

**T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN TEFTİŞ ESNASINDA İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNE
YÖNELİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül İNCEKARA

**ÇANAKKALE
Haziran, 2014**

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Teftiş Esnasında
İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Algıları**

**Ayşegül İNCEKARA
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI**

**ÇANAKKALE
Haziran, 2014**

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Teftiş Esnasında İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Algıları**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/06/ 2014

Ayşegül İNCEKARA

İmza



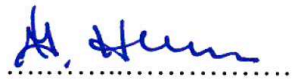


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi


Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ayşegül İNCEKARA tarafından hazırlanan çalışma, 27/06/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10042195

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	İbrahim HABACI	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	İbrahim KAYA	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	İlknur MAYA	

Tarih: 07.07.2014
İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Eğitim, bir ülkenin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmesini sağlayan en önemli unsurdur. Bu nedenle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin değişen şartların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlemek, planlamak eğitim işğörenlerinin en önemli görevidir.

Eğitim sistemimizde okul boyutunda işğörenler öğretmenler ve yöneticilerdir. Müfettişler de öğretmen ve yöneticilere yol gösteren, değişimlerine destek olan ve katkıda bulunan bir sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle öğretmenler ve yöneticilerin gelişimi için müfettişlerin ne düzeyde rehberlik yaptığını; öğretmenlerin dersi daha etkili hale getirebilmesi için çağdaş denetim ilkelerinden klinik denetime ne düzeyde yer verdiğini belirlemek için bu çalışmanın gerekliliğine inandım.

Çalışmam süresince bana yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI' ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın analizinde ve yorumlanmasında yardımcı olan hocam Yrd. Doç. Dr. Bülent Baki Telef ve Arş. Gör. Barış USLU' ya, anketlerin uygulanmasında desteklerini esirgemeyen Çanakkale İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve İlköğretim okul yöneticileri ile öğretmenlerine teşekkür ederim.

Doğumumdan bugüne bana her zaman destek olan, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, eğitim- öğretim hayatım boyunca beni sürekli destekleyen, anlayış gösteren, benim için dünyadaki her şeyden daha değerli olan annem Hatice İNCEKARA'ya, babam Yüksel İNCEKARA' ya ve kardeşim Büşra İNCEKARA'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Ayşegül İNCEKARA
Çanakkale-2014

Özet

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Teftiş Esnasında İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Algıları

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında oldukça önemli bir kavram olan teftişin günümüzde nasıl işlediğini ortaya koymak ve ilköğretim müfettişlerinin teftiş sırasında üstlendikleri rolleri yerine getirme düzeylerini saptamaktır. Ayrıca bu çalışmada müfettişlerin çağdaş denetim modellerinden klinik denetim ilkelerini hangi ölçüde dikkate aldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılının 2.döneminde Çanakkale İlinin Merkez İlçe sınırları içerisindeki ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme alınacak öğretmen ve yöneticilerin tamamına ulaşılabilceği göz önüne alınarak, araştırma için örneklem seçilmemiş ve evrenin tamamı üzerinde araştırma yapılmaya çalışılmıştır. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Müdürlüğü'nün verilerine göre Çanakkale ilinin Merkez ilçesinde görev yapan 65 okul yöneticisi ve 413 öğretmenin tamamına ulaşılmış ancak yöneticilerden 45, öğretmenlerden 176 anket geri alınabilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu geçerli anket sayısının yöneticilerde 39; öğretmenlerde ise 153 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin toplanmasında, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve teftiş rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik yönetici algılarını ölçmek amacıyla Sümbül ve İnandı (2005) tarafından geliştirilen 20 maddelik likert tipi anket kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır.

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyi ve klinik denetim ilkelerini dikkate alma düzeyine yönelik öğretmen algılarını ölçmek için ise Kunduz (2007) tarafından geliştirilmiş 63 maddelik likert tipi anket kullanılmıştır.

Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde standart sapma, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve okul büyüklüğü (okulda çalışan öğretmen sayısı) değişkenlerine göre farklılıkları test etmek amacıyla ise T testi, Anova ve Post Hoc testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

- İlköğretim müfettişlerinin klinik eğitim denetimi ilkelerine yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının genel aritmetik ortalaması ($X = 2,94$) “kararsızım” düzeyindedir.
- İlköğretim müfettişlerinin klinik eğitim denetimi ilkelerine yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Yöneticilerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumları “kararsızım” biçiminde olmuştur.
- Yönetici tutumlarında, yaş, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumuna göre ise, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Klinik Eğitim Denetimi, Öğretmen Algıları, Rehberlik, Teftiş, Yönetici Algıları

Abstract

Perceptions Of The Administrators And Teachers Working in The Primary Schools During The Inspection Towards Elementary School Inspectors

The goal of this study is to show that how the inspection, an important concept in the primary schools, works in our days and to determine the primary education inspectors' levels to fulfill their roles during the inspection. In addition, it is tried to be determined that to what extent the inspectors take into account the clinical supervision principles from the modern supervision models in this study.

In this study, scan model from the quantitative research models has been used. The working group of the research consists of 39 school administrators and 153 teachers working in the primary and secondary schools in Çanakkale during 2nd term of 2013-2014 school year. By being considered that the administrators and teachers in the sample will be reached, the sample has not been chosen for the study and the search is tried to be made in all the universe. 65 administrators and 413 teachers working in Çanakkale have been reached, but the survey could be taken back from 45 of administrators and 176 of teachers. According to the results, the valid survey number is determined to be 39 in the administrators and 153 in the teachers.

Likert kind of survey developed by Sümbül and İnandı (2005) has been used to measure the administrators' perceptions for the primary school inspectors' fulfillment level of guidance and inspection roles. SPSS 16.0 program package has been used in the analysis of data obtained from the scale.

Likert kind of survey consisting of 63 matters has been used to measure the primary school inspectors' fulfillment level of guidance roles and the teachers' perceptions for the level of taking into account the clinical supervision principles.

In the analysis of data obtained from the surveys, standard deviation, frequency, percentage and arithmetic average have been taken advantage. T test, Anova and Post Hoc tests have been taken advantage to test varieties according to gender, education level, the size of seniority and school (the number of teacher working in the school) factors. As a result of research findings is as follows:

- The general arithmetic average of the teachers' perceptions related to the behaviours for the primary school inspectors' Clinical Education Supervision Principles is at the level of ($X= 2.94$) "undecided."
- It has been seen that the teachers' perceptions related to the behaviours for the primary school inspectors' Clinical Education Supervision Principles does not show an important difference according to the factors of gender and the size of the school. An important difference has been found according to the factors of education and seniority.
- The administrators' general attitudes related to the primary school inspectors' guidance, inspection and developing positive emotions are at the level of "undecided."
- An important difference could not be found according to age, gender, and the status of seniority and education in the administrators' perceptions.

Key Words: Clinical Education Supervision, Teacher Perceptions, Guidance, Inspection, Administrator Perceptions

İçindekiler

Özet	i
Önsöz.....	ii
Abstract	iv
İçindekiler.....	vi
Kısaltmalar	ix
Tablolar Listesi.....	x
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Varsayımlar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
Bölüm II	7
Kavramsal Çerçeve	7
Teftiş.....	7
Teftişin Amacı.....	9
Teftiş türleri.....	11
Teftiş İlkeleri	12
Planlılık	13
Süreklilik.....	13
Nesnellik.....	13
Bütünlük	13
Durumsallık.....	13

Açıklık.....	13
Demokratiklik.....	14
Eğitim Denetiminde Yaklaşımlar.....	16
Bilimsel yönetim yaklaşımı.....	17
Demokratik insan ilişkileri yaklaşımı	18
Çağdaş denetim yaklaşımı.....	18
Klinik Eğitim Denetimi	20
Klinik Denetimin Amaçları	22
Klinik Denetimin Özellikleri.....	24
Klinik Eğitim Denetiminin Aşamaları	25
Gözlem öncesi görüşme	26
Gözlem aşaması.....	27
Analiz	28
Gözlem sonrası görüşme	28
Gözlem sonrası analiz ve yeniden yapılanma	29
Müfettiş	30
Müfettiş Görev ve Rollerini	34
Rehberlik ve işbaşında yetiştirme.....	34
İnceleme ve araştırma.....	35
Soruşturma	37
Ön inceleme.....	37
Teftiş ve değerlendirme.....	38
Müfettişlerde Bulunması Gereken Etik Değerler	39
İlgili Araştırmalar	42
Bölüm III.....	47
Yöntem	47

Araştırmanın Modeli	47
Araştırmanın Evreni	47
Veri Toplama Aracı.....	49
Verilerin Toplanması.....	51
Verilerin Analizi.....	52
Bölüm IV	53
Bulgular ve Yorum.....	53
Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Anketin Boyutlarına Yönelik Bulgular.....	53
Yöneticilere Yönelik Hazırlanan Anketin Boyutlarına Yönelik Bulgular	62
Yönetici ve Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Anketin Boyutlarına Yönelik Bulgular .	70
Bölüm V	77
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	77
Kaynakça.....	84
Ekler	91
Ek A: Uygulama İzni.....	92
Ek B: Ölçek İzni	95
Ek C: Veri Toplama Aracı	96

Kısaltmalar

Akt: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEB: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Çalışma Grubunda Yer Alan Okullar.....	48
2	Ankette Yer Alan Maddelerin İlgili Olduğu Bölümler.....	50
3	Anketin Cronbach Alpha Değerleri.....	50
4	Anketin Cronbach Alpha Değerleri.....	51
5	İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Esnasında Gösterdikleri Rehberlik Rollerini Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	53
6	İlköğretim Müfettişlerinin Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları.....	56
7	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	61
8	Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yüzde Ve Frekans Değerleri.....	62
9	Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	62
10	Okul Büyüklüğüne Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	62
11	Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Klinik Denetim Algıları.....	63
12	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Klinik Denetim Algıları.....	64
13	Okul Büyüklüğüne Göre İlköğretim Müfettişlerinin Klinik Eğitim Denetimi İlkelerine Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	65
14	Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Klinik Eğitim Denetimi İlkelerine Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının t-Testi Sonuçları.....	65
15	İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik, Teftiş Ve Olumlu Duygular Geliştirme Boyutlarına Yönelik Yönetici Görüşleri.....	66
16	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	69
17	Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yüzde Ve Frekans Değerleri.....	69

18	Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....69
19	Görev Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri.....70
20	Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....70
21	Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Olumlu Duygu Geliştirmeye Yönelik Davranışlarına İlişkin Yönetici Algılarının t-Testi Sonuçları.....70
22	Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Boyutuna Yönelik Davranışlarına İlişkin Yönetici Algılarının t-Testi Sonuçları.....71
23	Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Olumlu Duygular Geliştirme Boyutu Anova Testi Sonuçları.....71
24	Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Teftiş Boyutu Anova Testi Sonuçları.....72
25	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Olumlu Duygular Geliştirme Boyutu Anova Testi Sonuçları....72
26	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Teftiş Boyutu Anova Testi Sonuçları.....73

27	Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Olumlu Duygular Geliştirme Boyutu Anova Testi Sonuçları.....73
28	Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Teftiş Boyutu Anova Testi Sonuçları.....74
29	Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Müfettişlere Yönelik Rehberlik Boyutu Aritmetik Ortalama Sonuçları.....75
30	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Müfettişlere Yönelik Rehberlik Boyutu Anova Testi Sonuçları.....75
31	Hizmet Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Ve Yöneticilerin Müfettişlerin Rehberlik Boyutu Davranışlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları.....76

Bölüm I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, araştırmanın amacı ve alt amaçları belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmanın önemine, sayıltıları ve araştırmayla ilgili sınırlılıklara yer verilmiş, ilgili tanımlamalar yapılmıştır.

Eğitim, günümüz dünyasındaki hızlı bilgi artışı, hızlı gelişme ve toplumların çağdaşlaşmasında rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Bu nedenle eğitim sistemini toplumsal yapıdan ve ihtiyaçlardan ayırmak mümkün değildir. Toplumun değişen sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik şartlara göre şekil alması ve kendini geliştirmesi gerekmektedir ve bu da toplumun eğitim sistemine bağlıdır. Eğitimin en önemli unsuru olan okullar da çağın şartlarına ayak uydurmalıdır. Okullarda oluşacak bu değişimi verimli bir şekilde gerçekleştirmek ise okul paydaşlarından öğretmenlere ve yöneticilere düşmektedir.

Problem Durumu

Her örgüt belli amaçları gerçekleştirmek için kurulur. Örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmek teftişin temel amacıdır.

Teftiş eğitim sistemimize sağlayacağı yararlar açısından hem gerekli hem de zorunludur. Ancak teftişe karşı yıllardır oluşan bir önyargı da vardır. Öğretmenler teftişin gerekli olduğunu düşünseler de teftişin kazandırdıkları hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler. Yapılan araştırmalar da bu düşünceleri destekleyici niteliktedir. Kimball Wiles'ın 2500 öğretmenle yaptığı bir çalışmasında öğretmenlerin sadece çok azının (% 1,5), denetmeni yeni fikirlerin kaynağı olarak gördükleri saptanmıştır. Arthur Blumberg ise öğretmen denetimi ile ilgili çalışmalarını gözden geçirip, öğretmenlerin denetimi sistemin bir parçası olarak

gördüklerini ancak profesyonel yaşamlarında önemli bir rol oynamadığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir (Acheson ve Gall,1997; Akt: Kunduz, 2007).

Ülkemizde yapılan araştırmaların sonucu da çok farklılık göstermemektedir. Karagözoğlu (1972) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenler denetim sisteminin eğitim ve öğretim etkinliklerinin gelişmesine yardım ettiğine inanmamakta ve ders denetim raporlarının nesnellikle bağdaşmadığını düşünmektedirler. Ayrıca, hem öğretmen hem de denetmenlerin çoğunluğunun (%80) mevcut denetim sisteminin değişmesini istediği araştırma sonuçları arasındadır. Yine Karagözoğlu (1977) tarafından yapılan bir başka araştırmada, denetimin öğretmenlerin zayıf yönlerini bulmaya yönelik bir kontrol etkinliği olduğu ve ders denetim raporlarının öğretmenler tarafından bir tehdit unsuru olarak görüldüğü ortaya çıkan öğretmen görüşleri arasındadır (Aydın, 1986).

Teftişe karşı oluşan bütün bu olumsuz yargılar aslında teftişe karşı değil teftişin yapılaş biçiminden kaynaklanmaktadır. İnsanlar gözetim altında olup değerlendirildiklerini bildiklerinde rahatsızlık duyarlar. Yapılan teftiş çalışanların ihtiyaçlarına cevap verdiği süreç daha pozitif olarak algılanacaktır. Eğitim işgörenleri olan öğretmenler teftiş esnasında denetçilerin kendilerine rehberlik yaptıklarına var olan ve çözüm bekleyen problemlerine çözüm bulabildikleri ölçüde denetlemeyi benimserler.

Günümüz eğitim sistemlerinde çağdaş teftiş, iş görenlerin sadece disiplin durumlarını değerlendiren bir anlayıştan çok bunlarla birlikte yönetim ve eğitim alanında görev yapan her derecedeki yönetici ve öğretmenleri değişimlerden haberli kılmak, onlara etkili bir kaynaklık hizmeti sunmak ve rehberlik fonksiyonunu yerine getirmek şeklinde algılanmaktadır. Yapılan teftiş sırasında bürokratik, engelleyici, olumsuz olarak algılanan klasik teftiş anlayışı öğretmenlerin gelişimi açısından yetersiz olarak görülmüştür. Çünkü çağdaş denetim uygulamalarına giderek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan yeni bir anlayış hâkim olmaktadır.

Teftiş sırasında en önemli görevi üstlenen kişi şüphesiz müfettiştir. Yıllardır hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde oluşan olumsuz algı müfettişlerin görevlerini yerine getirme şekline göre değişecektir. Müfettişlerin çağdaş denetim modeli kullanmaları ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına kulak vermeleri, onlara rehberlik edip yol göstermeleri denetleyen ve denetlenen arasındaki ilişkiyi olumlu etkileyecektir. Bu nedenle, müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik olarak öğretmenlerin, yöneticilerin algı ve beklentilerinin belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi, araştırılması gereken bir problem durumu olarak görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında oldukça önemli bir kavram olan denetimin günümüzde nasıl işlediğini ortaya koymak ve yönetici/ öğretmen algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin teftiş sırasında üstlendikleri rolleri yerine getirme düzeylerini saptamaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılacaktır:

- İlkokul ve Ortaokulda çalışan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim müfettişleri çağdaş denetim yaklaşımlarından klinik denetimi ne düzeyde kullanıyorlar?
- İlkokul ve Ortaokulda çalışan öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin klinik denetim ilkelerine yönelik davranışları algı ve beklenti düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul ve Ortaokulda çalışan öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin rehberlik algı ve beklenti düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul ve Ortaokulda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarına göre müfettişler rehberlik ve yardım rollerini ne düzeyde yerine getiriyorlar?

- İlkokul ve Ortaokulda çalışan yöneticilerin, eğitim müfettişlerinin teftiş uygulamalarında rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirme boyutlarına yönelik algı ve beklenti düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine, öğrenim durumu ve yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin müfettişlerin rehberlik rollerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde hızla değişen bilim ve teknoloji toplum yapısını, sosyal ve ekonomik hayatı önemli şekilde etkilemekle beraber kurumları değişime de zorlamaktadır. Bu değişim ortamında bozulan dengelerin yeni durumlara uyum sağlayabilmesi için kontrol ve denetim sisteminin işlevlerine her zamankinden çok ihtiyaç vardır. Buradan hareketle denetim eğitiminin daha nitelikli ve verimli olması hususunda yardım ve rehberlik ihtiyacını karşılamak için daha önemli bir kavram haline gelmiştir. Bu nedenle eğitim denetçisinin de yeterliliklerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile günümüzde yapılan denetimin müfettiş rolleri ve kullanılan denetim modellerinin açısından yeterliliği ve denetçilerin geliştirilmesi gereken yanlarının neler olduğunun, eğitim denetimi konusunda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir

Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır;

- Araştırma amacıyla kullanılan anket sorularına öğretmenler içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- Araştırma amacıyla kullanılan anket sorularına yöneticileri içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- Örneklemin evreni temsil etme gücü yeterlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırma 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Çanakkale ili Merkez İlk ve Orta dereceli okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma, Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin müfettişlerin rehberlik ve değerlendirme rollerinin yeterli kullanımına ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkeleri ve kliniksel denetimi kullanmalarına yönelik algıları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yönetici: Çanakkale ilinin Merkez ilçesindeki İlkokul ve Ortaokul kurumlarında görev yapan okul müdürleri, okul müdür başyardımcıları ve okul müdür yardımcıları.

Öğretmen: Çanakkale ilinin Merkez ilçesindeki İlkokul ve Ortaokul kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri.

Müfettiş: İletişim kuran, insanların birbirlerini dinlemesini sağlayan, benzer sorunları ve birbirine yardım edebilecek kaynakları olan kişileri bir araya getiren, bireyleri yeni çalışmalar yapmaya teşvik eden, insanlarla sorunları tartışıp, onlara sorunlarına çözüm bulabilecekleri kaynakları öneren; bireylere bir öğretmen olarak, öğretim sürecinde kendilerini güvenli hissedebilecekleri uygun önerilerde bulunan ve kaynaklar sağlayan; bireylerin sistem ve uygulanan politikalar hakkındaki düşüncelerini açıklamaya teşvik eden kişidir (Aydın, 2013).

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

Eğitim Denetimi: Mevcut durumu belirleme yanında, amaçlara en iyi şekilde ulaşabilmek için, nelerin yapılması gerektiği belirlenir ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl sağlanacağına ilişkin kuramsal ve uygulamalı olarak işlev görür (Özmen ve Güngör, 2008).

Klinik Denetim: Öğretmenlerin düşüncelerine, anlayışlarına ve kendilerine özgü uygulamalarına saygı gösterilen, baskı ve korkudan uzak, denetçi ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayalı, her iki tarafın da esnek ve değişime açık bir anlayış içinde uygulamaları ortak şekilde değerlendirdikleri bir denetim yaklaşımıdır (Stevenson, 2005; Akt: Aydın, 2000).

Bölüm II

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde kavramsal bilgiler çerçevesinde teftiş, eğitim teftişinde yaklaşımlar, kliniksel denetim, amaçları, özellikleri ve müfettişlerin görevleri, rehberlik görevleri üzerinde durulmuştur.

Teftiş

Teftiş, yapılan çalışmaların denetlemesini, değerlendirilmesini, daha verimli hale getirilmesini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmayı, personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik etmeyi, ayrıca meydana gelen disiplin ve yasa dışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucun üst ve ilgili kademelere bildirilmesini de kapsayan gibi geniş bir hizmet alanıdır (Su, 1974).

Literatüre bakıldığında “denetim” ve “teftiş” kavramlarının bazen eş bazen de farklı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Başaran’a (2000) göre denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme sürecidir. Sullivan ve Glanz’e (2000) göre ise denetim, öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğretimsel diyaloga katılması sürecidir (Akt: Gündüz, 2008). Bursalıoğlu’na (2002) göre teftiş, “kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi” olarak tanımlanabilir. Aydın’a (1986) göre teftiş, istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilen bir mesleki rehberlik ve yardım iken denetim, eğitim programlarının birçok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreçtir. Balcı’ya (2005) göre eğitimde değerlendirme, teftiş/denetim adını alır.

Buraya kadar verilen tanımlara bakılırsa, teftiş ve denetimi kesin çizgilerle birbirinden ayırmak zor görünmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada teftiş ve denetim kavramları eş anlamlı

tutulmuş, eski kaynaklarda "teftiş" kavramı kullanılırken günümüze daha yakın kaynaklarda "denetim" kavramı kullanılmıştır.

Her formal örgüt bir amacı gerçekleştirmek için kurulur. Örgüt, amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Denetim, örgütsel etkinliklerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda belirlenen kurallara uygun olup olmadığının kontrol edilmesidir" (Balaban, 2005).

Bursalıoğlu'na (2002) göre ise eğitimde gözetme yollarından biri denetimdir. Denetim, kamu yararı adına davranışı kontrol etme süreci olup, düzenleyici mekanizmalardan en çok kullanılanıdır. Bunun nedeni ise önleyici ve düzeltici önlemlerin örgüt içinde uyumu sağlamanın ilk koşulu olmasıdır.

Günümüzde denetim, kontrole dayalı bir hata arama mekanizması olarak değil genel anlamda eğitim sürecini ve öğretmeni zaman içinde kişisel ve mesleksi anlamda şekillendiren, geliştiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin geliştirilmesinin amaçlandığı bu süreçte öğretmen ve denetmen arasındaki güven ve işbirliği üzerinde durulan önemli noktalardır (Rizzo, 2004).

Yapılan tanımlara bakıldığında teftişin her örgüt için var olan kurallara uyma durumunu incelemek, kurallardan sapmaları belirlemek ve var olan sapmaları mümkün olduğunca düzeltmek, örgütlerin gelişimini hızlandırıp kendini yenilemesini sağlayan bir işlevi vardır.

Eğitim açısından bakıldığında denetim, eğitim faaliyetlerinin düzenli işlenmesini ve gelişmesini sağlama olarak ele alınabilir. Teftişi, S. Sullivan ve J. Glanz (2000), öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla, öğretmenleri eğitim zeminine dâhil etme süreci olarak tanımlamıştır (Akt: Gündüz, 2008). Eğitim kurumlarında yapılacak olan teftişte en önemli unsur dönüttür. Yapılan teftişten sonra belirlenen hatalar mümkün olduğunca hızlı düzeltilip avantaja çevrilmelidir. Aksi takdirde sadece bir durum saptama ve raporlaştırma

olarak kalacak teftişin kuruma yararından çok zararı dokunacaktır. Örgütler ancak yapılan belirlemelere göre hatalarını düzeltip eksiklerini tamamladıklarında yenileşip gelişebilirler. Ayrıca uzun süre teftiş edilmeyen eğitim kurumlarında yönetim etkinliğini yitirir, personelde gevşeklik ve ilgisizlik baş gösterir, amaçlardan sapmalar görölür ve ürünün nitelik ve niceliği düşer (Altıntaş, 1980).

Teftişin Amacı

Ünal'a (1999) göre, eğitim teftişinde eğitim sürecini işleten öğe olarak öğretmene yardım esas olmalıdır. Müfettişin amacı, öğretmenlerin tümünün katkısıyla ve tüm öğretim kadrosu ile istenilen eğitimsel amaçlara ulaşmak olmalıdır. Bunu sağlamak için de müfettişlerin denetledikleri tüm öğretim kadrosu ile sorunları ve çözüm önerilerini birlikte belirlemeleri ve ortak karar almaları gerekmektedir. Eğitimde teftişin amacı, süreci geliştirmek olduğundan denetmen bu amacın gerçekleştirilmesinde kilit rol oynayan lider konumundadır (Dağlı, 2001).

Taymaz'a (2002) göre teftişin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kurumun amaç ve politikalarına açıklık kazandırmak, geliştirme ve ulaşma yollarını bulmada ilgililere yardımcı olmak,
- Kurumun plan ve programlarının amaçlara uygunluğunu inceleyerek, politika ve uygulamaları karşılaştırmak, farkları ortaya koymak,
- Kurumda yapılan çalışmaların hizmet ettiği çevre ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekle getirilmesine katkıda bulunmak,
- Kurumda üretilen mal ve hizmetin nicelik ve niteliğini belirlemek, hata ve eksikleri ilgililere bildirmek,
- Kurumda hizmetlerin yürütölmesindeki kusur ve eksiklikleri ortaya koymak, düzeltme yollarını bulmak ve ilgililere önermek,

- Kurumun etkinlik alanı ile ilgili yenilik ve gelişmeleri izlemek,
- Kurumda bireyler ve birimler arasındaki ilişkileri geliştirmek, iletişim ve koordinasyon aksaklıklarını gidermek,
- Kurumda personelin güdülenmesine, moralinin yükseltilmesine yardımcı olmak, yapılan çalışmalara tüm ilgililerin katılmasını sağlamak,
- Kurumda teftişi bir eğitim vasıtası olarak kullanmak, personelin hizmet içinde yetiştirilmesine yardımcı olmak,
- Kurumda alışan personelin en iyi yapabileceği işleri ve kapasitesini saptamak, gelişmesi için önerilerde bulunmak,
- Kurum çalışmalarını objektif olarak değerlendirmek, başarılı ve yetenekli olanların ykseltilmelerini önermek ve izlemek.

Milli Eğitim Bakanlığı İlkretim Müfettişleri Başkanlığı Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde (1999) ise denetimin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, kurum amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, ğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek,
- Kurumların program ve düzenleyici kurallara uygun çalışıp çalışmadıklarını denetlemek, değerlendirmek, düzeltici ve geliştirici önlemler almak.
- Kurum personelinin görevi başında yetişmelerini sağlamak, çalışmalarını objektif olarak ölçmek ve değerlendirmek.
- Kurum personeli arasında birlik ve dayanışmaya, hizmetin yürütülmesinde, planlama, eş güdüm ve uygulamaya katkıda bulunmak.
- Eğitim öğretimle ilgili sorunları belirlemek ve czmne yardımcı olmak.
- İnsan gücü, tesis, araç-gereç ve zamanın ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak,

- Kurumun çevreyle bütünleşmesine, yönetici, öğretmen ve veliler arasında uyumlu ilişkiler kurulmasına katkıda bulunmak.
- Güdülemeyi ve morali artırmak; iş doyumunu sağlamak, üretim ve verimliliği en üst düzeye çıkarmak.” olarak belirtilmektedir.

Teftiş Türleri

Teftiş türlerini farklı yazarlar farklı şekillerde incelemiştir. Taymaz (1993)’e göre eğitim sisteminde yapılan teftiş amacına göre, kurum ve ders teftişi; teftiş yapacak müfettişlerin görevlendirme şekline göre, genel ve özel teftiş; görev alan müfettiş sayısına göre, bireysel ve grupla teftiş; teftiş uygulamalarında yaratılan mesafeye göre, yakından teftiş ve uzaktan teftiş; teftiş hizmetinin devamlılığı bakımından, sürekli ve aralıklı olarak teftiş; teftiş birimlerine verilen görevler bakımından, iç ve dış teftiş; bir kurumda çalışmalar denetlenirken müfettişin yaptığı işlemlerin niteliklerine göre, teknik ve yönetsel teftiş; teftiş fonksiyonunu yerine getirme durumuna göre, tam ve sondaj yöntemi ile teftiş ve teftiş biçim yönünden, normal ve seri teftiş olarak sınıflandırılabilir.

Kurum teftişi, okulun eğitim ve yönetim süreçleri ile ilgili kayıt ve işlemlerin incelenerek, kurumun genel işleyişi hakkında bir yargıya varmak üzere yapılan teftiştir (Taymaz, 1993).

Ders teftişi, okullarda genel teftişler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmesidir (Yalçinkaya, 1992).

Genel teftiş, kurumların her türlü etkinliklerinin ve personelin, hazırlanan plâna göre müfettiş grubu tarafından teftiş edilmesidir. Genel teftişte kurumun ve personelin faaliyetleri, daha önce belirlenen ölçütlere uygunluk açısından ele alınarak değerlendirilir (Gündüz, 2008).

Özel teftiş, durumu özellik gösteren kurum veya personelin makam onayına dayalı olarak denetlenmesidir.

Bireysel teftiş, bir müfettiş tarafından yapılan teftiştir. Müfettiş kendi teftiş planına uygun olarak bir veya daha fazla konuda gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar (Taymaz, 1993).

Grupla teftiş, iki veya daha fazla müfettiş tarafından yapılan teftiştir. Her müfettiş kendi uzmanlık alanındaki hizmetlerle ilgili gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar. Branş daha fazla önem ve özellik kazanır, değerlendirme daha objektif olur (Taymaz, 1993).

Teftiş İlkeleri

İlke, düşünce ve eylemlerde gözetilmesi gereken özellik anlamındadır. Davranışların ilkelere uygun olması gerekir. İlkeler, davranışları amaçlara yönlendirmek için konur, böylece ilkelere uygun davranıldığında, amaçlanan sonuçlara ulaşılabilir (Başar, 1995). Yapılan her işin başarıya ulaşması birtakım ilkelere bağlıdır. Şüphesiz teftiş kavramının da birtakım kuralları, ilkeleri vardır. Yapılacak olan teftişler bu ilkelere bağlı kalınarak yapıldığında daha olumlu sonuçlara alınacaktır. Bu nedenle ilkelerin iyi belirlenmesi, bilinmesi ve uygulanması çok önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca kurulan Teftiş Sistemi Çalışma Grubu'nca ortaya konulan raporda, denetimin ilkeleri; amaçlılık, planlılık, süreklilik, demokratiklik, bilimsellik, objektiflik, esneklik, çözümleyicilik ve birleştiricilik, tutarlılık ve geçerlilik, özendiricilik ve açıklık olarak belirtilmektedir (Gökçe, 1994).

Amaçlılık. Teftiş ilkelerinin başında amaçlılık gelir. Her etkinlik gibi teftişin de bir amacı olmak zorundadır. Amacı olmayan etkinlik, boş yere yapılmış demektir. Amaçlılık ilkesi, teftiş süreçlerinden birisi olan amaç ve sorun saptamada somutlaşır, teftişin hem gerekçesini hem hedefini belirler.

Planlılık. Planlılık, her eylem gibi; denetimin de ilkesidir. Teftişte uzun ve kısa dönemli planlar hazırlanmalı amaçlara yönelik olan bu planlarda teftişten etkileneceklerin görüşleri de yer almalıdır. Teftiş planı, planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda yapılmalıdır.

Süreklilik. Teftişin başka bir ilkesi, sürekliliktir. Teftişte süreklilik yoksa bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olacaktır. Amacına ulaşabilmesi için denetimin doğasında bulunması gerekli olan sürekliliği, birim ve teknolojik gelişmeler de zorunlu kılar. Teftişin etkili olabilmesinin koşullarından birisi de sürekliliktir (Taymaz,1982). Sürekli teftiş, geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimini sağlar.

Nesnellik. Nesnellik somut gerçekçiliktir. Bu ilkenin amacı, teftişte yanlıgıların oluşmamasıdır. Nesnelliği sağlamak için müfettiş gerçek ve tam bilgiye sahip olmalı, objektif davranmalı, duygularının aklının önüne geçmesini engellemelidir.

Bütünlük. Bütünlük ilkesi, düşünce ve eylemlerde sistem görüşünün gözetilmesini gerektirir. Karar öncesi sistem öğelerin hepsi ve sistem çevresi bir bütünlük içinde görülüp değerlendirilmelidir. Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme bütünlük ilkesine ilişkindir.

Durumsallık. Görelilik de denebilecek olan durumsallık, durumun gerektirdiği, koşulların etkilediği her şeyin gözetilmesi demektir. Durumsallık, beklentileri ve değer yargılarını oluştururken, koşulların gözetilmesini gerektirir. Farklı koşullarda çalışan insanlardan aynı sonuçlar beklenmemelidir. Teftişte önem verilmesi gereken ilkelerden biridir. Bölgeler arasındaki eşitsizliğin teftiş raporlarında eşitlenmesi açısından oldukça önemli bir ilkedir. Aynı şartlarda eğitim-öğretim hizmeti veremeyen okulların içinde bulunduğu duruma göre değerlendirilmesine yardımcı olan ilkedir.

Açıklık. Teftişin ilkelerinden birisi de açıklıktır. Bu ilke, amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar müfettiş eylemlerinin yöntem, süreç ve

sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir. Müfettişin açık davranışı, gerçekleri ortaya koyarak nesnelliği sağlayabileceği gibi, eylemlere katılmayı da sağlar ve müfettişe olan güveni artırır. Görevlilerden neler beklendiğinin açıkça ortaya konması belirsizliğin sakıncalarını önler, planlamayı kolaylaştırır, eylemlerin beklentilere uygunluğunu artırır, değerlendirmeyi sistemleştirir.

Demokratiklik. Demokrasi, insanların kendilerince yönetilmesidir, çoğunluğun yönetimi değil, çoğulcu yönetimdir. Demokratik teftiş, denetim işine denetleneni de katmak, onu da müfettiş yapmaktır. Bu, teftişe direnci azaltır, kişiyi bilinçlendirir, özdenetime götürür. Müfettişin teftiştten etkilenen herkesin düşüncelerine açık olması, teftiş süreçlerinin tamamına denetlenenleri de katması gerekir. Demokratik olmayan müfettişin, denetlenenin direnmesi ve bilgi gizlemesi nedeniyle, durumu belirleyebilmesi bile çok güçtür.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nin (Tebliğler Dergisi, 2001) 6. maddesinde kurumların rehberlik ve teftişinde göz önünde bulundurulacak ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Rehberlik ve teftiş; kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılıır.
- Rehberlik ve teftiş demokratik bir süreçtir.
- Yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı içerir.
- Eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünü ile ilgilidir.
- Sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlemede birlikte karar verme, plânlama, uygulama, değerlendirmeyi ve gerekirse bir gelişim plânı yapmayı gerektirir.
- Sorumlulukların paylaşılmasına ve insanî ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunur.
- Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.
- Bütünlük ve devamlılığı gerektirir.

- Bireysel farklılıkları ve çevre koşullarını dikkate alır.
- Millî eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine hizmet eder.
- Eğitim-öğretim, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.
- Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini esas alır.
- Bilimsel ve objektif esaslara dayanır.
- Teftiş etkinliklerini değerlendirir ve teftiş sistemlerinin gelişmesini sağlar.
- Açıklık ve güvenilirliği gerektirir, müfettiş öğretmenin gereksinim duyduğu konuları birlikte belirler, teftiş sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır.
- Ekonomiklik ve verimliliği gerektirir.
- Sistemi amaçlarına uygun olarak yaşatmayı, madde ve insan kaynaklarının en verimli bir biçimde kullanılmasını esas alır.

şeklinde belirlenmiştir.

Okullarda yapılan eğitim teftişinde aşağıdaki genel prensiplerin göz önünde bulundurulması gerekir (Marks ve diğerleri, 1971; Akt: Balcı, 2007):

- Teftiş için kısa ve uzun süreli planlar yapılmalı, çalışmalarda etkili olan kişi ve kuruluşların işbirliği ve esasları, hazırlanan programlarda yer almalıdır.
- Teftişe sürekli değişim ve gelişim için olanaklar sağlama yolları aranmalı ve gösterilmelidir.
- Teftiş, araştırma bulgularının ve yeniliklerin açıklanmasında ve sonuçlardan yararlanılmasında yardımcı olmalıdır.
- Teftiş, yapılan öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine yardımcı olmalı, bunun için öğretmen ve diğer ilgililerle işbirliği sağlanmalıdır.
- Teftiş, bir okuldaki ders dışı sosyal ve ekonomik eğitsel etkinliklerin geliştirilmesine de yardımcı olmalıdır.

- Teftiş, okuldaki personel davranışlarının ve aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesine yardım etmelidir.
- Teftiş, okul personeli ile çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yardım etmeli, karşılaşılan sorunlara çözüm yolu bulmalıdır.

Teftişin ilkelerine yönelik yapılan tanımlara bakıldığında ulaşılan ortak sonuç; teftişin ilişkilere önem vererek yapılması, demokratik bir şekilde sonuçlandırılması, teftiş boyunca objektif bakış açısından uzaklaşmaması, okulun gelişimine katkı sağlaması, süreklilik arz etmesi, teftişin parça parça değil genele bakarak bir bütün oluşturması gerektiğidir. Yapılan teftiş sırasında uyulacak olan bu ilkeler hem teftişin kolaylaşmasını hem de başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

Eğitim Denetiminde Yaklaşımlar

19. yüzyıldaki sanayi toplumunun eğitim anlayışına bakıldığında eğitim kurumları birer fabrika gibi görülüyordu. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde de devam eden bu anlayışta eğitim kurumları, temsili demokrasi ve hiyerarşik denetime dayanan bir kontrol mekanizmasıyla idare edile gelmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkisinde, kontrol ve raporlamaya dayalı ve durum saptamayla sınırlı olan klasik bir denetim türünün uygulandığı bu dönemde öğretmen-denetçi ilişkileri ast-üst ilişkileri dışına çıkmamaktaydı (Başar, 2000). Fakat büyük sosyal dönüşümlerin yaşandığı, bilginin üretiminin ve yayılmasının hızla arttığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzün sanayi ötesi toplumunda, teknolojik, politik, ekonomik ve sosyal değişimlerin yanında eğitim anlayışı da hızla değişmekte ve eğitimin denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır (Glanz, 2000; Akt: Karakuş, 2010).

Denetim uygulamalarının tarihi gelişimine bakıldığında modern ve post modern dönemler içerisinde sınıflandırılan uygulamalı bilim yaklaşımı, yorumlayıcı uygulamalı yaklaşım ve eleştirel özgürlükçü yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen denetim uygulamalarının çağdaş denetimin esaslarını belirlediği görülür. Çağdaş denetim yaklaşımlarında en belirgin özellik, geleneksel denetim uygulamalarının tersine insan kaynaklarına verilen önemdir. Eğitim denetiminin gelişim süreci incelendiğinde, uygulamalardaki özelliklere göre Aydın (1986) bu yaklaşımları “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, “Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı” ve “Çağdaş Denetim Yaklaşımı” olarak üç grupta toplamıştır.

Bilimsel yönetim yaklaşımı. 20. yüzyılın başlarında genel yönetim alanında uygulanmaya başlanan “Bilimsel Yönetim” anlayışı toplumsal bir örgüt olan eğitim yönetimini de etkilemiştir. Taylor, Fayol ve Weber gibi yönetim alanında etkili yazarların geliştirdikleri kavramlar okul yönetimlerine de yansımıştır (Bursalıoğlu, 2003). Öğretmene yeterli katılım imkânı tanımayan bu yaklaşımda temel amaç verimi artırmak olup, otokratik bir denetim felsefesi hâkimdir. Olumsuz değerlendirmeye sebep olacağı ve mesleki açıdan yetersizlik olarak algılanacağı korkusuyla öğretmenin denetmene soru sormaktan ve mesleki yardım almaktan çekindiği görülmektedir. Bu durum ise öğretmenin kişisel gelişimi açısından engelleyici bir faktördür (Ebmeier ve Nicklaus, 1999; Akt: Kunduz, 2007).

Kişiler arası ilişkilerin önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde yapandan çok yapılan işin ön planda tutulması ve dolayısıyla kişi veya grubun bir yana itilmesi problemleri azaltmaktan çok çoğaltmaktadır (Bursalıoğlu, 2003). Çoğalan bu problemlerin farkına varan eğitimciler uygulanan yöntemleri eleştirmeye ve değiştirmeye başlamışlardır. İnsana verilen değerlerin önemini fark etmeye başlamışlar ve eğitim kavramına duyguları ve değerleri katmaya çalışmışlardır.

Demokratik insan ilişkileri yaklaşımı. 1920'lerin sonlarına doğru bilimsel yönetimdeki kişisel otoriteye yönelik tepkiler görülmektedir. Program ve yöntemlerin yukarıdan aşağıya empoze edilmesine karşı doğan tepkilerin “duruma görelilik” düşünce sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. “Belli durumlara dayalı mutlak doğru prosedürler yoktur.” yargısı bu düşünce sisteminin temelini oluşturmaktadır (Aydın, 1986).

Öğretme işini yapan öğretmenlerin duygu ve heyecanları dikkate alınmış, denetimin teknik boyutu ile sosyal yanı dengede tutulmaya çalışılarak denetmenlerin insan ilişkileri yaklaşımı içinde öğretmene yardım etmesi önem kazanmıştır.

Çağdaş denetim yaklaşımı. İnsan kaynaklarına verilen önem, insan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili biçimde kullanılması, çağdaş yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır. Çağdaş eğitim denetiminde amaç eğitim ve öğretim sürecini ve öğrenme ortamını bir bütün olarak geliştirmektir. Aydın'a (2008) göre çağdaş eğitim denetimi bilimsel, güdüleyici, hem çözümleyici hem de birleştirici ve hem geçmişe hem de geleceğe yöneliktir. Bailey (2006; Akt: Şener, 2011) çağdaş eğitim denetiminin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Çağdaş eğitim denetimi; sadece öğretmenlerin değil, eğitim ve öğretim örgütünü etkileyen tüm paydaşlara yönelik ilgi ve rehberlik ile öğretim ve öğrenimi geliştirmeyi amaçlayan teknik bir süreçtir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetim sürecinde merkezde olan öğretmenleri fikirlerine saygıyı temel alan bir danışma sürecidir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetçiler ve öğretmenler arasında eğitim ve öğretim problemlerinin masaya yatırıldığı ve bu problemlere çözümler arandığı işbirlikçi bir süreçtir.
- Çağdaş eğitim denetimi; eğitim ve öğretim örgütlerinin gelişimine yönelik araştırma ve çalışmaları destekleyen akademik bir süreçtir.

- Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin, öğretmenlerin çabalarını öğretimin amaçlarına uygun bir biçimde koordine edebilme yeteneğine sahip olmalarını gerektiren bir liderlik sürecidir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin öğretmenlere bireysel olarak değer verdikleri ve dolayısı ile öğretmenler ve denetçiler arasında güveni pekiştirici insan odaklı bir süreçtir.

Aydın'a (1986) göre ise çağdaş denetim ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Denetim amaçlı bir girişimdir.
- Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.
- Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.
- Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.
- Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.
- Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır.
- Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımını öngörür.
- Çağdaş eğitim denetiminde sorumluluk paylaşılır.
- Çağdaş eğitim denetimi, modelleştirilmiş bir süreç değildir.
- Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır.
- Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.
- Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır.
- Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
- Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir.
- Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.
- Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir araştırma gereğine inanılır.

Yapılan iki sıralamaya bakıldığında bulunan ortak yönlerden en önemlisi işbirliği ve sorumluluğu paylaşma olarak görülmektedir. Bu özellikler geleneksel denetim ilkesine tamamen zıt bir yapı oluşturmaktadır.

Çağdaş eğitim denetimlerinden öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarının geliştirilmesine ve öğretmenin denetim sürecinin bir parçası olması gerektiğini savunan klinik denetim kavramı karşımıza sıkça çıkmaktadır.

Klinik Eğitim Denetimi

Denetim eylemlerinin etkinliğini artırmak amacıyla ilgili bireyler arasında işbirliği ve rehberlik esasına dayanan klinik denetim yaklaşımı, öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını geliştirilerek öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlamak için düzenlenir. “Klinik” sözcüğü, öğretmen ve denetmen arasındaki yüz yüze ilişki ile öğretmenin sınıftaki davranışlarına odaklanma anlamına gelmektedir (Acheson ve Gall, 1997; Akt: Kunduz, 2007). Klinik denetim, öğretmenlerin düşüncelerine, anlayışlarına ve kendilerine özgü uygulamalarına saygı gösterilen, baskı ve korkudan uzak, denetçi ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayalı, her iki tarafın da esnek ve değişime açık bir anlayış içinde uygulamaları ortak şekilde değerlendirdikleri bir denetim yaklaşımıdır (Stevenson, 2005; Akt: Karakuş, 2010).

Kuralları ve nelerin gözleneceği önceden öğretmen ve denetmen tarafından belirlenen açık bir gözlem, ayrıntılı gözlem verileri, öğretmen ve denetmen arasında yüz yüze etkileşim ve kurulan içten bir mesleki ilişki ile ikisinin ortak bir noktada yoğunlaşması, kliniksel denetimi diğer denetim biçimlerinden ayıran özelliklerdir (Goldhammer ve diğerleri, 1980; Ağaoğlu, 1997; Akt: Kunduz, 2007). Klinik denetimde öğretmene, ihtiyaç duyduğu duygusal destek sağlanmaktadır. Yönetim tarafından disipline edilen ve katı kurallara dayanan eylemlerden farklı olarak bu yaklaşımda öğretmenlere, güven verici ve destekleyici bir çevre

içinde, kendi uygulamalarını inceleyerek, daha önce göremedikleri güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeleri sağlanmaktadır (Bland ve Rossen, 2005; Karakuş, 2010).

Goldhamer, Anderson ve Krajewski (1993; Akt: Kunduz, 2007) klinik denetimin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

Klinik denetim;

- Öğretimi geliştirmek için bir yöntemdir.
- Öğretim sürecine yapılan kasıtlı müdahaledir.
- Okulun ihtiyaçları ile personelin kişisel gelişim ihtiyacını birleştiren amaç yönelimlidir.
- Öğretmen(ler) ve denetmen(ler) arasındaki profesyonel iş ilişkisi üzerinde durur.
- Gelişim için anlaşma, destek ve inanç konusunda karşılıklı güven gerektirir.
- Sistemik olmakla birlikte esnek ve sürekli değişen bir yöntemcilik gerektirir.
- Gerçek ve ideal arasındaki köprü görevini gören üretici bir gerilim yaratır.
- Denetmenin öğretim ve eğitimin analizi ve ayrıca verimli insan ilişkileri ile ilgili çok şey bildiğini ileri sürer.
- Denetmenin sürekli olarak eğitilmesini gerektirir (Sullivan ve Glanz, 2000; Akt: Kunduz, 2007).

Klinik denetimin uygulanmasında görev alacak olan denetçilerin, bu gibi yeterliklere sahip olacak şekilde bir eğitim sürecinden geçmeleri, bu uygulamanın etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Cleary ve Freeman, 2005; Akt: Karakuş, 2010).

Öğretmenin istekli bir ortak, denetçinin ise becerikli bir kılavuz rolünü oynadığı klinik denetimde; gözlem öncesi görüşme, sınıf gözleminin yapılması ve gözlem sonrası geri bildirim görüşmesi olmak üzere üç aşama bulunmaktadır. Bu aşamalarda dikkat edilmesi gereken hususlara aşağıda değinilmektedir (Linde, 1999; Akt: Karakuş, 2010):

Gözlem öncesi görüşme. Gözlemin yapılması için her iki taraf için de en uygun olan zaman seçilmeli, nelerin gözlemleneceği, öğretmenin zayıf ve güçlü yönleri, öğretmenin özellikle nelerin gözlemlenmesini istediği ortaya konulmalı, gözlem yapılacak sınıftaki öğrencilerin öğrenme özellikleri, varsa bunların içindeki öğrenme güçlüğü çeken veya özürülü olan öğrenciler belirtilmeli, gözlem sonrası görüşmenin ne zaman yapılacağı ve bu görüşmede nelerin konuşulacağı da öğretmen ve denetçinin ortak çalışmasıyla belirlenmelidir.

Gözlem. Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri gözlemlenirken denetçi; öğretmenin kendisini tehdit altında hissederek strese girmesini önlemeli, empatik bir şekilde öğretmeni anlamaya çalışmalı, yapay davranışların oluşmasını önlemek için sınıf içindeki varlığını hissettirmemeli, önemsiz detayları önemli olanlardan ayırt etmeli, gözlemi modern ve güvenilir araçlarla kayıt altına almalı, öğretmeni bütün yönleriyle ve içinde bulunduğu durumsal koşulları da göz önünde bulundurarak değerlendirmelidir.

Gözlem sonrası görüşme. Gözlem sonrası görüşme, gözlemin ardından olabildiğince çabuk yapılmalıdır. Burada denetçi, öğretmenin kişiliğine yönelik değil, onun davranışlarındaki eksik veya hatalı unsurlara yönelik eleştiriler yapmalıdır. Öğretmenin uygulamalarıyla ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz yönler tartışılmalı, eğer bir değişim ihtiyacı varsa bunun nasıl gerçekleştirilebileceği konuşulmalıdır. Eğitim öğretimin etkililiği odağa alınarak, elde edilen veriler ışığında, öğretmenin profesyonel gelişiminin devamlılığının nasıl sağlanabileceği tartışılmalıdır.

Klinik Denetimin Amaçları

Klinik denetim dâhilinde yapılan etkinliklerin temel amacı, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimlerinin geliştirilmesidir. Buna göre, kliniksel denetim, öğretmenin mesleki gelişiminde önemli rol oynar.

Acheson ve Gall (1997; Akt: Kunduz, 2007), klinik denetimin temel amacının daha spesifik alt amaçlara ayrıştırılabileceğini belirtmişlerdir. Bu alt amaçlar şunlardır:

Öğretmenlere nesnel dönüt yoluyla öğretimlerinin bugünkü durumunu gösterme.

Kliniksel denetim, en temel şekliyle öğretim esnasında öğretmenlerin yaptıkları ile yapmayı düşündükleri arasındaki farkı görmelerini sağlayan bir ayna görevindedir. Toplanan verilere dayalı olarak öğretimlerine yönelik aldıkları nesnel dönütler öğretmenlerin özgeliştirme sürecini başlatabilmeleri için çoğu zaman itici güç durumundadır.

Öğretimsel problemleri tanılama ve çözme. Öğretmenlerin öğretimleri sırasında yaptıkları ile yapmaları gerekenler arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkabilir. Zamanla bu farklılıkları kendi başlarına ortaya çıkarabilseler de bazı durumlarda denetmene ihtiyaç duyulabilir. Denetmen, görüşme teknikleri ve gözlem kayıtlarını kullanarak bu konuda öğretmene yardımcı olabilir.

Öğretmenlere öğretim stratejilerindeki becerilerini geliştirmeleri için yardım etmek. Kliniksel denetimin tek amacı öğretmenlere bir problem ya da kriz çözme aşamasında yardım etmek değildir. Uzman bir denetmen, toplantı ve gözlem verilerini kullanarak öğrenmeyi sağlamada, öğrencileri motive etmede ve sınıf yönetiminde etkili olacak öğretim stratejilerini geliştirmede öğretmene yardımcı olmaktadır.

Yükseltme, işe alma (sözleşmesini uzatma) ve diğer kararlar açısından öğretmeni değerlendirme. Bu konu, kliniksel denetimin üzerinde en çok tartışılan işlevidir. Öğretmenin mesleki gelişimine yardımcı olma ile değerlendirme işlevinin çeliştiği düşünülmektedir. Ancak, bireyin hem gelişimine yardım etmek, eksikliklerini gidermek hem de yeterliğini değerlendirmek denetmenden beklenenler arasındadır. Sonuçta öğretmenler de öğrencileri ile olan ilişkilerinde hem geliştirici hem de değerlendirici rolündedirler. Bu konuda yaşanan sıkıntı ise değerlendirmede kullanılan ölçütler hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesiyle azaltılabilir.

Mesleki gelişimlerinin sürekliliği yönünde olumlu bir tutum geliştirmede öğretmenlere yardım etmek. Kliniksel denetimin önemli bir amacı öğretmenlere eğitimin

gerekli diploma veya sertifikaların tamamlanmasıyla bitmediğini, sürekli olarak öğrenmeye devam edilmesi gerektiğini anlamalarını sağlamaktır. Buna göre öğretmenler kişisel gelişim ve beceri geliştirme yönünde sürekli bir çaba içinde olmalıdırlar. Denetmenin yeni denetim becerileri geliştirmeye çalışarak öğretmene model olması beklenmektedir.

Klinik Denetimin Özellikleri

Klinik denetim yaklaşımının amaçları gerçekleştirerek öğretmenin etkililiğinin artırılmasındaki katkılarının belirlenebilmesi için, temel özelliklerinin ortaya konması gerekmektedir. Acheson ve Gall (1992; Akt: Kunduz, 2007) klinik denetimin temel özellik ve varsayımlarını şu şekilde belirlemişlerdir:

- Öğretimi geliştirmek için, öğretmenlerin bilişsel ve davranışsal olmak üzere belli becerileri öğrenmeleri gerekir.
- Denetmenler,
- Sistematiğe dayalı olarak öğretim sürecini analiz etme becerisi;
- Müfredatın denenmesi, uygulanması ve değiştirilebilmesine yönelik beceriler;
- Öğretim beceri ve tekniklerine yönelik öğretmenlere yardımcı olma noktasında sorumluluk almalıdırlar.
- Denetmen, öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceğine önem verir. Amaç, öğretmenin kişiliğini değiştirmek değil, öğretimi geliştirmektir.
- Planlama ve çözümlenme (analiz) yapma süreci, gözlem verilerine dayalı olarak öğretime yönelik hipotez geliştirme ve bunların test edilmesine odaklanmaktadır.
- Görüşmeler, öğretmenle ilgili, değişebilecek özellikte olan ve önemli öğretimsel meselelerle ilgilidir.
- Dönüt görüşmesi, başarısız yanların kınanmasından ziyade başarılı yanları kuvvetlendirme ve yapıcı çözümlenmeler üzerine yoğunlaşır.

- Kliniksel denetim, dayanağı olmayan önyargılara değil, gözlemsel açıklığa dayanmaktadır.
- Planlama, gözlem ve çözümleme (analiz) döngüsü sürekli ve birikimlidir.
- Denetim, denetmen ve öğretmenin karşılıklı eğitsel anlayışlarının geliştirilmesi çerçevesinde meslektaş olarak karşılıklı bilgi alışverişinde oldukları dinamik bir süreçtir.
- Denetim süreci öncelikle öğretimin çözümlenmesine yoğunlaşmıştır.
- Öğretmenler bir meseleyi ele alma, analiz etme, kendi öğretimlerini iyileştirme ve kişisel öğretim stilleri geliştirme özgürlük ve sorumluluğuna sahiptirler.
- Denetim, öğretimin olabildiği gibi aynı şekilde algılanabilir, çözümlenebilir ve geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin kendi öğretimlerini analiz etmeleri ve değerlendirmeleri gibi denetmenler de kendi denetimlerini değerlendirme ve analiz etme özgürlüğü ve sorumluluğuna sahiptirler.

Klinik Eğitim Denetiminin Aşamaları

İlgili araştırmalarda klinik denetim döngüsünün aşamaları konusunda aralarında büyük benzerlik görülen farklı sınıflamalar gözlenmektedir. Yaklaşımın öncülerinden kabul edilen Cogan (1973; Akt: Kunduz, 2007), klinik denetimi (sekiz) aşamalı bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen-denetçi ilişkisinin kurulması,
- Öğretmenle (öğretmenin anlatacağı ders için) plan yapılması,
- (ders) Gözlem stratejisinin planlanması,
- Öğretimin gözlenmesi
- Öğretim-öğrenim sürecinin çözümlenmesi,

- Görüşme stratejisinin planlanması,
- Görüşme,
- Yeni bir görüşme için plan yapılmasıdır.

Acheson ve Gall (1992; Akt: Kunduz) ise, klinik denetim aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır

- Gözlem öncesi görüşme
- Sınıf gözlemi
- Gözlem sonrası (dönüt) görüşme

Çeşitli yazarların görüşleri ve yaklaşımlarına dayanarak bir sentez yapıldığında “Kliniksel Denetim” döngüsünü 6 aşamadan oluşan bir etkinlikler bütünü olarak ele alınmaktadır. Bunlar: “Gözlem Öncesi Görüşme”, Gözlem Aşaması”, “Analiz”, Gözlem Sonrası Görüşme”, Gözlem Sonrası Analiz” ve “Yeniden Planlama” dır (Aydın, 1986).

Gözlem Öncesi Görüşme

Gözlem öncesi görüşme denetim döngüsünün en önemli aşaması olup, burada oluşturulan öğretmen - denetmen ilişkisinin niteliği kliniksel denetim döngüsünün diğer tüm aşamalarını etkiler. Gerçekleştirilmek istenen hedef, denetmenle öğretmen arasında karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkinin kurulmasıdır (Aydın, 1986).

Bu aşamada denetim sürecinin zihinsel ve işlemsel çerçevesi çizilmekte ve böylelikle sürecin mantıksal temeli oluşmaktadır (Aydın, 1986). Burada öğretmenden beklenen anlatacağı dersi zihinsel olarak gözden geçirip, amaç ve içerik, derste yapacakları ve öğrencilerden neler beklenildiği konusunda planladıklarını sözlü olarak denetmenle paylaşmasıdır. Öğretmenin denetimin ne zaman yapılacağını bilmesi denetim esnasında

kontrolü elinde bulundurmasına yardımcı olur. Bu durum diğer geleneksel denetim modellerine göre klinik denetimin en önemli üstünlüğü kabul edilir.

Aslında gözlem öncesi görüşme, Cogan'ın 8 (sekiz) aşamalı sınıflandırmasındaki ilk üç aşama olan “öğretmen-denetçi ilişkisinin kurulması”, “öğretmenle (öğretmenin anlatacağı ders için) plan yapılması” ve “(ders) gözlem stratejisinin planlanması” aşamalarının yerini tutmaktadır (Goldhammer ve Diğer, 1980; Akt: Ağaoğlu, 1997).

Gözlem Aşaması

Gözlemin amacı, dersin denetmen ve öğretmen tarafından birlikte analiz edilmesi ve bunun için doğru verilerin elde edilmesini sağlamaktır. Verilerin uygun yöntemlerle sağlıklı olarak toplanması ise ancak önceden yapılan hazırlığa dayalı bir gözlem yolu ile sağlanır (Aydın, 1986). Veriler, gözlem öncesinde öğretmenle kararlaştırıldığı şekliyle nesnellik temel alınarak kamera, teyp ve bilgisayar gibi pek çok araç kullanılarak elde edilebilir (Houk, 1999; Akt: Kunduz, 2007).

Öğretmenlerin başka birinin dersini gözlemlene gibi olanakları çoğunlukla bulunmamaktadır. Bu nedenle gelişimlerini kendi başlarına başarabilmeleri oldukça zordur. Klinik denetimin en önemli amacı gelişimini tek başına yürütmeye çalışan öğretmenlere yardımcı olmaktır. Sınıf içi etkinliklerin dışarıdan biri olarak denetmen tarafından gözlenmesi, öğretmenin göremeyeceği bazı önemli noktaların denetmen tarafından görülmesi ve saptanması olasılığını artırır. Bu ise denetmenin gözlem öncesinde öğretmenin öğretim hedeflerini öğrenmesiyle mümkündür (Aydın, 1986).

Bireyler arası ilişkiler, fiziksel çevre, amaca yönelik öğretim, ders verme yöntemleri ve değerlendirme sınıf içi etkinliklerin denetiminde dikkat edilecek hususlardır.

Analiz

Gözlem aşaması klinik denetin temel amacı ve aşaması ise analiz de kalbi olarak değerlendirilir. Bu aşamada öğretmen ve denetmen yapılan gözlemi birlikte analiz ederler. Analiz yapılmadığında yapılan gözlemin hiçbir faydası olmayacak ve öğretmenin gelişimine katkı sağlamayacaktır.

Analiz aşamasında amaç, gözlem aşamasını değerlendirip bundan sonraki etkinliklerde en yüksek başarıyı sağlamak olacaktır. Bu nedenle gelişimi ve başarıyı sağlamak açısından analiz aşamasını gerçekleştirmek şarttır.

Gözlem Sonrası Görüşme

Gözlemle elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmenin gelişimi açısından yararlandığı aşamadır. Bu aşamadan elde edilecek başlıca yararlar şunlardır (Aydın, 1986):

- Görüşmede, profesyonel eğitimci olarak kabul edilen denetmenle işbirliği yolu ile öğretmenin mesleki gelişimi sağlanmaya çalışılır.
- Görüşme, denetim programının yeniden düzenlenmesi, program hedeflerinin ve uygulama yöntemlerinin belirlenmesi konularında önemli rol oynar.
- Görüşme, ödül için temel sağlar. Öğretmenin doğru yaptıklarının takdir edilmesi öğretmen açısından önemlidir.
- Görüşme, geçmişteki denetimsel uygulamaların gözden geçirilmesi, gerçekleştirilen ilerlemenin saptanmasını sağlar.
- Görüşme, öğretmenin özdenetim ve denetim teknikleri konusunda yetiştirilmesini sağlar.
- Görüşmede öğretmenin mesleki doyumu ve teknik yeterliği ile ilgili konular üzerinde durulur.

Görüşme Sonrası Analiz ve Yeniden Planlama

Klinik denetimdeki görüşme sonrası analiz ve yeniden yapılanma ile amaç denetim etkinliklerinin amacına ulaşp ulaşmadığının görülmesidir. Klinik döngüdeki görüşme sonrası analiz aşamasıyla, ister tüm klinik denetim süreci isterse yalnızca görüşme aşamasına ilişkin veriler değerlendirilerek çözümlensin, denetsel uygulamanın üstün ve zayıf yönlerini araştırarak gerekli değişiklikleri planlamaktan başka, öğretmenin kendi kendine uygulamasını analiz etme becerileri kazanması ve geleneksel olarak denetim uygulamalarına olan kaygılarının giderilmesi amaçlanır (Goldhamer ve Diğer. 1980; Akt: Ağaoğlu, 1997). Elde edilen bulgulara göre yeniden program yapılır. Dolayısıyla, bu aşamayı “yeniden planlama aşaması” izler. Kliniksel denetim anlayışına göre, yeniden planlamanın denetmen-öğretmen işbirliği ile yapılması doğrudur (Goldhammer, Anderson, Krajewsky, 1980; Akt: Aydın, 1986).

Başlangıçta, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretmenin sınıf edimini artırmak için geliştirilen klinik denetim döngüsünün, zamanla diğer eğitim iş görenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde de kullanılabileceği öne sürülmüştür. Yaklaşımın kuramcıları olarak kabul edilen Cogan ile Goldhammer ve arkadaşlarının öne sürdükleri modele göre; öğretmenlerin Özdenetim yeterliği kazanabilmelerinin yanı sıra, denetçilerin kendi edimlerini geliştirmeleri için de süreçteki denetsel davranışların çözümlenmesi beklenmektedir. Süreçteki denetsel davranışların çözümlenebilmesi için bir başka denetçinin süreci izleyip kaydetmesi veya öğretmen ve denetçinin süreç boyunca denetleme davranışları kaydetmeleri gerekmektedir. Böylece klinik denetim süreci, öğretmen için olduğu kadar, denetçi için de bir hizmet içi eğitim olanağı haline gelebilmektedir (Taştan, 2008).

Klinik denetim yaklaşımının eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla da kullanılabileceği öne sürülmektedir. Öğrenci başarısı ile okul yönetimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu öne sürülmektedir. Bu nedenle, eğitim sürecinin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamaları beklenen eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde etkin öğretim liderleri olarak yetiştirilmeleri vurgulanmaktadır. Denetçilerin klinik denetim aracılığıyla eğitim yöneticilerini hizmet içinde eğitebilecekleri öne sürülmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için, okulda görevli öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerle yaptıkları görüşmeleri denetçilerle birlikte planlamaları, denetçinin gözlem sonuçlarını çözümleyerek değerlendirmeleri ve bunları göz önünde bulundurarak sonraki çalışmaları planlamaları önerilmektedir (Taştan, 2008).

Acheson ve Gall (1992; Akt: Taştan, 2008), hemen tüm eğitim iş görenlerinin denetiminde etkin olarak uygulanabilecek olan klinik denetimin amaçlarından birinin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım etmek olduğunu belirtmektedirler. Özellikle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim için olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olunması, onların tüm meslek yaşamları boyunca, kendilerine yardımcı olabilecek diğer öğretmenler, yöneticiler, denetçiler ve eğitim uzmanları ile sınıf edimlerini geliştirmek için işbirliği yapabilmelerini sağlayabilir.

Müfettiş

Ülkemiz eğitim sisteminde denetim, Millî Eğitim Bakanlığının denetim birimleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu denetim birimlerinden biri ilköğretim müfettişliği kurumudur. İlköğretim müfettişleri bu sistem içerisinde uzun yıllardan beri denetim ve değerlendirme görevini yürütmektedir (Töremen ve Hozatlı, 2006). Denetçiler, öğrenme kültürünü oluşturma ve örgütsel öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılmasında önemli role sahiptirler (Ünal ve Gürsel, 2007). Eğitimde denetmenden beklenen başlıca görev, okuldaki

eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır (Döş, 2005). Bennett (2006; Akt: Töremen ve Döş, 2012), öğretmenlerle müfettişler arasında yakın bir ilişki bulunduğunu, bu ilişkide zorunlu bir güven, saygı, iletişim, iş birliği, anlayış olduğunu ve bu vasıfların da her iki taraf için kritik değerler olduğunu belirtmektedir (A Yılmaz, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu; teftiş kurulu başkanı, müfettişler, müfettiş yardımcıları ve şube müdürlüğünden oluşan ve doğrudan bakana bağlı bir birimdir. Müfettişlere bakan ve başkan dışında hiçbir yerden emir verilemez (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1993). Bakanlık müfettişlerinin görev alanları, Bakanlık teşkilatının her türlü faaliyet ve işlemlerinin denetim, inceleme, araştırma soruşturma işlemlerini grup başkanının koordinasyonu çerçevesinde yürütmektir. Öğrencilerin, Millî Eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yetiştirilme derecelerini belirlemek; ilgi, istek, bilgi ve becerileri yönünde yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri için gerekli çabanın gösterilmesini desteklemek; öğretim programlarının bütünlük içerisinde işlenmesi ve seviye farklılıklarına sebep olabilecek değişik uygulamalara yer verilmemesi için ilgili öğretmenler arasında gerekli koordinasyonun sağlanma düzeyini kontrol etmek ve rehberlikte bulunarak, alınacak önlemleri belirlemek ve Bakanlığa bilgi sunmakla görevlidirler (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1993).

Yukarıda sözü edilen görevlerin yanında, müfettişler denetimler sırasında tespit edilen yanlışlık, eksiklik ve aksaklıklarının giderilmesi için gerekli gördüğü tedbirleri yerinde aldılmakta ve yaptıkları denetim sonucunda belirlenen durum ve önerileri yansıtan rapor düzenlemektedir (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1993). Bakanlık müfettişlerinin dışında eğitim müfettişleri de bulunmaktadır. Eğitim müfettişleri başkanlığı başkan ve başkan yardımcıları ile müfettiş ve müfettiş yardımcılardan oluşan bir danışma ve denetleme birimidir. Eğitim müfettişleri başkanlıkları, her ilde doğrudan il milli eğitim müdürüne bağlı olarak, rehberlik ve işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, soruşturma,

araştırma hizmetlerini yürütmek amacıyla görev yapmaktadır (MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 1999).

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 6. Maddesine göre: İlköğretim müfettişliğine ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak başlanır. İlköğretim Müfettiş Yardımcılığı yarışma sınavına başvuruda bulunacaklarda: Devlet memurluğuna giriş şartlarını taşımanın yanı sıra, en az dört yıl süreli yüksek öğrenim görmüş olmak, bakanlığa bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış olmak veya yedi yıllık hizmet süresinin en az dört yılını resmi okul ve kurumlarda öğretmen olarak, üç yılını ise Bakanlık merkez ya da taşra örgütünde yöneticilik görevlerinde geçirmiş olmak, fakültelerin eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlardan bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az üç yıl öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapmış olmak koşullarından herhangi birini taşımak; bakanlık örgütünde görevli olmak; müfettiş yardımcılığı yarışma sınavının açıldığı yılın Ocak ayının birinci gününde 40 yaşını doldurmamış olmak; son altı yıllık sicil notlarının ortalaması en az iyi derecede olmak şartları aranır. Müfettiş yardımcılarında Personel Genel Müdürlüğünce hazırlanacak bir program dahilinde Bakanlığın hizmet içi eğitim merkezlerinde veya yüksek öğretim kurumlarında hizmetiçi eğitim yaptırılır. Teftiş gruplarında üç yıllık görev başında yetiştirme sürecinin sonunda yapılan sınavı kazananlar ilköğretim müfettişliğine geçişe hak kazanabilir.

1982 Anayasası'nın 87. maddesine göre; Türkiye'de eğitim ve öğretim Devletin gözetimi ve denetimi altındadır (Anayasa, 1982). Müfettişin olumlu bir kişiliğe sahip ve teftişle ilgili bilgi ve beceri ile donanık olması, teftiş görevinin başarılı bir biçimde yürütülmesinde elbette gereklidir. Ancak, tek başına yeterli değildir (Aydın, 1986). Bu nedenle, müfettiş, birlikte çalıştığı öğretmenlerin de müfettişlik görev ve yetki alanlarına ilişkin yeterlikleri ile ilgili algılarını bilmek durumundadır. Eğitim müfettişlerinin yeterlikleri;

tür, alan ve düzey açılarından boyutlanabilir. Alan boyutunda, müfettişlerin görev alanları, bu alanlara giren işler ve işlemlerle ilgili yeterlikler bulunur. Türkiye' de, eğitim denetiminin alan boyutu konusunda, Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile de bağdaşan genel bir uyuşum vardır (Su, 1974; Karagözoğlu, 1972; Taymaz, 1982; Başar, 1993). Bu boyuta giren yeterlik alanları; ders denetimi, kurum denetimi, araştırma, soruşturma olarak belirlenebilir. Müfettişlerin, alan boyutunu oluşturan yeterlikleri, MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde (1993) ve Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği'nde (1999) benzer şekilde ifade edilmiş ve aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme
- Teftiş ve Değerlendirme
- İnceleme - Araştırma
- Soruşturma

Ayrıca yine bu sıralamalara benzer ancak daha detaylı bir görev tanımlaması da Bursalıoğlu tarafından yapılmıştır. Bursalıoğlu (2005) eğitim denetçinin görevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri daha iyi anlamasını sağlamak,
- Öğretmenin bireysel ve mesleki gelişimine yardım etmek,
- Öğretim materyallerinin daha verimli kullanılmasında ilgililere yol göstermek,
- Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde öğretmene yardım etmek,
- Diğer personelin öğretmene yardımcı olmasını kolaylaştırmak,
- Öğretmenin öğrencilerini ve kendini değerlendirmesine rehberlik yapmak,
- Öğretmenin işinde ve çevresinde kendisine güveni olmasına yardım etmek,
- Eğitim girişimi ile ilgili herkese okuldaki başarıları anlatmak ve tanıtmak.

Müfettiş Görev ve Roller

Rehberlik ve işbaşında yetiştirme. Eğitim sürecinde rehberlik; eğitim-öğretim alanındaki her türlü yardım faaliyetlerini kapsamaktadır. Eğitimde rehberlik; bireyin gelişimi ve çevresine uyumu olarak açıklanabilir. (Bakırcıoğlu, 2003). Teftişte yapılan rehberlik, bireyin kendisini ve çevreyi tanınması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlanması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır (Taymaz, 2002). Günümüzde teftiş hizmetlerinin temelini oluşturan rehberlik ve işbaşında yetiştirmedeki amaç, var olanın korunmasından çok düzeltme ve geliştirme yönünün ön plâna çıkmasıdır (Cemaloğlu, 1996).

Teftiş hizmetlerinin etkinliğini ve verimini arttırabilmek, gelişim ve bütünlüğünü sağlayabilmek için işbaşında yetiştirme, meslekî yardım ve rehberlik etkinliklerine yer verilmekte ve bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi işi de ilköğretim müfettişleri tarafından yerine getirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlamda da İlköğretim müfettişlerinin meslekî yardım ve rehberlik alanında yetiştirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Eğitimsel ve çağdaş teftiş ilkelerine göre müfettişin çalışmaları; eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek, onları işbaşında yetiştirerek meslekte yetkinleşmelerine yardım etmek, onların çalışmalarını eğitim - öğretimin amaçları yönünden değerlendirmek, eğitimin gelişmesi amacına yönelik incelemeler yaparak sonuçlarından eğitimde yararlanmayı sağlamaktır (Bilir, 1982).

Eğitimin özünü oluşturan öğretici etkinlikler, genellikle sınıf ortamında gerçekleşir. Bu nedenle işbaşında yapılacak mesleki yardım ve rehberlik, öğretmenin kendi sınıfında karşılaştığı problemlerin tespit edilmesinde ve çözümler bulunmasında oldukça önemlidir. Sınıf ortamında çıkabilecek sorunların belirlenmesi, öğretmen ve ona rehberlik edecek müfettişin sınıf yaşantılarını birlikte gözlemlemelerine bağlıdır. Bundan dolayı ilköğretim

müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini yerine getirme düzeyleri büyük ölçüde öğretmenlere rehberlik için ayıracakları zamanla doğru orantılıdır.

"İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere rehberlik görevleri, şu şekilde sınıflandırılabilir (Arslantaş, 2007):

- Sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili rehberlik,
- Sınıf dışı eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili rehberlik.

Sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili rehberlik etkinlikleri; derse uygun yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencileri derse motive etme, etkin katılımını sağlama, onlarla etkili iletişim kurabilme, istenmeyen davranışlarla baş edebilme gibi sınıf yönetimi etkinliklerini kapsamaktadır (Arslantaş, 2007).

Sınıf dışı eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili rehberlik etkinlikleri; öğrencileri tanıma, okul yönetimi ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurma, okul çevresi ve velilerle iletişim, mesleki yayınları takip etme, öğretmenlik mesleği ve eğitim-öğretimle ilgili bilimsel etkinlikleri izleme, eğitici ve sosyal etkinliklere katılma, eğitim-öğretimle ilgili mevzuatı bilme ve takip etme gibi konuları kapsamaktadır (Arslantaş, 2007).

Bugünkü sistemimizin içerisinde öğretmenlerimize ve okul yöneticilerine yeterli ölçüde bir yardım ve rehberlikte bulunulmadığı bir gerçektir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, karşılaştıkları eğitim öğretim problemlerinin çözümünde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir hâle gelmesinde birçok açıdan yardıma ihtiyaçları vardır. Modern eğitimde müfettişten beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere ve yöneticilere yardımcı ve rehber olmaktır.

İnceleme ve araştırma. Müfettişlerin inceleme görevi, teftiş edilen kurum, birey, olay ve olguları olabildiğince ayrıntılı bir şekilde betimlemeyi amaçlayan bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Araştırma ise, sorun çözmeye yönelik bilimsel bir etkinlik olarak açıklanabilir.

Bu bağlamda müfettişlerin inceleme-araştırma görev boyutu içi en gerekli rolünün, "araştırma uzmanlığı" olduğu söylenebilir (Taymaz, 1997). Eğitim sisteminin geliştirilmesiyle ilgili olarak ihtiyaç duyulan dönütlerin alınabilmesinde, müfettişlerin araştırmacı rolünün önem kazandığı söylenebilir. Sistemde aksamaların ne olduğu, sorunların ve yanlışlıkların tanımlanabilmesi, giderilebilmesi için önlemlerin ne olacağının tespit edilebilmesi müfettişlerin bilimsel inceleme ve araştırma yaklaşımını kazanmış olmalarını gerektirmektedir. Teftiş ancak böyle eğitim sisteminin gelişmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, müfettişler bilimsel araştırma yönteminin gerektirdiği araştırma yeterliklerini kazanmış olmalıdırlar. Bu yeterlikler, problemi hissetmek ve tanımlamak, araştırma sorularını ya da denencelerini kurmak, araştırmanın amacına uygun yöntem geliştirmek (araştırma modeli oluşturmak, evren ve örneklemini belirlemek, veri toplama aracını geliştirmek, uygun veri analizi tekniklerini belirlemek), elde edilen bulguları yorumlayabilmek, yargı ve öneriler geliştirmek ve araştırma raporunu hazırlayabilmektir (Karasar, 1991). Ancak, teftiş kurulunun ve müfettişlerin bu görevleri doğrultusunda, eğitim sisteminde karşılaşılan problemler ile ilgili olarak araştırma yaptıkları görülmemektedir (Arabacı, 1995; Cengiz, 1992).

Müfettişlerin araştırma yapabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler şu şekilde sıralanabilir:

- Denetlenecek bireylerin ve eğitim sisteminin sorunlarının farkına varabilme,
- Araştırma konusunu tanımlayabilme,
- Araştırma amaçlarını, sayıltılarını, sınırlılıklarını ve önemini saptayabilme,
- Araştırmanın amaçlarına uygun yöntem ve araştırma modelini seçebilme,
- Araştırmanın evrenini belirleyip, temsil edebilecek örnekleme alabilme,
- Amaçlara uygun veri toplama araçlarını geliştirme ve verileri toplayabilme,
- Verileri işleme ve uygun istatistik tekniklerinden yararlanarak çözümleyebilme,

- Çözömlenen verileri çizelge, grafik ve şekillerle sunabilme, bulguları açıklayabilme ve yorumlayabilme,
- Araştırmanın amaçları ile bulguları karşılaştırabilme ve uygulanabilir önerilerde bulunabilme,
- Çalışmalar sonunda ilkelere uygun olarak araştırma raporunu hazırlayabilme.

Yapılacak araştırmanın basamakları ise;

- Sorunun Farkına Varma
- Sorunu Tanımlama
- Çözüm Olasılıkları Arama
- Deneme ve Değerlendirme
- Raporlama

şeklindedir.

Soruşturma. Denetçinin bir diğer görevi olan soruşturma, kamu görevini sürdüren memur, öğretmen ve yöneticilerden, kurallara bilerek veya bilmeyerek uymayanlara, yani kusur ve suç işleyen olduğu durumlarda kanunlara dayandırılan yetki ile kanunlara uyulmasını sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 1993). Memurlar ve diğer kamu görevlileri ile ilgili yönetsel inceleme ve soruşturmalar, ön inceleme ve disiplin soruşturmasıdır.

Ön inceleme. Soruşturma izni vermeye yetkili makam, suç işlendiğini öğrendiğinde, bir ön inceleme başlatır. Bu incelemeyi, kurum içinden denetçi / denetçiler veya suçlananın üstü konumundaki memur/memurların yapması esastır. İşin özelliğine göre, ön incelemeyi başka kurumdan birinin yapması istenebilir, ama bu konuda kararı, ilgili kurum verir. Ön incelemeyi birden fazla kişi yapacaksa, içlerinden biri başkan olarak belirlenir (*MKGVYHK, Md.5*). Ön incelemenin çok çabuk yapılması gerekir, çünkü soruşturma izni verecek makam, kararını, suçun öğrenilmesinden (*kendince*) itibaren, ön inceleme dâhil, en geç otuz gün içinde

vermelidir. Bu süre zorunlu hallerde on beş günü geçmemek üzere bir kez uzatılabilir. Ön incelemeden sonra kanıtlar toplanarak raporlama çalışması yapılır. Hazırlanan bu raporla soruşturma basamağına geçilebilir.

Eğitim sisteminde çalışanlar olarak, ilköğretim öğretmen ve yöneticilerine 4357 sayılı yasa (*HİMA*) hükümleri; ilköğretim denetçileri ile orta dereceli okul öğretmen ve yöneticilerine 1702 sayılı yasa (*IOT*) hükümleri; özel eğitim kurumları öğretmen ve yöneticilerine, kurumun ait olduğu alt sisteme ilişkin yasa hükümleri; bunlar dışındaki eğitim çalışanlarına ve bu yasalarda hüküm bulunmaması halinde eğitim sisteminde çalışan kamu görevlilerinin tümüne 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun hükümleri uygulanır.

Yöntemini belirleyen yasal bir metin bulunmamakla birlikte, disiplin soruşturmasında ön inceleme yöntemlerinin uygulanması yararlı olur. Disiplin soruşturmasının süreçleri olarak şunlar verilebilir:

Soruşturma Hazırlıkları

Kanıt Toplama

Değerlendirme

Karar ve Raporlama

Teftiş ve değerlendirme. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (1999) teftiş ve değerlendirme basamağında müfettişlerin yapması gerekenler şu şekilde sıralanmıştır.

- Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaçlarına göre öğrencilerin yetiştirilmeleri ile yetenek, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi durumu,
- Görev alanlarındaki okul ve kurumların eğitim, öğretim, yönetim ve diğer görevlilerinin mevzuata göre çalışmalarını,

- Atatürk İlke ve İnkılâpları'nın, İstiklal Marşı'nın, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin ve Öğrenci Andı'nın öğretilme ve kavratılma durumunu,
- Bayrak, anma ve kutlama törenlerinin; sosyal etkinliklerin mevzuatına uygun olarak yapılıp yapılmadığını,
- Her yönü ile eğitim-öğretim ve yönetim çalışmalarını,
- Kurumun ve kurumdaki personelin kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirme durumunu,
- Eğitim-öğretim ve yönetim görevlilerinin çevre ile ilişkilerini,
- Okul veya kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini,
- Okul aile birliği, okul kooperatifi ve kantininin kuruluş ve çalışmalarının mevzuatına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini, teftiş etmek ve değerlendirmek.
- Okul ve kurumlara ait bina uygulama bahçesi, arsa, arazi ve tesislerin amaca ve projeye uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını teftiş etmek ve değerlendirmek; sonucunda belirlenen hususları önerileri ile birlikte okul veya kurumun teftiş defterine yazmak; gerektiğinde ayrıca kurum teftiş raporu düzenleyerek başkanlığa sunmak.
- Teftiş edilen okul ve kurumlarda yönetici, öğretmen ve gerektiğinde diğer personel hakkında ayrı ayrı teftiş raporu düzenlemek.
- Teftiş bölgelerindeki okul ve kurumlar hakkında saptanan bilgileri zamanında ve eksiksiz olarak başkanlığa sunmak.

Müfettişlerde Bulunması Gereken Etik Değerler

Müfettişlerin görevlerini doğru bir şekilde yerine getirmelerini ve yetkilerini yerinde kullanabilmelerini sağlamak için birtakım kuralların olması gerekmektedir. Bu noktada etik kuralları müfettişlere yol gösterici görevindedirler.

Etik, insanlar arasındaki iletişim ve eylem biçimlerini, birlikte ve insanca şekillendirmek ve iyileştirmek için belirlenen kurallar olarak kabul edilebilir. Toplumsal

kuralların belirlenmesi, yaşamın kurallarla sınırlanması anlamına gelmez. Bu durum, özgürlükten herkesin yararlanabilmesi için uygulamanın düzenlenmesi ve denetlenmesi anlamına gelmektedir. Kısaca kurallar, yaşamı insanca düzenlemek için belirlenen davranışsal ilkelerdir (Pieper, 2012; Akt: Demirtaş vd. 2013). İnsanla ilgili mesleklerde, uyulması gereken davranış kuralları “meslek etiği” olarak adlandırılmaktadır. Meslek etiği, o meslekteki kişilerin, belirlenen kuralları korudukları sürece devam eder (Gözütok, 1999).

Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönergesinin “rehberlik ve teftişin ilkeleri” başlığı altında teftiş ve rehberliğin, demokratik olma, işbirliği ve katılma, sorunları paylaşma, sorunları belirleme ve çözümlenmede birlikte karar verme, sorumlulukların paylaşılma ve insani ilişkileri geliştirme, bireysel farklılıkları dikkate alma, bilimsel ve objektif esaslara dayanma, açıklık ve güvenilirliği gerektirme gibi yargılara yer verilmiştir (Uğurlu, 2010). Mevzuatta denetim görevlilerine ilişkin etik davranış ilkeleri ise; tarafsızlık ve nesnellik, eşitlik, dürüstlük, gizlilik, çıkar çatışmasından kaçınma, nezaket ve saygı ve yetkinlik ve meslekî özen olarak belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2010). Bu ilkeler dışında müfettişlerin uyacakları hususlar şöyle sıralanmaktadır (Silman ve Ada, 2010):

- Müfettişler; mesleğin ve sıfatının gerektirdiği saygınlığı ve güven duygusunu sarsacak şekilde davranışlarda bulunamazlar.
- İcraya karışamazlar.
- İnceledikleri belge ve defterlerde, işlemlerin denetlendiğini gösterir tarih, imza dışında açıklama ve düzenlemeler yapamazlar.
- Yapacakları işler ve görevleri nedeniyle edindikleri gizli bilgi ve belgeleri açıklayamaz ve gizli yazıları başkalarına yazdıramazlar.
- Denetim, inceleme ve soruşturma görevli buldukları sırada, bu işlerle ilgili kimselere konuk olamazlar, doğrudan veya dolaylı olarak soruşturma ile ilgili olanların hizmet ve ikramlarını kabul edemezler, bunlarla alışveriş yapamazlar ve borç

alıp veremezler. Beşeri ve sosyal ilişkilerin gerektirdiği hususlar bu yasakların dışındadır.

Müfettişler de görevlerini bu ilkelere ve hususlara bağlı kalarak etik kurallar çerçevesinde yerine getirdiklerinde kendilerine ve eğitim iş görenlerine çeşitli faydalar sağlayacaklardır.

Etiğe uygun davranışların sonuçları olarak şunları sayabiliriz (MEGEB, 2006);

- İş ortamında saygınlık kazanma
- İş ortamında ki güvenilirlik
- İş dünyasında iyi bir imaja sahip olma
- İş hayatında karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde kolaylık görme
- Etik değerlerle kalite yönetimi, stratejik planlama gibi alanların yönetilmesine de yardımcı olma
- Etik değerlerle kurumların sosyal sorumluluklarını düzenli bir şekilde yerine getirmesini sağlama
- Etik değerlerle haksız rekabetin engellenmesini sağlama
- İş ortamında kabul görme ve vb.

İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Büyükaslan (1998), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin ders denetimi etkinliklerine ilişkin algı ve beklentileri, bu algı ve beklentilerin branşa, cinsiyete, kıdeme ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı ‘İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İlköğretim Denetmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Algı ve Beklentileri’ adlı araştırmasında şu bulguları elde etmiştir:

- Öğretmenlerin %70.17’si ders denetim etkinliklerine ilişkin algıları “az” ve “orta” derecede olurken, beklenti düzeyinde ise %91.20’si “çok” ve “pek çok “ derecede olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Öğretmenlerin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin branş, kıdem ve eğitim düzeylerine göre, algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin beklentilerinde cinsiyet, branş, kıdem ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kunduz (2007), ilköğretim müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi ilkeleri ve kliniksel denetime yönelik davranışlarını belirlemek amacıyla yaptığı “İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine Ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlköğretim müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının genel aritmetik ortalaması ($X=2,85$) “biraz katılıyorum” düzeyindedir.
- İlköğretim müfettişlerinin Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının genel aritmetik ortalaması ise ($X=2,92$) puanla aynı şekilde “biraz katılıyorum” düzeyindedir.
- İlköğretim müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri ile Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları karşılaştırıldığında her iki boyut arasında istatistiksel olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Kliniksel Denetime yönelik algıları Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine ilişkin algılarına göre daha olumludur.
- İlköğretim müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, öğrenim durumu ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık göstermediği ancak kıdem yönünden öğretmenlerin algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
- İlköğretim müfettişlerinin Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Gündüz (2010), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışarak amacıyla yaptığı “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında şu bulguları elde etmiştir:

- Yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumları “kararsızım” yönünde olmuştur.

- Katılımcıların, teftişe ilişkin gruplar arası ve gruplar içi tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Müfettişlerin yaptıkları teftişe ilişkin, 56 ve üstü yaşa sahip yönetici ve öğretmenler, 41-45 yaşa sahip yönetici ve öğretmenlerden daha olumlu düşünmüşlerdir
- Ödül değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin, müfettişlerin olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Burada ödül alan yönetici ve öğretmen tutumları, ödül almayan yönetici ve öğretmenlerden daha olumludur.
- Hizmet içi eğitim değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin, müfettişlerin yaptığı rehberliğe ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Burada da hizmet içi eğitim alan yönetici ve öğretmen tutumları, hizmet içi eğitim almayanlara göre daha olumsuzdur.

Gökyer (2011), ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme alanlarına ilişkin yeterlilikleri ile algılarını saptamak amacıyla yaptığı “ilköğretim Okulları II. Kademe (Branş) Öğretmenlerinin Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları” adlı araştırmasında ulaştığı bulgulara göre bütün öğretmenler, eğitim müfettişlerinin “rehberlik ve işbaşında yetiştirme” alanına ilişkin davranışlarını "az", farklı kıdemlerdeki ve farklı cinsiyetlerdeki öğretmenler de "az" düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Bütün öğretmenler, eğitim müfettişlerinin “teftiş ve değerlendirme” alanına ilişkin davranışlarını "orta", farklı kıdemlerdeki ve farklı cinsiyetlerdeki öğretmenler de "orta" düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Britton, Goodman ve Rak (2002) tarafından ABD’de yapılan deneysel bir çalışmada, katılımcıların teftişi nasıl algıladıkları ve “teftiş” kavramının neleri çağrıştırdığı ortaya

çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar “teftiş” kavramı ile “kontrol”, “yardım”, “danışmanlık” ve “kaygı” gibi kavramları ilişkilendirmişlerdir. Adı geçen araştırmada, araştırmacılar, araştırmanın teorik temellerini açıklarken müfettişlik eğitiminin eksik ve yetersiz olduğunu ileri sürmektedirler. Teftiş olayının ortaya çıkan yeni gelişmeler ışığında yeniden değerlendirilmesi gerektiği; teftişte öğretmenlere danışmanlık hizmetinin ön plana çıktığı; teftişin denetleyen-denetlenen işbirliğine dayalı olması gerektiği ifade edilmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Bireysel ihtiyaçların farklı olması, teftiş konusunda da farklı beklentiler ortaya çıkarmaktadır
- Uzman bir denetmen olarak algılanma arzusunun, katılımcılarda teftişle ilgili duyarlılıklarını ifade etmelerine engel olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmayı yapan araştırmacılar, çalışmalarının sonucunda yatıkları değerlendirmede;

- Karşılıklı güven ve işbirliğine dayalı bir teftişin daha etkili olduğu,
- Teftişin bir danışmanlık süreci gibi olması gerektiği,
- Etkili bir müfettişlik eğitimin çok güç bir süreç gerektirdiğini ifade etmektedirler.(Akt: Ovalı, 2010)

Rizzo (2004), tarafından Batı Massachusetts'teki devlet ve özel okullar ile dini okullarda yürütülen çalışmada öğretmen ve denetmenlerin denetim ve değerlendirmeye yönelik algıları araştırılmıştır. Denetmen ve öğretmenlerin mevcut denetim sistemine yönelik algıları ile arzu ettikleri ideal denetim sistemine yönelik algılarının ne olduğu ve her iki grubun algıları arasında fark olup olmadığı araştırma kapsamında ele alınan sorulardandır. Araştırma sonucuna göre, denetmenlerin algıları daha yüksek çıkmakla birlikte hem denetmenlerin hem de öğretmenlerin mevcut denetim sistemini değerlendirirken güven, işbirliği ve mesleki gelişime verilen ortak desteğin ön plana çıktığı görülmüştür. İdeal

denetime yönelik algılarda ise hem öğretmen hem de denetmenlerin denetimin daha sık olmasından yana oldukları, diğer öğretmenlerden, velilerden ve öğrencilerden elde edilen girdilerin denetim sürecinde yer alması gerektiğine dolayısıyla sürece daha çok kişinin dâhil olmasını destekledikleri görülmüştür. Bunun dışında, denetimde güven, işbirliği ve mesleki gelişimin temel alınması ve denetim sürecinde öğretmenin sürekli dönüt alması gerektiği sonuçlar arasındadır.

Kliniksel denetim, rehberlik, öğretmenin denetlendiği yöntemler geliştirilirken bu sürece dâhil olması, sınıftaki performansı değerlendirilirken farklı metotların kullanılması ve güvenin, işbirliğinin hâkim olduğu açık iletişim, araştırmada iki grubun algıları arasında farklılığın görüldüğü noktalardır. Denetmenlerin algıları bu maddelerin her birinde daha yüksek çıkmıştır. İdeal denetime yönelik algılarda ise akran yardımlaşması ile değerlendirmelerde gerçek performansın ölçülmesi iki grubun algıları arasında çıkan farklı iki noktadır. Burada da denetmenlerin algıları daha yüksek çıkmıştır. (Akt: Kunduz,2007)

Bölüm III

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile yorumu hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın problem durumu alanyazın taraması, bulguları ise anketin uygulanması sonucu elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada nicel paradigma kullanılmıştır. Bu modelin seçilmesinin sebebi tarama modelinin var olan durumu olduğu gibi betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeyi amaçlamasıdır. Tarama (survey) modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi esas alır (Karasar, 2012).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Çanakkale İlinin Merkez İlçe sınırları içerisindeki ilkököl ve ortaokul kurumlarında görev yapan yöneticiler (müdür, müdür yardımcı ve müdür yardımcısı) ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın evreninin Çanakkale ili olarak belirlenmesinin nedeni araştırmacının yüksek lisans eğitimini bu şehirde görüyor olması belirlemiştir. Araştırmada 413 öğretmen ve 65 okul yöneticisinden, 153 öğretmen ve 39 okul yöneticisinden alınan cevaplar yer almaktadır. Yönetici ve öğretmenler ile ilgili bilgiler Çanakkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Strateji Geliştirme Bölümünden alınmıştır. Araştırma evreninin tamamına ulaşılacağı göz önüne alınarak, araştırma için örneklem seçilmemiş ve evrenin tamamı üzerinde araştırma yapılmaya çalışılmıştır.

Anket uygulanacak okullara gidilerek, öncelikle okul müdürleriyle görüşülmüş, onların da onayıyla anketler yönetici ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Özellikle küçük okullarda ulaşılabilen öğretmenlerle görüşülerek anket aynı gün içinde uygulanmış, ancak orta dereceli ve büyük okullara uygulama için belli bir süre verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan okullar Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Okullar

Sıra No	Okulun Adı	Okulun Bulunduğu İl/İlçe
1	Anafartalar İlkokulu	Çanakkale/Merkez
2	Arıburun İlkokulu	Çanakkale/Merkez
3	Atatürk İlkokulu	Çanakkale/Merkez
4	Atatürk Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
5	Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu	Çanakkale/Merkez
6	Cevatpaşa Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
7	Cumhuriyet Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
8	Çanakkale İmam Hatip Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
9	Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu	Çanakkale/Merkez
10	Gazi Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
11	Güzelyalı İlkokulu	Çanakkale/Merkez
12	Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu	Çanakkale/Merkez
13	Hüseyin Akif Terzioğlu Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
14	İstiklal İlkokulu	Çanakkale/Merkez
15	Kepez Atatürk İlkokulu	Çanakkale/Merkez
16	Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
17	Mustafa Kemal İlkokulu	Çanakkale/Merkez
18	Ömer Mart Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
19	Özlem Kayalı İlkokulu	Çanakkale/Merkez
20	Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
21	Şinasi Ve Figen Bayraktar Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
22	Turgut Reis Ortaokulu	Çanakkale/Merkez
23	Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu	Çanakkale/Merkez
24	18 Mart İlkokulu	Çanakkale/Merkez

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler, öğretmenler ve yöneticiler için iki farklı anket ile toplanmıştır. Hem yöneticiler hem de öğretmenler için müfettişlerin rehberlik rolünün yeterliliği boyutu anketlerin ortak ilk on maddesiyle ölçülmüştür. Yönetici anketlerinin geriye kalan maddeleri olumlu duygu geliştirme ve teftiş boyutunu ölçerken; öğretmen anketlerinin geriye kalan maddeleri ise klinik denetimin yeterliliğini ölçmektedir. Öğretmenlere uygulanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmada KUNDUZ (2007) tarafından geliştirilen, yüksek lisans tez çalışmasında kullanılan anket formunun ilk on maddesinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ankete cevap veren kişinin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi(kıdem), öğrenim durumu ve okulda çalışan öğretmen sayısı gibi kişisel özellikleri ilk bölümde yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise ilk on maddede yönetici ve öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik rolünün yeterliliğine ilişkin algı düzeyleri ölçülürken kalan elli üç madde ile klinik denetimin yeterliliğine ilişkin algılar “Tamamen Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Çok Az Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olmak üzere beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anketin uygulanmasıyla elde edilen veriler bilgisayara girilerek SPSS For Windows 16.0 paket programı yardımıyla anketin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre anket güvenilirlik alpha değerleri Rehberlik için Cronbach Alpha katsayısı 0.89; Kliniksel Denetim Davranışları için ise .983 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar anketin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce bulunduğu faktör analizine bakılarak katsayılarının uygun olduğu görüldüğünden tekrar işlem yapılmamıştır. Ankette yer alan maddelerin ilgili olduğu boyutlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ankette Yer Alan Maddelerin İlgili Olduğu Bölümler

Alan	Anket Soru No'ları
A: Rehberlik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
B: Kliniksel Denetim Davranışları	
1. Gözlem Öncesi Görüşme	11, 12, 13, 14
2. Gözlem Aşamaları	
a. Gözlem	15,16,17
b. Bireyler arası İlişki	18, 19, 20, 21, 22
c. Fiziksel Çevre	23, 24, 25, 26, 27
d. Amaca Yönelik Öğretim	28, 29, 30, 31, 32
e. Ders Verme Yöntemleri	33, 34, 35, 36, 37, 38
f. Değerlendirme	39, 40, 41, 42, 43
3. Öğretmen Etkinliğini Etkileyen Etmenler	44, 45, 46, 47, 48, 49
4. Analiz	50, 51, 52, 53
5. Gözlem Sonrası Görüşme, Görüşme sonrası Analiz ve Yeniden Planlama	54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,61,62,63

Tablo 3

Anketin Cronbach Alpha Değerleri

Alan	Cronbach Alpha
Rehberlik	0.89
Kliniksel Denetim Davranışları	0.98

Araştırmada yöneticilere uygulanan anket ise Sümbül ve İnandı (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Yüksel Gündüz tarafından İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Algılarının İncelenmesi adlı çalışmada kullanılmış, kullanım için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğe ait veriler İlkokul ve Ortaokul kurumlarında görev yapan yöneticilerden toplanmıştır. Ölçekte ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerine yönelik algılarını belirlemeye yönelik 20 madde vardır.

Ölçekte, rehberlik, olumlu duygular geliştirme ve teftiş olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Uygulanan ölçek sonucunda verilerin çözümü, beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır.

5’li ölçekteki dört aralık için ($5-1=4$) hesaplanan aralık katsayıları ise şöyledir ($4/5=0,80$): 1.00–1.79 “hiç katılmıyorum”, 1.80–2.59 “katılmıyorum”, 2.60–3.39 “kararsızım”, 3.40–4.19 “katılıyorum”, 4.20–5.00 “tamamen katılıyorum” aralıklarıdır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı 0.93 dür. Alt boyutlardan, rehberlik için Cronbach Alpha katsayısı 0.89; olumlu duygular geliştirme için Cronbach Alpha katsayısı 0.85; teftiş için Cronbach Alpha katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin tüm maddeleri bazında Cronbach Alpha katsayısı 0.93 olarak tespit edilmiştir. Bu da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Anketin Cronbach Alpha Değerleri

Alan	Cronbach Alpha
Rehberlik	0.89
Olumlu duygular geliştirme	0.85
Teftiş	0.78

Verilerin Toplanması

Anketlerin okullarda yönetici ve öğretmenlere uygulanabilmesi için Çanakkale il Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin belgeleriyle birlikte çoğaltılan anketler, araştırmacı tarafından bizzat yönetici ve öğretmenlere dağıtılmış, öğretmen sayısı az olan okullardan aynı gün içerisinde anketler toplanmıştır. Öğretmen sayısı fazla olan okullara anketi doldurmaları için zaman verilmiştir. Anketlerin dağıtılması, toplanması ve bilgisayar ortamına aktarılması 50 gün sürmüştür.

Verilerin Analizi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler, sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler SPSS For Windows 16.0 programı kullanılarak istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur. SPSS Paket programı yardımıyla veriler ilgili frekans, yüzde,

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunarak tablolar hazırlanmıştır. Gruplara ilişkin veri analizinde istatikselsel teknik olarak bağımsız ve bağımlı "t" testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Kullanılacak bu testlere karar vermek için "Kolmogorov-Smirnov" ve "Shapiro-Wilk" homojenlik testleri yapılmıştır. Bu testlerin p değerlerinin .05 'ten büyük olması nedeniyle normal dağılım gösterdiği belirlenerek parametrik testler yapılmıştır.

Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup ve gruplarda kaynaklandığını belirlemek için Tukey ve Scheffe testi yapılmıştır.

İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için t-testi kullanılırken, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılır. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek içinse Tukey testi yapılır (Bykstn, 2004).

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul ve ortaokulda çalışmakta olan öğretmenler ve yöneticilerden anketler aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Anketin Boyutlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve klinik denetim boyutlarına yönelik öğretmen algılarının istatistiksel verileri bulunmaktadır.

Tablo 5

İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Esnasında Gösterdikleri Rehberlik Rollerini Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	S
1 Müfettişlerin bana yaptığı eleştirileri haklı buluyorum.	153	2.90	1.20
2 Müfettişleri deneyimli eğitimciler olarak görüyorum.	153	2.71	1.19
3 Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.	153	2.97	1.21
4 Müfettişlerin eleştirilerini haklı buluyorum.	153	2.97	1.18
5 Müfettişleri çağdaş insanlar olarak görüyorum.	153	2.88	1.10
6 Müfettişleri bilgi kaynağı olarak görüyorum.	153	2.68	1.18
7 Müfettişleri rehber olarak görüyorum.	153	2.75	1.09
8 Müfettişler eğitim sisteminde kesinlikle olmalıdır.	153	2.92	1.06
9 Müfettişler sayesinde birçok şeyi öğrendim.	153	2.72	1.18
Toplam Ortalama		2.83	1.15

Tabloya bakıldığında müfettişlerin teftiş esnasındaki rehberlik boyutuna yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının genel aritmetik ortalaması ($X=2.83$) “kararsızım”

düzeyindedir. Maddeler bazında incelendiğinde rehberlik boyutuna ait soruların aritmetik ortalamalarında ilk üçe giren maddeler şunlardır:

“Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.” maddesi ($X=2.97$) olan aritmetik ortalama değeriyle ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenler müfettişlerin yaptığı uyarıların kimi zaman faydalı kimi zaman ise prosedür gereği olduğunu düşündüğü için “kararsız” düzeyde bu maddeye cevap vermiş olabilirler.

“Müfettişlerin eleştirilerini haklı buluyorum.” maddesinin aritmetik ortalamasına ($X=2.97$) bakıldığında “kararsızım” düzeyindeki sonucuyla ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler müfettişlerle ilgili düşüncelerinde kararsız düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni karşılaştıkları müfettişlerin her birinin farklı özellikte olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bazı müfettişlerin öğretmenlere hem rehberlik anlamında hem de kişisel problemlerde fazlasıyla yardımcı olduğu görülürken bazı müfettişlerin ise buna yeterince zaman ayırmadığı düşünülebilir.

“Müfettişler eğitim sisteminde kesinlikle olmalıdır.” maddesine bakıldığında öğretmenler yine “kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu madde ($X=2.92$) aritmetik ortalamasıyla rehberlik boyutu içerisinde üçüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 6

İlköğretim Müfettişlerinin Kliniksel Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	N	\bar{X}	S
11 Gözlem öncesi öğretmenle görüşmektedir.	153	2.27	1.28
12 Gözlem öncesi öğretmenle ilişkilerin gelişmesini sağlamaya çalışmaktadır.	153	2.27	1.21
13 Öğretmenle amaçların gerçekleşmesi yönünde işbirliği yapmaktadır.	153	2.50	1.18
14 Denetim planını öğretmenle birlikte yapmaktadır.	153	2.09	1.07
15 Gözlemden önce gerekli hazırlıkları yapmaktadır.	153	2.73	2.81

16	Gözlem öncesinde öğretmenin öğretim hedeflerini öğrenmektedir.	153	2.41	1.20
17	Gözlemi öğretmen-öğrenci etkileşimini dikkate alarak sürdürmektedir.	153	2.82	1.16
18	Öğretmen ile öğrenci arasındaki karşılıklı saygı ve güveni yansıtıcı bir ilişkinin varlığına dikkat etmektedir.	153	3.01	1.18
19	Öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim kanallarının açık olmasına dikkat etmektedir.	153	3.10	1.14
20	Öğretmen ile öğrenciler arasındaki işbirliğinin düzeyini belirlemektedir.	153	2.99	1.11
21	Sınıf içi etkinliklerin ve kullanılan yöntemlerin öğrencilerle birlikte planlanıp planlanmadığına dikkat etmektedir.	153	2.94	1.04
22	Yapılan etkinliklerin öğrencilerin büyümesi ve gelişmesi ilkelerine uygunluğuna dikkat etmektedir.	153	3.08	1.02
23	Sınıf içi düzenlemelerin öğrencileri güdüleyici olup olmadığına dikkat etmektedir.	153	3.16	1.11
24	Sınıfın ışıklandırılma ve havalandırılmasına dikkat etmektedir.	153	2.87	1.18
25	Sıra ve masaların rahatlıkla kullanılmasına ve etkinliklere uygun düzenlenip düzenlenmediğine dikkat etmektedir.	153	2.98	1.16
26	Var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmektedir.	153	3.34	1.20
27	Derslerde araç gereçlerin kullanımını teşvik etmektedir.	153	3.50	1.11
28	Belirlenen amaçların öğrencilerin gelişmelerine ve gereksinimlerine uygunluğuna dikkat etmektedir.	153	3.16	1.15
29	Yapılan etkinliklerin anlamlı olup olmasını değerlendirmektedir.	153	3.19	1.12
30	Etkinliklerin öğrencilere yeni davranışlar kazandırıp, eski becerileri geliştirmekte olmasına değer vermektedir.	153	3.19	1.12
31	Öğrencilerin güdülenmiş olmalarına ve dersin yüksek oranda bir katılımı ile işlenip işlenmediğine dikkat etmektedir.	153	3.56	1.14
32	Öğrencilerde yaratıcı düşünme, araştırma ve grup sürecinin özendirilip özendirilmediğini değerlendirmektedir.	153	3.22	1.21
33	Ders işlenişinde öğretmen-öğrenci işbirliğini gerçekleştirecek planlama yapılıp yapılmadığına dikkat etmektedir.	153	3.25	1.14

34	Ders işlenişinde, bireysel yeteneklerin, ilgi ve tutumların dikkate alınıp alınmadığını gözlemlemektedir.	153	3.14	1.08
35	Öğrenme etkinliklerinin daha önce kazanılmış bilgi ve becerilere dayandırılmasına dikkat etmektedir.	153	3.25	1.11
36	Ders işlenişinde konular arasında ve konularla gerçek yaşam arasındaki ilişkinin varlığına dikkat etmektedir.	153	3.24	1.14
37	Öğrencilerin belirlenmiş hedef ve bireysel gereksinimlere uygun bağımsız etkinliklerde bulunma olanaklarını değerlendirmektedir.	153	3.07	.96
38	Öğrencilerin yeni beceriler kazanmasını sağlayıcı projelere zaman ayrılıp ayrılmamasını dikkate almaktadır.	153	3.03	1.03
39	Öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin, önceden belirlenmiş amaçları test eder nitelikte olup olmadığını dikkate almaktadır.	153	3.05	1.14
40	Not vermede öğrencilerin kapasitesinin göz önünde bulundurulmasına önem vermektedir.	153	3.03	1.25
41	Öğretmenin, ödev ve sınav kağıtlarındaki yanlışları dikkate alıp almamasını önemsemektedir.	153	2.92	1.28
42	Yapılan değerlendirmelerin, (grup ya da bireysel olsun) her çocuk için anlamlı olmasına önem vermektedir.	153	3.01	1.21
43	Yapılan etkinliklerin, çocuğu bir bütün olarak geliştirici nitelik taşımasına önem vermektedir.	153	3.12	1.11
44	Öğretmenin kişisel özelliklerini, özgeçmişini, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkilerinin niteliklerini bilmektedir.	153	2.63	1.26
45	Öğretmenin konuyu öğretebilme başarısını belirlemektedir.	153	2.97	1.25
46	Öğretmenin yazı tahtasını amacına uygun kullanma başarısını belirlemektedir.	153	3.13	1.20
47	Öğretmenin seçmiş olduğu öğretim yönteminin yerindeliğini değerlendirmektedir	153	3.17	1.15
48	Öğretmenin öğrencilerle birlikte dersi özetleme başarısını belirlemektedir.	153	3.17	1.17
49	Öğretmenin çağdaş yöntemlerle ilgili bilgi kazanmasına ve onun bu yöntemleri kavramasına yardım etmektedir	153	2.93	1.29
50	Öğretmenin öğretme, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemektedir.	153	2.99	1.20
51	Öğretmenin öğretme davranışının gelişmesine yardım etmektedir.	153	2.70	1.25

52	Öğretmenin yeni davranışları anlayıp, eski davranışlarından üstün olan yanlarını görmesine yardım etmektedir.	153	2.80	1.05
53	Analiz sürecinde öğretmenin güçlü yanlarını belirler, yetersizliklerini yeterli düzeye çıkarmada öğretmene yardımcı olmaktadır.	153	2.90	1.17
54	Denetim uygulamalarını nesnel olarak gözden geçirmektedir.	153	2.93	1.10
55	Denetim sürecinde planlanan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamaktadır.	153	2.95	1.20
56	Denetimsel tekniklerin verimliliğini saptamaktadır.	153	2.89	1.12
57	Denetimin yeniden planlanmasında öğretmenle işbirliği yapmak için girişimlerde bulunmaktadır.	153	2.56	1.21
58	Gözlem sonrası görüşmede öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır.	153	2.76	1.22
59	Gözlem sonrası görüşmede öğretmenin mesleki doyumu ve teknik yeterliği ile ilgili konulara yer vermektedir.	153	2.78	1.16
60	Gözlem sonrası görüşmede öğretmenin doğru yaptıklarını takdir etmektedir.	153	3.01	1.14
61	Geçmişteki denetimsel uygulamaları gözden geçirmekte ve gerçekleştirilen ilerlemeleri belirlemektedir.	153	2.74	1.22
62	Öğretmenin öz denetim ve denetim teknikleri konusunda yetişmesini sağlamaktadır.	153	2.69	1.26
63	Denetim programının yeniden düzenlenmesi, hedeflerin ve uygulama yöntemlerinin yeniden belirlenmesi için çaba göstermektedir.	153	2.71	1.22
Toplam Ortalama			2.94	.94

Tablo 6’da görüldüğü gibi, ilköğretim müfettişlerinin Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının genel aritmetik ortalaması ($X=2,94$) “kararsızım” düzeyindedir.

Maddeler bazında incelendiğinde, öğretmenlerin Kliniksel Denetime yönelik davranışlara ilişkin 53 maddeye yönelik algıları aritmetik ortalamaya göre sıralandığında ilk beşe giren maddeler şunlardır;

“Öğrencilerin güdülenmiş olmalarına ve dersin yüksek oranda bir katılımı ile işlenip işlenmediğine dikkat etmektedir.” maddesinin aritmetik ortalamasına bakıldığında ($X=3.56$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde klinik denetim boyutunda birinci sırada yer almaktadır. Bu sonuca göre klinik denetimin gereklerinden biri olan dersin nasıl işlendiği konusu ve derse etkin katılımı sağlamak konusunda müfettişler daha dikkatli davranıyor olabilirler.

“Derslerde araç-gereçlerin kullanımını teşvik etmektedir.” maddesine bakıldığında aritmetik ortalamasının ($X=3.50$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre müfettişler derslerin işlenirken daha somut hale getirilmesini bu nedenle araç-gereç kullanılmasını klinik denetim açısından faydalı görüyor olabilirler.

“Var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmektedir.” maddesinin aritmetik ortalaması ($X=3.34$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir. Ders boyunca kullanılan materyaller dersi daha anlaşılır kılmaktadır. Bu durumda müfettiş de teftiş esnasında kullanılan materyalleri göz önünde bulundurmamak ve amacına uygun kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmek zorundadır.

“Ders işlenişinde öğretmen-öğrenci işbirliğini gerçekleştirecek planlama yapıp yapılmadığına dikkat etmektedir.” maddesinin aritmetik ortalamasına bakıldığında ($X=3.25$) “kararsızım” düzeyinde klinik denetim boyutunda dördüncü sırada yer almaktadır.

“Öğrenme etkinliklerinin daha önce kazanılmış bilgi ve becerilere dayandırılmasına dikkat etmektedir.” maddesine bakıldığında aritmetik ortalamasının ($X=3.25$) “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
f	88	65	153
%	57.5	42.5	100

Araştırmaya katılan öğretmenlere cinsiyetler açısından bakıldığında kadın deneklerin erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. 153 kişilik araştırma grubunda 88'i (%57.5) kadın, 65'i (%42.5) erkektir.

Tablo 8

Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yüzde Ve Frekans Değerleri

Eğitim Durumu	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü	Toplam
<i>f</i>	24	114	15	153
%	15.7	74.5	9.8	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin 114'ü (%74.5) lisans; 15'i (%9.8) lisansüstü; 24'ü (%15.7) ön lisans eğitime sahiptir.

Tablo 9

Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Hizmet süresi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl ve üstü	Toplam
<i>f</i>	12	27	67	47	153
%	7.8	17.6	43.8	30.7	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubundaki öğretmenlerin 47'si (%30.7) 21 yıl ve üstü; 67'si (%43.8) 11-20 yıl; 27'si (%17.6) 6-10 yıl; 12'si (%7.8) 1-5 yıldır görev yapmaktadır.

Tablo 10

Okul Büyüklüğüne Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

Okul Büyüklüğü	1-30 kişi	31-60 kişi	61 ve üzeri	Toplam
<i>f</i>	67	67	19	153
%	43.8	43.8	12.4	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubundaki öğretmenlerin 67'si (% 43.8) küçük okullarda; 67'si (43.8) orta büyüklükteki okullarda; 19'u (12.4) büyük okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Klinik Denetim Algıları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 yıl	12	2.76	.99
6-10 yıl	27	2.77	.88
11-20 yıl	67	2.78	.92
21yıl ve yukarı	47	3.33	.89

ANOVA

Klinik Denetim	Varyansın Kaynağı Gruplar arası	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
		10.050	3	3.350	4.04	.009*
	Grup içi	123.512	149	.829		
	Toplam	133.583	152			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 11 incelendiğinde ilköğretim ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin klinik denetimi kullanma boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-149)}=4.04$; $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testine göre; 11-20 yıl ($\bar{X}=2.78$) kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.33$) lehine anlamlı fark vardır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin klinik denetimi kullanma düzeyini 1-5 yıl ($\bar{X}=2.76$), 6-10 yıl ($\bar{X}=2.77$), 11-20 yıl ($\bar{X}=2.78$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bulmuştur. Bu durumun sebebi 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslek hayatları boyunca daha fazla denetim geçirmeleri, müfettişlerle daha fazla karşılaşmaları olabilir.

Tablo 12

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Klinik Denetim Algıları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Önlisans ve Eğitim Enstitüsü	24	3.50	1.01
Lisans	114	2.83	.91
Lisansüstü	15	2.94	.75

ANOVA

Klinik Denetim	Varyansın Kaynağı Gruplar arası	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
		9.073	2	4.536	5.467	.005*
	Grup içi	124.490	150	.830		
	Toplam	133.563	152			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 12 incelendiğinde ilköğretim ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin klinik denetimi kullanma boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğrenim durumu

değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-150)}=5.467$; $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testine göre de anlamlı farkın hangi düzeyde olduğu belirlenememiştir.

Öğretmenlerin Klinik Eğitim Denetimi İlkelerine ilişkin algıları ile kişisel değişkenlerden okul büyüklüğü arasındaki farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13

Okul Büyüklüğüne Göre İlköğretim Müfettişlerinin Klinik Eğitim Denetimi İlkelerine Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-30 Kişi	67	2.83	.95
31-60 Kişi	67	3.14	.92
61kişi ve üstü	19	2.65	.83

ANOVA						
Klinik Denetim	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
	Gruplar arası	5.009	2	2.505	2.92	.057
	Grup içi	128.554	150	.857		
	Toplam	133.563	152			

$p<0.05$

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin Klinik Eğitim Denetimi ilkelerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Diğer bir deyişle 1- 30 arası öğretmeni olan okullar, 31-60 arası öğretmeni olan okullar ve 61 ve üzeri öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerin Klinik Eğitim Denetimi İlkelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 14

Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Klinik Eğitim Denetimi İlkelerine Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	T	P
Bayan	88	2.93	.95	151	.078	0.781
Bay	65	2.96	.93			

$p<0.05$

Tablo 14'e göre bağımsız gruplar t testi ile yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin Klinik Denetime ilişkin algıları kişisel değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Diğer bir deyişle erkek öğretmenlerin kliniksel denetime ilişkin algıları kadın öğretmenlere göre daha olumludur.

Yöneticilere Yönelik Hazırlanan Anketin Boyutlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim müfettişlerine yönelik yönetici algılarının istatistiksel verileri bulunmaktadır.

Tablo 15

İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik, Teftiş Ve Olumlu Duygular Geliştirme Boyutlarına Yönelik Yönetici Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	S
1 Müfettişlerin bana yaptığı eleştirileri haklı buluyorum.	39	3.44	.97
2 Müfettişleri deneyimli eğitimciler olarak görüyorum.	39	3.38	1.04
3 Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.	39	3.56	.72
4 Müfettişlerin eleştirilerini haklı buluyorum.	39	3.31	.95
5 Müfettişleri çağdaş insanlar olarak görüyorum.	39	3.08	1.01
6 Müfettişleri bilgi kaynağı olarak görüyorum.	39	3.08	.87
7 Müfettişleri rehber olarak görüyorum.	39	3.28	.83
8 Müfettişler eğitim sisteminde kesinlikle olmalıdır.	39	3.31	.98
9 Müfettişler sayesinde birçok şeyi öğrendim.	39	2.92	1.04
10 Müfettişleri seviyorum.	39	3.38	.91

11	Müfettişler değerli insanlardır.	39	3.59	.91
12	Müfettişlerle beraber vakit geçirmekten hoşlanırım.	39	3.10	1.02
13	Müfettişleri saygın kişiler olarak görüyorum.	39	3.49	.76
14	Müfettişleri kendime yakın hissediyorum.	39	3.21	.92
15	Müfettişlerden yeterince saygı görüyorum.	39	3.64	.81
16	Müfettişlerin kullandığı dilden hoşlanıyorum.	39	3.38	.75
17	Müfettişler bana çok yardımcı oluyorlar.	39	3.26	.75
18	Müfettişler eğitim öğretimden çok evrakla ilgilenirler.	39	3.51	.91
19	Müfettişler hak ettiğim puanı verirler.	39	3.08	.96
20	Müfettişler beni objektif olarak değerlendiriyor.	39	3.10	.99
Toplam Ortalama				3.31
Boyut ortalaması:				
Rehberlik				3.26
Teftiş				3.33
Olumlu Duygular Geliştirme				3.35

Tabloda görüldüğü gibi, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş, olumlu duygular geliştirmeye yönelik davranışlarına ilişkin yönetici algılarının genel aritmetik ortalaması ($X=3.31$) “kararsızım” düzeyindedir.

Boyutlar açısından bakıldığında ise rehberlik boyutunun aritmetik ortalaması ($X=3.26$) “kararsızım” düzeyindedir. Yöneticilerin algılarında ele alınacak diğer bir boyut olan teftişin aritmetik ortalaması ($X=3.33$) “kararsızım” düzeyindedir. Son boyutumuz olan olumlu duygular geliştirmenin aritmetik ortalaması ise ($X=3.35$) yine “kararsızım” düzeyindedir. Bu sonuca göre yapılan teftişin boyutlara göre değerlendirmesi ne tamamen mükemmel ne de tamamen kötü durumdadır. Yapılan bir çalışma var ancak yeterli düzeyde değildir. Bunun

nedeni her müfettişin aynı şekilde çalışmaması, bazılarının iletişim açısından daha olumlu olması bazılarının ise iletişime kapalı olup daha çok evrak işleri ile ilgilenmesinden dolayı yaşanan kararsızlıklar olabilir.

Maddeler açısından bakıldığında bulunan aritmetik ortalamaya göre sıralandığında ilk beşe giren maddeler şunlardır:

“*Müfettişlerden yeterince saygı görüyorum.*” maddesi, yöneticilerin müfettişlere yönelik rehberlik algılarında ($X=3.64$) birinci sırada yer almaktadır. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticiler müfettişlerden saygı gördüklerini “biraz katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir.

“*Müfettişler değerli insanlardır.*” maddesi ($X=3.59$) olan aritmetik ortalama ile ikinci sırada yer almaktadır. Yöneticiler ile müfettişler arasında olumlu bir iletişim bağı kurulmuş bu nedenle yöneticiler müfettişleri değerli insanlar olarak “biraz katılıyorum” düzeyinde görüyor olabilir.

“*Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.*” maddesi aritmetik ortalamasına göre ($X=3.56$) üçüncü sırada yer almaktadır. Yöneticiler müfettişlerin yaptığı uyarıların yerinde olduğunu ve hataları azalttığını düşündüğü için yararlı buluyor olabilir.

“*Müfettişler eğitim öğretimden çok evrakla ilgilenirler.*” Maddesi aritmetik ortalamasına göre ($X=3.51$) dördüncü sırada yer almaktadır. Müfettişlerin incelemesi gereken evrakların çokluğu ve okul değerlendirmesindeki vaktin sınırlılığı yöneticileri bu düşünceye itmiş olabilir.

“*Müfettişleri saygın kişiler olarak görüyorum.*” maddesi aritmetik ortalamasına göre ($X=3.49$) beşinci sırada yer almaktadır. On birinci madde de olduğu gibi müfettişlerle yöneticiler arasındaki iletişim, kullanılan dil yöneticileri müfettişler hakkında olumlu düşünmeye sevk etmiştir.

Tablo 16

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
<i>f</i>	8	31	39
%	20.5	79.5	100

Araştırmaya katılan yöneticilere cinsiyetler açısından bakıldığında erkek deneklerin kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir.39 kişilik araştırma grubunda 8'i (%20.5) kadın,31'i (%79.5) erkektir.

Tablo 17

Eğitim Durumu Değişkeni İçin Yüzde Ve Frekans Değerleri

Eğitim Durumu	Ön lisans	Lisans Tamamlama	Lisans	Lisansüstü	Toplam
<i>f</i>	4	4	25	6	39
%	10.3	10.3	64.1	15.4	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin 4'ü (%10.3)ön lisans; 4'ü (%10.3) lisans tamamlama; 25'i (%64.1)lisans, 6'sı (%15.4) lisansüstü eğitime sahiptir.

Tablo 18

Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Hizmet süresi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	Toplam
<i>f</i>	4	3	9	8	5	10	39
%	10.3	7.7	23.1	20.5	12.8	25.6	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubundaki yöneticilerin 4'ü (%10.3) 1-5 yıl; 3'ü (%7.7) 6-10 yıl; 9'u (%23.1) 11-15 yıl; 8'i (%20.5) 16-20 yıl; 5'i (%12.8) 21-25 yıl; 10'u (%25.6) 26 ve üstü yıldır görev yapmaktadır.

Tablo 19

Görev Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

Görev	Müdür	Müdür Yardımcısı	Toplam
<i>f</i>	16	23	39
%	41.0	59.0	100

Tabloya göre araştırma grubundaki yöneticilerin 16'sı (%41.0) müdür; 23'ü (%59.0) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Tablo 20

Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	30-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56 ve üstü	Toplam
<i>f</i>	5	4	122	6	7	5	39
%	12.8	10.3	30.8	15.4	17.9	12.8	100

Tabloya bakılarak yorum yapıldığında yaş değişkenine göre ilkökul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin 5'i (%12.8) 30-35 yaş; 4'ü (%10.3) 36-40yaş; 6'sı (%15.4) 46-50 yaş; 7'si (%17.9) 51-55 yaş; 5'i (%12.8) 56 yaş ve üstü aralığındadır.

Tablo 21

Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Olumlu Duygu Geliştirmeye Yönelik Davranışlarına İlişkin Yönetici Algılarının t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	T	P
Bayan	8	3.70	.58	37	1.490	.320
Bay	31	3.26	.77			

$p < 0.05$

Tablo 21'e göre bağımsız gruplar t testi ile yapılan analiz sonucunda, yöneticilerin olumlu duygular geliştirmeye ilişkin algıları kişisel değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 22

Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Boyutuna Yönelik Davranışlarına İlişkin Yönetici Algılarının t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	T	P
Bayan	8	3.42	.48	37	.489	.628
Bay	31	3.31	.59			

p<0.05

Tablo 22'ye göre bağımsız gruplar t testi ile yapılan analiz sonucunda, yöneticilerin teftiş boyutuna ilişkin algıları kişisel değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 23

Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Olumlu Duygular Geliştirme Boyutu Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 yıl	4	2.75	1.01
6-10 yıl	3	3.67	.31
11-15 yıl	9	3.44	.68
16-20 yıl	8	3.38	.77
21-25 yıl	5	3.28	.70
26 yıl ve yukarı	10	3.44	.84
Toplam	39		.75

ANOVA						
Olumlu Duygular Geliştirme	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P
	Gruplar arası	1.931	5	.386	.657	.658
	Grup içi	19.386	33	.587		
	Toplam	21.317	38			

p<0.05

Tablo 23'e göre ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ilköğretim müfettişlerinin olumlu duygular geliştirme davranışlarına yönelik hizmet süresi boyutunda yapılan anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 24

Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Teftiş Boyutu Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
1-5 yıl	4	3.13	.46
6-10 yıl	3	3.50	.33
11-15 yıl	9	3.56	.64
16-20 yıl	8	3.27	.55
21-25 yıl	5	3.23	.62
26 yıl ve yukarı	10	3.25	.61
Toplam	39	3.23	.56

ANOVA						
Teftiş	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
	Gruplar arası	.851	5	.170	.503	.772
	Grup içi	11.176	33	.339		
	Toplam	12.027	38			

p<0.05

Tabloya göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ilköğretim müfettişlerinin teftiş davranışlarına yönelik hizmet süresi boyutunda yapılan anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 25

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Olumlu Duygular Geliştirme Boyutu Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Önlisans	4	2.85	1.05
Lisans Tamamlama	4	3.55	.91
Lisans	25	3.47	.69
Lisansüstü	6	3.06	.63
Toplam	39	3.35	.75

ANOVA						
Olumlu Duygular Geliştirme	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
	Gruplar arası	2.013	3	.671	1.217	.318
	Grup içi	19.304	35	.552		
	Toplam	21.317	38			

p<0.05

Tabloya göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ilköğretim müfettişlerinin olumlu duygular geliştirme davranışlarına yönelik öğrenim durumu boyutunda yapılan anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle ilkokul ve

ortaokullarda görev yapan yöneticilerin öğrenim durumuna göre müfettişlerin olumlu duygular geliştirme davranışı farklılık göstermemektedir.

Tablo 26

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Teftiş Boyutu Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Önlisans	4	2.92	.88
Lisans Tamamlama	4	3.54	.94
Lisans	25	3.37	.49
Lisansüstü	6	3.31	.31
Toplam	39	3.33	.56

ANOVA						
Teftiş	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
	Gruplar arası	.900	3	.300	.943	.430
	Grup içi	11.127	35	.318		
	Toplam	12.027	38			

p<0.05

Tabloya göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ilköğretim müfettişlerinin teftiş boyutuna yönelik öğrenim durumu boyutunda yapılan anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 27

Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Olumlu Duygular Geliştirme Boyutu Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
30-35 yaş	5	3.00	1.04
36-40 yaş	4	3.75	.57
41-45 yaş	12	3.17	.63
46-50 yaş	6	3.47	.33
51-55 yaş	7	3.40	1.17
56 yaş ve üstü	5	3.64	.43
Toplam	39	3.35	.75

ANOVA						
Olumlu Duygular Geliştirme	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
	Gruplar arası	2.175	5	.435	.750	.592
	Grup içi	19.142	33	.580		
	Toplam	21.317	38			

p<0.05

Tabloya göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ilköğretim müfettişlerinin olumlu duygular geliştirme davranışlarına yönelik yaş boyutunda yapılan anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle ilkokul ve ortaokullarda çalışan yöneticilerin müfettişlerin olumlu duygu geliştirme davranışlarına yönelik düşüncelerinde yaşa göre bir fark yoktur.

Tablo 28

Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Müfettişlere Yönelik Teftiş Boyutu Anova Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS
30-35 yaş	5	3.27	.51
36-40 yaş	4	3.46	.52
41-45 yaş	12	3.29	.56
46-50 yaş	6	3.44	.40
51-55 yaş	7	3.07	.89
56 yaş ve üstü	5	3.60	.25
Toplam	39	3.33	.56

ANOVA						
Teftiş	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	P
	Gruplar arası	1.015	5	.203	.608	.694
	Grup içi	11.012	33	.334		
	Toplam	12.027	38			

p<0.05

Tabloya göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ilköğretim müfettişlerinin teftiş boyutuna yönelik yaş boyutunda yapılan anova testine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ortak Boyutu Olan Rehberlik Açısından Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde hem öğretmen hem de yöneticilerin ilköğretim müfettişlerine yönelik rehberlik algılarının istatistiksel verileri bulunmaktadır.

Tablo 29

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Müfettişlere Yönelik Rehberlik Boyutu Aritmetik Ortalama Sonuçları

Pozisyon	\bar{X}	S
Yönetici	3.26	.93
Öğretmen	2.80	.64

Tablo yorumlandığında rehberlik boyutuna göre ilköğretim müfettişlerine yönelik öğretmen algılarının aritmetik ortalaması ($X=2.80$) “kararsızım” düzeyindedir. Yönetici algılarının aritmetik ortalaması ise ($X=3.26$) “kararsızım” düzeyindedir. Hem yönetici hem de öğretmen algıları “kararsızım” düzeyinde çıkmasına rağmen aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin ($X=3.26$) lehine bir fark olduğu ortadadır. Okul yöneticileri öğretmenlere göre ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini daha fazla yerine getirdiğini düşünmektedir.

Tablo 30

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Müfettişlere Yönelik Rehberlik Boyutu Anova Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	Pozisyon	N	\bar{X}	SS	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	P
Önlisans ve Lisans Tamamlama	Yönetici	8	2.96	.90	3	1.380	.460	1.131	.350
	Öğretmen	24	3.48	.77	2	13.429	6.714	8.627	.000*
Lisans	Yönetici	25	3.37	.54	35	14.237	.407		
	Öğretmen	114	2.68	.90	150	116.751	.778		
Lisansüstü	Yönetici	6	3.22	.69	38				
	Öğretmen	15	2.60	.89	152				
Toplam		39	3.26						
		153	2.80						

p<0.05

*Anlamli fark vardır.

Tabloya bakıldığında öğrenim durumuna göre öğretmenlerde rehberlik boyutunda anlamlı fark vardır [$t_{(152)}=8.627$; $p<0.05$]. Bu anlamlı fark eğitim düzeyi önlisans ve lisans tamamlama seviyesinde olan öğretmenlerin lehinedir. Bu farkın nedeni öğrenim durumu arttıkça müfettişlerin rollerine yönelik beklentinin yükselmesi olabilir. Ancak yöneticilerde anlamlı bir fark çıkmamıştır [$t_{(38)}=1.131$; $p<0.05$]. Başka bir deyişle yönetici görüşleri müfettişlerden beklenen rehberlik rollerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermemiştir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında yöneticilerin ($X=3.26$) daha olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Tablo 31

Hizmet Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Ve Yöneticilerin Müfettişlerin Rehberlik Boyutu Davranışlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	Pozisyon	N	\bar{X}	SS	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	P
1-5 yıl	Yönetici	4	3.17	.58	5	1.380	.710	1.941	.114
	Öğretmen	12	2.69	.86	3	13.429	2.940	3.609	.015*
6-10 yıl	Yönetici	3	3.74	.61	33	14.237	.366		
	Öğretmen	27	2.60	1.08	149	116.751	.815		
11-20 yıl	Yönetici	17	3.42	.55	38				
	Öğretmen	67	2.65	.85	152				
21 yıl ve üstü	Yönetici	15	3.01	.61					
	Öğretmen	47	3.16	.88					
Toplam		39	3.26	.64					
		153	2.80	.93					

p<0.05

*Anlamli fark vardır.

Tabloya bakılarak yorum yapılmak istendiğinde hizmet süresi değişkenine göre öğretmenler ve yöneticiler arasında yöneticiler lehine bir fark olduğunu görüyoruz. Okul yöneticilerinin aritmetik ortalaması daha yüksek düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerde hizmet süresine göre müfettişlerin rehberlik rollerine ilişkin algıda anlamlı bir fark çıkmıştır [$t_{(152)}=3.609$; $p<0.05$]. 21 yıl ve üstünde görev yapan öğretmenler 11-20 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedir. Yöneticilerde ise hizmet süresine göre müfettişlerin rehberlik rollerine ilişkin algıda anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bölüm V

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlerinin sonuçlarına, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

153 kişilik öğretmen grubunda “Klinik Eğitim Denetimi” boyutuna İlköğretim müfettişlerinin Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları “kararsızım” düzeyindedir.

Girdisi ve çıktısı insan olan ve bütün boyutlarında insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinde, denetlenenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen katı bir denetim anlayışının yerine, çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekmektedir. Çünkü yönetici ve öğretmenlerin formal olarak tanımlanmış rollerinin ötesinde gönüllü olarak ortak amaçlar uğrunda çaba göstermedikleri ve insani değerlerin temele alındığı bir örgüt ikliminin oluşmadığı bir okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin sağlanması da mümkün değildir. Çağdaş denetim yaklaşımlarından birisi olan ve iyileştirici denetim olarak da ifade edilen klinik denetimde, denetçi ile denetlenen, karşılıklı güvene ve işbirliğine dayalı bir ilişki içinde problemleri ortak bir şekilde tespit etmekte ve ortak bir anlayış içinde bu problemlere çözümler üretmektedirler (Karakuş, 2010). Bu durumda araştırmada çıkan sonuca göre müfettişler, klinik eğitim denetimine gereken yeterli önemi verememektedirler. Her ne kadar klinik denetim tek başına bir boyut olarak görünse de temelinde rehberlik çalışmalarını bulduran bir kavramdır. Öğretmenler ile bir araya gelen müfettişlerin yeterli ön çalışmayı yapıp değerlendirmeyi öğretmenle birlikte yapabilmesi için denetime ayrılan zamanın daha

fazla olması, evrak işlerinin daha az olması ve okul çalışanlarıyla müfettişlerin daha fazla zaman geçirmesi gerekmektedir.

Maddeler bazında incelendiğinde, “Öğrencilerin güdülenmiş olmalarına ve dersin yüksek oranda bir katılımı ile işlenip işlenmediğine dikkat etmektedir.”, “Derslerde araç-gereçlerin kullanımını teşvik etmektedir.”, “Var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmektedir.”, “Ders işlenişinde öğretmen-öğrenci işbirliğini gerçekleştirecek planlama yapıp yapılmadığına dikkat etmektedir.”, “Öğrenme etkinliklerinin daha önce kazanılmış bilgi ve becerilere dayandırılmasına dikkat etmektedir.” maddeleri öğretmenlerin Kliniksel Denetime yönelik 53 ifadeden denetmenlerin diğerlerine göre en fazla uyduklarını düşündükleri maddelerdir.

Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen maddelere bakıldığında, bütün maddeler klinik denetimle örtüşen, derste en çok dikkat edilmesi gereken hususlardır. Müfettişlerin bu noktalara dikkat etmesi Klinik Eğitim Denetimi ilkelerini göz önüne aldıklarının bir göstergesidir ancak yeterli düzeyde değildir.

İlköğretim müfettişlerinin Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile kişisel değişkenlerden kıdeme göre anlamlı bir fark vardır. Kıdem boyutuna göre 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Meslekteki hizmet süresi daha fazla olan kişilerin düşüncelerinin daha farklı çıkmasının nedeni iş hayatı boyunca müfettişlerle daha fazla bir araya gelme şansı bulabilmeleri olabilir. Müfettişlerin yaptığı incelemeyi daha fazla gördükleri için bu konuda daha fazla söz sahibi olabilirler.

İlköğretim müfettişlerinin Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları kişisel değişkenlerden cinsiyet ve okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

39 kişilik yönetici grubunda ise olumlu duygular geliştirme boyutuna ilişkin algıları “kararsızım” düzeyindedir. Bu sonuç, Dündar (2005), Uygun (2006) ve Doğanay (2006)’ın yaptığı çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Müfettiş olumlu duygular geliştirmek için, insanların gösterecekleri davranışların bir kısmının duyuşsal olduğunu kabul etmeli, insanın saygı ve sevgiye layık olduğunu benimsemeli, güven duygusu vermeli, dostça yaklaşmalı ve hakça davranmalıdır (Taymaz, 1997). Müfettişin kabul gören davranışları başarıyı tayin ederken, moral üzerinde de olumlu etkiler yapar (Sağlamer, 1975). Aksi durumda, kusur bulup kötü rapor ve ceza vermeye hazır bir müfettiş ve karşısında sürekli olarak savunma durumunda bir öğretmenle, düzeltme ve geliştirme çabalarından söz edilmesi güçtür (Bell ve Grant, 1977; Akt: Gündüz, 2010). Öğretmen moralinin yüksekliği öğrenci başarısını da etkileyecektir. Bu nedenle müfettişler, öğretmenlerde olumlu duygular geliştirecek ve onların moralini yüksek tutacak tutum ve davranış sergilemelidirler.

Maddeler bazında incelendiğinde, “*Müfettişlerden yeterince saygı görüyorum.*”, “*Müfettişler değerli insanlardır.*”, “*Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.*” , “*Müfettişler eğitim öğretimden çok evrakla ilgilenirler.*”, “*Müfettişleri saygın kişiler olarak görüyorum.*” maddeleri yöneticilerin Olumlu Duygular Geliştirmeye yönelik maddelerden denetmenlerin diğerlerine göre en fazla uyduklarını düşündükleri maddelerdir.

İlköğretim müfettişlerinin olumlu duygular geliştirmeye yönelik davranışlarına ilişkin yönetici algıları ile kişisel değişkenlerden cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve okul büyüklüğü arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Yönetici grubunun diğer bir değişkeni olan Teftiş boyutunda İlköğretim müfettişlerinin teftişe yönelik davranışlarına ilişkin algıları ise “kararsızım” düzeyindedir. İlköğretim müfettişlerinin teftişe yönelik davranışlarına ilişkin yönetici algıları ile kişisel değişkenlerden cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu sonuç, Özbek (1997), Kavas (2005)’ın, yaptığı çalışma sonuçları ile paralellik göstermiştir.

Teftiş öğretmenlerin işlerini daha iyi yapabilmelerine yardım amaçlı bir hizmet eylemidir. Teftişle personelin özgür hareketi geliştirilmeli, girişkenlik yeteneği kırılmamalıdır. Denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak müfettişlerin öğretimsel liderliklerinin temel gerekliklerindedir (Pehlivan, 1998). Günümüz eğitimcilerinin pek çoğuna göre de teftiş, eğitim sürecinden daha iyi ürün alabilmek için, bu süreci oluşturan üyelere rehberlik etmektir. Bu teftiş anlayışında müfettiş, öğretmenin güçlü yanlarını daha çok güçlendirme, yetersiz yanlarını yeterli düzeye çıkarmaya çaba harcamaktadır (Bilir, 1998).

153 kişilik öğretmen grubu ve 39 kişilik yönetici grubunun ortak boyutu olan Rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine bakıldığında yöneticiler öğretmenlere oranla nispeten daha olumlu düşünmektedirler. Değişkenler açısından bakıldığında öğrenim durumuna göre öğretmenlerde rehberlik boyutunda anlamlı fark vardır. Bu anlamlı fark eğitim düzeyi önlisans ve lisans tamamlama seviyesinde olan öğretmenlerin lehinedir. Yönetici görüşleri müfettişlerden beklenen rehberlik rollerinin öğretim durumuna göre farklılık göstermemiştir. Öğretmen grubundaki anlamlı farklılığın nedeni, öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça müfettişlere yönelik beklentinin yükselmesi olabilir. Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenler ve yöneticiler arasında yöneticiler lehine bir fark olduğunu görüyoruz. Yönetici cevaplarına bakıldığında aritmetik ortalamaların daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerde hizmet süresine göre müfettişlerin rehberlik rollerine ilişkin algıda anlamlı bir fark çıkmıştır [$t_{(152)}=3.609$; $p<0.05$]. 21 yıl ve üstünde görev yapan öğretmenler 11-20 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedir. Bu durumun nedeni uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin farklı müfettişlerle karşılaşma imkânı bulmaları ve daha fazla ortak çalışma yapmaları olabilir. Yöneticilerde ise müfettişlerden beklenen rehberlik rollerine yönelik anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Gökalp (2010), Oktar (2010) ve Ovalı (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları eğitim müfettişlerinin mesleki gelişim adına öğretmenlere rehberliğin az yapıldığını ortaya koymuştur. Eğitim müfettişlerinin daha çok mevzuat; defter, dosya ve programlar gibi konular üzerine yoğunlaşmaları bu duruma neden olmuş olabilir. Arslantaş'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada da, ilköğretim müfettişlerinin planlama ve eğitim-öğretim mevzuatı konusunda mesleki yardım ve rehberlik açasından diğer konulara göre daha yeterli görüldükleri belirlenmiş, bu durum da eğitim müfettişlerinin daha çok formal kalıplar çerçevesinde hareket ettikleri şeklinde yorumlanmıştır. Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini yeterli düzeyde yerine getiremediklerini ortaya koyan başka bir çalışma ise, Sarıçam, Selvi ve Göksu'nun (2010) "İlköğretim Yöneticilerinin Eğitim Müfettişlerinden Beklentileri Nelerdir?" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmaya göre yöneticiler, rehberlik ve işbaşında yetiştirme konusunda eğitim müfettişlerinden beklentilerinin üst düzeyde olduğunu, ancak bu konuda eğitim müfettişlerinin yeterli olmadıklarını ve gerekli yardımı yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma da bu zamana kadar yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Öğretmen ve yöneticiler müfettişlerin yaptığı rehberlik çalışmalarını yeterli düzeyde görmemektedir. Geçen bunca yıla rağmen düşüncelerin hala değişmemesinin nedeni uygulamaların da değişmediğini göstermektedir. Müfettiş sayılarının hala az olması, gidilen okul sayısının fazla olması müfettişlerin işini zorlaştırmaktadır. İncelenmesi gereken evrak içlerinden öğretmen ve yöneticilere yönelik rehberlik çalışmalarına fazla zaman kalmamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin ifade ettiği gibi denetim, sadece mevzuat, defter kayıt işlerine bakılarak yapılan değerlendirme yerine onların mesleki gelişimlerine yardımcı olarak yapılan bir süreç olarak ele alınmalıdır. Müfettişlerin sayısı arttırılarak iş bölümü yapılması rehberlik çalışmalarının da verimini arttıracaktır.

Öneriler

Uygulayıcılar için öneriler

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, İlköğretim Müfettişlerinin sadece kusurları ortaya çıkaran bir denetleyici değil, ilk önce bir rehber olduğunu algılamasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. İlköğretim Müfettişleri, öğretmenler ve yöneticiler için bir rehber gibi davrandığında, daha sıcak ve samimi bir yere sahip olabilir. İdareci, öğretmen ve müfettiş arasındaki bu samimi ortam, teftişin daha olumlu geçmesine neden olacaktır.
- İlköğretim Müfettişleri bir kurumda rehberlik çalışmaları yapacakları zaman önce okul yöneticileri ve öğretmenleri açısından hangi konularda rehberliğe ihtiyaç duyulduğunun belirlenip sonra rehberlik çalışmalarının bu konulara ağırlık verilerek yapılması daha etkili olacaktır.
- Okul çalışanları açısından klinik denetim ilkelerinin bilinmesi ve müfettişlerin yaptığı teftiş esnasında hangi açları ele aldığıın bilinmesi teftiş ve müfettiş üzerine daha olumlu düşünülmesini sağlayacaktır.
- Müfettişlerin rehberlik rolleri ile soruşturma rolleri öğretmenler ve yöneticiler açısından çelişkili olabilir. Bu nedenle soruşturma yapan müfettişler ile rehberlik yapan müfettişler ayrılarak çalışmalıdır. Bu durumda okul çalışanları okullarına gelen müfettişe daha olumlu yaklaşacaklardır.
- İlköğretim müfettişlerinin sayılarının azlığı nedeniyle rehberlik çalışmalarına yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Müfettiş sayısının artmasıyla yapılan rehberlik çalışmaları sıklaştırılabilir. Aynı şekilde klinik denetim için gerekli çalışmaları müfettişler ve okul çalışanları birlikte planlayabilirler.

Araştırmacılar için öneriler

- Kliniksel Denetime yönelik davranışlarını gösterme düzeyleri araştırılırken öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Bu konuda denetmenlerin de görüşlerine yer verilen çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmanın çalışma evreni Çanakkale ili Merkez ilçesi ile sınırlı tutulmuştur. Aynı konuda daha geniş evren üzerinde çalışmaların yapılması ve nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin yönetici ve öğretmenlere göre rehberlik rollerini yerine getirme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Başka araştırmalarda ilköğretim müfettişlerinin diğer rollerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerine başvurularak incelenebilir.

Ayrıca Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından illerdeki bütün müfettişlere iletişim, empati ve çağdaş eğitim denetimi modelleri hakkında hizmet içi eğitim verilmelidir.

Kaynakça

- Acheson, Keith A. & Meredith Damien G. (1997) *Techniques in the clinical supervision of teachers: preservice and inservice applications fourth edition*. University of Oregon, pp.7.
- Ada, N. (2013). Örgütlerde çatışma nedenleri ve çözüm önerileri: Bir literatür çalışması. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 59-74.
- Ağaoğlu, E. (1997). Eğitimde klinik denetim. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, ss. 34.
- Altıntaş, R. (1980). *Liselerde kurum teftişi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Arslantaş, İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algularına göre değerlendirilmesi (bir model önerisi)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, B. (1993). *Soruşturma teknikleri ders notları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, ss. 23.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Eğitim Araştırma Yayın ve Danışmanlık A.Ş. Ankara, ss. 152-154.
- Aydın, M. (2008). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık, ss. 7.
- Bailey, K. M. (2006). Language teacher supervision: A case-based approach. *Cambridge University Press, Cambridge*, 9.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 54.
- Balaban, C. (2005). *Aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Balcı, A. ve Aydın, İ. (2001) *Eğitim yönetimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, ss. 88.
- Balcı, B. (2007). *İlköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin; ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları, ss. 23.
- Başaran, İbrahim E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. (Dördüncü Yazılış). Ankara: Feryal Matbaası, ss. 136.
- Bell, R. ve Grant. N. (1977). *Patterns of education in british isles*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Bennett, T. (2006). *Clinical supervision marriage: A matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480183)
- Bilir, M. (1982). *Temel eğitim müfettişlerinin yetiştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bilir, M. (1998). *Çağdaş denetçi rolleri*. İlköğretim müfettişleri semineri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
- Bland, A. R. ve Rossen, E. K. (2005). Clinical supervision of nurses working with patients with borderline personality disorder. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5), 507–517.
- Burgaz, B. (1995). *İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilemediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 11, 127-131.

- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z.(2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Yedinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 126.
- Bykaslan, M. Ali. (1998). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cemaloğlu, N. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin meslekî yardım ve rehberlik rolünün öğretmenleri gdlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cleary, M. & Freeman, A. (2005). The cultural realities of clinical supervision in an acuteinpatient mental health setting. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5), 489–505.
- Dağlı, A. (2001). İlkğretim ğretmenlerinin algılarına göre ilkğretim denetmenlerinin liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 211-220.
- Demirtaş, Z., şener, G. ve Karabatak S. (2013). According to the students' perceptions the levels of academic staff to comply with ethical codes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 506-519.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve orta ğretim kurumlarında yürütülen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Döş, İ. (2005). *İlköğretim düzeyinde kullanılan öğretmen teftiş formunun yeterlik düzeyine ilişkin, denetçi, yönetici ve sınıf öğretmeni algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ebmeier, H. & Janice Nicklaus.(1999). *The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment, desire for collaboration, and efficiency.* Journal of Curriculum and Supervision.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R.J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers.* New York: Holt Publishing.
- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarının incelenmesi (Mersin ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, ss. 73-78.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), ss. 83-99.
- Gündüz, Y. (2008). *Avrupa birliğine uyum sürecinde milli eğitim bakanlığı teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Houk, Tracy A. (1999) “*The clinical supervision experiences of beginning teachers: a qualitative study.*” M.A.Thesis. University of Regina, Faculty of Graduate Studies and Research.
- Karagözoğlu, G. (1972). *Türk eğitim düzeninde bakanlık müfettişlerinin rolünün araştırma özeti.* Ankara: MEB PAK Dairesi, ss. 2-88.

- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ, ss. 5.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi. (On İkinci Basım)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 73.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, (13.08.1999).
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, (1993).
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özbek, O. (1997). *Öğretmenlerin ders teftiş etkinliklerinde müfettişlerden beklentileri ve bu beklentilerin müfettişlerce gerçekleştirilme düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 137-138.

- Pehlivan, İ. (1998). *Denetimde stres ve basa çıkma yolları*. İlköğretim Müfettişleri Semineri 27 Temmuz–21 Ağustos 1998 Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 262-282.
- Resmi Gazete, (2010). Denetim görevlilerinin uyacakları meslekî etik davranış ilkeleri hakkında yönetmelik. Sayı, 27699.
- Rizzo, John F. (2004). *Teachers' and supervisors' perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices* (doctoral dissertation). Graduate School of the University of Massachusetts , School of Education.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikler*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Sarıçam, İ. Selvi, H. & Göksu, M. Z. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri nelerdir? *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (Edt: T. Karaköse, K. Yılmaz & Y. Altınkurt). Ankara: Nobel Yayınevi. 276-277.
- Silman, F ve Ada, Ş. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Stevenson, C. (2005). Postmodernising clinical supervision in nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 519–529.
- Su, K. (1974). *Türk eğitiminde teftişin yeri ve önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 73.
- Sullivan, Susan & Jeffrey Glanz. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Corwin Press, 24.
- Taştan, M. (2003). İlköğretim denetmen yardımcılarının sorunları. *Eğitim ve Bilim*. 128 (28), 42-57.
- Taymaz, H. (1993). *Teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: TAKAV Tapu Kadastro Vakfı Matbaası, 100.

- Töremen, F. ve Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim denetçilerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 170, 202-217.
- Uğurlu, C.T. (2010). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sonbahar. 1(2). 66-78.
- Uygun, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, A. (1999). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-483.
- Wagner, Laura M. (2001). *Clinical supervision as a mechanism for observing and discussing teacher leadership capacities* (doctoral dissertation). University of Houston, Faculty of the College of Education.
- Yalçinkaya, M. (1992). *Denetimde iletişim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25 (1), 211-219.
- Yalçinkaya, M. (2003) “*İlköğretimde yeni denetim esasları: Meb ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi üzerine bir inceleme.*” *Millî Eğitim Dergisi*, 160.

Ekler

Ek A: Uygulama İzni

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806/44/1539643

15/04/2014

Konu: Anket Çalışması

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08/04/2014 tarihli ve 5195 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşegül İNCEKARA tarafından "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Tefliş Esnasında İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Algıları" başlıklı anket çalışması için Merkez İlçedeki İlkokullar ve Ortaokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anket çalışması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Atik EKİN
 Şube Müdürü

OLUR
 15/04/2014

Dr. Şaban KARATAŞ
 Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
 Aşlı ile Ayrıldı:
 15.04.2014
 Gülşim SÖKTEPE
 Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1f32-bed7-388f-9ccc-7827 kodu ile yapılabilir.

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Binası
 Strateji Geliştirme Bölümü Merkez/ÇANAKKALE
 e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN V.H.K.İ.
 Tel: (0 286) 217 46 93-165

Ek A: Uygulama İzni

FORM: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayşegül İNCEKARA
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli Listede Adı Bulunan İlkokullar ve Ortaokullar
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Teftiş Esnasında İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Algıları
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İlgili Okullarda Görev Yapan Yöneticiler ve Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

09/04/2014
Komisyon Başkanı
Mehmet Atik EKİN

Üye
Zekiye KILIÇ

Üye
Serap GENÇ

k B: Ölçek İzni



Klasörler 

Gelen kutusu 6

Gereksiz 3

Taslaklar 142

Gönderilmiş

Silirmiş

Yeni klasör

Re: Tez ↑ ↓ ×



Muharrem KÖKLÜ (muharremkoklu@halic.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 12.03.2014 

Kime: ayşegül incegara ▾

Sayın Ayşegül İNCEKARA,

"İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ÇAĞDAŞ EĞİTİM DENETİMİ İLKELERİNE VE KLİNİKSEL DENETİME YÖNELİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI" isimli Yüksek Lisans tezinde kullanılan anketi genel usul ve esaslara uygun olarak kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Y.Doç.Dr. Muharrem KÖKLÜ

Haliç Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Ek B: Ölçek İzni



(Konu yok) ↑ ↓ ✕

Klasörler 

Gelen kutusu 6

Gereksiz 3

Taslaklar 142

Gönderilmiş

Silinmiş

Yeni klasör



Yüksel Gündüz (gunduz0735@hotmail.com) [Kişilere ekle](#) 12.03.2014 

Kime: aysegul.236@hotmail.com ✕

Sayın Hocam, istediğiniz ölçeğin 20 maddesi de makalede mevcuttur. Onu oradan alıp oluşturduğunuz kalıba yerleştirebilirsiniz. Bnede kullandığım ölçeğin hazır formatı yok. Çünkü bilgisayar çöktü hepsi uçtu. Umarım işinize yarar. Şimdiden başarılar dilerim.

Yüksel Gündüz
Öğretim Üyesi

Ek C: Veri Toplama Aracı

Sayın yönetici,

Bu anket formu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Teftiş Esnasında İlköğretim Müfettişlerine Yönelik Algıları'nı tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda ilköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirmede sergilemeleri gereken davranışlar verilmiştir. Sizce, ilköğretim müfettişlerinin bu davranışları ne derecede yerine getirdiklerini uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Ayşegül İNCEKARA

- 1. Göreviniz:** Müdür 2. Müdür Yard.
- 2. Cinsiyetiniz:** Kadın 2. Erkek
- 3. Hizmet Süreniz:** 1 – 5 yıl
 6- 10 yıl
 11- 15 yıl
 16- 20 yıl
 21- 25
 26 yıl ve üstü
- 4. Öğrenim Durumunuz:** Ön Lisans
 Lisans Tamamlama
 Lisans
 Lisans Üstü
 Başka (Lütfen belirtiniz):.....
- 5.Yaş:** 30-35
 36-40
 41-45
 46-50
 51-55
 56 ve üstü

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Müfettişlerin bana yaptığı eleştirileri yapıcı buluyorum.					
2. Müfettişleri deneyimli eğitimciler olarak görüyorum.					
3. Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.					
4. Müfettişlerin eleştirilerini haklı buluyorum.					
5. Müfettişleri çağdaş insanlar olarak görüyorum.					
6. Müfettişleri bilgi kaynağı olarak görüyorum.					
7. Müfettişleri rehber olarak görüyorum.					
8. Müfettişler eğitim sisteminde kesinlikle olmalıdır.					
9. Müfettişler sayesinde birçok şeyi öğrendim.					
10. Müfettişleri seviyorum.					
11. Müfettişler değerli insanlar.					
12. Müfettişlerle beraber vakit geçirmekten hoşlanırım.					
13. Müfettişleri saygın kişiler olarak görüyorum.					
14. Müfettişleri kendime yakın hissediyorum.					
15. Müfettişlerden yeterince saygı görüyorum.					
16. Müfettişlerin kullandığı dilden hoşlanıyorum.					
17. Müfettişler bana çok yardımcı oluyorlar.					
18. Müfettişler eğitim öğretimden çok evrakla ilgilenirler.					
19. Müfettişler hak edilen puanı verirler.					
20. Müfettişler objektif değerlendirme yaparlar.					

Sayın öğretmen,

Bu anket formu, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler, yalnızca, bilimsel amaçlı tez çalışmasında kullanılacaktır. Aşağıda ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirmede sergilemeleri gereken davranışlar verilmiştir. Sizce, ilköğretim müfettişlerinin bu davranışları ne derecede yerine getirdiklerini uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Ayşegül İNCEKARA

1. Cinsiyetiniz

Bayan

Bay

2. Öğrenim Durumunuz

Ön Lisans ve Eğitim Enstitüsü

Lisans

Lisansüstü

3. Kıdeminiz

2 -5 yıl

6 -10 yıl

11 -20 yıl

21 yıl ve yukarı

4. Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı

1-30

31 -60

61 ve üzeri

5. Çalıştığınız İlçenin Adı (yazınız)

.....

Denetmen,	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Müfettişlerin bana yaptığı eleştirileri yapıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
2. Müfettişleri deneyimli eğiticiler olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
3. Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.	1	2	3	4	5
4. Müfettişlerin eleştirilerini haklı buluyorum.	1	2	3	4	5
5. Müfettişleri çağdaş insanlar olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6. Müfettişleri bilgi kaynağı olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
7. Müfettişleri rehber olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
8. Müfettişler eğitim sisteminde kesinlikle olmalıdır.	1	2	3	4	5
9. Müfettişler sayesinde birçok şeyi öğrendim.	1	2	3	4	5
10. Müfettişleri seviyorum.	1	2	3	4	5
11. Gözlem öncesi öğretmenle görüşmektedir.	1	2	3	4	5
12. Gözlem öncesi öğretmenle ilişkilerin gelişmesini sağlamaya çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenle amaçların gerçekleşmesi yönünde işbirliği yapmaktadır.	1	2	3	4	5
14. Denetim planını öğretmenle birlikte yapmaktadır.	1	2	3	4	5
15. Gözlemeden önce gerekli hazırlıkları yapmaktadır.	1	2	3	4	5
16. Gözlem öncesinde öğretmenin öğretim hedeflerini öğrenmektedir.	1	2	3	4	5
17. Gözlemi öğretmen-öğrenci etkileşimini dikkate alarak sürdürmektedir.	1	2	3	4	5
18. Öğretmen ile öğrenci arasındaki karşılıklı saygı ve güveni yansıtıcı bir ilişkinin varlığına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
19. Öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim kanallarının açık olmasına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
20. Öğretmen ile öğrenciler arasındaki işbirliğinin düzeyini belirlemektedir.	1	2	3	4	5
21. Sınıf içi etkinliklerin ve kullanılan yöntemlerin öğrencilerle birlikte planlanıp planlanmadığına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5

Denetmen,					
22. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin büyümesi ve gelişmesi ilkelerine uygunluğuna dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
23. Sınıf içi düzenlemelerin öğrencileri güdüleyici olup olmadığına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
24. Sınıfın ışıklandırılma ve havalandırılmasına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
25. Sıra ve masaların rahatlıkla kullanılmasına ve etkinliklere uygun düzenlenip düzenlenmediğine dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
26. Var olan araç-gereçlerin amacına uygun kullanılıp kullanılmadığına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
27. Derslerde araç gereçlerin kullanımını teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
28. Belirlenen amaçların öğrencilerin gelişmelerine ve gereksinimlerine uygunluğuna dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
29. Yapılan etkinliklerin anlamlı olup olmasını değerlendirmektedir.	1	2	3	4	5
30. Etkinliklerin öğrencilere yeni davranışlar kazandırıp, eski becerileri geliştirmekte olmasına değer vermektedir.	1	2	3	4	5
31. Öğrencilerin güdülenmiş olmalarına ve dersin yüksek oranda bir katılımı ile islenip islenmediğine dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
32. Öğrencilerde yaratıcı düşünme, araştırma ve grup sürecinin özendirili özendirilmediğini değerlendirmektedir.	1	2	3	4	5
33. Ders işlenişinde öğretmen-öğrenci işbirliğini gerçekleştirecek planlam yapıp yapılmadığına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
34. Ders işlenişinde, bireysel yeteneklerin, ilgi ve tutumların dikkate alınıp alınmadığını gözlemlemektedir.	1	2	3	4	5
35. Öğrenme etkinliklerinin daha önce kazanılmış bilgi ve becerilere dayandırılmasına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
36. Ders işlenişinde konular arasında ve konularla gerçek yaşam arasında ilişkinin varlığına dikkat etmektedir.	1	2	3	4	5
37. Öğrencilerin belirlenmiş hedef ve bireysel gereksinimlere uygun bağımsız etkinliklerde bulunma olanaklarını değerlendirmektedir.	1	2	3	4	5
38. Öğrencilerin yeni beceriler kazanmasını sağlayıcı projelere zaman ayrılıp ayrılmamasını dikkate almaktadır.	1	2	3	4	5
39. Öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin, önceden belirlenmiş amaçlar test eder nitelikte olup olmadığını dikkate almaktadır.	1	2	3	4	5
40. Not vermede öğrencilerin kapasitesinin göz önünde bulundurulmasına önem vermektedir.	1	2	3	4	5
41. Öğretmenin, ödev ve sınav kâğıtlarındaki yanlışları dikkate alıp almamasını önemsemektedir.	1	2	3	4	5
42. Yapılan değerlendirmelerin, (grup ya da bireysel olsun) her çocuk için anlamlı olmasına önem vermektedir.	1	2	3	4	5
43. Yapılan etkinliklerin, çocuğu bir bütün olarak geliştirici nitelik taşımasına önem vermektedir.	1	2	3	4	5

Denetmen,					
44. Öğretmenin kişisel özelliklerini, özgeçmişini, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkilerinin niteliklerini bilmektedir.	1	2	3	4	5
45. Öğretmenin konuyu öğretebilme başarısını belirlemektedir.	1	2	3	4	5
46. Öğretmenin yazı tahtasını amacına uygun kullanma başarısını belirlemektedir.	1	2	3	4	5
47. Öğretmenin seçmiş olduğu öğretim yönteminin yerindeliğini değerlendirmektedir.	1	2	3	4	5
48. Öğretmenin öğrencilerle birlikte dersi özetleme başarısını belirlemektedir.	1	2	3	4	5
49. Öğretmenin çağdaş yöntemlerle ilgili bilgi kazanmasına ve onun bu yöntemleri kavramasına yardım etmektedir.	1	2	3	4	5
50. Öğretmenin öğretme, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemektedir.	1	2	3	4	5
51. Öğretmenin öğretme davranışının gelişmesine yardım etmektedir.	1	2	3	4	5
52. Öğretmenin yeni davranışları anlayıp, eski davranışlarından üstün olan yanlarını görmesine yardım etmektedir.	1	2	3	4	5
53. Analiz sürecinde öğretmenin güçlü yanlarını belirler, yetersizliklerini yeterli düzeye çıkarmada öğretmene yardımcı olmaktadır.	1	2	3	4	5
54. Denetim uygulamalarını nesnel olarak gözden geçirmektedir.	1	2	3	4	5
55. Denetim sürecinde planlanan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamaktadır.	1	2	3	4	5
56. Denetimsel tekniklerin verimliliğini saptamaktadır.	1	2	3	4	5
57. Denetimin yeniden planlanmasında öğretmenle işbirliği yapmak için girişimlerde bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
58. Gözlem sonrası görüşmede öğretmenin mesleksel gelişimine katkıda bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
59. Gözlem sonrası görüşmede öğretmenin mesleksel doyumu ve teknik yeterliği ile ilgili konulara yer vermektedir.	1	2	3	4	5
60. Gözlem sonrası görüşmede öğretmenin doğru yaptıklarını takdir etmektedir.	1	2	3	4	5
61. Geçmişteki denetimsel uygulamaları gözden geçirmekte ve gerçekleştirilen ilerlemeleri belirlemektedir.	1	2	3	4	5
62. Öğretmenin öz denetim ve denetim teknikleri konusunda yetişmesini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
63. Denetim programının yeniden düzenlenmesi, hedeflerin ve uygulama yöntemlerinin yeniden belirlenmesi için çaba göstermektedir.	1	2	3	4	5

