1

Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision* (2nd ed.). Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (8th ed.). MA: Allyn and Bacon.

González-Hernández, J., Gómez-López, M., Pérez-Turpin, J. A., Muñoz-Villena, A. J., & Andreu-Cabrera, E. (2019). Perfectly active teenagers. When does physical exercise help psychological well-being in adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(22), 25-45. https://doi.org/10.3390%2Fijerph16224525

Göcen, G. (2013). Pozitif psikoloji düzleminde psikolojik iyi olma ve dini yönelim ilişkisi: Yetişkinler üzerine bir araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi, 7*(13), 97-130.

Göksoy, S., & Aslanargun, E. (2014). Denetim sürecinde eğitim denetmenlerinin davranışları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 55-77. doi:10.14686/BUEFAD.201416207

Göksu, E., & Akdemirel, S. K. (2020). Ortaçağ ve yeniçağda doğu batı ve Türk-islam toplumlarında eğitim. M. Koçer & E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitim Tarihi* içinde (1. baskı). Pegem Akademi.

Guo, M., & Jiang, S. (2023). Structural modeling of EFL/ESL teachers' physical activity, mental health, psychological well-being, and self-efficacy. *BMC Psychology, 11*(343), https://doi.org/10.1186/s40359-023-01383-0

Gurbetoğlu, A. (2020). II. Mahmut'un temel eğitimin zorunluluğuna ilişkin 1824 tarihli talim-i sıbyan fermanının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 15*(5), 2333-2356. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43726

Gülay, H. E. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması. (Kocaeli il örneği).* (Tez No. 186681) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gültekin, F., & Bayramoğlu, G. (2021). 2000-2020 yılları arasında Türkiye'de "psikolojik iyi oluş" ile ilgili yazılan tezlerin içerik analizi. *Journal of Management Theory and Practices Research, 2*(2), 117-133.

Gümüşay, A. (2019). *Beden eğitimi ve sporda istihdam edilebilme* (1. baskı). Nobel Bilimsel Eserler.

Gündüz, H. B. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. D. Karslı (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alternatif Yaklaşım* içinde (3. baskı). Pegem A Yayınları.

Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 1-23.

Gündüz, M., Demirkıran, A. M., Yılmaz, A., Ergün, M., & Öztürk, C. (2011). *Eğitim tarihi* [e kitap sürümü]. https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/TAR324U/ebook/TAR324U-14V2S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf.

Gündüz, Y., & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 367-388.

Gündüz, Y., Elma, C., & Aslan, H. (2018). Denetime ilişkin tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(28), 31-59.

Güney, A. (2014). *Yeni çalışma paradigmaları ve tutum* (1. baskı). Beta Basım Yay. Dağ. A.Ş.

Güney, S. (2012). *Sosyal psikoloji* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu: UNESCO 45. uluslararası eğitim kongresi. *Milli Eğitim Dergisi, 150,* 20-27.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi* (1. baskı). Pegem Akademi.

Güvenç, A. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile olumlu düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki.* (Tez No. 685761) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi-Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hakimiyet-i Milliye. (1924). https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/muallimler-birligi-kongresi-uyelerine.

Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul red algıları arasındaki ilişkiler.* (Tez No. 333575) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review, 34.* https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Hoque, K. E., Bt Kenayathulla, H. B., D/O Subramaniam, M. V., & Islam, R. (2020). Relationships between supervision and teachers' performance and attitude in secondary schools in Malaysia. *Sage Open, 10*(2). https://doi.org/10.1177/2158244020925501

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.

İkis, M. (2020). *Öğretmenlerde öz-duyarlık ile psikolojik iyi oluşun dini yönelimle etkileşiminin incelenmesi (Kayseri örneği).* (Tez No. 643503) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlğan, A. (2007). Carl Glickman'ın gelişimsel denetim modeli. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(14), 1-15.

İlğan, A. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 389-422.

İlğan, A., Özü-Cengiz, Ö., Ata, A., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(2), 159-181.

İnal, A. N. (2015). *Beden eğitimi ve spor bilimi* (5. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. baskı). Beykent Üniversitesi Yayınları.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6. baskı). Siyasal Kitabevi.

İsen, G., & Batmaz, V. (2002). *Ben ve toplum* (2. baskı). Om Yayınevi.

İşler, H. (2012). *Beden eğitimi ve spor bilgileri rehber kitabı* (3. baskı). Ol Kitap.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (19. baskı). Evrim Yayınevi.

Kalıpçı, İ. G. (2004). *Her yönüyle insan Atatürk.* (2. baskı). Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. baskı). Tekışık Web Ofset.

Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı.* (Tez No. 450147) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karadağ, E., Baloğlu, N., & Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 417-437.

Karaduman, B., & Kilmen, S. (2018). Sınav stresi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9*(2), 101-115.

Karaküçük, S. (1991). *Beden eğitimi öğretmenlerinin faaliyet alanları.* Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayını.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasu, Y., & Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(31), 93-120. https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.487251

Karslı, M. D. (2005). Öğretmenliğin temel kavramları. M. D. Karslı (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alternatif Yaklaşım* içinde (3. baskı). Öğreti Pegem A Yayınları.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 1-14.

Kaya, E. (2006). *An investigation into the supervisory process from the standpoint of the supervised elt teachers with a focus on their perceptions, ideas, feelings, and experiences.* (Tez No. 210457) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kayaoğlu, M. N. (2012). Dictating or facilitating: The supervisory process for language teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(10), 103-117.

Kayrak, M. (2015). Denetim başarısızlığı kavramı: Nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8*(1), 91-103.

Keklik, E. (2023). Son dönem Osmanlı eğitiminde teftiş hizmetleri ve teftiş mevzuatı. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 12, 1533-1549.

Keleş, F., & Kineşci, S. (2023). İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel denetime ilişkin tutumları. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(3), 642-653. https://doi.org/10.5281/ zenodo.7888104

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Khun-Inkeeree, H., Dali, P. D., Daud, Y., Fauzee, M. S. O., & Khalid, R. (2019). Effects of teaching and learning supervision on teachers attitudes to supervision at secondary school in Kubang Pasu District, Kedah. *International Journal of Instruction, 12*(1), 1335-1350. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12185a

Kılıç, G. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı.* (Tez No. 809919) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kıncal, R. Y. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders,* 192, 76-82. https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054

Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management, 3*(1), 44-57. https://doi.org/10.1108/17538351011031939

Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi.* (Tez No. 241486) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarına klinik denetim modeli önerisi.* (Tez No. 185991) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(6).

Köylü, D., & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 279-299.

Kurka, A., & Berhanu, E. (2019). Attitude of teachers towards school-based instructional supervision at secondary schools of Wolaita Zone. *Research on Humanities and Social Sciences, 9*(15), 35-54.

Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki.* (Tez No. 533226) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kuyumcu, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları: Kültürlerarası bir karşılaştırma.* (Tez No. 317140) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lipińska-Grobelny, A., & Narska, M. (2021). Self-efficacy and psychological well-being of teachers. *e-mentor, 3*(90), 4-10. https://doi.org/10.15219/em90.1517

Malone, C. F. (1960). *Attitudes of teachers toward supervisory services employed by building principals.* [Doctoral thesis, University of Kansas].

Marks, N. F. (1996). Flying solo at midlife: Gender, marital status, and psychological well-being. *Journal of Marriage and the Family, 58*(4), 917-932.

Marmot, M. G., Fuhrer, R., Ettner, S. L., Marks, N. F., Bumpass, L. L., & Ryff, C. D. (1998). Contribution of psychosocial factors to socioeconomic differences in health. *Milbank Quarterly, 76*(3), 403-448. https://doi.org/10.1111/1468-0009.00097

Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap* (1st ed.). Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

McCullough, M. M. (2015). *Improving elementary teachers' well-being through a strengths-based intervention: A multiple baseline single-case design.* Unpublished master's thesis, University of South Florida.

Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 28-47.

Memişoğlu, S. P., & Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 69-84.

Memişoğlu, S. P., & Tabak, I. (2021). Maarif müfettişlerin görüşlerine göre eğitim denetiminde yaşanan sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 34-61.

Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research, 27*(5), 1054-1077. https://doi.org/10.1177/1362168820973510

Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2007). *Geçmişten günümüze teftiş kurulu.* Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_ Genel_Yeterlikleri.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017b). *Öğretmen stratji belgesi 2017-2023.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_ Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu (5-8. sınıflar) beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ ProgramDetay.aspx?PID=324

Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018c). *Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ ProgramDetay.aspx?PID=334

Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2021). *Makam Oluruna Dayalı (Mucipli) Öğretmen Denetimi Rehberi.* https://tkb.meb.gov.tr/www/mucipli-ogretmen-denetimi/icerik/118

Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2023). *Cumhuriyetin 100. Yılı - Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu.* https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174

Mirzeoğlu, A. D., Soydaş-Yaralı, S., Çoknaz, D., & Özmen, S. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gözünden dersleri ve meslekleri (Sakarya örneği). *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 24*(2), 111-131.

Moe, K. (2012). Factors influencing women's psychological well-being within a positive functioning framework. *Theses and Dissertations, Educational, School, and Counseling Psychology*. 3. https://uknowledge.uky.edu/edp_etds/3

Moriarity, D. P., Joyner, K., Slavich, G. M., & Alloy, L. B. (2021). Unconsidered issues of measurement noninvariance in biological psychiatry: A focus on biological phenotypes of psychopathology. https://doi.org/10.31234/osf.io/stvra

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the managemant of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(4), 290-310. https://doi.org/10.1080/0924345930040404

Nohutçu, A. (2016). *Kamu yönetimi* (12. baskı). Savaş Yayınları.

OECD. (2020). *Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis.* OECD Education Working Paper No. 213.

Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi.* (Tez No. 253629) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Okur, Y. (2010). Türkiye'de teftiş ve iç denetim: Kavramlar, beklentiler ve hayatla yüzleşme. *Maliye Dergisi*, 158, 570-586.

Okut, S. (2017). *Muş ili ve çevre ilçelerinde ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutum düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi.* (Tez No. 472432) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Ulusal Tez Merkezi.

Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools* (7th ed.). John Wiley & Sons Inc.

Oymak, Y.C. (2017). *Psikolojik iyi oluş ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Tez No. 466097) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü-bir reform önerisi* (1. baskı). Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi.

Özer, B., Gelen, İ., Hızlı-Alkan, S., Çınar, G., & Duran, V. (2016). The most common mistakes of teacher trainees' former teachers. *Universal Journal of Educational Research, 4*(5), 963-972. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040505

Özmen, F., & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 137-155.

Öztürk, S. (1996). *Türkiye eğitim sisteminde denetim ve denetmen yetiştirme sürecinin analizi.* (Tez No. 52955) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özyıldırım, G. (2014). *Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi.* (Tez No. 372718) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction* (2nd ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1994), 49-53.

Pierson, D. H., (1993). *Teacher supervision and evaluation: A comparative analysis of the attitudes and perceptions of teachers and administrators*. Doctoral dissertation submitted to the Faculty of Clark University, Worcester, Massachusetts.

Polat, S. (2009). *Seyyid Ahmet Arvasi'nin "Devlet ve Eğitim" anlayışı.* (Tez No. 257297) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Priambodo, A., Prakoso, B. B., & Setyorini. (2021). Correlation between psychological well-being and satisfaction of life on physical education teachers. *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2021 (IJCAH 2021),* 400-404. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211223.069

Pudrovska, T., Hauser, R. M., & Springer, K. W., (2006). Does psychological well-being change with age? *University of Wisconsin-Madison, Center for Demography and Ecology, CDE Working Paper No. 2006-09.* https://cde.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/ 839/2019/01/cde-working-paper-2006-09.pdf

R Core Team (2022). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. https://www.R-project.org/

Ramdas, K. R. (2019). Psychological well-being and stress among college teachers. *The International Journal of Indian Psychology, 7*(4), 680-684. doi:10.25215/0704.077

Rodríguez-Bravo A. E., De-Juanas Á., & García-Castilla F. J. (2020). Effect of physical-sports leisure activities on young people's psychological wellbeing. *Frontiers in Psychology, 11.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543951

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: an r package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1-36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99-104. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395

Ryff, C.D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In A. S. Waterman (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia,* 77-98. American Psychological Association.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics,* 83, 10-28. https://doi.org/10.1159/000353263

Ryff, C. D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economy, 64*(2), 159–178. https://doi.org/10.1007/s12232-017-0277-4

Ryff, C. D., & Keyes C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies,* 9, 13-39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Ryff, C. D., & Singer, H. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics, 65*(1), 14-23. https://doi.org/10.1159/000289026

Sağır, M., & Göksoy, S. (2020). *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sağlam, A. (2023). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi-oluşun sosyal medya kullanımı, sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul düzeyleri açısından incelenmesi.* (Tez No. 782590) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sakallı, N. (2016). *Sosyal etkiler, kim kimi nasıl etkiler?* (5. baskı) İmge Kitabevi Yayınları.

Sakallı-Uğurlu, N. (2018). *Sosyal psikolojide tutumlar ve tutum değişimi* (1. baskı). İmge Kitabevi Yayınları.

Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi.* (Tez No. 210313) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sallabaş, S. (2021). *Okul iklimi ile öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki ilişki.* (Tez No. 685292) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sanal, R. (2002). *Türkiye'de yönetsel denetim ve devlet denetleme kurulu.* Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Saputra, Y. M., Paramitha, S. T., & Ramadhan, M. G. (2021). Supervisor perception of virtual-based supervision development for physical education teachers. *JUARA: Jurnal Olahraga, 7*(1). https://doi.org/10.33222/juara.v7i1.1428

Seligman, M. E. P. (2006). Afterword: Breaking the 65 percent barrier. M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Ed.), *A life Worth Living:Contributions to Positive Psychology* içinde. New York: Oxford University Press, 230-236.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology, an introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 137-146.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2006). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw Hill.

Sevim, H. İ., & Kaya, A. (2023). Okullarda denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumları. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(238), 1285-1304. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1127743

Sevimli, H. (2015). *Örgütsel bağlılık ile psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Tez No. 399556) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sherif, M., & Sherif, C. W. (1969). *Social psychology.* New York: Harper & Row.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216-217.

Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji davranış bilimi* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Steinmetz, H. (2013). Analyzing observed composite differences across groups: Is partial measurement invariance enough? *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, 9*(1), 1-12. https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000049

Stubbe, J. H., de Moor, M. H. M., Boomsma, D. I., & de Geus, E. J. C. (2007). The association between exercise participation and well-being: A co-twin study. *Preventive Medicine, 44*(2), 148-152. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2006.09.002

Su, K. (1974). *Türk eğitiminde teftişin yeri ve önemi.* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Sugiura, G., Shinada, K., & Kawaguchi, Y. (2005). Psychological well-being and perceptions of stress amongst Japanese dental students. *European journal of dental education: official journal of the Association for Dental Education in Europe*, *9*(1), 17-25. https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2004.00352.x

Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sun, H., Du, C-R., & Wei, Z-F. (2024). Physical education and student well-being: Promoting health and fitness in schools. *Plos One, 19*(1), e0296817. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296817

Sunay, H. (2017). *Spor bilimlerine giriş* (1. baskı). Gazi Kitabevi.

Sünbül, A. M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Sünbül, Ö., & Y. İnandı. (2005). İlköğretim ve lise öğretmenlerinin, ilköğretim ve bakanlık müfettişlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 214-226.

Şahin, Y. (2020). *Yönetim bilimi ve Türk kamu yönetimi* (9. baskı). Ekin Basım Yayın.

Şanda, P. (2021). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi, 1*(1), 64-83. https://doi.org/10.5281/zenodo.6480982

Şener, M. (2011). *Eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* (Tez No. 308596) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş* (8. baskı) Pegem A Yayıncılık.

Taşdemirci, E. (2010). *Türk eğitim tarihi.* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2015). *Sosyal psikoloji (A. Sönmez, Çev. Ed.).* (4. baskı). İmge Kitabevi. (Çalışmanın orijinali 2006'da yayımlanmıştır).

Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler* (11. baskı). Pegem Akademi.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 374-384.

Telef, B. B., Uzman, E., & Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies, 8*(12), 1297-1307. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5699

Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and Professional development. *The International Education Journal: Comparative Perspectives, 13*(1), 82-99.

Tillman, L. C., & Scheurich, J. J. (2013). *Handbook of research on educational leadership for equity and diversity.* Taylor & Francis.

Toker-Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 74-89.

Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2017). *Yönetim bilimi* (11. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Töremen, F. (2012). Eğitimle ilgili temel kavramlar. F. Töremen (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (3. baskı). İdeal Kültür Yayıncılık.

Tshabalala, T. (2013). Teachers' perceptions towards classroom instructional supervision: A case study of Nkayi District in Zimbabwe. *International Journal of Social Sciences & Education, 4*(1), 25-32.

Tunç, B. (2022). Seligman'dan iyi oluşa farklı bir bakış: PERMA modeli. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 1-15.

Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji, kavramlar ve kuramlar* (3. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Türer, A. (2011). *Türk eğitim tarihi* (1. baskı). Detay Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (TDK). *Güncel Türkçe Sözlük.* https://sozluk.gov.tr/.

Türk Eğitim Derneği. (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri* (1. baskı). https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf.

Türkoğlu, F. (2019). *Atatürk ve ata sporu.* (1. baskı). Ayrıntı Basımevi.

Tütüncü, M. (2012). *Yönetici ve çalışanların psikolojik iyi olma ve stres düzeyleri açısından karşılaştırılması.* (Tez No. 314116) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 82-96.

Uğraş, S. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinin yeterliliği hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* (Tez No. 340779) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 137-159. https://doi.org/10.17556/jef.28260

Ulu-Kalın, Ö. (2020). Antik dönemde (eskiçağ) eğitim. M. Koçer & E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitim Tarihi* içinde (1. baskı). Pegem Akademi.

Uluğ, F. (2004). *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Milli Eğitim Teftiş Sisteminin Değerlendirmesi Paneli.* (15 Mayıs 2004, Ankara), Tem-Sen Yayınları, 48-56.

Ulusoy, A. (2007). *Kuruluşundan 17. yüzyıla kadar Osmanlı medreselerinde eğitim-öğretim faaliyetleri.* (Tez No. 217340) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *The right to education and the teaching profession.* Monitoring of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (8th Consultation).

Uslu, M. (2016). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki.* (Tez No. 446349) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uslu, S. (2021). *Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları.* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi - Denizli]. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/38499/1/Se%C3%A7kin%20Uslu.pdf.

Usta, M. E., & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 35-61.

Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 400-411.

Ünal, S., & Ada, S. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. baskı). Marmara Üniversitesi Yayınları.

Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları.* (Tez No. 219065) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi, 187,* 172-192.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 45, 109-127.

Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods, 3*(1), 4-69. https://doi.org/10.1177/109442810031002

Veloo, A., Komuji, M. M. A., & Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93,* 35-39.

Vijayaamalar, G., & Suhaida, A. K. (2013). *Sikap guru terhadap penyeliaan pengajaran yang dijalankan di sekolah menengah kebangsaan, zon Bangsar, Kuala Lumpur.* Post graduate seminar in education, paper presented at the School of Education, University Putra Malaysia (GREDUC).

Vural, M. E. (2016). *Yetişkinlerde alçakgönüllülük, dindarlık ve psikolojik iyi oluş ilişkisi.* (Tez No. 446104) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Wanzare, Z., & da Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 84*(618), 47-54. https://doi.org/10.1177/019263650008461807

Yakut, S., & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Journal of Turkish Studies, 13*(18), 1357-1376. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13883

Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler* (1. baskı) Ekin Kitabevi.

Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir örneği).* (Tez No. 41361) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yavuz, Ü., & İlhan, E. L. (2023). Spor yapmak ve psikolojik iyi oluş: Üniversite öğrencileri profili. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 28*(1), 1-7. https://doi.org/10.53434/gbesbd.1117950

Yavuzcan, Ş. N. (2023). *Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının mesleki gelişim öz yeterliklerine etkisi.* (Tez No. 839319) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yavuzer, B. B. (2015). *Eğitimde farklılaştırılmış denetim ve uygulanabilirliği.* (Tez No. 417632) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yazıcı, S., & Uğurlu, C. T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 297-318.

Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550.

Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(7), 119-140.

Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve Bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(1), 143-166.

Yılman, M. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (3. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, T., Altun, B., Uygun, H., & Hoşgörür, V. (2016). Eğitim denetimine ilişkin Türkiye'de yayımlanmış makalelerin değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 47-63.

Yiğit, A. A. (1992). *İnönü dönemi eğitim ve kültür politikası.* Boğaziçi Yayınları.

Yüksel-Başar, A., & Gündüz, Y. (2023). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(238), 1259-1284. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1130314

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi, 150,* 6-10.

Zaki, S. (2018). Enhancing teacher effectiveness through psychological well-being: A key to improve quality of teachers. *International Journal of Research in Social Sciences, 8*(7), 286-295.

Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). New York, NY: Routledge.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-70400699-000-2300134555 26.04.2023
Konu : Etik Kurul Kararı

DAĞITIM YERLERİNE

Fakültemiz Etik Kurulunun 25.04.2023 tarihli oturumunda alınan E-70400699-050.02.04-2300134107 sayılı, 2023/4 Fakülte Etik Kurulu Kararları konulu belgede yer alan karar metni aşağıya çıkarılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Karar 45: Spor Sağlık Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Orhan Kırıkoğlu'nun "beden eğitimi öğretmenlerinin denetime yönelik tutumları ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı çalışma isteği ile ilgili yazısı ve ekleri incelendi. Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçen araştırma çalışmasının yürütülmesinin, etik kurallarına uygun olduğuna, oy çokluğu ile karar verildi.

Prof.Dr. Necip Fazıl KİSHALI
Alt Kurul Başkanı

Dağıtım:
Gereği:
Sayın Doç.Dr. Nurcan DEMİREL
Orhan KIRIKOĞLU

Ek-2. Proje Onayı

TC

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

(Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi)

Konu:Yürürlüğe Giren Proje Öneriniz

Tarih
28.07.2023

Sayın : Doç.Dr. Nurcan DEMİREL

Aşağıda bilgileri özetlenen proje onerinize yönelik değerlendirme süreci tamamlanmış ve BAP Komisyonu tarafından desteklenmesi uygun görülen projeniz, proje sözleşmesinin Rektörlük Makamı tarafından onaylanmasıyla yürürlüğe girmiş bulunmaktadır.

Tebrik eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Doç.Dr. Harun ARSLAN
Koordinatör V.

Proje Başlığı: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetime Yönelik Tutumları ile Psikolojik İyi Oluş Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Proje No: SDK-2023-12657

Proje Türü: Doktora

Süresi: 9 ay

Başlama Tarihi: 28.07.2023

Onaylanan Bütçesi: 1180 TL

Proje Yürütücüsü: Doç.Dr. Nurcan DEMİREL

Araştırmacı(lar): ÖĞRENCI ORHAN KIRIKOĞLU

Ek-3. Anket Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-85032273 25.09.2023
Konu : Araştırma İzni

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 19.09.2023 tarihli ve E-17012596-302.08.01-2300289762 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Spor Sağlık Ana Bilim Dalı doktora programına kayıtlı Orhan KIRIKOĞLU'nun **"Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetime Yönelik Tutumları ile Psikolojik İyi Oluş Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı çalışması kapsamında İlimize bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek : Uygulama Araçları (3 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği: Bilgi :
Atatürk Üniversitesi B Planı

Ek-4. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım;

Bu anket formu; "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetime Yönelik Tutumları ile Psikolojik İyi Oluş Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsünde yürütülen doktora tez çalışmasında kullanılacak olup, "Kişisel Bilgi Formu", "Denetim Tutum Ölçeği" ve "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" olmak üzere 3 bölümden meydana gelmektedir. Araştırmacının sizden beklentisi, sorulara kendi düşünceleriniz doğrultusunda samimi cevaplar vermenizdir. Bu süreçte elde edilecek olan veriler, tez çalışması dışında herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz.

a) Kadın b) Erkek

2. Yaşınız.

[…….]

3. Medeni Durumunuz.

a) Bekâr b) Evli

4. Eğitim Durumunuz.

a) Lisans b) Yüksek Lisans c) Doktora

5. Mesleki Kıdeminiz.

[…….] yıl

6. Görev Yaptığınız Okul Türü.

a) İlköğretim b) Ortaöğretim

7. Mesleki Denetim Tecrübeniz Var Mı?

a) Evet b) Hayır

8. Düzenli Olarak Spor Yapıyor Musunuz?

a) Evet b) Hayır

9. Yukarıdaki soruya cevabınız "Evet" ise, yaptığınız sporun türü.

a) Bireysel Spor b) Takım Sporu

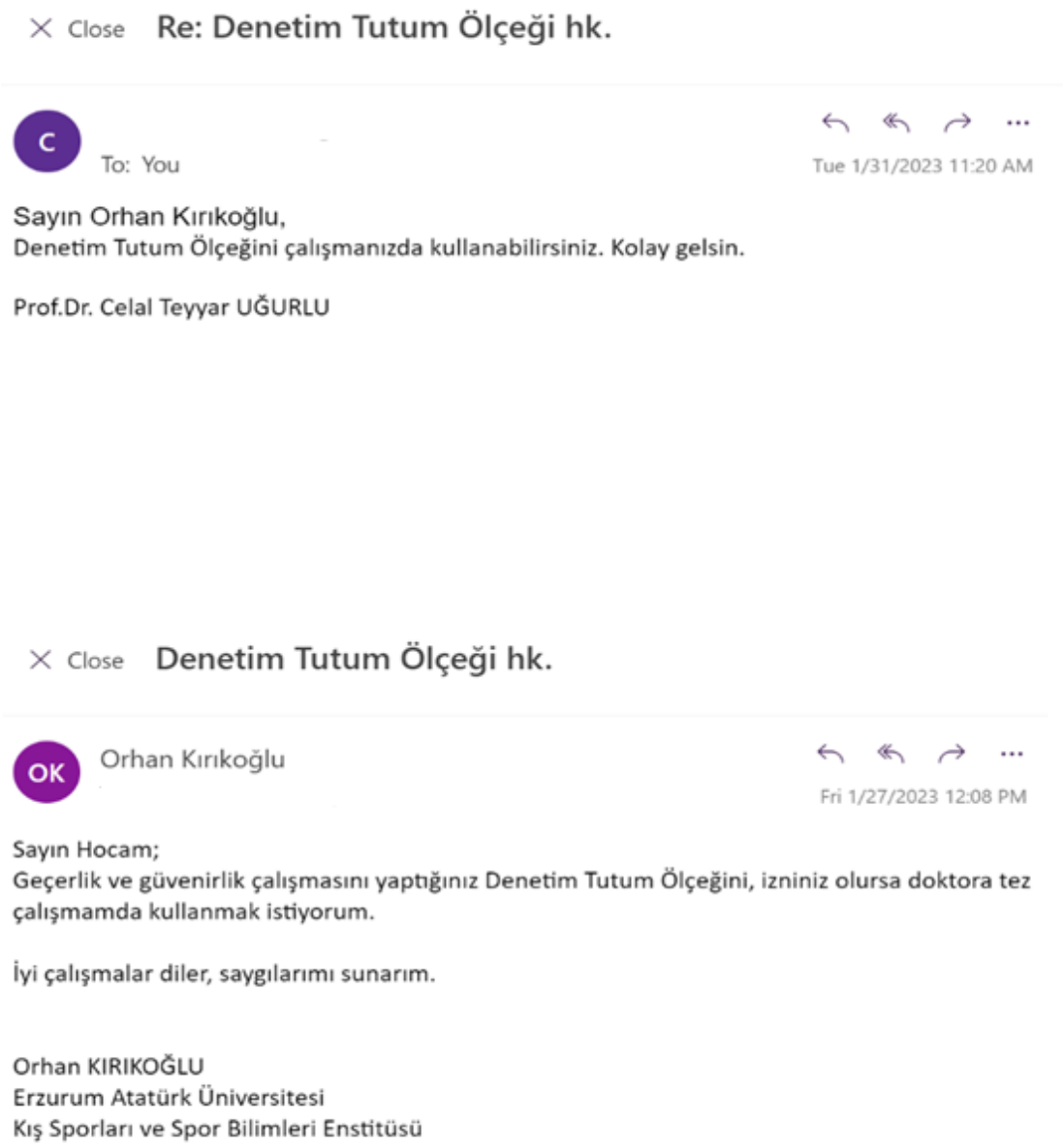
Ek-5. Denetim Tutum Ölçeği

Aşağıda denetime ilişkin tutumu ölçmeye yarayan 16 adet ifade mevcuttur. Bu ifadelerde yer verilen hususlara katılma veya katılmama durumunuzu, 1-5 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak belirtiniz. **(1)** Hiç Katılmıyorum **(2)** Katılmıyorum **(3)** Kararsızım **(4)** Katılıyorum **(5)** Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Denetim yapılacağı gün kendimi daha iyi hissederim.					
2. Denetim sözünü duyduğum zaman moralim bozuluyor.					
3. Denetlenmeye karşı istekliyimdir.					
4. Denetim görme düşüncesi bana cazip geliyor.					
5. Denetim eğitimsel yaşamın kalitesini artırıyor.					
6. Denetimi okulların geliştirilmesi için önemli buluyorum.					
7. Denetimin yeni öğretimsel ve mesleki bilgiler sağladığını düşünüyorum.					
8. Denetim bana mesleki yardım sağlıyor.					
9. Denetim okulun bir bütün olarak gelişmesini sağlıyor.					
10. Denetimlerin, öğretmenlik alan yeterliğime katkı sağladığını düşünüyorum.					
11. Denetimin bana yeni şeyler kattığını düşünüyorum.					
12. Denetimde farklılıklara saygı gösterildiğini düşünüyorum.					
13. Denetimde nezaketli davranıldığını düşünüyorum.					
14. Denetimde insan ilişkilerinin önemsendiğine inanıyorum.					
15. Denetimde kullanılan dilin yapıcı olduğunu düşünüyorum.					
16. Denetimde eleştiri dili insancıldır.					

Ek-6. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Aşağıda psikolojik iyi oluşu ölçmeye yarayan 8 adet ifade mevcuttur. Bu ifadelerde yer verilen hususlara katılma veya katılmama durumunuzu, 1-7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak belirtiniz. **(1)** Kesinlikle Katılmıyorum **(2)** Katılmıyorum **(3)** Biraz katılmıyorum **(4)** Kararsızım **(5)** Biraz Katılıyorum **(6)** Katılıyorum **(7)** Kesinlikle katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum.							
2. Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir.							
3. Günlük aktivitelerime bağlı ve ilgiliyim.							
4. Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum.							
5. Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim.							
6. Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum.							
7. Geleceğim hakkında iyimserim.							
8. İnsanlar bana saygı duyar.							

Ek-7. Denetim Tutum Ölçeği Kullanım İzni



× Close Re: Denetim Tutum Ölçeği hk.

C

To: You

Tue 1/31/2023 11:20 AM

Sayın Orhan Kırıkoğlu,
Denetim Tutum Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Prof.Dr. Celal Teyyar UĞURLU

× Close Denetim Tutum Ölçeği hk.

OK Orhan Kırıkoğlu

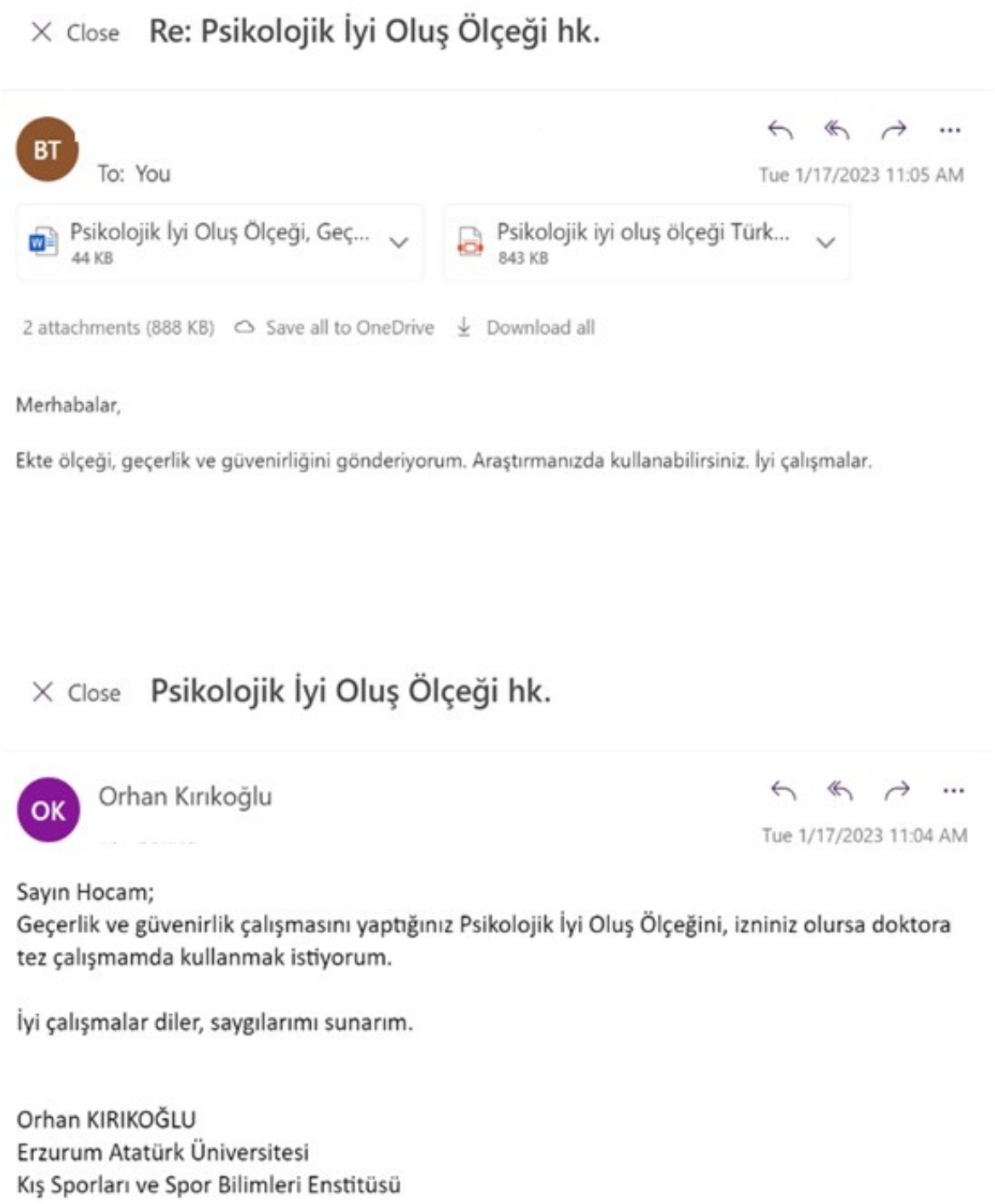
Fri 1/27/2023 12:08 PM

Sayın Hocam;
Geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız Denetim Tutum Ölçeğini, izniniz olursa doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar diler, saygılarımı sunarım.

Orhan KIRIKOĞLU
Erzurum Atatürk Üniversitesi
Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü

Ek-8. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni



× Close Re: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği hk.

BT

To: You

Tue 1/17/2023 11:05 AM

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Geç... 44 KB

Psikolojik iyi oluş ölçeği Türk... 843 KB

2 attachments (888 KB) Save all to OneDrive Download all

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. Araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

× Close Psikolojik İyi Oluş Ölçeği hk.

OK Orhan Kırıkoğlu

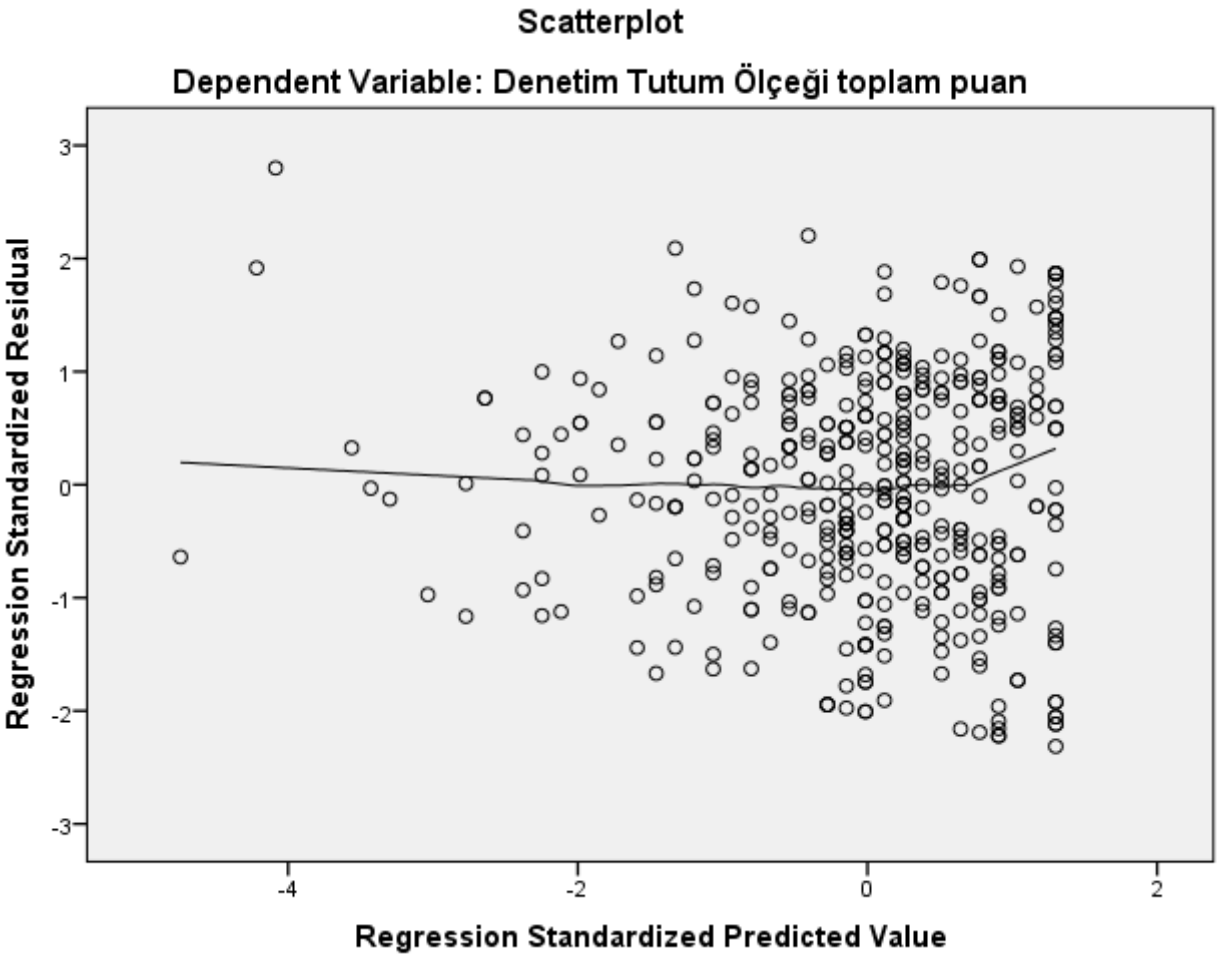
Tue 1/17/2023 11:04 AM

Sayın Hocam;
Geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız Psikolojik İyi Oluş Ölçeğini, izniniz olursa doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar diler, saygılarımı sunarım.

Orhan KIRIKOĞLU
Erzurum Atatürk Üniversitesi
Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü

Ek-9. Basit Doğrusal Regresyon Doğrusallık Varsayımı için Standartize Artıklar ve Standartize Değerler Grafiği



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı - Soyadı	Orhan KIRIKOĞLU
Eğitim Bilgileri	
İlkokul	
Ortaokul-Lise	
Lisans	
Yüksek Lisans	
Lisans	
Önlisans	
Doktora	
Yabancı Dil Bilgisi	
İngilizce	
Tecrübe ve Deneyimler	
2000 - 2010	
2010 - halen	
Yayınlar	