

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ YARDIM
VE REHBERLİK ROLLERİNİN ÖĞRETMEN
ALGILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(BİR MODEL ÖNERİSİ)**

DOKTORA TEZİ

H.İSMAİL ARSLANTAŞ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2007

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ YARDIM
VE REHBERLİK ROLLERİNİN ÖĞRETMEN
ALGILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(BİR MODEL ÖNERİSİ)**

DOKTORA TEZİ

H.İSMAİL ARSLANTAŞ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU

GAZİANTEP
HAZİRAN 2007

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Bir Model Önerisi)

H.İsmail ARSLANTAŞ

Tez Savunma Tarihi:28.06.2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN
SBE Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU (Jüri Bşk.)

Prof. Dr. Sabahattin ARIBAŞ

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

ÖNSÖZ

Eğitim-öğretim etkinliklerinin etkililiği ve niteliği, eğitsel hedeflerin gerçekleşmesini ve sürecinin sonucunda elde edilecek ürünlerin niteliğini etkileyecektir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin istenen şekilde yerine getirilmesi, öğretmen nitelikleriyle yakından ilgilidir. Geçmişten günümüze öğretmenlerin rollerinde bazı değişiklikler olsa da bu değişiklikler öğretmenin önemini azaltmamış aksine artırmıştır. Her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de göreve başlamadan önceki eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve beceriler, görevin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde yeterli olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin değişme ve gelişmelere uyum sağlamaları ve görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için işbaşında yetiştirilmeye ve bunun için de mesleki yardım ve rehberliğe gereksinimleri olacaktır.

Bu araştırmada, ilköğretimde öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik sağlayan ilköğretim müfettişlerinin, bu rollerini ne derece gerçekleştirdikleri, öğretmen algılarına göre bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere istenen düzeyde bir “mesleki yardım ve rehberlik” sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş ve problem durumu; ikinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen bilgiler yer almaktadır. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Dördüncü ve son bölümde, öğretmen algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular, bulgulara dayalı yorumlar, tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu araştırmanın yapılmasına beni teşvik eden ve ihtiyacım olan her türlü yardımı ve rehberliği yapan danışman hocam Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU’na; gerek ders dönemi ve gerekse de tez süresince bana her türlü desteği sağlayan Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT’a ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli diğer hocalarıma; araştırma verilerinin analizi konusunda yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL’a; bilhassa çalışma süresince bana sabır gösteren, çalışmaya teşvik eden ve uygun çalışma ortamı sağlayan eşime ve çocuklarıma; araştırma anketinin uygulanmasında yardım ve katkılarını gördüğüm anket uygulanan okulların yönetici ve öğretmenlerine en içten teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2007

H.İsmail ARSLANTAş

ÖZET

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ YARDIM VE REHBERLİK ROLLERİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (BİR MODEL ÖNERİSİ)

ARSLANTAŞ, H.İsmail

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU

Haziran 2007, 207 sayfa

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek ve ilköğretim öğretmenlerine yönelik ilköğretim müfettişlerince gerçekleştirilecek yeni bir mesleki yardım ve rehberlik modeli önermek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada betimleme-survey yöntemi, tercih edilmiştir. Amaç yönünden incelendiğinde bu çalışma değerlendirme ağırlıklı bir çalışmadır. Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin ilköğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak yaptıkları “rehberlik ve mesleki yardım” etkinliklerinin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ve ilgili araştırmaların sonuçlarına göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik yeni bir rehberlik ve mesleki yardım önerisi geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın evrenini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır il merkezinde büyükşehir belediyesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretim yapmakta olan ilköğretim kurumlarında görevli 5142 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen 55 maddelik anketten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi, SPSS (Statistical Package for the Social Science) for Windows , programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler t- Testi, varyans analizi (one way), aritmetik ortalama ve yüzde (%) kullanılarak yorumlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini “az” derecede gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. On farklı boyutta belirtilen “mesleki yardım ve rehberlik”te, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” boyutunda “orta” düzeyde yeterli oldukları; diğer dokuz boyutta ise “az” derecede yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ve benzer diğer araştırma sonuçlarının ışığında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik, ilköğretim müfettişlerince yürütülecek bir “mesleki yardım ve rehberlik modeli” önerilmektedir. Önerilen modelin adı, “süreç odaklı mesleki yardım ve rehberlik” modelidir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki yardım, Rehberlik, Denetim, İlköğretim müfettişi

ABSTRACT

AN EVALUATION LEVEL OF PRIMARY SCHOOL INSPECTORS' ROLE OF PROFESSIONAL AID AND GUIDANCE ACCORDING TO THE PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.

(A MODEL PROPOSAL)

ARSLANTAŞ, H.İsmail

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU

June 2007, 207 pages

This study has been carried out in order to identify the realization level of primary school inspectors' role of professional support and guidance according to the perception of primary school teachers. The study also aims to propose a new model of professional aid and guidance for primary school inspectors.

Within the framework of the study, the survey technique was employed as data collection tool. Because of the main aim of the study, it is mainly comprised of evaluation. It tries to evaluate the efficiency of the activities that are carried out by primary school inspectors in order to provide primary school teachers with professional aid and guidance. On the basis of the findings of this study and other related studies, a new model of professional aid and guidance is suggested for primary school inspectors.

The research population of the study consisted of 5142 teachers who were working at state primary schools in Diyarbakır in 2005-2006 academic year. A questionnaire including 55 items was used to gather data. Collected data were analyzed through SPSS for Windows. Statistical analysis techniques such as t- testi, variance analysis, (one way), mean and percentage were used to evaluate the data. Analysis of data indicated that primary school inspectors did not played their role of professional aid and guidance efficiently. The efficiency level of primary school inspectors in professional aid and guidance, which was identified under ten items, was found to be "medium" for the item concerning "teaching and learning legislation" and "low" for the other nine items. Implications of the results of the study made it possible to propose a model of professional aid and guidance which can be used by primary school inspectors. The proposed model is called "Process-based Professional Aid and Guidance".

Key Words: Professional support, Guidance, Inspection, Primary school inspector

İÇİNDEKİLER

[Sayfa No](#)

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar VE ŞEKİLLER	vi
1. GİRİŞ	1
1. 1. GİRİŞ	1
1. 2. PROBLEM CÜMLESİ	11
1. 3. ALT PROBLEMLER	11
1. 4. ARAŞTIRMANIN AMACI	13
1. 5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	13
1. 6. SAYILTILAR	15
1. 7. SINIRLILIKLAR	15
1. 8. TANIMLAR	15
2. KAYNAK ÖZETLERİ	17
2. 1. KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2. 1. 1. Türk Milli Eğitim Sistemi İçinde İlköğretim ve İlköğretimde Öğretmen	17
2. 1. 1. 1. İlköğretimin Türk Milli Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi	17
2. 1. 1. 2. İlköğretimde Öğretmenin Önemi ve Öğretmenlerin Mesleğe Hazırlanmaları ve İşbaşında Yetiştirilmeleri	18
2. 1. 2. Eğitimde Teftiş ve İlköğretim Müfettişleri	23
2. 1. 2. 1. Teftiş Kavramının Tanımı Amacı ve İşlevleri	23
2. 1. 2. 1. 1. Teftiş Kavramının Tanımı	23
2. 1. 2. 1. 2. Teftiş Amacı	25
2. 1. 2. 1. 3. Teftişin İşlevleri	28
2. 1. 2. 1. 4. Teftişin İlkeleri	29
2. 1. 3. İlköğretim Müfettişlerinin Görev ve Roller ve Bu Görev Rollerinde “Mesleki Yardım ve Rehberlik” Rollerini	34
2. 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	45
3. MATERYAL VE YÖNTEM	56

3. 1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	56
3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	57
3. 3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI	57
3. 4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	59
4.BULGULAR VE TARTIŞMA.....	61
4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	61
4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
4. 2. 1. Birinci Alt Problem.....	64
4. 2. 2. İkinci Alt Problem;.....	67
4. 2. 3. Üçüncü Alt Problem;.....	84
4. 2. 4. Dördüncü Alt Problem;.....	102
4. 2. 5. Beşinci Alt Problem;.....	118
4. 2. 6. Altıncı Alt Problem.....	138
4. 2. 6. 1. Bir mesleki yardım ve rehberlik modeli önerisi: süreç odaklı mesleki yardım ve rehberlik.....	138
4. 2. 6. 2. Önerilen modelde müfettişlerin seçimi ve yetiştirilmeleri	141
4. 2. 6. 3. Önerilen modele göre ilköğretim müfettişlerinin örgütlenmesi.....	141
4. 2. 6. 3.1 Çalışma gruplarının oluşturulması	144
4. 2. 6. 3. 2. Gruplardaki müfettiş sayısının belirlenmesi ..	145
4. 2. 6. 4. İlköğretim müfettişlerinin soruşturmacılık rolünün diğer rollerinden ayrılması	148
4. 2. 6. 5. Önerilen modele göre mesleki yardım ve rehberliğin uygulanışı.....	149
4. 2. 6. 5. 1. Birinci Aşama: Öğretim yılı başında ilk ziyaret	149
4. 2. 6. 5. 2. İkinci Aşama: Ziyaret Sonrası Öğretmenle Görüşme	152
4. 2. 6. 5. 3. Üçüncü Aşama: İkinci Defa Sınıf Ziyareti... ..	153
4. 2. 6. 5. 4. Dördüncü aşama: Teftiş ve değerlendirme için son ziyaret	155
4.3. TARTIŞMA	159
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	181
SONUÇLAR	181
ÖNERİLER	187
KAYNAKÇA	192
EKLER.....	199
EK-A. İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik ve Mesleki Yardım Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Analizi	200
EK.B.1. ARAŞTIRMA İÇİN VERİ TOPLAMA ANKETİ	203
EK.B.2. ANKETİN KİŞİSEL BİLGİLER BÖLÜMÜ.....	204
EK.B.3. ANKET MADDELERİ.....	205
EK.C. ÖZGEÇMİŞ (VITAE).....	207
EK.D. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİN YAZISI.....	205

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 4.1. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı	61
Tablo 4.2. Öğretmenlerin alanlara/branşlara göre dağılımı	61
Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı.....	62
Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı	63
Tablo 4.5. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımı	64
Tablo 4.6. Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarının ortalama, standart sapma ve “t” testi sonuçlarının dağılımı.....	65
Tablo 4.7. Branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin sınıf yönetimi konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları.....	68
Tablo 4.8. Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetimine ilişkin varyans analizi sonuçları	68
Tablo 4.9. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	69
Tablo 4.10. Öğretmenlerin branşlarına göre “okul-çevre ilişkileri”ne ilişkin varyans analizi sonuçları	70
Tablo 4.11. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	71
Tablo 4.12. Öğretmenlerin branşlarına göre “okul-çevre ilişkileri”ne ilişkin varyans analizi sonuçları	72
Tablo 4.13. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	73
Tablo 4.14. Öğretmenlerin branşlarına göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans analizi sonuçları	74
Tablo 4.15. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	75

Tablo 4.16. Öğretmenlerin branşlarına göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans analizi sonuçları.....	75
Tablo 4.17. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	76
Tablo 4.18. Öğretmenlerin branşlarına göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	77
Tablo 4.19. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	78
Tablo 4.20. Öğretmenlerin branşlarına göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat”a ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	79
Tablo 4.21. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları.....	80
Tablo 4.22. Öğretmenlerin branşlarına göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	81
Tablo 4.23. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	82
Tablo 4.24. Öğretmenlerin branşlarına göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	82
Tablo 4.25. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme ”konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	83
Tablo 4.26. Öğretmenlerin branşlarına göre “ölçme-değerlendirme” ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	84
Tablo 4.27. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	85
Tablo 4.28. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “sınıf yönetimi”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	86
Tablo 4.29. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	87
Tablo 4.30. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “okul-çevre ilişkileri” ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	88

Tablo 4.31. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	89
Tablo 4.32. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “ders programları ve planlama”ya ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	89
Tablo 4.33. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	90
Tablo 4.34. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	91
Tablo 4.35. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	92
Tablo 4.36. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	92
Tablo 4.37. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	94
Tablo 4.38. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	94
Tablo 4.39. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	95
Tablo 4.40. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat”a ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	96
Tablo 4.41. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	97
Tablo 4.42. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	98
Tablo 4.43. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	99
Tablo 4.44. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	99
Tablo 4.45. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme ” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	100
Tablo 4.46. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “ölçme-değerlendirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	101

Tablo 4.47. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	102
Tablo 4.48. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “sınıf yönetimi”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	103
Tablo 4.49. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları	104
Tablo 4.50. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “okul-çevre ilişkileri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	105
Tablo 4.51. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama”ya dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	106
Tablo 4.52. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “ders programları ve planlama”ya ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	106
Tablo 4.53. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”lere dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	107
Tablo 4.54. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	108
Tablo 4.55. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	109
Tablo 4.56. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	110
Tablo 4.57. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	111
Tablo 4.58. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	111
Tablo 4.59. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” a dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	112
Tablo 4.60. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat”a ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	113
Tablo 4.61. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	114
Tablo 4.62. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	114
Tablo 4.63. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	115

Tablo 4.64. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	116
Tablo 4.65. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme ”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	117
Tablo 4.66. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “ölçme-değerlendirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	118
Tablo 4.67. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	119
Tablo 4.68. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “sınıf yönetimi”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	119
Tablo 4.69. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri ”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	120
Tablo 4.70. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “okul-çevre ilişkileri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	121
Tablo 4.71. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” ya dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	122
Tablo 4.72. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “ders programları ve planlama”ya ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	122
Tablo 4.73. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”lere dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	124
Tablo 4.74. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişkiler”e ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları	124
Tablo 4.75. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	125
Tablo 4.76. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	126
Tablo 4.77. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” ne dair mesleki yardım ve rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları.....	127
Tablo 4.78. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	128
Tablo 4.79. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” a dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	129
Tablo 4.80. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” a dair varyans (one-way) analizi sonuçları	130
Tablo 4.81. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	131

Tablo 4.82. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	132
Tablo 4.83. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	133
Tablo 4.84. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları ..	133
Tablo 4.85. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları	134
Tablo 4.86. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “ölçme-değerlendirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları.....	135
Şekil. 4. 1. Süreç odaklı mesleki yardım ve rehberlik modeli	157

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1. 1. GİRİŞ

Eğitim açık, toplumsal bir sistemdir. Eğitim kurumları içinde buldukları toplumun değerleri ve diğer alt sistemleri ile sürekli olarak etkileşim halindedirler. Toplumsal kurumlar, kendilerini belli toplumsal birimler yoluyla gerçekleştirirler (Hesapçıoğlu, 1984:23). Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin diğer alt sistemleri ile sürekli etkileşim içinde olmasından dolayı bir yandan onlardan etkilenirken öte yandan onları da etkiler.

Bir ülkenin gelişmesi ve kalkınmasının önemli ölçüde o ülkenin eğitim sisteminin niteliğine bağlı olduğu söylenebilir. Gedikoğlu'na (2005:66-75) göre eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Eğitim sisteminin topluma ve bireye dönük amaçlarının gerçekleşmesi, eğitim faaliyetleri ile ilgili kararları alan, bu kararlar doğrultusunda planlar hazırlayan, çalışanlar arasında eşgüdümü sağlayan ve diğer yönetsel süreçleri işleten yöneticilere; eğitim-öğretim faaliyetlerinin asıl yürütücüsü olan öğretmenlere ve bu sürecin işleyişini kontrol ederek aksaklıkları ve eksiklikleri belirleyerek ilgili makamlara ve kişilere bu konularda rehberlik eden teftiş elemanlarına bağlıdır.

Eğitimin toplumsal, bireysel, ekonomik, siyasal ve kültürel olmak üzere bireylere ve topluma dönük birçok işlevleri vardır. Bireyler açısından bakıldığında, bireylerde var olan potansiyeli açığa çıkarmak, bireyleri yüksek bir hayat standardına ulaştırmak eğitimin en temel işlevi olduğu gibi; toplumun gelişmesi, kalkınması ve refah düzeyinin yükselmesi de eğitimin toplumsal açıdan en önemli işlevleri olarak

gösterilebilir. Başaran'a (1983:148) göre eğitim, yalnızca kalkınma çabasında olan ülkeler için değil, kalkınmış ülkeler için de geleceğin toplumunu şekillendirmede en önemli araçtır.

Toplumsal sistemler dinamik oldukları için sürekli olarak değişim gösterirler. Bir toplumun değişen siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik şartlara uyum sağlayabilmesi toplumun sahip olduğu eğitim seviyesi ile yakından ilgilidir. Bunu sağlamanın bilinen etkili yollarından biri, öğretmenlik mesleğini sürekli değişme ve gelişmelere paralel olarak geliştirmek ve profesyonellerin mesleği haline getirmektir. Özpolat (2005:221), öğretmenlik mesleğinin tarihi süreç içindeki değişimini ve gelişimini açıklarken, öğretmenlik mesleğinin çeşitli toplumsal dinamiklerin etkisiyle zaman içinde profesyonelleştiğini ifade etmektedir.

Günümüzde, yaşamın toplumsal, siyasal ve ekonomik yönlerinde süregelen hareket ve değişiklik, bilginin zenginleşmesi vb faktörler öğretmenlik mesleğini daha önce olduğundan çok daha karmaşık bir hale getirmektedir. Kendilerini sürekli yenileyebilmek ve yenilikleri izleyebilmek için öğretmenlerin devamlı bir çaba içerisinde olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin hem bireysel yönden hem de mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri yenilemeleri öncelikli olarak kendi çabalarına bağlıdır. Ancak öğretmenlerin gelişmesi sadece kendi çabaları ile sağlanamaz. Bu konuda öğretmeni yetiştirip geliştirmekle görevli ve sorumlu olanların da çaba ve destekleri gerekmektedir.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de hedeflerin gerçekleştirilmesi, örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının iyi bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Eğitimden beklenen işlevlerin gerçekleşmesi, temelde eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmene bağlıdır.

Eğitim düzenimiz, bir sistem yaklaşımı içinde incelenecek olursa, bu sistemin ana öğelerinin yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve fiziki imkânlar olduğu görülür. Sistem içinde tüm faaliyetlerin amacı, sistemin ürünü olan öğrenci öğesinin daha önce belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda eğitilmesidir (Karagözoğlu, 1977:13).

Türk Milli Eğitim Sistemi içersinde ilköğretim temel ve zorunlu bir eğitim kademesidir. İlköğretimdeki eğitim-öğretimin niteliğinin daha sonraki eğitim kademelerinin etkililiği ve verimliliğinde etkili olması kaçınılmaz bir durumdur. Eğitim sisteminin her kademesinde en önemli öğe öğretmendir. Çünkü eğitim

açısından belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerin merkezinde öğretmenler bulunmaktadır. Bu nedenle eğitsel hedeflerin gerçekleşmesi, eğitsel ürünlerin verimliliğinin ve kalitesinin artırılması için öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerekmektedir.

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi her şeyden önce öğretmen yetiştiren kurumların sorumluluğundadır. Öğretmenler öğretmenlik mesleğine başlamadan önce, konu alanı, genel kültür ve genel yetenek ve öğretmenlik meslek bilgisi ile donatılmaya çalışılmaktadırlar. Ancak, kazanılan bilgi ve beceriler, zamanla eskimekte ve mesleği etkili olarak sürdürmeye yetmemektedir.

Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki sürekli gelişme, değişme ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan yenilikler eğitimin hemen hemen her alanında sürekli yenilik ve gelişmeleri de beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde uygulamaları bu yeni gelişme ve değişimleri anlamalarına, öğrenmelerine ve bunlara uyum sağlamalarına bağlıdır.

Öğretmenlik, devamlı öğrenme ve gelişmeye ihtiyaç duyulan bir meslektir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerin yetersizliklerini kolayca anlayabilirler. Bu yüzden öğretmen, bilgi kaynakları ile devamlı iletişim içinde olmalı; teknolojik kaynaklardan eğitimde verimi artırmak için yararlanabilmelidir (Temel, 1991:97-100).

Öğretmenlerin hizmet öncesinde meslekleri ile ilgili gerekli donanımları kazanamamaları eğitim öğretim etkinliklerindeki başarılarını önemli ölçüde olumsuz olarak etkileyebilir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ve yöneticilerin yetişme eksiklerini gidermeleri, kıdemli olanların eğitim ve öğretim süreçlerindeki yenilikleri ve değişimleri öğrenmeleri, bilgilerini tazelemeleri ve mesleklerinde yükselebilmeleri için hizmet içinde eğitime ihtiyaç duyarlar (Taymaz, 2002:92).

İlköğretimde eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanmasının takibi, eğitsel hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi, teftiş etkinlikleri sırasında elde edilen veriler ışığında gerekli değerlendirmelerin yapılarak eksikliklerin aksaklıkların giderilmesi ve eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik çabaların önemli bir kısmı ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır.

Eğitim sisteminin hangi kademesinde olursa olsun, teftişin esas işlevi eğitim süreci ile ilgili problemleri tespit ederek giderilmesine yönelik tedbirler geliştirme, eğitim ortamlarını iyileştirme, öğretmenleri ve eğitimle ilgili diğer

personeli işbaşında yetiştirme; öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine mesleki yardım ve rehberlik hizmetini sunmaktır.

Teftiş, her örgütün yönetilmesinde kullanılan vazgeçilmez bir süreçtir. Teftiş genel olarak örgütte yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale gelmesini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir alanı kapsar (Su, 1974:36).

Öğretmenlerin hizmet içinde kendilerini yenilemeleri bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmelerin doğurduğu sonuçlara kendilerini uyarlamaları için etkili bir rehberlik ve bilgilendirmeye gereksinimleri vardır. Öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmeleri, geliştirilmeleri ve kendilerini yenilemeleri için gerekli rehberlik etkinliklerinin sorumluluğu, ilköğretim kurumlarında öncelikli olarak ilköğretim müfettişlerinin sorumluluğundadır.

Bilginin çok hızlı bir şekilde artması ve çeşitlenmesi, teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve hayatın her alanındaki değişme ve gelişmeler her meslekte yenilenmeyi, mesleği icra edenlerin kendilerini geliştirmelerini gerekli kıldığı gibi öğretmenlik mesleğini yürütenlerin de kendilerini yenilemelerini geliştirmelerini zorunlu hale getirmektedir. Sarı'ya (1987:7) göre, öğretmenlerin gerek görevlerini tam olarak yapabilmeleri, gerekse öğrenme yaşantılarında doyurucu bir biçimde etkili olabilmeleri için kendilerini devamlı yenilemeleri geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği eğitim-öğretimle ilgili farklı alanlarda bir takım nitelik ve yeterlikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmelik sabır, hoşgörü, insanı ve öğretmenlik mesleğini sevme gibi kişisel bir takım niteliklerin yanında sınıf yönetimi, insanın gelişimini ve bireysel farklılıkları bilme, öğrenme kavramı ile ilgili bilgileri bilme, öğretim süreçlerini bilme, genel kültür bilgisine sahip olma gibi bir takım mesleki bilgi ve becerilere de sahip olmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin mevcut bilgilerini korumalarının yanında bunları sürekli yenileyip geliştirmeleri önemlidir.

Öğretmenlerin hizmet başında yetiştirilmeleri ve geliştirilmelerinin en önemli sorumlularından biri de ilköğretim müfettişleridir. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki yönden ihtiyaç duydukları yardımların sağlanmasında ilköğretim müfettişleri çok önemli bir yere sahiptir. Hatta denilebilir ki, öğretmenlerin mesleki yönden yardım ve rehberlik alabilecekleri en önemli kaynak ilköğretim müfettişleridir.

İlköğretimde yapılan teftişin en önemli boyutunu öğretmenlere mesleki yönden yardım ve rehberlik oluşturmaktadır. Türk milli Eğitim Sistemi'nde özellikle sınıf öğretmenlerinin mesleki yönden yardım alabildikleri en önemli merci ilköğretim müfettişleri olmuştur.

Günümüz eğitim anlayışında teftiş hizmetlerinin en önemli boyutunu oluşturan mesleki yardım ve rehberlikte esas amaç, eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesidir. Karagözoğlu'na (1976:2) göre, müfettişten beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır.

İlköğretimde eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında karşılaşılan problemlerde problemin çözümü noktasında yapılması gereken mesleki yardım ve rehberlik ilköğretim müfettişlerinin görevidir. İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yaptığı mesleki yardım ve rehberlik sadece eğitim-öğretim sürecinin işletilmesi ile sınırlı değildir. İlköğretim müfettişleri, öğretmenlere mesleklerini daha etkili icra etmeleri için kişisel gelişimleri yönünden de mesleki yardım ve rehberlikle yükümlüdürler.

Eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı rollerini oynayan bir müfettişin görevi, teftiş ettiği bireyin ortama ve çevreye uyum sağlamasına, kendisini tanımaya ve kabullenmesine, sorunlarını çözmesine, eksiklerini gidermesine, güdülenmesine, moralinin yükselmesine, başarılı ve mutlu olmasına ve gelişmesine katkıda bulunmaktır (Taymaz, 2002:92).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (1999) ve İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde (2001) ilköğretim müfettişlerinin görevleri arasında teftiş, inceleme ve soruşturmanın yanında rehberlik de bulunmaktadır.

Çağdaş eğitim teftişi anlayışında ilköğretim müfettişlerinin rolleri ve görevleri yargıçlık, sırdaşlık, danışmanlık, güdüleyicilik, eğiticilik, uzmanlık, yöneticilik gibi başlıklar altında ele alınmıştır. Başar (2000:35-97), müfettişlerin rollerini liderlik, yöneticilik, rehberlik ve yardım, eğiticilik, araştırma ve soruşturma olarak sıralamaktadır.

Günümüz teftiş anlayışında, mesleki yardım ve rehberlik, öğretmenleri ve eğitimin diğer çalışanlarını geliştirmeyi ve dolayısıyla eğitim sürecinin daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlamaktır. Altıntaş'a (1980:2) göre, teftiş eğitim-öğretim

etkinliklerinin verimini artırmak amacıyla müfettişler ve uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içermektedir.

İlköğretim müfettişleri, öğretmenlerin işbaşında mevcut bilgilerini tazelemelerinde, kendilerini geliştirip yenilemelerinde gerekli rehberlik ve yardımı yaparak eğitimsel hedeflerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunurlar.

Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerinde ve işbaşında eğitilmelerinde onların en büyük destekçileri ilköğretim müfettişleri olacaktır. Çünkü eğitim-öğretim problemleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri çok yönlü karmaşık bir olaydır. Bunlara çözüm yollarının bulunmasında, öğretmenlerin mesleki formasyonları yetersiz kalabilir. Öğretmenlerin gerek kendilerini yetiştirme, yenileme ve geliştirme problemleri, gerekse eğitim-öğretimle ilgili diğer problemlerinin çözümünde ihtiyaç duyacağı uzmanlık ve rehberlik hizmeti, ilköğretim müfettişlerinin yardımı ile giderilebilir.

Mortensen ve Schumuller'e (1966) göre, rehberlik her bireyin yeteneklerinin ve kapasitesinin en üst düzeye ulaşacak biçimde geliştirilmesini demokratik bir anlayış içinde sağlamaya yönelik olarak eğitim programı ve uygulamalarını, bireysel olanakları ve uzmanların hizmetlerini kapsayan bir husustur (Taymaz, 2002:89).

Eğitim sürecinin bir ögesi olan rehberlik, eğitim-öğretim alanındaki her türlü yardım faaliyetlerini içermektedir. Eğitimsel bir terim olarak rehberlik farklı şekillerde tanımlansa da bireyin gelişimi ve çevresine uyumu tanımların ortak yanını oluşturmaktadır (Bakırcıoğlu, 2003:6). Tan'a (1992:18) göre rehberlik tariflerinin ortak kavramları "birey, yardım, uyum sağlamak, tercihler ve planlar yapmak" olarak ifade edilmektedir.

Bireylerin tercihler ve planlar yapmasında sunulacak yardımların rasgele, dayatmacı ve tek seçenekli olmaması gerekir. Rehberlikte bireylerin uygun seçimler yapmalarını sağlayıcı yardımlar esas olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere bu yaklaşıma dayalı bir rehberlik hizmeti sunmaları beklenmelidir.

İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik görevleri genel anlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, yenilemelerine, eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında karşılaştıkları bir takım problemlerin üstesinden gelmelerine

yardım edecek etkinlikleri içermektedir. Yapılacak etkili ve yerinde rehberlik faaliyetleri, öğretmenin gelişme ve yenilenmesine bu da eğitim hizmetlerinin kalitesinin yükselmesine ve eğitim hizmetlerinde verimlilik artışının sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

Eğitim faaliyetlerini yürütenlerin içinde buldukları çevreye uyum sağlamaları kendilerini mesleki ve insan ilişkileri açısından geliştirmeleri ve yetiştirmeleri, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görevlerine uyum sağlamaları, meslekte kıdemli olanların yeni değişme ve gelişmelerden haberdar edilmesi ve kendilerini yenilemeleri ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri arasındadır.

Teftişte yapılan rehberlik, bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır (Taymaz, 2002:90). İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere rehberlik yaparken temel bakış açısı, öğretmeni geliştirmek olmalıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde, gelişen teknolojiyi eğitim-öğretim etkinliklerine adapte ederek kullanmasında, öğrenci kişilik hizmetlerinin etkin olarak gerçekleştirilmesinde neler yapabilecekleri konusunda, değişen ve yenilenen ders programlarının planlamaya nasıl yansıtılacağı gibi hususlarda bilgilendirilmeleri ilköğretim müfettişlerinin görevleri arasında önemli bir yere sahiptir.

Çalışanların sorunlarını çözmeye güçlüklerle karşılaşmaları edimlerini etkiler. Rehberlik ve yardım koşullarından biri, bireyin sorununu, çözüm çevresini tanımadır. İlköğretim müfettişleri öğretmenlere rehberlik yapmadan önce, rehberliğe konu olacak sorunları tespit edip tanımladıktan sonra, bu sorunların çözümlerine ilişkin yönlendirmeleri ve tercihleri yapmalıdır.

Rehberlik tanımlarının ana fikrini, bireyin kendi problemlerini kendisinin tanıması ve problemlerine çözümü kendisinin bulması, oluşturmaktadır (Tan, 1992:2; Sargın ve diğerleri, 2003:2; Yeşilyaprak, 2000:6; Kepçeoğlu, 1990:11).

Sorunları olan öğretmenlerin morale ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ilköğretim müfettişleri teftiş ve rehberlik yaparken öğretmenlerde morali olumsuz yönde etkileyecek yaklaşımlardan ve davranışlardan sakınmak durumundadırlar. Öğretmenlerle eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğu, neden kaynaklandığı, nasıl çözüleceği konusunda görüş alışverişinde bulunmalıdırlar. Aydın'a (2000:25) göre, çağdaş eğitim teftişi işbirliğine dayanır; çağdaş teftiş uygulamalarında "biz", "bizim" yaklaşımı izlenir. Bu yaklaşımın

girişime katılanlarda moralin yükselmesine ve devam etmesine katkıda bulunduğu inanılır. Sıncinson (2004:235-246), ilköğretimde öğretmenlere yardım eden müfettişlerin öğretmenlerle ilişkilerinde uzlaştırmacı bir tutum sergilemeleri ve öğretmenleri güdüleyici şekilde davranmaları gerektiğini belirtmektedir.

Eğitim örgütleri insan boyutu ön planda olan örgütlerdir. Dolayısıyla insan ilişkileri çok yoğun olmaktadır. Bir örgütün belirlenen hedeflerini etkili olarak gerçekleştirmesinin temel şartlarından biri sağlıklı insan ilişkilerinin tesis edilmesidir. Başaran (1998:13), insan ilişkilerinin örgütün etkililik ve verimliliğinde önemli olduğunu ve insan ilişkilerinin bu etkiyi sağlamanın empatiklik, hoşgörü ve biz duygusu, güven, ilgi, adalet ve saydamlık gibi ilkelere bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Teftişin görünüşe göre değil, eğitim-öğretim amaçlarına göre yapılması; müfettişin bir sorgu yargıcı veya hesap uzmanı rolünden çıkıp bir rehber ve yetiştirici rolüne girmesi gerekmektedir. Aslında teftişin hedefi, öğretmenin mesleki gelişimi üzerinde merkezileşir (Bursalıoğlu, 1991:132-133).

Eğitim denetçisi, sorunları çözümlenerek etkenlerini ve kaynaklarını ortaya koyabilmeli, gerektiğinde uzlaştırmacı, yöntem ve olanak bulucu olabilmelidir. Denetçi, bireysel sorunların çözümü için de gerektiğinde etkisini kullanabilmelidir (Başar, 2000:71).

Eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı rollerini oynayan bir müfettişin rehberlikle ilgili görevi, teftiş ettiği bireyin ortama, çevreye uyum sağlamasına kendisini tanımasına ve kabullenmesine, sorunlarını çözmesine, eksiklerini gidermesine, güdülenmesine, moralinin yükselmesine katkıda bulunmaktır (Taymaz, 2002:92).

İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere rehberlik görevleri, (1) sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili rehberlik, (2) sınıf dışı eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili rehberlik olarak sınıflandırılabilir.

Sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili rehberlik etkinlikleri, konulara uygun yöntem-teknikleri seçip kullanma, öğrencileri derse motive etme, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama, öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla baş edebilme gibi sınıf yönetimi etkinliklerini içermektedir. İlköğretim müfettişleri bu konularda öğretmenleri ve eğitim-öğretim sürecini geliştirici yardımlarda bulunarak öğretmenlere rehberlik edebilirler.

Sınıf dışı etkinliklere dayalı rehberlik faaliyetleri ise, 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 hususlardan oluşmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (Resmi Gazete, 1999) ilköğretim müfettişlerinin rehberlik görevleri şu şekilde sıralanmıştır:

Her öğretim yılı başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenlemek, eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili problemlerin tespitinde ve çözümünde mesleki yardımda bulunmak.

İlköğretim kurumlarının teftişinden sonra, öğretmen ve yöneticilerle toplanmak, eğitim-öğretimle ilgili problemler varsa çözümüne yardımcı olmak.

1. Mesleki yayınlar ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini takip etmek, bu konuda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere mesleki yardımda bulunmak.
2. Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine mesleğe hazırlanmalarında mesleki yardımda bulunma, aday öğretmenlerin stajyerliklerinin değerlendirilmesi amacıyla kurulan komisyonlara başkanlık etmek.
3. Anaokulu ve anasınıfı, uygulama sınıfı, alt özel sınıf öğretmenleri ve meslekte yetersiz görülen öğretmenler ile vekil öğretmenlere yeterlik kazandırmak üzere, teftiş ile yükümlü buldukları bütün öğretmenlere mesleki yardımda bulunmak ve işbaşında yetiştirilmelerine rehberlik etmek.

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretimde çalışan öğretmen, yönetici ve diğer personele rehberlik yapma tek görevleri değildir, ancak eğitim-öğretimin niteliğinin yükselmesi ve eğitimsel hedeflere hizmet açısından en önemli görevleri olarak gösterilebilir. İlköğretim müfettişleri rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevleri yanında denetleme, soruşturma ve inceleme gibi görevleri de yapmak durumundadırlar. Bu durum dikkate alındığında ilköğretim müfettişlerinin birden çok görev rollerinin olduğu görülmektedir. Görev ve rol farklılıkları ve çalışma alanları dikkate alındığında ilköğretim müfettişlerinin işyükü oldukça fazladır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin (1999) 42. maddesinde ilköğretim müfettiş ve müfettiş yardımcılarının rehberlik, teftiş, inceleme ve soruşturma yapmakla görevli oldukları görev alanları şu şekilde sıralanmaktadır:

- İlköğretim okulları
- Yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar,
- Özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar
- Okul öncesi eğitim kurumları, uygulama sınıfları ile tamamlayıcı kurslar ve sınıflar
- Halk eğitim merkezleri ve akşam sanat okulları ile bunlara bağlı kurslar,
- Çıraklık eğitim merkezleri
- Eğitim araçları ve donatım merkezi ve akşam sanat okulu müdürlükleri
- Rehberlik araştırma merkezleri
- Öğretmen evleri ve akşam sanat okulları, öğretmen evi, lokalleri ve sosyal tesisleri
- Milli eğitim yayınevleri
- Sağlık eğitim merkezleri
- Hizmetiçi eğitim enstitüleri ve hizmetiçi eğitim merkezleri
- Spor ve izcilik okulları
- Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri
- Öğrencileri yetiştirme sınavlara hazırlama kursları
- Özel öğretim kurumlarına bağlı dersane ve okulları ile her türlü özel yaygın eğitim kurları
- Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kuran kursları
- Dernek ve vakıflarca açılan ve bakanlığın teftişi ve gözetimi altında bulunan gerçek ve tüzel kişilere ait öğrenci yurtları

Aksüt (2004:4–5) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim müfettişleri kendilerinin yaşadıkları en önemli problemlerden birinin aşırı iş yükü olduğunu belirtmişlerdir. Dağlı (2004:87–88) tarafından yapılan bir araştırmada ise, iş yükü yoğunluğu ve görev alanlarının geniş olması, ilköğretim müfettişlerinin sorun olarak belirttikleri durumlardan en önemlilerinden ikisi olarak ifade edilmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun sınıf öğretmeni kökenli olmaları, ilköğretim II. kademe branş öğretmenleri için rehberlik yapacak yeter sayıda branş müfettişinin olmaması da önemli bir mesleki yardım ve rehberlik sorunu olarak durmaktadır. İlköğretim II. Kademe ders programları, özel öğretim yöntemleri gibi konularda bilgisi olmayan ya da bu konulardaki bilgileri yetersiz olan ilköğretim müfettişleri, branş öğretilmelerine gereken rehberlik ve mesleki yardımı etkili şekilde gerçekleştirememektedirler.

Çalışma alanlarının genişliği, yeterince branş müfettişinin olmaması, aşırı iş yoğunluğu, birden çok görev ve rollerinin olması, özlük hakları ile ilgili sorunlar vb diğer sorunların, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere sundukları mesleki yardım ve rehberlik hizmetinin istenilen nitelikte ve düzeyde yapılmasını olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz görülmektedir.

Bu araştırma ile, yukarıda belirtilen durumlar dikkate alınarak ilköğretim müfettişlerinin ilköğretimde çalışan öğretmenlere yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğin durumunun nasıl olduğunun ve ne derecede etkili olduğunun; ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere sundukları mesleki yardım ve rehberliğin hangi boyutlarında ne derece etkili olduklarının belirlenmesi ve daha etkili bir mesleki yardım ve rehberlik hizmeti için nasıl bir model geliştirilmesi gerektiği, bir sorun olarak ele alınıp araştırılmaya çalışılmıştır.

1. 2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?

1. 3. ALT PROBLEMLER

Araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak şu alt problemler belirlenmiştir:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim strateji-yöntem ve teknikleri, öğretimde ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim

müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim strateji-yöntem ve teknikleri, öğretimde ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, alan (brans) değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim strateji-yöntem ve teknikleri, öğretimde ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim strateji-yöntem ve teknikleri, öğretimde ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim strateji-yöntem ve teknikleri, öğretimde ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, mezun olunan fakülte/bölüm değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

6. Bu araştırmanın ve benzer diğer araştırmaların bulguları ve eğitim-öğretimde meydana gelen gelişmeler ışığında, ilköğretimde görev yapan öğretmenler için ilköğretim müfettişlerince gerçekleştirilecek, nasıl bir mesleki yardım ve rehberlik modeli önerilebilir?

1. 4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile şu amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir:

1. Öğretmenlik mesleğinin etkililik ve verimliliğinin artırılabilmesi için işbaşında yetiştirmenin önemini vurgulamak.

2. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerini ne derece gerçekleştirebildikleri konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirleyerek bu görüşler ışığında bir durum saptaması yapmak.

3. Bu araştırma konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında ilköğretim öğretmenleri için yeni bir rehberlik ve mesleki yardım modeli önermek.

4. Araştırma bulguları çerçevesinde, ilköğretimde ilköğretim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen rehberlik ve mesleki yardım uygulamalarının daha etkili hale getirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için ilgililere önerilerde bulunmak.

1. 5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim sisteminin belirlenen hedefleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi, sistemi oluşturan öğelerin niteliğine, birbirlerini etkileme düzeylerine ve uyumlu olmalarına bağlıdır. Eğitim sisteminin temel öğeleri olarak öğrenci, öğretmen ve program gösterilmektedir. Bu öğelerin her biri tek başına ele alındığında öneminin ne olduğu tam ve doğru olarak anlaşılamaz. Bu yüzden bir sistem bütünlüğü içinde ele alınıp değerlendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmen, eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenler açısından eğitim sisteminin çok önemli bir ögesi olarak değerlendirilebilir.

Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde temel ve başlangıç noktası, sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleridir. Sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinden öncelikli olarak öğretmenler sorumludur. Böylece öğretmenler eğitim sisteminin işleyişini sağlayan en önemli unsurlar olarak görülebilir. Eğitsel hedeflerin etkili olarak gerçekleşmesi ve eğitsel ürünlerin verimliliğinin ve niteliğinin artması öğretmenlerin nitelikleriyle doğru orantılı

olacaktır. Nitelikli öğretmen, nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin nitelikli bir eğitim-öğretim süreci ise eğitimsel hedeflerin etkili olarak gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin gerekli niteliklerle donatılması, sadece hizmet öncesi eğitimle sınırlandırılmaz. Belki hizmet öncesi yetiştirme kadar önemli olan nitelikli bir hizmet içi eğitim sürecidir. Öğretmenlik mesleği, teorik bilginin etkili olarak uygulanabilmesi açısından işbaşında yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Özellikle meslekte yeni olan veya öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenler sınıf içi eğitim-öğretim uygulamaları açısından mesleki yardım ve rehberliğe daha fazla gereksinim duyacaklardır. Öğretmenlerin bu ihtiyaçları hizmet içi eğitim faaliyetleri, ilgili branştan deneyimli olan rehber öğretmenler ve ilköğretim müfettişleri tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır.

İlköğretimde öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmelerinin sorumlularından biri de ilköğretim müfettişleridir. İlköğretim müfettişleri, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili faaliyetlerini denetlemek ve öğretmenlere rehberlik hizmetini sunmaktan sorumludurlar. İlköğretim müfettişlerinin diğer işbaşında veya hizmet içi yetiştirmelerden farkı bizzat sınıf içi etkinlikleri gözlemleyebilmeleri; öğrencileri, sınıfı ve öğretmen uygulamalarını izleyebilmeleridir. İlköğretim müfettişlerinin öğretmeni ve yapılan eğitim-öğretim etkinliklerini doğrudan gözlemlemeleri uygulamada ortaya çıkan aksaklık ve eksiklikleri daha doğru tespit etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu açıdan ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmelerinde başrolü oynadıkları anlaşılmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının ilköğretimde görev yapan öğretmenler için daha etkili bir rehberlik ve mesleki yardıma katkı sağlayacağı; konuya ilişkin düşünme, tartışma ve yeni araştırma imkânları oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim müfettişlerinin en baş görevi olarak kabul edilen rehberlik ve mesleki yardımı ne derece etkili olarak yerine getirdiklerini belirlemek ve uygulamada ortaya çıkan aksaklıkları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmek açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, bu konuda yapılan benzer araştırmalardan farklı olarak ilköğretimde görev yapan öğretmenler için yeni bir rehberlik ve mesleki yardım modeli önerme açısından da önemlidir.

1. 6. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir:

1. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerinin ilköğretimde görev yapan öğretmenlerce nasıl algılandığını belirlemek için hazırlanan anket maddelerinin içeriği öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılıp; yansız ve doğru olarak cevaplandırılmıştır.

2. Anketteki maddeler, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin algıları belirleyecek düzeydedir.

3. Anketin kapsam geğerliği için uzman kanısı yeterlidir.

4. İlköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin anket sorularına verdikleri cevaplar, kendilerine rehberlik ve mesleki yardım sunan ilköğretim müfettişlerinin rol davranışlarını yansıtmaktadır.

1. 7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2005–2006 öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın bulguları, araştırmanın örneklemine giren ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1. 8. TANIMLAR

Mesleki Yardım: Mesleki yardım, genel olarak bireylerin bir mesleğe girdikten sonraki süreçte mesleğin gerektirdiği nitelikleri geliştirmesi konusunda kişilere yapılan yardımı kapsamaktadır. Demirel (2003:63), Akbaba (2002:155-156) ve Başar (2000:70) mesleki yardım ve rehberliği, bireyin meslek seçimi, belli bir mesleğe hazırlanması, mesleğe yeni atanmaların göreve uyumu, belli bir mesleğe girdikten sonra o meslekte ilerlemesi ile ilgili sorunlarını ele alan rehberlik alanı olarak tanımlamaktadır.

Eğitim-Öğretim Mevzuatı: Mevzuat, kanuni bütün düzenlemeleri içeren bir kavramdır. Eğitim-öğretim mevzuatı ise, eğitim-öğretimle ilgili kanunlar, yönetmelikler, yönergeler, genelgeler vb. düzenlemeleri içermektedir.

Rehberlik: Bu araştırmada rehberlik, öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri, eğitim-öğretim çalışmalarını sırasında karşılaştıkları sorunların çözümlenmesinde yapılan yardımları içermektedir. Rehberliğin amacı, eğitilen kişinin karşılaştığı sorunlarını çözmeye yardım etmektir. Eğitilenin sorunlarını çözmeye yardım etmek, onun yerine sorunu çözmek değildir. Eğitilenin kendi gücünü tanımasına, gereksinimlerini bilmesine, sorunları için çözüm seçeneklerini aramasına, sorununa ussal yaklaşmasına, kendi gücünü geliştirmesine, kendini değerlendirmesine yardım aynı anda onun sorunlarını çözmeye yardım demektir (Başaran, 1987: 215).

İlköğretim Müfettişi: İlköğretim okullarında, yetiştirici ve tamamlayıcı kurslarda, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflarda, okul öncesi eğitim kurumları ile tamamlayıcı sınıf ve kurslarda, mesleki rehberlik, teftiş, inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürütmekle görevli kişilerdir (İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarında birinci kademedeki görevli öğretmenlerdir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre (madde 4) sınıf öğretmeni, alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen olarak tanımlanmaktadır.

Branş Öğretmeni: İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Resim, İş Eğitimi, Müzik ve Beden Eğitimi öğretmenleri kastedilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya konmuş, ilgili kaynak ve araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesini belirlemek için alanyazın taranarak genel bir özetleme yapılmıştır.

2. 1. 1. Türk Milli Eğitim Sistemi İçinde İlköğretim ve İlköğretimde Öğretmen

Bu kısımda öncelikli olarak Türk milli eğitim sistemi içinde ilköğretimin yeri ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ilköğretimdeki eğitim-öğretimin niteliği açısından önemi ve mesleki yönden işbaşında yetiştirilmelerinin gereği üzerinde durulmuştur.

2. 1. 1. 1. İlköğretimin Türk Milli Eğitim Sistemi içindeki yeri ve önemi

Türk Milli Eğitim Sistemi, (1) Okul Öncesi Eğitim, (2) İlköğretim, (3) Ortaöğretim ve Yükseköğretim olmak üzere dört kademedен oluşmaktadır. İlköğretim Türk Milli Eğitim Sistemi içinde temel ve zorunlu eğitim kademesi olarak çok önemli bir yere sahiptir. Gelecek kuşakları hayata hazırlamada temel görev ilköğretim kurumlarına aittir.

İlköğretimdeki eğitim-öğretimin niteliğinin daha sonraki eğitim kademelerinin etkililiği ve verimliliği üzerindeki gücü ve etkisi göz ardı edilemez. İlköğretim okullarında öğrencilere gerekli temel bilgi ve beceriler kazandırılmadığı ya da verilemediği takdirde daha sonraki eğitim kademelerinde bu olumsuzluğu gidermek oldukça zor olacaktır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, ilköğretim 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim öğretimini kapsamaktadır. İlköğretim

kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu Madde:22). Aynı kanunun 23. maddesinde ilköğretim amaçları yer almaktadır. Bu amaçlar Türk Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen temel ilke ve amaçlara bağlı olarak şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek.
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktır.

2. 1. 1. 2. İlköğretimde öğretmenin önemi ve öğretmenlerin mesleğe hazırlanmaları ve işbaşında yetiştirilmeleri

Bir eğitim sisteminin diğer öğeleri ne kadar iyi olursa olsun, sürecin işletilmesinde en önemli öğe olan nitelikli öğretmenler olmazsa eğitimden beklenen işlevlerin gerçekleşmesi çok güç olacaktır. Kavcar (1999) bu durumu “bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” diyerek ifade etmektedir. Büyükkaragöz (1998:1) ise öğretmenlik mesleğinin önemini, öğretmen bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil veren üretici bir insandır ve bütün bir toplum öğretmenin eseridir denilebilir, diyerek açıklamaya çalışmaktadır. Kılıç (2006:344), toplumun şekillenmesinde, bireylerin kişilik kazanmasında, toplumun çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasında öğretmenin gücünün ve öneminin her zaman geçerliliğini koruduğunu, ifade etmektedir.

Öğretime yön veren, öğrencilerin yaşantılarını düzenlemesine yardım edip davranış değişikliğine yol açan öğretmenin görevi günümüzde oldukça güç ve karmaşıktır. Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürlerken, diğer yandan davranışlarıyla onları etkilemektedirler. Öğrencide istendik davranışların oluşturulması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Güçlü, 2000:21-25).

Genç nesillerin Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda belirtilen amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi ve geleceğe hazırlanmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, yeni kuşakların sosyalleşmesinde, kültürlenmesinde ve bir takım temel bilgi, beceri ve davranışlarla donatılmasında eğitimin en önemli ögesi sayılmaktadır. Sönmez’e (2003:3) göre, bir okul sisteminin en temel öğeleri öğrenci, yetişek ve öğretmendir.

Akyıldız (1991:228–230) eğitimin hedeflerini, diğer faktörlere göre, öğretmenini belirlediğini ifade etmektedir. Öğretmen, eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak ele alınabilir.

Eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimini karşılayabilecek nitelikte yetiştirilmiş olmalıdır. Çünkü bilgi toplumunda öğretmenin temel görevi, bilgi aktaran bir öğretici değil aynı zamanda bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olması gerekir. İyi bir eğitici olabilmek için de meslek hakkında yeterince bilgilenmesi, eğiticilik yetilerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe sahip olması gerekir (Oktar ve Yazçayır, 2004:151–152)

Öğretmenlerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için bir takım niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 43. ve 45. maddelerde öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik alanlarda yetiştirilmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Mesleğe girdiği andan başlayarak, öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz olduğunu ya da çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını veya öğrenimi sonrasında edindiği bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini gören kişi, yaşam boyu sürekli bir eğitime gereksinim duyacaktır. Öğretmenler de geliştirilen eğitim politikalarını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile politikayı etkileyen ve toplumun istediği aydın tipinin yaratılması sorumluluğunu üzerine alan bir meslek mensubu olarak, sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için gereksinim duydukları alanda eğitim olanaklarından sürekli yararlandırılmalıdır (Özyürek, 1981:11-13).

Eğitim-öğretim hizmetlerinde, belirlenen hedeflere ulaşılması ve nitelikli ürünlerin elde edilmesinde belirleyici faktörün öğretmen olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Öğretmenin eğitimin hedefleri açısından etkililiğini sayısal değerlerle ifade etmek güç olsa da bu durumun öğretmenin önemini azalttığını söylemek güçtür. Gerekli niteliklerle donatılmış bir öğretmenin eğitim-öğretimin diğer öğelerine göre hedefler üzerinde daha etkili olacağı açıktır. Yılman'a (1991:231-234) göre, gelişen bilim ve teknolojiye rağmen, eğitim ve öğretimde gittikçe artan bir önem kazanmaktadır. Yani her geçen gün nitelikli öğretmene duyulan ihtiyaç daha da artmaktadır.

Eğitim kurumlarının ve beraberinde öğretmenliğin ortaya çıkışından günümüze, her alanda olduğu gibi bu alanlarda da hızlı bir gelişme ve değişme süreci yaşanmaktadır. Değişen ve gelişen şartlara göre, eğitim kurumlarının işlevlerindeki farklılaşmalar öğretmenlerin rollerinde farklılıklar ortaya çıkarmıştır ve bundan sonrada çok farklı işlevler ortaya çıkaracak şekilde ilerlemeler olmaktadır (Özkan, 2005:37). Bu duruma göre, öğretmenlerin değişen ve gelişen durumlara karşı uyum sağlayabilmeleri için her türlü yardımı almaları sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı İç Hizmet Yönetmeliği'ne(1984) göre, öğretmenler şu görevleri yapmakla yükümlüdürler:

1. Öğretmenler, mesleği ile ilgili yayınları okur, yeni öğretim ve yönetim tekniklerini izler, çalışmalarını ilköğretim programı ve yönetmeliklere göre düzenler.
2. Derslerini işler; araştırma, inceleme ve deneyler yapar ve öğrencilere de yaptırır.
3. Öğrencileri yetiştirir, okuldaki eğitim-öğretim ve üretimi etkili kılar. Okul ve çevre arasında verimli ilişkiler kurar. Davranışları ile iyi örnek olur.
4. Derslerin işleminde, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak, inceleme yaparak, araştırarak öğrenmelerini sağlar. Eğitim-öğretimde araç-gereç ve başka imkânlardan faydalanır.
5. Eğitici çalışmalar yönetmeliğine göre, ve eğitimin amaç ve ilkelerine uygun faaliyetler sağlar.
6. Çevre incelemelerini planlı yaparak eğitimde faydalanır.
7. Her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin faaliyetlerini devamlı ve yakından izler, gerekli rehberliği yapar.

Öğretmenlik sadece alan bilgisi, genel kültür ve mesleki formasyonun yanında bir takım kişisel nitelikleri de gerektirmektedir. Tanrıöğen'e (2002:287) göre, öğretmenlerin kişiliklerinden kaynaklanan ve tüm öğretmenlerde bulunması gereken özellikler şunlardır:

1. Mesleki ahlak,
2. Kendini sürekli olarak geliştirmeye çalışmak,
3. Öğrencilere ilişkin yüksek beklentilere sahip olmak,
4. Olumlu bir model oluşturmak,
5. İyi bir dinleyici olmak,

6. Eğlendirici olmak,
7. Esnek olmak,
8. Olgun bir meslek adamı olmak,
9. Düzenli olmak,
10. Sabırlı olmak,
11. Anlayışlı olmak,
12. Adil ve tutarlı olmak,
13. İyi bir iletişimci olmak,
14. Duygusal kontrole sahip olmak.

YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın vardığı mutabakatla, Yüksek Öğretim Kurulu'nun 04. 11. 1997 tarih ve 97. 39. 2761 sayılı kararı ile 1998 yılından itibaren öğretmen yetiştirme yeniden düzenlenmiş ve ilköğretim öğretmenleri ve ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi için lisans ve lisansüstü olmak üzere ayrı programlar hazırlanmıştır. İlköğretim kademesi için yetiştirilen öğretmenler, Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki belirtilen öğretmen nitelikleri dikkate alınarak genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşan bir program çerçevesinde yetiştirilmektedirler.

Teknolojik, sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik değişme ve gelişmeler, eğitim alanında da bir takım değişimleri zorunlu kılmaktadır. Meydana gelen yenilikler ve değişimler öğretmenlerin de mevcut bilgilerini gözden geçirmelerini ve kendilerini yenilemelerini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretilecek bilgilerin çeşidi ve niteliğinin değişmesinin yanı sıra, bilim ve teknolojiadaki yenilikler ve gelişmeler ders programlarını, öğretim etkinliklerinde kullanılan yöntem-teknik ve materyalleri de etkileyerek yenilemekte ve çeşitlendirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hem mesleğe başlamadan önceki hizmet öncesi kazandıkları bilgilerini yenilemeleri ve hem de eğitim-öğretim alanındaki yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlamaları için hizmet başında eğitime tabi tutulmaları kaçınılmaz olacaktır.

Ayrıca öğretmenlik uygulamayı gerektiren bir meslek olduğu için, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kuramsal olarak öğrendiklerini uygulamaya sokmaları sırasında karşılaşılabilecekleri güçlükleri aşabilmeleri için de işbaşında yetiştirilmelerine ihtiyaçları olacaktır.

Öğretmenler hizmet öncesinde ne kadar iyi yetiştirilseler de her türlü değişimin getirdiği gelişmeler karşısında hem mevcut bilgilerini ve tecrübelerini korumaları hem de değişen ve gelişen durumlara göre meslekle ilgili yeni durumlara

uyum sağlayabilmeleri için hizmet içinde sürekli olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Gelişme ve değişmelerin sürekli ve hızlı olması, öğretmenlerin de mesleki gelişimleri için sürekli bir desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler mesleğe başlamadan önceki yetiştirilmeleri sürecinde, çeşitli nedenlerden dolayı, öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılmamaktadırlar. Seferoğlu (2004:83–95) öğretmen adaylarının mezun oldukları kurumlardan ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olduklarını belirtmektedir. Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde, halen görevde olan birçok öğretmenin mesleğe başlamadan önce mesleğin gerektirdiği nitelikli eğitimi almaları bir yana, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları görülecektir.

Mesleğe yeni atanan öğretmenler, deneyimli öğretmenlere göre daha çok mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Çünkü öğretmenli uygulama gerektiren ve deneyimlere bağlı olarak öğrenilen bir meslektir. Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretmenlik mesleği için gerekli olan kuramsal bilgileri yeterince öğrenmiş olsalar bile, bu bilgileri hangi durumlarda ve nasıl uygulayabilecekleri konusunda bocalayabilirler. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde kaygı ve tedirginlik oluşturabilir. Bu kaygı ve tedirginlikler, eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini olumsuz olarak etkileyebilir.

Mesleğe yeni atanan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda (Fish, 1995; Gordon, 1991; Stallion ve Zimphe, 1991 Akt: Seferoğlu) öğretmenlerin aşağıda sıralanan kaygı ve sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir:

- Sınıf yönetimi
- Sınıfların kalabalık oluşu
- Öğretim materyallerinin yokluğu veya yetersizliği
- Okulda soyutlanmış ve güvensizlik içinde bulunduğunu düşünme
- Meslektaşlarla iletişimde yetersizlik
- Kültürel şok
- Mesleki gelişim için gerekli koşulların yokluğu

Yurt dışında yapılan bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, benzer sonuçların ülkemizdeki öğretmenlerde de yaşandığı rahatlıkla söylenebilir. Eğitim sisteminin her kademe ve türündeki öğretmenlerin hemen hemen tamamı ve özellikle de meslekte yeni olan öğretmenler mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaç

duymaktadırlar. Meslekte yeni olan öğretmenler için bazen destek sağlayabilecek birilerinin varlığının bilinmesi bile önemli bir katkı olabilmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, mesleğin gerektirdiği tüm nitelikleri kazandırmaya yetmeyebilir. Mesleki yardım ve rehberlik ile öğretmenler, mesleklerini daha etkili bir şekilde yapabilecek fırsatları elde edebilirler.

2. 1. 2. Eğitimde Teftiş ve İlköğretim Müfettişleri

Bu kısımda eğitimde teftiş ve ilköğretim müfettişlerinin ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitim teftişinde ilköğretim müfettişlerinin yeri ve önemi üzerinde durulmuştur.

2. 1. 2. 1. Teftiş kavramının tanımı amacı ve işlevleri

Önce teftiş kavramının genel tanımı, daha sonra ise eğitim teftişi kavramının tanımı yapılmıştır. Teftiş kavramının tanımı yapıldıktan sonra teftişin genel olarak hangi amaçları gerçekleştirdiği ve ne tür işlevleri olduğu üzerinde durulmuştur.

2. 1. 2. 1. 1. Teftiş kavramının tanımı

Denetim sözcüğü eğitim literatüründe daha yeni denebilecek bir zamandan beri kullanılmaya başlanmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminde tarihi süreç içinde denetim yerine teftiş; denetmen yerine de müfettiş terimleri kullanılmıştır. Günümüzde de yasal metinlerde ve eğitim literatüründe her iki kavram da kullanılmaktadır.

Teftiş, terim olarak kontrol, denetim, gözetim gibi terimlerle benzer anlamlar içermektedir. Erdem'e (1987:12) göre, teftiş terimi köken itibarıyla Arapça olup, inceleme, soruşturma; doğruyu bulmak için araştırma yapma, tarama yapma ve muayene etme anlamlarına gelmektedir.

Açıkgöz (2001:107-118), Türk Eğitim Sisteminde denetim için teftiş, denetleme, kontrol, inceleme, muayene, murakabe; müfettiş için de denetçi, teftiş elemanı, kontrolör, muin, muhakkik ve murakıp kavramlarının kullanıldığını belirtmektedir.

Maccarty'e (1986:351) göre eğitimde teftiş, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışını geliştirme süreci olarak, tanımlanmaktadır.

Başar (2000:6-8) teftiş kavramının durum saptama, değerlendirme ve uygulama gibi öğelerden oluştuğunu belirterek, teftişi adı geçen öğeleri açıklayarak tanımlamaya çalışmaktadır.

Denetim, diğer adıyla teftiş, yapılan çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek, bu çalışmaların daha verimli hale getirilmesini sağlamak için önerilerde bulunmak, kurumdaki personele çalışmalarında ve mesleki boyutta gelişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmaktır (Tekişik, 2001:102). Burada teftişin eğitim-öğretim sürecini geliştiren bir unsur olarak ele alındığı görülmektedir.

Can (1992:212) teftiş kavramını yerine kontrol kavramını kullanarak, kontrolü örgütsel amaçlara rehberlik etme süreci şeklinde ele almaktadır. Eğitim teftişinde eğitsel hedeflerin gerçekleşmesi yönünde yapılacak teftiş etkinlikleri, süreci işletenlere gerekli rehberliği yapmak şeklinde değerlendirilebilir.

Teftiş, örgütsel eylemlerin, kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılma sürecidir (Aydın, 2000:11)

Taymaz (2002:3-4) ise teftişin bir çok farklı tanımlarını, teftişin işlevi, amacı ve teftişin rol alanları bağlamlarında ele almaktadır. Zaten teftişin herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanımı bulunmamaktadır. Eğitim teftişi ile ilgili tanımlar yapılırken eğitim teftişine konu olan öğeler ve süreçleri dikkate alarak farklı tanımlar yapılabilir.

Yönetimsel bir etkinlik olan teftiş, önceden belirlenen hedeflerle gösterilen performans arasındaki uygunluğu belirlemek olarak ifade edilebilir. Çünkü teftişin en önemli amaçlarından biri, hedeflere dönük olarak yapılan etkinliklerin bu hedeflerin gerçekleşmesini ne derece sağladığını belirlemektir. Ergun ve Polatoğlu (1988:341) teftişi, örgüt içinde gerçekleşen performans ile önceden belirlenen plan ve programlara göre gerçekleşmesi arzu edilen performans arasında uygunluğu sağlamak, şeklinde tanımlamaktadırlar.

Eğitim teftişi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi, eğitim amaçlarının yeniden belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğretim araç ve yöntemlerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi gibi etkinlikleri içerir (Bilgen, 1987:142-144). O zaman eğitimde teftiş, sadece neler yapıldığını belirlemek değil, eğitim sürecinin iyileştirilmesi için aynı zamanda nelerin yapılabileceğine ilişkin olarak yardım ve rehberlik etmeyi de içermektedir.

McCarty ve diğerlerine göre (1986:35), eğitimde teftiş, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Teftiş anlayışında denetmenin değeri, eğitim-öğretimin gelişmesine yaptığı katkı derecesi ile ölçülmektedir (Yalçınkaya, 2003:351–360).

2. 1. 2. 1. 2. Teftişin amacı

Teftişin amacı, yapılan etkinliğin niteliğini ve işin verimini artırmaktır. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretimde yapılan teftişin asıl amacının sadece var olan durumu saptamak, sapmaları belirlemekten öte eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyişini sağlamak ve eğitim-öğretimde niteliğin ve verimliliğin artmasını sağlamak olduğu görülecektir.

Eğitimde teftiş, sadece kontrol edip mevcut durumla ilgili derlendirme ve raporlama değildir. Aynı zamanda rehberlik ve yetiştiricilik gibi düzeltici ve geliştirici yönleri de bulunmaktadır. Bu anlamda eğitimde teftişten beklenen işlev, öğrencileri geliştirmek ve onlara gerekli nitelikleri kazandırmakla sorumlu olan öğretmenleri daha etkili ve verimli görev yapabilmeleri için geliştirmek olmalıdır. Bu anlamda denetmenlerden beklenen en önemli görevin öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik olduğu söylenebilir.

Aydın (2000:11) teftişin amacını, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmek şeklinde açıklamaktadır. Bu nedenle teftişte hata bulma yerine, süreci geliştirecek etkinlikleri teşvik edip hata yapılmasını önleyici bir yaklaşımın izlenmesi gerekir. Yine Aydın (2000:11), çağdaş teftiş anlayışına göre, teftişin temel amacının, eğitim sisteminin istediği düzey ve nitelikte öğrenci yetiştirilmesiyle görevli yönetici, öğretmen ve diğer ilgililere yardım ve rehberlik olduğunu, ifade etmektedir. Başar'a (1996:493-498) göre teftişin amacı, eğitsel etkinliklerin ve eğitim amaçlarına ulaşma durumlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesidir.

Teftişte amaçlar belirlenirken, kurumun genel amaçları doğrultusunda yapılacak teftiş türünün özel amaçlarının; kurumda girdi, işleme ve çıktı süreçlerini etkileyebilecek tüm değişkenler ile bunların kurumun genel amaçları ile ilişkilerinin; kurumu etkileyen ve ondan etkilenen çevre sistem ve alt sistemlerinin genel özellikleri ve beklentilerin de gözetilmesi sistem kuramı gereğidir.

Eğitim kurumlarında teftişin amacı, önceden belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşılabilmesini sağlayacak eğitim-öğretimle ilgili öğelerin ve süreçlerin geliştirilmesidir. Çağdaş anlamda teftiş, eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yardım eder. Ünal'a (1989:453) 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 2001:212).

Aydın (2005:3), eğitim teftişinin gerekliliğini vurgulayan bir diğer unsurun da artık teftişin kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işleve sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, denetmenin hedefi, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi değildir. Sürecin en önemli öğesinin öğretmen olduğu düşünöldüğünde, öğretmenin geliştirilmesi temel amaç olarak belirlenmelidir.

Taymaz (2002:60-61) teftişin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kurumun amaç ve politikalarına açıklık kazandırmak, geliştirme ve ulaşma yollarını bulmada ilgililere yardımcı olmak,
2. Kurumun plan ve programlarının amaçlara uygunluğunu inceleyerek, politika ve uygulamaları karşılaştırmak, farkları ortaya koymak,
3. Kurumda yapılan çalışmaların hizmet ettiği çevre ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekle getirilmesine katkıda bulunmak,
4. Kurumda üretilen mal ve hizmetin nicelik ve niteliğini belirlemek, hata ve eksikleri ilgililere bildirmek,
5. Kurumda hizmetlerin yürütölmesindeki kusur ve eksiklikleri ortaya koymak, düzeltme yollarını bulmak ve ilgililere önermek,
6. Kurumun etkinlik alanı ile ilgili yenilik ve gelişmeleri izlemek,
7. Kurumda bireyler ve birimler arasındaki ilişkileri geliştirmek, iletişim ve koordinasyon aksaklıklarını gidermek,
8. Kurumda personelin güdülenmesine, moralinin yükseltilmesine yardımcı olmak, yapılan çalışmalara tüm ilgililerin katılmasını sağlamak,

9. Kurumda teftişi ir eğitim vasıtası olarak kullanmak, personelin hizmet içinde yetiştirilmesine yardımcı olmak,
10. Kurumda çalışan personelin en iyi yapabileceği işleri ve kapasitesini saptamak, gelişmesi için önerilerde bulunmak,
11. Kurum çalışmalarını objektif olarak değerlendirmek, başarılı ve yetenekli olanların yükseltmelerini önermek ve izlemek.

Gökçe (1994:73-78) “eğitimde teftişin amaç ve ilkeleri” adlı çalışmasında teftişin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- Derslerin, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek, değerlendirmek ve gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmak,
- Derslerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul etkinliklerinin fiziksel durumunun eğitim ortamına uygunluğunu belirlemek,
- Gerçekleştirilmesinde zorluk çekilen ders, okul, eğitim ve teftiş amaçlarını tespit etmek, değerlendirmek, bu amaçların gerçekleştirilebilir şekilde düzenlenmesine yardımcı olmak,
- Ders konularının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu belirlemek, değerlendirmek, gerekiyorsa yeniden düzenlenmesine yardımcı olmak,
- Kullanılan yöntem ve tekniklerin amaç ve konulara uygun olma durumunu belirlemek, uygulamaları değerlendirmek, geliştirilmesi için çaba göstermek,
- Araç ve gereçlerin zamanında, ders konularının özelliklerine göre kullanılma durumunu belirlemek, değerlendirmek, varsa yanlış işleyişin düzeltilmesi ve geliştirilmesine yardımcı olmak,
- Öğrenci başarısının uygun ölçme-değerlendirme araçlarıyla ne düzeyde değerlendirildiğini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesine çabalamak,
- Eğitim ortamının karşılıklı sevgi, saygı ve demokratik ilişkileri geliştirme esasına göre işleyiş durumunu belirlemek, değerlendirmek, gerekli ortamın oluşturulmasına yardımcı olmak,

- Öğretmenin yeterlik, yetenek, çaba, başarı düzeyi ve zümre öğretmenleriyle olan işbirliğini belirlemek, değerlendirmek, geliştirilmesi için rehberlikte bulunmak,
- Eğitim alanındaki gelişmelerin ve bilimsel çalışmaların eğitim etkinliklerine yansımada durumunu belirlemek ve değerlendirmek,
- Eğitim kurumlarında görevli işgörenlerin çabalarının düzeylerini tespit etmek, nesnel ölçütlere göre değerlendirilmeleri, yetişme ve gelişmeleri için hizmet-içi eğitim dâhil gerekli tüm çalışmalara katkıda bulunmak,
- Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde eşgüdümeye verilen önemi belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesine yardım etmek,
- Eğitimle ilgili her düzeydeki sorunları saptamak, değerlendirmek ve çözümüne katkıda bulunmak.

2. 1. 2. 1. 3. Teftişin işlevleri

Yönetmelik bir süreç olarak teftişin temel işlevi, örgütsel etkinliklerin amaçları gerçekleştirme doğrultusunda yapılmasını ve hataların, sorunların, sapmaların belirlenerek gerekli değerlendirmeler sonucunda örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlayacak kararların alınmasını sağlamaktır. Taymaz'a (2002:89) göre, bir öğretim kurumunda teftişin temel işlevi, öğretme-öğrenme ortamının analizi, ortamın değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesi, amaçlara ulaşılmasının sağlanmasıdır.

Eğitim sisteminin etkinliği, teftiş aracılığı ile belirlenebilir. Çünkü eğitim sisteminin planlanan örgütsel amaçlardan sapmasını önleyerek ve örgütün işlemlerini izleyerek yönetimin kendisi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar (Başaran, 1996:73).

Franseth (1961:30) teftiş yardımcı bir etkinlik olarak ele almakta ve denetmeni iyi bir öğretim lideri, iyi bir danışman, kaynak kişi, eşgüdümleyici ve yardımcı olarak görmektedir.

Örgütlerde çalışanlar arasında bağlantıyı, iletişimi sağlayan kilit insan müfettiştir. Müfettiş, örgütün amaçları ile çalışanların amaçlarını birbiri ile birleştirip uyarlama tamamlayıcı-birleştirici rol oynar. Bunun için müfettişin temel işlevlerinden biri, etkileşimciliktir (Yalçınkaya, 1992:211).

Gökyer (1997:3) teftişin işlevinin, eğitim sisteminin etkililik ve verimliliğini değerlendirmek biçiminde ifade ederek, “insana yapılan yatırımın en önemli bir yatırım olduğu düşünülecek olursa, gelişme ve ilerlemeye büyük katkısı olan eğitimin etkililik ve verimliliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da teftiş yolu ile sağlanabilir.” Şeklinde açıklamaktadır.

Eğitim denetçisi, sorunları çözümleyerek etkenlerini ve kaynaklarını ortaya koyabilmeli, gerektiğinde uzlaştırıcı, yöntem ve olanak bulucu olabilmelidir. Denetçi, rehberlik ve yardım sürecinde davranışlarına ayrı bir özen göstermek durumundadır. Bu alışverişte alıcı durumda olanın psikolojisi gözetilmelidir. Denetçi, alıcı için en iyi yardımın beklenen yardım, en iyi yönteminde buna uyan yöntem olduğunu unutmamalıdır (Williams, 1972:175).

Franseth (1973:11) eğitimde teftişin işlevlerini, yapılan çalışmalarını incelemek, olması gereken şekli ile karşılaştırmak, yapılan çalışmaların amaca ulaşmasını sağlamak üzere hizmette bulunmaktır, şeklinde açıklamaktadır (Taymaz, 2002:31).

Eğitim sisteminde teftişin amacı, okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin resmi işlemlere uygun olup olmadığını belirleyerek raporlar hazırlamak değil; okul yöneticileri ve öğretmenlerin çabalarını ortak amaçlara kanalize etmek ve böylece öğretmenin ve okulun etkililiğini ve verimini artırmak olmalıdır. Bilir’e (1992:12-20) göre, teftiş anlayışında müfettiş, öğretmenin güçlü yanlarını daha da güçlendirmeli, yetersiz yanlarını da yeterli düzeye çıkarmaya çaba göstermelidir. Yaman ve İskender’e (2004:398-414) göre de müfettişin amacı, öğretmenin gücünü artırmak, onu özgür ve sorumlu kılmak olmalıdır.

2. 1. 2. 1. 4. Teftişin ilkeleri

Her etkinlikte olduğu gibi teftiş de bir takım ilkelere bağlı olarak gerçekleştirilmelidir. Yani teftişin amaçlarına ulaşabilmesi, teftişin bağlı olduğu ilkelere uyulması ile olanaklıdır. Cengiz’e (1992:15) göre, herhangi bir hizmet türünün yerine getirilmesi için, o hizmetin var olan özelliklerine göre önceden belirlenmiş, tecrübe ve bilimsel araştırmalarla geçerliliği ortaya konulmuş bir takım ilkeler vardır. Bu ilkeler sürekli olarak değişir, gelişir ve beslenir.

Teftiş (denetim) ile ilgili ilkeler literatürde farklı bazen farklı terimlerle ifade edilmektedir. Bazı kaynaklarda ilkelerin sınıflandırılmasında da bazı farklılıklar görülmektedir. Burada teftişle ilgili ortak ilkeler dikkate alınarak farklı bir

sınıflandırma yapılmaya çalışılmıştır. Cengiz (1992:15), Başar (2000: 11-12), Aydın (2000:23-27) ve Taymaz (2002:38-39) teftişin ilkelerini şu şekilde sınıflandırmışlardır:

1. Teftiş amaçlı bir etkinliktir: Amaçsız olan her girişimin dayanaktan ve gerekçeden yoksun olduğu, sadece kayba neden olduğu bilinmektedir. Amaçsız olan teftişin de sadece kayba neden olacağı açıktır (Aydın, 2000:23). Amaç boyutu tespit edilmemiş olan hiçbir etkinliğin nesnel ölçütlere göre değerlendirilmesi düşünülemez. O halde teftişin genelde ve özelden her faaliyetini belirleyecek olan amaçlılıktan fedakarlık edilemez Cengiz (1992:16).ve Başar'a (2000:10) göre, amaçlılık teftişin hem gerekçesini hem de hedefini belirler.
2. Teftiş planlı bir etkinliktir: Planlılık her eylem gibi teftişin de ilkesidir. Cengiz'e (1992:16-17) göre, özellikle çeşitliliği, yoğunluğu, genelde yaygınlığı dikkate alınırsa eğitim teftişinde planlılık, hayati bir ilkedir. Planlılıkta işin düşünme, amacın gerçekleştirilmesinde ara ve ana hedefleri saptama, prosedürleri iyileştirme, programlama; zaman, imkan ve mekan içerisinde atılabilecek adımların detaylı bir şekilde ortaya konulması esastır. Taymaz (2002:39), planlılığın teftişi ve teftişe bağlı değerlendirmeye rasgelelikten kurtaracağını ifade etmektedir.
3. Teftişte süreklilik esastır: Eğitim etkinliği sürekli bir etkinlik olduğuna göre eğitim teftişinin de sürecin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için sürekli yapılması kaçınılmaz olacaktır. Başar (1998:11) teftiş sürekliliğini bilimsel ve teknolojik gelişmelerin de zorunlu kıldığını ifade etmektedir.
4. Eğitimin teftişinde süreklilik, öğretme-öğrenme süreci ile eğitim-öğretim ortamını geliştirme, personeli yetiştirme, verimi ölçme ve değerlendirme, gelişen ve değişen yeni durumlar karşısında uygun alternatifleri seçme ve önermede bulunmak gibi görevlerin de esasıdır (Cengiz, 1992:17).
5. Teftiş, teftişe muhatap olan bütün ilgililerin ortak katkı ve katılımını gerektiren demokratik bir süreçtir: Eğitim girişiminde bulunan bütün kurum ve kuruluşların amaçları doğrultusunda uyguladıkları metot ve tekniklerin bilimsel ortamın icap ettirdiği demokratik tutum ve

davranışlar, gelişmeyi kolaylaştıran, ilgilileri güdüleyip etkileyen; ilgi, istek ve iştiraki artıran temel faktörlerdir (Cengiz, 1992:18). Teftiş, müfettişlerin dışında ilgili personel tarafından benimsendiği oranda başarılı olur. Teftiş sürecine katılan personel istekli ve teftişe hazır olur, kendilerine yardım edileceğine inanır ve benimserlerse işbirliği ve iletişim kolaylıkla sağlanır (Taymaz, 2002:39). Çağdaş teftişte demokratik liderlik vardır. Denetmenin okul programlarının çeşitli yönlerinde liderlik rolü oynamaları için özendirilmesi, ancak karşılıklı güven ve saygının olduğu bir ortamda olanaklıdır (Aydın, 2000:24).

6. Nesnellik, teftişin vazgeçilemez ilkelerinden biridir: Teftiş sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak ve duygusal davranmamak gerekir (Başar, 1998:11). Hakkın tespit ve tevziine; iyinin, güzelin ve doğru olanın ortaya konulmasına çalışan teftiş sisteminin objektiflikten başka kriterlere bel bağlaması düşünülemez (Cengiz, 1992:18).
7. Eğitim teftişinde içinde bulunulan koşullara ve karşılaşılan durumlara göre hareket etmek esastır: durumsallık ve görelilik olarak adlandırılabilir olan teftiş ilkesi mutlaklık karşıtıdır. Durumsal farklılıklar, edimin nitelik ve nicel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu görülme değerlendirmeye aynen yansır, değerlendirme sonuçları yol gösterici olacak yerde yanıltıcı olabilir (Başar, 1998:11-12). Çağdaş eğitim teftişinde, her durum ve koşulda geçerli en etkili tek bir teftiş modeli ve tekniğinin olabileceği kabul edilmemektedir. Belli bir durum ve koşulda etkili ve başarılı olan bir model ve tekniğin, başka bir ortamda başarılı olmaması muhtemeldir (Aydın, 2000:25-26). Teftişin toplumsal bir faaliyet olduğu nazara alındığında, amaç, metot, kişi ve kurumsal özellikler; kurum ve çevresinin imkan ve şartları; karşılaşılan sorunlar ve sorunların nitelikleri birbirinden farklı olacağından esnek yaklaşım teftiş için akılcı ve doğru bir ilke olacaktır.
8. Açıklık, önemli teftiş ilkesidir. Bu ilke, amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar denetçi

eylemlerinin yöntem süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir (Başar, 1998:12). Modern yönetim ilkelerine göre, görevlilerden neler beklendiği açık seçik ortaya konulmalıdır. Durumun tespiti, ölçülüp değerlendirilmesi ve gelişiminin planlanması birlikte yapılır (Cengiz, 1992:19). Açıklık denetleyenlerle teftişe maruz kalanlar arasında kuşkuları, önyargıları ve dedikoduları da ortadan kaldırarak ortaya çıkması muhtemel gerilim moralsizliği de engelleyebilir.

9. Açıklık tarafsızlığı, taraflar arasında güveni ve işbirliğini de olumlu yönde etkileyebilir.
10. Eğitim teftişinin önemli ilkelerinden biri de işbirliğidir. Teftişin etkinliği, oluşturulan ve devam ettirilen etkileşim ile doğrudan ilgilidir. Teftişin etkili olması, müfettiş ile personelin karşılıklı olarak anlaşabilmelerine, aralarında etkili bir iletişim sağlanmasına, teftiş konusu ile ilgili hususlarda devamlı etkileşimin bulunmasına dayanır (Taymaz, 2002:39). Çağdaş eğitim teftişi işbirliğine dayanır. Çağdaş teftiş yaklaşımlarında “biz” ve “bizim” yaklaşımı izlenir. İstendik sonuçların elde edilmesinin, çabaya katılan bireylerin tümünün istekle ve etkili bir şekilde çalışmalarına bağlı olduğu görüşü benimsenmektedir (Aydın, 2000:25).

Aydın (2000:24-27), yukarıda belirtilen eğitim teftişi ilkelerine ek olarak teftişin çağdaş bir etkinlik olarak ele alınması gerektiğini ifade ederek, çağdaş eğitim teftişinin bir takım ilkelere bağlı olduğunu belirtmektedir. Yukarıda bir kısmına değinilen ilkelere ek olarak şu ilkeler de ilave edilebilir:

1. Çağdaş teftiş öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.
2. Çağdaş eğitim teftişinde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.
3. Çağdaş teftiş programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.
4. Çağdaş eğitim teftişi grup yaklaşımını öngörür.
5. Çağdaş eğitim teftişinde öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır.
6. Çağdaş eğitim teftişinde bireysel farklılıklara inanılır.
7. Çağdaş eğitim teftişinde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
8. Çağdaş eğitim teftişinde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.
9. Çağdaş eğitim teftişinde sürekli bir araştırma geleneğine inanılır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nin (Tebliğler Dergisi, 2001:66) 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 katılımı içerir.
- Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünü ile ilgilidir.
- Sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlenmede birlikte karar verme, planlama, uygulama, değerlendirmeyi ve gerekirse bir gelişim planı yapmayı gerektirir.
- Sorumlulukların paylaşılmasına ve insanı 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.
- Milli 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.
- Açıklı 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.

2. 1. 3. İlköğretim Müfettişlerinin Görev ve Rollerini ve Bu Görev Rollerini İçinde “Mesleki Yardım ve Rehberlik” Rollerini

İlköğretim müfettişlerinin rolleri arasında sayılan rehberlikle, literatürde tanımlanan rehberlik arasında bazı anlamsal farkların olduğu görülmektedir. Literatürde tanımlanan rehberlik, daha çok bireylerin kişilik gelişimleri ve psikolojik problemlerinin çözümüne yönelik bir yardım olarak açıklanmaktadır. Oysa ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik yapmaları gereken rehberlik etkinliklerinin özünde, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçleri bakımından karşılaştıkları sorunların çözümünde öğretmene yardım etme vardır. Bununla birlikte ilgili yönetmelikte, müfettişlerin görev ve rollerini açıklamaya çalışan ilgili kaynaklarda, müfettişlerin öğretmenlerin karşılaştıkları her türlü problemde öğretmenlere rehberlik etme, müfettişlerin görevleri arasında sayılmaktadır.

Bir başka önemli husus ise, rehberlik profesyonel bir yardım olarak kabul edildiği için, bu alanda yetişmiş uzman kişilerce yapılması gereken bir yardımdır. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik konusunda yeterli uzmanlık bilgisine sahip olduklarını söylemek güçtür. Ancak rehberliğin, bireylere yapılan her türlü yardımı kapsamı dikkate alındığında, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yaptıkları yardımlar da bir tür rehberlik faaliyeti olarak görülebilir.

Eğitim sisteminde müfettişler, yaptıkları ders teftişlerinde, öğretmenlerin öğretim yapma ve ders vermedeki başarılarını değerlendirmenin yanında; öğretmenlerin davranış eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumlarını sağlama, eğitim alanındaki yenilik ve değişiklikleri öğretmenlere tanıtmaya yoluyla onlara mesleki yardımda bulunurlar (Bolatoğlu, 1985:66).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve rolleri, ilgili literatürde farklı bakış açılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Başar (2000:29–81), denetçi rollerini; liderlik, yöneticilik, rehberlik ve yardım, eğiticilik, araştırma ve soruşturma şekilde sıralayarak bu rollerin hangi anlamlara geldiğini ve hangi davranış ve etkinlikleri içerdiğini açıklamaktadır.

Müfettişlerin önemli görevlerinden biri de mesleki yardımdır. Öğretmenlerin bilgilerini artırma, varsa eksiklerini giderme, öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve uygulama desteğinde bulunma, mesleğe ve çevreye uyum sağlama bakımından yapılan yardıma mesleki yardım denir (Kepenekçi, 1995:137–143). Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü boyutları ile ilgili öğretmenlerin sürekli bir mesleki yardım ve rehberliğe gereksinimleri olacağı açıktır.

Taymaz (2002:47), ilköğretim müfettişlerinin rolleri ve yeterlikleri başlığı altında, ilköğretim müfettişlerinin yasal olarak (1) inceleme-soruşturma, (2) kurum ve ders teftişi, (3) rehberlik ve mesleki yardım ve (4) soruşturma olmak üzere dört görev boyutunun bulunduğunu; müfettişlerin adı geçen bu görevleri yerine getirirken “durum saptama”, “önerilerde bulunma”, “değerlendirme” ve “geliştirme” etkinliklerinin olduğunu ve bu etkinliklerin teftişin süreç boyutunu oluşturduğunu; müfettişlerin belirlenen bu süreçlerle ilgili görevlerini yerine getirirken;

- yöneticilik
- liderlik
- öğreticilik
- rehberlik
- araştırma uzmanlığı
- sorgu yargıçlığı, rollerine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Teftişin esas amacının eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi olduğu ve sürecin geliştirilmesinin de sürecin çok önemli bir ögesi olan öğretmeni geliştirmekle mümkün olduğu göz önüne alınacak olursa, denetmenlerin görev ve rollerinin bu durum dikkate alınarak belirlenmesi kaçınılmaz olacaktır. Aydın’a (1982:122) göre, öğretmenin ne gibi mesleki problemlerinin olduğu, hangi alanlarda yardım ve rehberliğe ihtiyacı bulunabileceğine değinmek denetmenlerin rollerinin belirlenmesinde çıkış noktası olabilir. Şüphesiz öğretmene yardımcı olacak denetmenler, ilk önce onların problemlerini göz önünde bulunduracaklardır.

Aslında denetmenin rolleri, teftişin nasıl bir süreç olarak görüldüğü ile yakından ilgilidir. Teftiş süreci yaratıcı bir kuvvet, ilham verici bir kaynak, moral yükselten bir özendirme mekanizması ve eğitimde liderlik temellerinden biri olarak görülmelidir. Teftişin ilk hedefi, öğretmeni kendine mesleki yön verecek bir duruma getirmektir (Bursalıoğlu, 1998:89).

İlköğretim müfettişlerinin görevlerinin neler olabileceği belirlenirken, ilköğretimdeki eğitim-öğretim süreçleri ile yakından ilgili olarak yapılması gereken tüm etkinlikler ve süreçler dikkate alınmak durumundadır. İlköğretim müfettişleri yasal çerçevede kendileri için tanımlanmış görev ve rollere göre bir takım işleri yerine getirirler. Karagözoğlu’na (1972:31) göre, ilköğretim müfettişlerinin teftiş kapsamına giren görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Eğitim-öğretim etkinliklerinden neler beklendiğini saptamak ve açıklamalar yapmak.
- Çeşitli disiplinlerde öğretim yöntemlerini geliştirmek ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olmak
- Başarıyı etkileyen faktörleri saptamak, çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmak
- Öğrenci başarısının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde rehberlik etmek
- Mesleki yayınları izlemek, öğretmenlere meslekleri ile ilgili yayınları tanıtmak
- Dershane ziyaretleri sonunda dersin işlenmesinde görülen olumlu ve olumsuz yönleri öğretmenlerle görüşmek.
- Eğitim ve öğretimin etkililiğini artırmak üzere eğitim teknolojilerinden yararlanma olanak ve yöntemlerini açıklamak.
- Eğitim-öğretim ve yönetim bakımlarından kurumda çalışanların kendilerini değerlendirmeleri ve buna göre geliştirmeleri için yardımda bulunmak.
- Öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerinden yararlanarak teftiş biçim ve yöntemlerini geliştirmek.
- Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları bireysel sorunların çözümünde yardımcı olmak

Taymaz (2002:49-50), müfettişten beklenen mesleki girişimleri;

- müfettişlik statüsüne pozitif bir yaklaşımla bağlanmak ve bu statüye göre ilerlemek.
- görevinin bir kamu hizmeti olduğunu, amaçlarını ve standartlarını kavramak.
- teftiş hizmetlerini analiz etmek, hangilerinde daha başarılı olduğunu saptamak.
- gözlem ve değerlendirme yapmak için gerekli araç ve teknikleri geliştirmek.
- teftiş ettiği personelle olumlu ilişkiler kurmak.
- kurumlarda çalışan yardımcı olmak, yol göstermek, rehberlik etmek.
- çalışmaların etkinliğini artırmak üzere grupları harekete geçirmek.

- tecrübelerden yararlanmak üzere örnek olay ve sonuçları kaydetmek.
- okul ve çevre ilişkilerini geliştirmek.
- araştırmaları, yayınları, yenilikleri ve gelişmeleri izlemek, ilgililere ulaştırmak.
- kendi çalışmalarını değerlendirmek ve başarıyı etkileyen faktörleri ortaya koymak, olarak sıralamaktadır.

Sergiovanni ve Starratt (1979:17-18) müfettişlerin rollerini üç noktada toplamaktadırlar:

1. Müfettişlerin eğitim-öğretim konularında uzman olmaları gerekir.
2. Müfettişlerin hem yönetimi ve hem de öğretimi çok iyi bilmeleri gerekir.
3. Müfettiş, sıradan bir eğitimci değildir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin üzerinde bilgisinden kaynaklanan bir otoriteye, bir eğitim-öğretim liderliği rolüne sahiptir (Memişoğlu, 2001:10).

Burgaz (1992:24) ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardımla ilgili rollerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitim araçlarının öğrenme amacına ve ortamına uygun biçimde seçilmesi kullanılmasında öğretmenlere yardımcı olmak,
- Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenme amacına ve ortamına uygun bir biçimde seçilmesinde ve uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olmak,
- Yıllık, ünite ve ders planlarının eğitim amaçlarına uygun olarak yapılmasında öğretmenlere yardımcı olmak,
- Öğretmenlere eğitim-öğretimle ilgili yayınları tanıtmak ve onları mesleki yayınları okumaya özendirmek,
- Öğretmenlere, öğrencilerin başarılarını uygun tekniklerle ölçme ve değerlendirmede yardımcı olmak,
- Okul ve çevresi arasında iyi bir iletişim ve işbirliği kurulmasında öğretmenlere yardımcı olmak.
- İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerine ilişkin olarak daha önce yapılmış olan araştırmalarda, sınıf yönetimi ile ilgili olarak ilköğretim müfettişlerinin hangi etkinlikleri yapmaları gerektiği üzerinde durulmamıştır. Bu araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirdikleri mesleki yardım ve

rehberlik konuları boyutlandırılarak, özellikle sınıf yönetimine yönelik ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yaptıkları rehberlik ve mesleki yardım nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf yönetimi, eğitim-öğretimde daha yeni sayılabilecek bir konu olması nedeniyle, ilköğretim müfettişlerinin bu konuda öğretmenlere yapacakları mesleki yardım ve rehberlik çok önem kazanmaktadır.

13 Ağustos 1999 tarih ve 2385 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 43. maddesinde İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri şunlardır:

- a) Rehberlik ve iş başında yetiştirme
- b) Teftiş ve değerlendirme
- c) İnceleme
- d) Soruşturma

Burada araştırma konusu olan “rehberlik ve işbaşında yetiştirme” rolünün kapsadığı görevlerin neler olduğu üzerinde durulacaktır. Adı geçen yönetmeliğin ilgili maddesinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlikle ilgili görevleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- 1) Her öğretim yılı başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde, öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenlemek, eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili olarak sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rehberlik etmek,
- 2) Okul ve kurumlarda rehberlik amaçlı belirlenen konuları, önerileri ile birlikte rehberlik tebliğine ve kurum teftiş defterine yazmak, tebliğin bir örneğini başkanlığa vermek,
- 3) Okul ve kurumların teftişinden sonra öğretmen ve yöneticilerle birlikte toplantı yapmak,
- 4) Mesleki yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini izlemek, başkanlık veri tabanına katkıda bulunmak ve bu kapsamda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek,
- 5) Aday memurların yetiştirilmesine rehberlik etmek ve bu konuda verilen diğer görevleri yapmak,
- 6) Teftişi ile yükümlü olduğu öğretmenlere ve yöneticilere mesleki yardımda bulunmak ve iş başında yetiştirmelerine rehberlik etmek.

Günümüz eğitim teftişi anlayışında müfettişlerden, eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine yönelik çaba ve gayretler beklenmektedir. Bu anlayışta olan bir müfettiş, öğretmenin mesleki ve bireysel gelişimine katkı sağlayacak mesleki yardım ve rehberliğe ağırlık vermek durumundadır. Karagözoğlu'na (1977:4-5) göre, batı ülkelerindeki eğitim sistemlerinin çoğunda müfettiş denildiğinde akla öncelikle öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarında karşılaştığı güçlüklerin giderilmesine yardım eden, yeni öğretim yöntemlerini öğretmenlere tanıtan, eğitim-öğretim etkinliklerinin daha etkili ve verimli duruma getirilmesi ile ilgili her türlü konuda öğretmenlerle işbirliği yapan bir eğitim uzmanı gelmektedir.

Eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yenileştirilmesi için, öncelikle sistemin aksayan yönleri hakkında sağlıklı dönüt alınmasına ve uygulayıcı olarak öğretmen ve yöneticilere etkin bir rehberlik yapacak teftiş sistemine ihtiyaç vardır (Köklü ve Diğerleri, 1999:325).

İlköğretim müfettişleri, ilköğretim programları çerçevesinde yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin belirlenen hedefleri gerçekleştirmesinde belirleyici olan öğretmenlere, her türlü rehberlik ve mesleki yardımı yapmak durumundadır. Aydın (2000:22) bununla ilgili olarak “eğitimin hedefleri ne kadar iyi tanımlanırsa tanımlansın, eğer uygun öğrenme yaşantılarına dönüştürülemezse, fazla bir anlam taşımaz. Denetmen istedik öğretmen etkinliklerinin seçimi ve sürekli olarak değerlendirilmesi konusunda geçerli ölçütleri bilmeli ve ilgililere yol göstermelidir” görüşünü ileri sürmektedir.

İlköğretim müfettişleri öğretmenlere eğitim-öğretim süreçlerinin her alanı ve aşamasında gerekli mesleki yardım ve rehberliği yapmak durumundadırlar. Sınıfın etkili bir şekilde nasıl yönetileceği ve sorun davranışlarla başa çıkma, öğrencilerle olumlu ilişkiler ve sağlıklı iletişim kurma, sınıfta olumlu bir psikolojik hava oluşturma; öğretmenleri ilgilendiren okulla ilgili yönetsel etkinliklerin nasıl yapılacağı; öğrencileri tanıma konusunda hangi tekniklerden ve bilgi toplama yollarından yararlanılacağı; eğitim-öğretimi ve öğretmenlerin özlük haklarını ilgilendiren yasal konularda mevzuattan nasıl yararlanılacağı ve nasıl takip edileceği; velilerle ve çevreyle olumlu ilişki ve iletişimin nasıl sağlanacağı; ders programları ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde, kısacası eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere gerekli yardımların ve rehberliğin sağlanması, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri kapsamında yapmaları gereken etkinlikler olarak sayılabilir.

Tunç'a (2001:42) göre, yeni çıkan yasa, yönetmelik vb. yasal metinlerden haberdar etme; öğretim için çevredeki insan ve madde kaynaklarından yararlanma; meslekte yer değiştirme ve ilerleme imkanlarından yararlanma; yasal yükümlülüklerini bilme gibi konularda öğretmenlere yardım etme, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri arasındadır.

Gwyn (1961:21-23) müfettişlerin görevlerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğretmen ve yöneticilerin, öğrencileri daha iyi anlamalarını sağlamak
- Öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimine yardım etmek,
- Öğretim materyallerinin daha verimli kullanılmasında, ilgililere yol göstermek,
- Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini değerlendirmelerine yardım etmek,
- Öğretmenin görevinde kendine güven duymasına yardım etmek,
- Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde öğretmenlere yardım etmek.

Wiles'a (1963:10-11) göre, tüm öğretmenler sınıfta kullandıkları potansiyellerin daha fazlasına sahiptirler. Gerekli vizyona sahip olamama, geçmiş yaşantılar, toplum baskısı, insan ilişkilerinde yeterli olamama, yetersiz personel yönetimi gibi bir çok etkenler öğretmenlere sahip oldukları tüm beceri ve yeteneklerini kullanmaktan alıkoymaktadır. Bu çerçevede teftişin işlevi, öğretmenlerin tüm potansiyellerinin farkına varmasına yardımcı olmaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'ne göre, ilköğretim müfettişlerinin görev ve rolleri arasında "rehberlik ve iş başında yetiştirme" ilk sıradadır. Çünkü çağdaş teftiş anlayışında, teftişin esas amacı, eğitim-öğretim sürecini geliştirmektir. Eğitim-öğretim sürecinin işlerliğini sağlayan en önemli öge öğretmen olduğu için, teftişin rehberlik boyutunda öğretmeni geliştirecek her türlü yardım bulunmak durumundadır.

Eğitimde teftişinin bir süreci olan rehberlik, genelde eğitim-öğretim sürecinin tümünü, özelde ise öğretmeni geliştirmeyi temele alan bir süreç olduğu için, ilköğretim müfettişlerinin esas rolleri, öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapmayı içeren görevlerdir. Bursalıoğlu (1998:89), "teftiş süreci yaratıcı bir kuvvet, ilham verici bir kaynak, moral yükselten bir özendirme mekanizması ve eğitimde liderlik temellerinden biri olarak görülmektedir. Teftişin ilk hedefi, öğretmeni

kendine mesleki yön verecek bir duruma getirmektir” diyerek müfettişlerin rehberlik rollerine vurgu yapmıştır.

Rehberlik en geniş anlamda, bir insanın başka bir insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi biçimde yaşamasına, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardımlardır. Rehberlik etme, bireyin kendisini tanımaya, problemlerini gerçekçi bir gözle görmesine, karşılaştığı durumlara uygun seçimler yapmasına, isabetli kararlar almasına, kendini yönetme gücünü kazanmasına, böylece benliğine saygı duymasına ve kişiliğini güçlendirmesine yardım eden çalışmalardır (Baymur, 1975:6-12).

Tan (1992:17) ise rehberliği, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkar uyumlar sağlamasında gerekli olan seçimleri, yorumları, planları yapmalarına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistematik ve profesyonel bir yardımdır, şeklinde tanımlamaktadır.

Bireyin yeterlikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinimlerini doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresiyle ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme bilgi ve becerisi kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğa ve toplum gerçeği içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürdürmesinde, bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistemli bir yardım sürecidir (Özoğlu, 1977:37-38).

Rehberlikle ilgili tanımları çoğaltmak mümkündür. Rehberlikle ilgili tanımların hemen hemen hepsinde “ bireyin kendini tanıması ve geliştirmesi” teması vardır. Özet olarak rehberlik, bireyin kendisini tanımaya ve geliştirmesine yarayan bir yardım sürecidir. Kuzgun (1988), rehberliğin bireyde gerçekleştirmeye çalıştığı amaçları şu şekilde özetlemektedir:

- Kendini tanıma
- Çevrede kendisine açık olan fırsatları öğrenme
- Gizil güçlerini geliştirme
- Çevresine uyum sağlama

İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yaptıkları rehberlik ve mesleki yardım, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yürütürken karşılaştıkları problemleri anlamaları ve çözmelerinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duyarlılık ve

davranışları sergilemelerinde, kendilerini bireysel ve mesleki yönden yetiştirip geliştirmeleri için yapılan yardımları içerir.

Eğitim sisteminde görev alan yönetici, öğretmen, diğer uzmanlar ve personelin hizmet öncesinde gerekli yeterlikleri kazanmış olmaları işlerindeki başarılarını etkiler. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ve yöneticilerin yetişme eksiklerini gidermeleri, kıdemli olanların eğitim-öğretim süreçlerindeki yenilikleri ve değişimleri öğrenmeleri, bilgilerini tazelemeleri ve geliştirmeleri; mesleklerinde yükselebilmeleri için hizmet içinde mesleki yardım ve rehberliğe gereksinim duyarlar (Taymaz, 2002:92).

Okul çalışanlarının çevreye uyumu, yeni atananların göreve uyumu ve kendilerini yetiştirmeleri; öğrencileri tanıma, araç-gereç kullanma, ders işleme, değerlendirme gibi öğretimle ilgili konularda yapılacak her türlü yol gösterme ve yardımcı olma hizmetleri, deneticinin rehberlik ve yardım rolleri içindedir (Karagözoğlu, 1977:28).

Milles'a (1975:223) göre, sorunun kaynağı nerede olursa olsun, rehberlik ve yardım deneticinin görevidir. Eğitimle ilgili olmayan sorunlarda da denetçi bu görevini yerine getirmelidir, çünkü bu sorunların eğitimsel çabaları etkilemesi kaçınılmazdır. Görevlerle ilgili olmayan sorunlarda da denetçiyi yanında bulması, öğretmenlerin sorunlara dayanma, onları çözme güçlerini, örgüte bağlılıklarını artırır (Başar, 2000:70-71).

İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yapmaları gereken mesleki yardım ve rehberlik, herkesçe görülebilen ve fark edilen sorunların ötesinde potansiyel sorun kaynaklarının da tespit edilmesine yönelik yardımları da içermelidir. İlköğretim müfettişleri, öğretmenlerin karşılaştıkları bireysel ve mesleki sorunlarla başa çıkmada çözüm önermek yerine çözüme yarayacak ipuçları ve yardımı sağlamalıdır. Başar'a (2000:71) göre, eğitim denetçisi sorunları çözümleyecek etkenleri ve kaynaklarını ortaya koyabilmeli, gerektiğinde uzlaştırıcı, yöntem ve olanak bulucu olabilmelidir.

Öğretmenlerin yetişmelerinde; gerek okul yöneticilerinin gerekse müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirmedikleri, daha çok teftiş görevlerine ağırlık verdikleri gözlenmektedir. Hâlbuki rehberlik görevleri, öğretmenlerin yetişmesinde teftiştten daha etkili olabilmektedir. Nitekim teftişin ceza ile birlikte algılandığı tüm öğretmenler tarafından çok iyi bilinmektedir. Cezanın ise eğitici bir değerinin olmadığı bilinen bir gerçektir. Rehberlik ise eksiklerini görerek

düzeltilmesine, üstün yanlarını görerek özsaygı düzeylerini yükseltmesine yol açan yararlı bir yardım sürecidir. Bu nedenle öğretmenlerin yetişmelerinde rehberlik görevini yerine getirecek olan yönetici ve müfettişlerin, bu görevlerini yerine getirebilmeleri için, öncelikle kendilerinin rehberlik alanında yetişmeleri gerekmektedir (Akbaba, 2002:21-31).

Denetmen okuldaki öğretim etkinliklerinin verimliliğini artırmak için her etkinlikte öğretmenin yanında olabilmelidir. Sınıfta, laboratuvarında, okul bahçesinde, çevreye yapılan gezilerde öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunan öğretmenin en etkin ve başarılı öğretim yöntemlerini kullanması ve öğretim etkinliklerini en etkili bir biçimde planlayıp uygulaması sürecinde yardımcısı ve danışmanı denetmen olmalıdır (Tunç, 2001:42).

Bilginin çok hızlı bir şekilde artması ve çeşitlenmesi eğitim-öğretimde de programların ve içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesini; yeni öğretim anlayışlarının tartışılıp yorumlanmasını; eğitim teknolojisinin değişmesine bağlı olarak öğretmenlerin bu teknolojiden eğitim-öğretim etkinliklerinde yararlanmalarını kaçınılmaz hale getirmektedir. Dolayısıyla bu durum öğretmenlere mesleki yardım ve rehberliği gerektirmektedir. Öğretmenlerin eğitim alanındaki en son bilgi ve gelişmelerden haberdar edilmeleri, onların bireysel ve mesleki yönden gelişmelerine çok önemli katkılar sağlayacaktır.

İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yapacakları mesleki yardım ve rehberlik etkinlikleri, öğretmenlerin çevrelerine uyum sağlamalarına ve bireysel ve mesleki sorunlarını çözmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Günümüz eğitimcilerinin çoğuna göre teftiş; eğitim sürecinden daha iyi ürün alabilmek için bu süreçte bulunan üyelere rehberlik etmekle eş anlamlıdır. Bu görüşe göre teftişte amaç öğrencilerin eğitim sisteminin istediği düzey ve nitelikte yetişmelerini sağlamak için bu konularda görevli yönetici, öğretmen ve diğer ilgililere yardım ve rehberlik etmektir (Bilir, 1992:254).

Öğretmenlerin kendilerini yetiştirilmelerinde ve iş başında eğitilmelerinde onlara en büyük destek ilköğretim müfettişleri olacaktır. Çünkü eğitim-öğretim meseleleri ve öğrenci-öğretmen problemleri çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Bunlara çözüm yollarının bulunmasında öğretmenlerin mesleki formasyonları yetersiz kalabilir. Öğretmenlerin gerek kendilerini yetiştirme-yenileme-geliştirme problemleri gerekse öğrenci-eğitim-öğretim problemlerinin çözümünde ihtiyaç

duyacağı uzmanlık ve rehberlik hizmetini büyük ölçüde ilköğretim müfettişlerinin yardımıyla giderecektir (Sarı, 1987:7).

Gerek meslekte yeni, gerekse kıdemli öğretmenlerin mesleğe kazandırılmasında ve hizmetinden daha yüksek verim alınmasında, müfettişlerin yapacağı rehberlik hizmetinin rolü büyüktür. Modern teftiş sisteminde rehberlik, müfettişle öğretmenin yan yana ve işbirliği içerisinde çalışmasını öngörmektedir. Öğretmen, teftiş faaliyetlerine ne kadar çok katılım gösterirse o derece olumlu neticeler alabilir. Modern teftişte, güven ve samimiyete dayalı demokratik bir ortam, temel ilke olarak kabul edilmelidir. Eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesinde müfettişle öğretmen arasında işbirliğinin sağlanabilmesi için güven, samimiyet ve demokratik tutum çok önemlidir. Samimiyet, güven ve demokratik bir ortamda öğretmenler müfettişlerle önyargısız bir iletişim kurmaya ve sorunların paylaşılmasına daha istekli olarak katılacaklardır.

Lucio ve Mcnell'e (1962:23) göre, öğretmenlerin müfettişlerden beklentisi, öğretmenlerle gerçekten ilgilenmeleri ve onlara güvenmeleridir. Bu yapıcı ilişkiye öğretmenler kendilerini gerçek bir biçimde yerleştirirler ve öğrencileri ile olan etkileşimlerinde daha başarılı daha etkili olabilirler. Öğretmenlere saygılı, onlara güven veren bir anlayış, çağdaş eğitim teftişi için ön koşul olarak düşünülebilir. Bu anlayış içerisinde öğretmenlerin katkıları dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir (Memişoğlu, 2001:7).

Mesleki yardım sırasında denetçi ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin psikolojik boyutu göz ardı edilirse problemlere getirilen rasyonel çözümlerin işlerliği olmayacaktır. Öğretmen yardıma ihtiyaç hissetmez ya da yardım almayı küçük düşürücü durum olarak görürse, yardım verilse dahi bunu almaya istekli olmayacaktır. Bu nedenle denetmenler, öğretmenlerle ilişkilerinde, rasyonel boyutlar kadar, duygusal boyutu da göz önünde bulundurmalıdırlar (Terzi, 1996:27).

İlköğretim müfettişleri, her ne kadar uzman bir danışman kadar danışmanlık bilgi ve becerisine sahip olmasa da, öğretmenlerle ilişkilerinde bir danışmandan beklenen yaklaşımları sergileyebilmelidirler. Çünkü mesleki yardım ve rehberlik, bir danışan-danışman ilişkisi içerisinde gerçekleşir. Balcı'ya (1995:182) göre, ilköğretim denetçileri mesleki yardımda bulunurken danışman davranışı gösterirler. Bunun için mesleki yardımda buldukları alanda uzman olmaları ve öğretmenlerin sorunlarına yönelik uygulanabilir çözüm önerileri getirmeleri gerekir.

Bu araştırmada rehberlik, daha çok öğretmenlere yönelik olarak yapılan mesleki yardım etkinlikleri olarak ele alınmaktadır. Ancak ilköğretim müfettişleri, öğretmenlere yalnızca öğretmenlik mesleğinin yürütülmesine ilişkin yardım yapmıyorlar; aynı zamanda gerek ilgili literatürde, gerek yasal metinlerde, ilköğretim müfettişleri, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları her türlü yardımı yapmak durumundadırlar. Bu yüzden, tek başına mesleki yardım kavramı, öğretmenlere yapılacak tüm yardımları kapsamadığından dolayı, bu araştırmada “mesleki yardım” ile birlikte “rehberlik” kavramının da kullanılması daha uygun bulunmuştur.

2. 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerinin ğretmen algılarına göre değerlendirildiği bu araştırmayla ilgili literatür taramasında ilgili araştırmaların bulgu ve sonuçlarından bir kısmı özetlenerek verilmiştir.

Karagözoğlu'nun (1977) “ilköğretimde teftiş uygulaması” konulu araştırmasında, ğretmen görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri eğitim-öğretim etkinliklerini planlanması ve yürütülmesi konularında yeterli yardımı sağlayamamaktadırlar.

Büyükişık (1989) tarafından yapılan “ilköğretim müfettişlerinin etkinlikleri” adlı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki ve sosyal yardıma yönelik rehberlik” etkinliklerini gerçekleştirmede yetersiz oldukları; teftiş etkinliklerinde müfettiş-öğretmen iletişiminin ve işbirliğinin zayıf olduğu ifade edilmektedir.

Ecevit (1996) tarafından yapılan “ilköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinlikleri ve gerçekleştirme düzeyi” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenler ve yönetici algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme” etkinliklerinin düzeyinin “ok az” olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ünal (1999) tarafından yapılan bir araştırmada (İlköğretim Denetmenlerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları) ulaşılan sonuçlara göre;

- İlköğretim okulu ğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim müfettişleri, rehberlik rolünü gerçekleştirirken “koşulsuz saygı” ilkesine “biraz” derecede,
- “açıklık ve dürüstlük” ilkesine “biraz” derecede,
- “empatik anlayış” ilkesine “biraz” derecede uymaktadırlar.

Gün'ün (2001) yaptığı “ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile ilgili öğretmen ve müfettiş algıları” adlı çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları:

İlköğretim Müfettişlerinin;

1. Eğitim-öğretim çalışmalarında görülen eksiklerin giderilmesinde; planlamaya yardımcı olmada; eğitim programlarındaki yenilikler hakkında bilgi vermede rollerini gerçekleştiremedikleri,
2. Öğretmen-veli-çevre ilişkilerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin öğrenim güçlüklerinin giderilmesi; mevcut kaynaklardan yararlanma ve kaynaklara ulaşma konularında yeterli rehberliği yapamadıkları,
3. Öğretmenlerin bilimsel düşünme ve yeteneklerinin geliştirilmesi; öğrencilerin gelişim dönemleri hakkında bilgi verme ve öğretmenleri motive etmede “orta” düzeyde yeterli oldukları,
4. Öğrencileri tanıma teknikleri, öğrencilerle doğru iletişim kurma; uygun araç-gereç seçiminde yardımcı olma rollerini “orta” düzeyde gerçekleştirdikleri,
5. Öğretmenlerin %38'nin ilköğretim müfettişlerini rehber olarak görüp kabul etmedikleri, belirtilmektedir.

Kartal'ın (1997) yaptığı “ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin teftiş-rehberlik etkinlikleri hakkındaki görüşleri” adlı araştırmanın sonuçlarına göre;

- İlköğretim branş öğretmenlerinin çoğunluğu, öğretim yılı başında yapılan rehberliği “az” derecede yeterli bulmuşlardır.
- Öğretmenlerin yarısından çoğu, eğitim-öğretim alanında karşılaştıkları problemlerin çözümünde ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberliği “az” düzeyde yeterli bulmuşlardır.
- Öğretmenler kendi dersleri ile ilgili yeni araçların tanıtımı konusunda ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberliğin “hiç” düzeyinde gerçekleştiğini kabul etmektedirler.
- Öğretmenlerin tamamına yakını özlük haklarını bilmeleri için ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberliğin “hiç” düzeyinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir.
- Ders programlarındaki değişiklikler hakkında bilgi edinme ve değişiklikleri uygulamada ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları rehberliğin “az” düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

- Eğitim alanındaki yayınları tanıma ve bunlardan faydalanma konusunda ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan rehberliğin, öğretmenlerin yarısı “hiç” gerçekleşmediğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, planlama konusunda yapılan rehberliği “orta” düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Sarı'nın (1987) yaptığı “Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusundaki Beklentileri” adlı çalışmasında ulaştığı sonuçlardan bazıları şöyledir:

1. Öğretmenlerin çalışmaya güdülendirilmelerini müfettişler “iyi” derecede sağladıklarını belirtirlerken; öğretmenler “orta” derecede sağlandığını belirtmişlerdir.
2. Mesleki yayınların tanıtılması, öğretmenlerin kişisel problemlerinin çözümüne yardım, öğrenci başarısını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenerek çözülmesine yardım ve rehberlik, teftiş sırasında görülen eksikliklerin giderilmesine yardım, sınıfın eğitim-öğretim faaliyeti için uygun hale getirilmesinde yardım ve rehberlik, planların programlara uygun olarak hazırlanmasında yardım etme gibi konularda ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan rehberliği öğretmenler orta düzeyde yeterli görmektedirler. İlköğretim müfettişleri ise adı geçen konularla ilgili olarak yapılan rehberlik etkinliklerini yeterli olarak görmektedirler.
3. Öğretmenlerin mesleki yayınları tanımaları ve faydalanmaları; öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ortaya çıkarılması; gezi, gözlem, inceleme ve deneylere ilişkin uygun yöntem ve tekniklerin seçilip uygulanması; yeni geliştirilen metot ve tekniklerin tanıtılması uygulanması; mevzuatta meydana gelen değişme ve gelişmeler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi; öğretmenlerin özlük haklarını tanımaları; çevre ile olumlu ilişkiler kurulması ve çevre imkânlarından yararlanılması; yeni ders araçlarının tanıtılması ve kullanılması; öğretim araçlarının öğrenme amacına ve ortamına uygun biçimde seçilmesi ve kullanılması; öğrenciyi tanıma tekniklerinin bilinip uygulanması; öğrenci başarılarının objektif olarak değerlendirilmesinde kullanılacak tekniklerin tanıtılması ve uygulanması konularında ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan rehberlik sınıf öğretmenleri tarafından yetersiz olarak görülmüştür.

4. İlköğretim müfettişlerinin kendileri öğretmenlere yapılan rehberliği yeterli olarak görmüşlerdir.
5. İlköğretim müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine yaptığı rehberliği köyde çalışan öğretmenlerle bazı konularda “orta” düzeyde yeterli görürken; şehirde çalışan öğretmenler yapılan rehberliği hemen hemen her konuda yetersiz olarak görmüşlerdir.

Memişoğlu (2001), “Çağdaş Eğitim Teftişi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Teftişi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasında, ilköğretim müfettişleri, çağdaş teftiş ilkelerine her zaman uyduklarını belirtirlerken, yöneticiler ve öğretmenler ise “nadiren” ve “ara sıra” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Gökkyer’in (1997) “İlköğretim II. Kademe Öğretmelerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları” araştırmasında, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “rehberlik ve iş başında yetiştirme” alanına ilişkin davranışlarını “az” düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Cemaloğlu’nun (1996) araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik davranışlarıyla öğretmenlerin iş doyumunu arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adı geçen araştırmada öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin eğitim hizmetleri boyutunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği yeterli bulmamışlardır.

Açıkgöz (1993:107-118), ilköğretim müfettişlerinin çağdaş teftiş ilkelerini uygulama derecelerini belirlemeye yönelik çalışmasında, ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Müfettişlerin % 5’i denetleyeceği öğretmenin davranışları, düşünceleri, yaşama biçimi hakkında önceden bilgi edindiğini belirtirken, % 36’sı bazen ve çok seyrek; % 32’si ise hiçbir zaman bilgi edinmediğini, belirtmektedir.
- Müfettişlerin % 9’u denetledikleri öğretmenlerin özelliklerini bildiğini belirtirken, % 27’si ancak bir kısım öğretmenlerin özelliklerini bildiklerini belirtmektedirler. % 46’sı ise denetledikleri öğretmenler hakkında bazı bilgileri olmakla birlikte bunların yüzeysel ve temelsiz bilgiler olduğunu öne sürmektedirler.
- Müfettişlerin %49’u sınıfa girmeden önce öğretmenlerle görüşme yapmadıklarını belirtmektedirler.

- Müfettişlerin % 53'ü teftişde öncelikle öğretmenin yaptıklarını denetlediğini belirtirken; % 47'si öğretimi denetlediğini belirtmektedir.
- Müfettişlerin % 88'i öğretmen-müfettiş iletişiminin ve görüş alış-verişinin yeterli olmadığı görüşündedirler.

Burgaz (1992) tarafından yapılan “Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler” adlı doktora çalışmasında müfettişlerin teftişsel rollerini yerine getirememelerinin nedenleri; özel nedenler ve genel nedenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Sözü edilen çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin teftişsel rol davranışlarını yerine getiremeyişlerinin nedenleri şunlardır.

- Müfettişlerin hizmet öncesinde (müfettiş olmadan önce) teftiş görevine ilişkin olarak aldıkları eğitimin bu konuda yeterli olmayışı.
- müfettişlere, müfettişlikleri sırasında, verilen hizmet-içi eğitimin yeterli olmayışı.
- Öğretmelerin hizmet öncesinde (öğretmen olmadan önce) öğretmenlik görevine ilişkin gördükleri eğitimin yeterli olmayışı.
- Öğretmenlere öğretmenlikleri sırasında verilen hizmet-içi eğitimin yeterli olmayışı.
- Müfettişlerin kendilerini geliştirmeye istekli olmayışları.
- Öğretmenlerin müfettişten yardım almadaki istek düzeylerinin düşük oluşu.

Araştırmada müfettişlerin müfettişlik rollerini yerine getiremeyişlerinin genel nedenleri ise şöyle sıralanmaktadır:

- Müfettişlerin öğretmenlerle açık bir iletişim kurmaktan kaçınmaları.
- Öğretmenlerin müfettişlerle açık bir iletişim kurmaktan kaçınmaları.
- Müfettişlerin öğretmenlere yardımcı olma konusunda yeterli çaba göstermemeleri.
- Müfettişlerin denetlemekle yükümlü oldukları öğretmen sayısının fazla olması.

Atay (1996:25-38) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin göstermeleri gereken yüksek ancak göstermekte oldukları düşük yeterlikler şunlardır:

1. Öğretmenlerin işbaşında yetişmelerini sağlamak amacıyla toplantılar yapma,
2. Öğretmenlere, kendilerini gerçekleştirme ve daha iyi öğretim araç ve yöntemlerini kendi kendilerine bulmaları için yardımcı olma,
3. Planlama tekniklerinin anlaşılmasında ve uygulanmasında öğretmene yardımcı olma,
4. Yasa ve yönetmeliklere aykırı olmayan ve öğretmenlerce ileri sürülen eğitim-öğretim yeniliklerini kabullenme,
5. Eğitim alanındaki yeni buluşları öğretmenlere ulaştırmak amacıyla rehberlik etme,
6. Öğretmen ve yöneticilerle üst kademenler arasında bütünleştirici ve uzlaştırıcı rol oynama,
7. Okulda, öğretmen yönetici ve diğer personel arasında güvene dayalı olumlu ilişkiler kurulmasında ve huzurlu çalışma ortamının oluşmasında yardımcı olma,
8. Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak isteyen öğretmeni teşvik etme ve bu konuda işbirliği gerçekleştirme,
9. Öğretmen ve yöneticilere öğrencileri daha iyi anlamaları için yardım etme,
10. Öğretmenleri teşvik etme ve güçleri ölçüsünde sorumluluklar almaya yöneltme.

Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu (2000:39-52) rehberliğe önem veren bir teftiş anlayışının ilköğretim müfettişleri tarafından nasıl görüldüğünü belirlemeye yönelik yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin %30'u asıl görevlerini kontrol olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin %43'ü ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmesi aşamasında rehberlikle ilgili yeterli bir eğitimin verilmediği görüşünü benimsemektedirler.

Özbek'in (2001:87-93) yaptığı bir araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin aşağıdaki hususlarda yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir:

1. Eleştirilerinde yapıcı davranma,
2. Öğretmene güven duyma,
3. Öğretmene yeterli süreyi ayırma,
4. Birlikte çalışma imkanı tanıma,
5. Önerici davranışlar gösterme,

6. Değerlendirmeyi birlikte yapma,
7. Öğretmenin başarılı olduğu yönleri vurgulama,
8. Öğretmene yeni mesleki yayınları tanıtma,
9. Öğretmene özlük haklarını aramada rehberlik yapma,
10. Mevzuattaki değişikliklerden öğretmeni haberdar etme.

Akçadağ (2003:9-15), teftişte açıklık ilkesi ile ilgili yaptığı bir araştırmada, öğretmenler ve yöneticiler, danışma gereksinimi duyulduğunda denetçilere ulaşılabilmenin güç olduğunu; öğretmenler denetçilerin ders teftişi sonunda gerekli değerlendirmeyi yapmadıklarını ve öğretmenlere başarılarını açıklamadıklarını ve öğretmenleri yeterince motive edemediklerini belirtmişlerdir.

Akbaba-Altun (2005:1-16) yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin aylık çalışma programlarında rehberlik faaliyetlerine biraz yer verdiklerini ifade etmektedir. Aynı araştırmada ilköğretim müfettişlerinin Bilgi Teknolojileri sınıflarının kullanımı konusunda öğretmenlere yeterli rehberliği sağlayacak donanıma sahip olmadıkları, sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Polat (2003:39-46) yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin %17.5'i müfettişlerin öğretmenlere yaptıkları rehberliğin yeterli olmadığını; %23'ü öğretmenlerle iletişim sorunu olduğunu; %38'i kendilerinden beklenen rol ile yerine getirdikleri rolün örtüşmediğini; %81'i işlerinin olanı ve olmayanı tespit etmek olduğunu; %72'si oynadıkları soruşturma rolünün rehberlik rolünü olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin araştırma yeterlikleri bakımından yarısından fazlasının bu yeterliklere sahip olmadıklarını bizzat ilköğretim müfettişlerinin kendilerinin belirttikleri ifade edilmektedir.

Kapusuzoğlu (2002:35-40) müfettişlerin öğretmenler, yöneticiler ve kendileri tarafından değerlendirilmesine yönelik yaptığı bir araştırmada ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Öğretmenlerin;
- %87'si ihtiyaç duyduklarında müfettişlerden yeterli derecede yardım alamadıklarını,
 - %67'si müfettişlerin öğretmenlerle çok az ilgilendiklerini,

- % 64'ü müfettişlerin sürekli bilgi aktarmada “çok az” ve “az” derecede etkili olduklarını (Bu konuda müfettişler de öğretmenlerle paralel yönde görüş belirtmişlerdir.),
- % 63'ü müfettişlerin yeterli bir şekilde öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını,
- % 57'si müfettişlerin öğretimin geliştirilmesini sağlayacak önlemlerin alınmasında “çok az” ve az” düzeyde yeterli olduklarını,
- % 54'ü müfettişlerin ders programları ile ilgili güncel gelişmeleri yeterince izleyemediklerini,
- % 65'i müfettişlerin başkalarının görüşlerine açık olmadıklarını,
- %65. 3'ü müfettişlerin örnek ders vermede etkili olmadıklarını,
- %87. 5'i müfettişlerin anlaşılır bir iletişim kurmada yeterli olmadıklarını,
- %83. 4'ü müfettişlerin program geliştirmede öğretmenlere rehberlik edemediklerini; %53. 4'ü programla ilgili güncel gelişmeleri izlemede yeterli olmadıklarını,
- %58. 6'sı müfettişlerin öğretimde karşılaşılan zorlukları tespit etmede yeterli beceriye sahip olmadıklarını,
- %57'si müfettişlerin öğretimin geliştirilmesini sağlayacak önlemlerin alınmasında yeterli beceriye sahip olmadıklarını,
- % 68'i müfettişlerin öğretmenlerin karara katılmasını sağlamadıklarını,
- % 71'i müfettişlerin öncelikli görevlerinin öğretmene yardım etmek olduğunu algılayamadıklarını belirtmişlerdir.

Oral'ın (2000:37–41) yaptığı araştırmada, alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin ancak % 8. 7'si sınıf öğretmenliği için gerekli olan bilgiyi ilköğretim müfettişlerinden aldıklarını belirtmişlerdir.

Demirtaş (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “orta” düzeyde yeterli görmekte-dirler. Adı geçen araştırmada, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini “orta” düzeyde yeterli gördükleri konulardan bazıları:

- Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olma,
- Olumlu sınıf iklimi oluşturma,

- Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma,
- Değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma,
- Dersleri planlı işleme,
- Öğrenci başarısını değerlendirmede uygun ölçütler kullanma,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri izleme,
- Okul kültürü ile kaynaşma,
- Özlük haklarından haberdar olma,
- İlgili kanun tüzük ve yönetmelikleri takip etme,
- Diğer öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirme,
- Öğrencilerin performansını değerlendirme.

Yılmaz, Yoldaş ve Yangil (2004:198–210) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik yerine teftişe ağırlık verdiklerini; öğretmenlerin eksiklerini aradıklarını; öğretmenleri bir kalıba sokmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Adı geçen araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin hem rehberlik hem de teftiş ve soruşturma yapar konumda olmalarının öğretmenlerle olan iletişimlerini engellediği kanaatine varılmıştır. Öğretmenlerin, müfettişlerin kendilerinin bir açığını ve eksikliğini bulacakları endişesi ile eksikliğini hissettikleri konuları müfettişlere danışmadıkları, araştırmada ulaşılan bir başka önemli sonuçtur. Ayrıca sözü edilen araştırmada, öğretmenlerin mesleki olarak karşılaştıkları problemlerin çözülmesinde müfettişlerin rehberlikle ilgili işlevleri yerine getiremedikleri, öğretmenlerce belirtilmiştir. Mesleki gelişim konusunda, ilköğretim müfettişlerince yapılacak rehberliğin diğer faktörlere en çok önemli olduğu, araştırmada ulaşılan bir başka önemli sonuç olarak görülmektedir.

Sabancı ve Günbayı (2004) yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin denetlemekle yükümlü oldukları kurumların tür, program, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, araç-gereç, fiziksel yapı vb. açıdan çeşitlilik gösterdikleri; buna karşın görev başındaki müfettişlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla kazandırılan yeterliklerin belirtilen çeşitlilikte kurum ve bireylerin gereksinimleri ile ilişkilendirilmesinin güç olduğunu belirtmektedirler. Adı geçen araştırmada, müfettişlerin zamanlarının çoğunu teftişe ayırdıkları ve bu nedenle rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevlerine yeterince zaman ayıramadıkları; müfettişlerin yaptıkları görevlerle ilgili yeterli uzmanlık eğitimi alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlı'nın (2000:43–48) yaptığı “ilköğretim öğretmenlerinin algularına göre ilköğretim müfettişlerinin ders teftişine ilişkin davranışları” adlı araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini aşağıda maddeler halinde yazılan konularda “az” derecede yeterli bulmuşlardır:

1. Bir öğretmenin birden fazla dersi varsa en azından ikisindeki öğretimi gözler
2. Yaptıkları teftişler ile öğretmenlerin geliştirilip yetiştirilmesine katkıda bulunurlar
3. Öğretmene gerekli rehberlik ve güdülemede bulunmaktadırlar
4. Sergiledikleri tutum ve davranış ile öğretmenleri hoşnut etmektedirler
5. Öğretmenlerin aksayan yönlerinin yanında güçlü yönlerini de vurgularlar

Dağlı (2001:211–220) tarafından yapılan bir başka araştırmada, ilköğretim öğretmenleri, ilköğretim müfettişlerini aşağıdaki hususlarda “az” derecede yeterli bulmaktadırlar:

- Yapacağı işin gerektirdiği teknik bilgi ve beceriye sahiptirler
- Başkaları ile birlikte çalıştıklarından dolayı sosyal yeterlik, sosyal konularda bilgi alışkanlıklar kazanmışlardır
- Samimi, güven verici ve başkalarının iyiliğini isteyen insanlardır
- Öğretmenlere karşı yardımcı, çalışmaya istekli, güdüleyici ve arkadaşça davranış sahibidirler
- Öğretmenlere güler yüz, saygı ve sevgi gösterirler
- Öğretmenlerin beklentilerini bilirler, onları kurum beklentileri ile ilişkilendirir ve gerçekleştirmesine çalışırlar
- Öğretmenlerin daha iyi gelişmesi için gerekli olanakları sağlamaya istekli ve gayretlidirler

Britton, Goodman ve Rak (2002:31–39) tarafından ABD’de yapılan deneysel bir araştırmada, 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 retmenlere 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;

1. Karşılıklı güven ve işbirliğine dayalı bir teftişin daha etkili olduğu,
2. Teftişin bir danışmanlık süreci gibi olması gerektiği,
3. Etkili bir müfettişlik eğitimin çok g bir sürec rektirdiğini ifade etmektedirler.

Karabulut (2006:204–205) “İlkretim Denetmenlerinin İlkretim Okullarında Görevli ğretmenlerce Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin, ilkretim müfettişlerini “mesleki rehberlik ve yardım” ve “teftişsel davranış ve tutum” boyutlarında “az” derecede yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma için evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve istatistiksel analizlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3. 1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmanın yöntemi, “betimleme-survey” yöntemidir. Bu yöntem, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır (Kaptan, 1991:59).

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 1991:76). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu araştırma, bu yönüyle bir tarama modelidir.

Amaç yönünden incelendiğinde bu çalışma değerlendirme ağırlıklı bir çalışmadır. Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin ilköğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak yaptıkları “rehberlik ve mesleki yardım” etkinliklerinin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ve ilgili araştırmaların sonuçlarına göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik yeni bir rehberlik ve mesleki yardım önerisi geliştirilmiştir.

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için şu yol izlenmiştir:

İlköğretim müfettişleri, ilköğretimde görev yapan öğretmenler, öğretmenlere yönelik olarak yapılması gereken rehberlik ve mesleki yardım konularında literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması esas alınarak ilköğretimde görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere 55 maddelik bir anket geliştirilmiştir.

Rehberlik ve mesleki yardım uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin etkililik derecesini belirlemek üzere hazırlanan anket, araştırmacı tarafından doğrudan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre yorumlanmıştır; bu araştırmada ve diğer benzer araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ışığında ilköğretimde görev yapan öğretmenler için yeni bir mesleki yardım ve rehberlik modeli geliştirilmiştir.

3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır il merkezinde Büyükşehir belediyesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretim yapmakta olan ilköğretim kurumlarında görevli sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Diyarbakır il Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi'nden alınan bilgilere göre, Diyarbakır il merkezinde 2005–2006 eğitim-öğretim yılında 96 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 5142 sınıf ve branş öğretmeni bulunmaktadır.

Evrendeki sayının fazla olması ve evrendeki öğretmenlerin tamamına ulaşmanın zor olması nedeniyle örnekleme yolu tercih edilmiştir. Örneklem almada tesadüfi örnekleme yöntemi (evrenden yansız atama yoluyla örnek seçme) kullanılmıştır.

Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi'nde Diyarbakır il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının ve bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sayılarını gösteren liste temin edilmiştir. Listedeki 96 ilköğretim okulundan 46 ilköğretim okulu seçilerek anketler bu okullardaki sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Okulların seçiminde Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırlarına dahil mahallelerden merkez ve kenar mahalleler arasındaki orana ve okul büyüklüklerine ve bu okullardaki öğretmen sayılarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini yukarıda belirtilen 46 ilköğretim okulunda görev yapan 1068 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Bu sayı evrenin % 25. 5'ine karşılık gelmektedir.

3. 3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

Araştırma konusu ile ilgili kaynakların (kitaplar, araştırmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri), ilköğretim müfettişleri ile ilgili mevzuatın (İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, İlköğretim Müfettişleri Teftiş ve Rehberlik

Yönergesi ve diğer ilgili düzenlemeler) taraması yapılmıştır. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rolleri bağlamında öğretmenlerin görüş ve beklentilerinin neler olduğunu tespit etmek için 20 öğretmene görüşlerini yazılı olarak açıklamaları için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket maddelerinin oluşturulması sırasında öğretmenlerin yazılı olarak ifade ettikleri görüşler de dikkate alınmıştır.

Yapılan bu çalışmalardan sonra ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin görevlerinin frekans dağılımları yapılmıştır. İlköğretim müfettişleri tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yapılması öngörülen rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin 55 madde belirlenerek bu maddeleri içeren bir anket taslağı hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu anket taslağı uzmanlara ve öğretmenlere sunularak ilgillerin görüş ve önerileri alınmıştır. Bu yolla toplanan görüş ve öneriler ayrıntılı bir incelemeden geçirilerek ön uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

Anketin güvenilirliğini tespit etmek için 50 öğretmene anketin ön uygulaması yapılmıştır. Uygulanan bu anketler geri toplanarak veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. SPSS for Windows istatistik programı vasıtasıyla anketin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur. Ön uygulamadan sonra anket maddelerinin bazılarında düzeltme yapılarak ankete uygulanmak üzere son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anket uygulanan öğretmenlere ait (cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi, meslekteki kıdem ve mezun olunan fakülte) kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu kişisel bilgiler, algılamada anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek için seçilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin gerçekleştirmesi düşünülen rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu bölümde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin elli beş (55) madde yer almaktadır. Anketin ikinci bölümündeki ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin 55 madde rehberlik ve mesleki yardım açısından 10 farklı boyuta ayrılmıştır. Boyutlar belirlenirken anketin faktör analizi yapılmıştır. Bu boyutlar ve her boyutun Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir:

1. Sınıf yönetimi.....	0.74
2. Okul-çevre ilişkileri.....	0.85
3. Ders programları ve planlama.....	0.84
4. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.....	0.85
5. Okul yönetimi ve diğer personelle ilişki.....	0.79
6. Öğrenci kişilik hizmetleri.....	0.85
7. Öğretmenlerin bireysel gelişimi.....	0.84
8. Eğitim-öğretimle ilgili mevzuat.....	0.87
9. Öğretim yöntem ve teknikleri.....	0.85
10. Öğretimde ölçme ve değerlendirme.....	0.90

Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçekte yer alan rehberlik ve mesleki yardım rollerine ilişkin davranışların gözlenme düzeyleri, “Tam (5)”, “Çok (4)”, “Orta (3)”, “Az (2)” ve “Hiç (1)” dereceleri ile belirlenmiştir.

3. 4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Veri toplama aracı olarak hazırlanıp geliştirilen anket çoğaltılarak uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Uygulamaya hazır durumdaki anket formları araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek öğretmenlere elden sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı anketi hemen cevaplandırarak teslim ederken diğerleri daha sonra cevaplandırıp teslim edeceklerini belirtmişlerdir. Yaklaşık olarak 1800 anket formu öğretmenlere dağıtılmıştır. Bunlardan 1124 tanesi geri toplanabilmiştir.

Uygulamaya sonunda geri toplanan anketler araştırmacı tarafından tek tek gözden geçirilip incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda 1068 anket değerlendirilmeye uygun bulunarak diğerleri eksik cevaplamalar ve bazı diğer hatalardan dolayı iptal edilerek değerlendirmeye alınmamıştır. Bazı anket formlarında maddelerin tamamında aynı seçeneklerin işaretlendiği görülerek bu anketlerde değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Toplanan anketlerdeki veriler bilgisayar ortamına girilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler anketlerdeki verilerle karşılaştırılarak eksik ve hatalı olanlarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS for Windows istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler, aritmetik ortalama, t- testi, tek yönlü (one-way) varyans analizinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Algılama

düzeylerinin anlamlı olup olmadığını belirlemede anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1. 00-1. 80 arasında “hiç gözlenmedi”, 1. 81-2. 60 arasında “az gözlendi”, 2. 61-3. 40 arasında “orta düzeyde gözlendi”, 3. 41-4. 20 “çok düzeyde gözlendi” ve 4. 21-5. 00 “tam gözlendi” derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile ($5-1=4$, $4/5= 0. 80$) elde edilmiştir.

Bilgisayar ortamında çözümlenen veriler tablolaştırılarak gösterilmiştir. Tablolaştırılan veriler, tabloların altında yorumlanıp değerlendirilmektedir. Yorum ve değerlendirmeler yapılırken, konu ile ilgili benzer araştırma bulguları ile karşılaştırılmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilere ait bulgular ve araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmeleri ve sonuçları sırasıyla tablolaştırılarak sunulmuştur. Tabloların altında sonuçlara ilişkin açıklamalar ve yorumlamalar yapılmıştır. Bu araştırmanın bulguları benzer diğer araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma sonucu elde edilen kişisel bilgilere ilişkin bulgular, Tablo4.1 'den Tablo 4.5'e kadar olan tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı

	Frekans	%
Bayan	518	48. 49
Erkek	550	51. 51
Toplam	1068	100. 00

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 1068 öğretmenin 518 (%48. 49) 'ini bayan, 550 (%51. 51) 'sini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin alanlara/branşlara göre dağılımı

Alanlar/Branşlar	Frekans	%
Sınıf öğretmenleri	631	59. 08
Sosyal Alanlar	226	21. 16
Fen Alanları	132	12. 36
Güzel sanatlar	79	7. 40
Toplam	1068	100. 00

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin alanlara/branşlara göre dağılımında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu oluşturduğu (n=631, %59. 08) görülmektedir. İlköğretim birinci kademedede (1. -2. -3. -4. ve 5. sınıflar) sınıf öğretmenleri görev yapmaktadır ve dolayısıyla ilköğretim okullarında sınıf öğretmenleri çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu yüzden araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu sınıf öğretmenlerinin oluşturması normal olarak görülebilir.

İlköğretim ikinci kademedede (6. -7. ve 8. sınıflar) Türkçe, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, sosyal alan dersleri, dolayısıyla bu branştaki öğretmenler de sosyal alan öğretmenleri olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya dahil olan sosyal alanlarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 226 (%21. 16)'dır. Branşlar dikkate alındığında ilköğretim ikinci kademe derslerinin çoğunluğunu sosyal dersler oluşturduğundan araştırmada diğer branşlara göre sosyal alanlara dahil olan branş öğretmenlerinin daha fazla olması normal olarak kabul edilebilir.

Araştırmada fen alanlarına, ilköğretim ikinci kademedede görev yapan Matematik ve Fen Bilgisi branşları dâhil edilmiştir. Araştırmaya Fen alanlarında görev yapan 132 (%12. 36) öğretmen katılmıştır.

Güzel sanatlar alanını ilköğretim ikinci kademedede görev yapan Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve İş-Teknik branşına dâhil olan öğretmenler oluşturmaktadır. Güzel sanatlar alanından araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı 79'dur. Bu sayı araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin % 7. 40'ını oluşturmaktadır.

Tablo 4. 3. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı

Öğrenim Düzeyi	Frekans	%
Önlisans	194	18. 16
Lisans	843	78. 93
Lisansüstü	31	2. 91
Toplam	1068	100. 00

Tablo 4.3'te ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu (843 kişi; %78. 93) lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sonuç, daha önce ilkokullarda görev yapan önlisans mezunu sınıf öğretmenlerinin ve

ortaokullarda görev yapan 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin sistemden, büyük ölçüde, çıktıklarını göstermektedir.

Tablo 4.3'te görülen önlisans mezunu öğretmenlerin bir kısmını en son 1990'da mezun veren üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı 2 yıllık eğitim yüksek okulu mezunları; az bir kısmını ise 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu olan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Önlisans mezunlarının bu oranda olmaları bile düşündürücüdür. Çünkü çeşitli dönemlerde, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi öğretmenler için lisans tamamlama programları açarak öğretmenlerin lisans düzeyinde mezun olmaları için fırsatlar oluşturmuştur. Buna rağmen öğretmenlerin önemli bir kısmının bu fırsattan yararlanmadıkları, dolayısıyla kendilerini geliştirme çabasında olmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan 1068 öğretmenden ancak 31 öğretmen (araştırmaya katılanların % 2.91'i) lisansüstü öğrenim gördüğünü belirtmiştir. Bu gruba yüksek lisans ve doktora mezunları dâhil edilmiştir.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem Durumu	Frekans	%
1-10 Yıl	537	50.28
11-20 Yıl	355	33.24
21-30 Yıl	154	14.42
31 Yıl ve Üzeri	22	2.06
Toplam	1068	100.00

Tablo 4. 4. incelendiğinde, mesleki kıdem dağılımına göre, 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin % 50'sinden daha fazla bir orana sahiptirler. Oran olarak ikinci grubu 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre, araştırmada örnekleme dahil olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 1-20 yıl aralığında kıdemli öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.4.'e göre, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin % 2.06 olan oranı ise, araştırmaya dâhil edilen örneklem grubu dikkate alındığında oldukça düşüktür. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak, öğretmenlik mesleğinin yorucu ve yıpratıcı olmasından dolayı öğretmenlerin emeklilik haklarını kazanır kazanmaz emekli olmaları, gösterilebilir.

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımı

Mezuniyet Durumu	Frekans	%
Eğitim Fakültesi	833	78.00
Fen-Edebiyat Fakültesi	145	13.58
Diğer	90	8.42
Toplam	1068	100.00

Tablo 4.5'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %78'i eğitim fakültesi, % 13.58'i fen-edebiyat fakültesi ve % 8.42'si diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. Eğitim fakültesi içerisine iki yıllık eğitim yüksek okulları ve eğitim enstitüleri mezunları dâhil edilmiştir. Asıl amaçları öğretmen yetiştirmek olan kurumlardan mezun olan öğretmenlerle diğerleri arasında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamalarının farklı olabileceği düşünülerek böyle bir sınıflandırma yapılmıştır.

Özellikle diğer grubuna dâhil olan fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler arasında hukuk, iktisadi ve idari bilimler fakülteleri, ziraat fakültesi, veterinerlik ve ilahiyat fakülteleri bulunmaktadır. Adı geçen fakültelerden mezun olanların mesleğe başlamadan önce öğretmenlik formasyonuna sahip olmamaları, daha çok mesleki yardım ve rehberliğe gereksinim duyacaklarını gösterir. Dolayısıyla amacı öğretmen yetiştirmek olmayan fakülte ve bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamalarının da eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden farklılık göstereceği düşünülerek böyle bir tasnif yapılmıştır.

4. 2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda sırasıyla alt problemlere ilişkin bulgular tablolaştırılarak verilmiştir. Tabloların altında ise veriler ve verilere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Birinci Alt Problem

Birinci alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin "sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme" konularında,

ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt problem, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme” olmak üzere 10 (On) farklı boyutta yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik konusundaki öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler Tablo 4.6’da ve analizlere ilişkin yorum ve değerlendirmeler tablonun altında yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarının ortalama, standart sapma ve “t” testi sonuçlarının dağılımı

	Cinsiyet	F	\bar{X}	SS	t	SD	P
Sınıf Yönetimi	Bayan	518	2. 05	0. 561	-3. 61	1066	0. 069
	Erkek	550	2. 17	0. 553			
Veli ve Çevre İle İlişkiler	Bayan	518	2. 12	0. 805	-2. 95	1066	0. 672
	Erkek	550	2. 27	0. 817			
Planlama	Bayan	518	2. 27	0. 690	-1. 91	1066	0. 743
	Erkek	550	2. 36	0. 703			
Okul Yönetimi ve Personelle İlişki	Bayan	518	2. 06	0. 720	-2. 46	1066	0. 911
	Erkek	550	2. 17	0. 739			
Mesleki Gelişim	Bayan	518	2. 04	0. 695	-1. 51	1066	0. 233
	Erkek	550	2. 11	0. 687			
Öğrenci Gelişimi	Bayan	518	2. 01	0. 701	-2. 91	1066	0. 780
	Erkek	550	2. 14	0. 710			
Mevzuat	Bayan	518	2. 43	0. 843	0. 70	1066	0. 280
	Erkek	550	2. 46	0. 828			
Öğretim Yöntemleri	Bayan	518	2. 05	0. 675	-2. 90	1066	0. 772
	Erkek	550	2. 18	0. 695			
Materyal Geliştirme	Bayan	518	2. 01	0. 730	-1. 94	1066	0. 534
	Erkek	550	2. 10	0. 717			
Ölçme-Değerlendirme	Bayan	518	2. 08	0. 772	-2. 00	1066	0. 695
	Erkek	550	2. 18	0. 762			

Tablo 4. 6 incelendiğinde, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalaması 2.01 ile 2.46 arasında değişmektedir. Bu değerler, beşli derecelendirme sistemine göre, 1.81-2.60 “Çok az” aralığına girmektedir. Buna göre, hem bayan öğretmenlerin ve hem de erkek öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Tablo 4. 2. 1. 1’ye göre, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algı ortalamalarının bütün boyutlarda daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 6’ya göre, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin 10 farklı boyuttaki öğretmenlerin algılarının ortalamaları şu şekildedir: “Sınıf Yönetimi” boyutundaki ortalamalar bayanlarda 2.05, erkeklerde ise 2.17’dir. “Veliler ve Çevre ile İlişkiler” konusundaki ortalamalar bayanlarda 2.12, erkeklerde 2.27’dir. “Planlama” boyutundaki ortalamalar bayanlarda 2.27, erkeklerde 2.36; “Okul Yönetimi ve Diğer Çalışanlarla İlişki” konusunda ortalama değerler bayanlarda 2.06, erkeklerde 2.17; “Öğretmelerin Mesleki Gelişimi” konusundaki ortalamalar bayanlarda 2.04 erkeklerde 2.11; “Mevzuat” konusundaki ortalamalar bayanlarda 2.43, erkeklerde 2.46; “Öğretim Yöntemleri” konusundaki ortalamalar bayanlarda 2.05, erkeklerde 2.18; “Materyal Kullanma ve Geliştirme” konusundaki ortalamalar bayanlarda 2.01, erkeklerde 2.10; ölçme-değerlendirme konusundaki ortalamalar bayanlarda 2.08, erkeklerde 2.18 olarak bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarına ilişkin ortalama puanlar arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak $P>0.05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu verilere göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği oldukça yetersiz bulmaktadırlar. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği daha az yeterli bulmaktadırlar. Bu durumun bir nedeni olarak, bayan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlik konusundaki beklentilerinin yüksek olması gösterilebilir. Toplumda, öğretmenliğin daha çok bayan mesleği olarak görülmesi, genel bir kanaat olarak ifade edilmektedir. Bu bakış

açısının bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha çok benimsemeleri ve mesleğe daha çok bağlılık göstermeleri sonucunu doğurabilir. Bu durum, bayan öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmeyi istemelerini ve bu konuda mesleki yardım ve rehberliğe daha sıcak ve olumlu bakmalarını sağlayabilir.

İlköğretimde görev yapan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, her bir boyutta “az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. On (10) farklı boyutun içerisinde, öğretmenler, yapılan mesleki yardım ve rehberliği, özellikle, “öğrenci gelişimi ve öğrencilere rehberlik”, “materyal kullanma ve geliştirme”, “öğretmenlerin mesleki gelişimi”, “sınıf yönetimi” ve “öğretim yöntem ve teknikleri” boyutlarında daha az yeterli buldukları Tablo 4. 6’den anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretimin etkililiği açısından özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretimde materyal kullanma ve materyal geliştirme, öğretim stratejileri ve yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları ve bu konularda kendilerini sürekli olarak yenileyip geliştirmelerinin önemi dikkate alındığında; ilköğretim müfettişlerinin bu konularda yeterli düzeyde mesleki yardım ve rehberlik yapamamaları oldukça düşündürücüdür.

4.2.2. İkinci Alt Problem;

İkinci alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi ve okul personeli ile ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretimde ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları, alan/branş değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt problem ilk olarak, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre çözümlenerek yorumlanmıştır. Bu amaçla yapılan çözümlenmeler ve yorumlar 4. 7 ve 4. 8’de verilmektedir.

Tablo 4. 7. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin sınıf yönetimi konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2. 12	0. 549
Sosyal Alanlar	226	2. 09	0. 544
Fen Alanları	132	2. 08	0. 511
Güzel Sanatlar	79	2. 17	0. 696
Toplam	1068	2. 11	0. 555

4. 7 incelendiğinde, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki, mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 2.08 ile 2.17 arasında olduğu görülmektedir. Alan/Branş değişkeni açısından, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8 Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetimine ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	0. 57	0. 19
Grup İçi	1064	328. 94	0. 30
Toplam	1067	329. 51	

F=0.69

P>0.05

4.8. incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak 4.7’deki bulgulara bakıldığında, alan/branş’a göre, en düşük algı ortalaması 2.08 ile fen alanlarında görev yapan öğretmenlere; en yüksek ortalama ise 2.17 ile güzel sanatlar branşına dâhil olan öğretmenlere ait olduğu anlaşılmaktadır. Fen alanları branşına dahil olan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, mesleki yardım ve rehberlik konusunda, diğer branşlara dahil olan öğretmenlere göre daha az yeterli bulurken; güzel sanatlar branşına dahil olan öğretmenler ise diğer branş öğretmenlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Fen

alanlarına dahil olan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği daha az yeterli bulmalarının bir nedeni, fen alanları branşlarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ilköğretim müfettişlerinden, mesleki yardım ve rehberlik beklentilerinin diğer branşlara göre daha yük olması, olabilir. . Bu durumda fen alanları branşına dahil olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda diğer branşlara göre daha çok mesleki yardım ve rehberliğe gereksinim duymaları öngörülebilir bir durum olarak değerlendirilebilir.

Branşlar açısından bakıldığında bütün öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini “Az” derecede yeterli görmektedirler. Buna göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği, oldukça yetersiz buldukları söylenebilir.

İkinci alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “okul çevre ilişkileri” ” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar 4.9 ve 4.10’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Alan/Branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2. 22	0. 813
Sosyal Alanlar	226	2. 13	0. 811
Fen Alanları	132	2. 22	0. 805
Güzel Sanatlar	79	2. 21	0. 851
Toplam	1068	2. 20	0. 814

4.9’a göre, branşlar açısından öğretmenlerin, okul-çevre ilişkileri konusunda, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 2. 22, sosyal alan öğretmenlerinde 2.13, fen alanları öğretmenlerinde 2.22, güzel sanatlar öğretmenlerinde 2.21, bütün alanların ortalamasında ise 2.20 olarak görülmektedir. Branşlara göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yapmakta oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları

ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu Tablo 4.9'dan anlaşılmaktadır. Sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin algı ortalamaları, diğer öğretmenlere göre nispeten daha düşük olarak bulunmuştur. Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “okul-çevre ilişkileri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10'da sunulmaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin branşlarına göre “okul-çevre ilişkileri”ne ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.42	0.47
Grup İçi	1064	706.65	0.66
Toplam	1067	708.08	

F=0.71 P>0.05

4.10. incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak 4.9'a bakıldığında, sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberlik konusundaki görüşlerinin ortalamaları, diğer branşlara göre daha düşük (2.13) olduğu görülmektedir. Anlamlı olmamakla birlikte bu farkın nedeni, sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin insan ilişkileri konusundaki duyarlılıklarına bağlanabilir. Okulun işlevlerini tam ve sağlıklı olarak yerine getirebilmesinde, okulla çevresi arasında sağlıklı bir ilişkinin olması, oldukça önemlidir. Dolayısıyla ilköğretim müfettişlerinin ilköğretimde çalışan öğretmenlere, veliler ve çevre ile olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurma konusunda istenilen düzeyde mesleki yardım ve rehberliği sağlamaları beklenir.

Bu verilere göre, branş değişkeni açısından öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin okul-çevre ilişkileri konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Bir başka ifadeyle, branşlara göre öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, okul-çevre ilişkilerine dair mesleki yardım ve rehberlik konusunda yetersiz görmektedirler.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.11 ve Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Alan/Branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2. 29	0. 697
Sosyal Alanlar	226	2. 29	0. 677
Fen Alanları	132	2. 36	0. 714
Güzel Sanatlar	79	2. 55	0. 700
Toplam	1068	2. 32	0. 697

Tablo 4.11 incelendiğinde, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları, sırayla sınıf öğretmenlerinde 2.29, sosyal alanlar branşına dahil öğretmenlerde 2.29, fen alanları branşına dahil öğretmenlerde 2.36, güzel sanatlar branşına dahil öğretmenlerde ise 2.54, toplamda ise 2.32 olarak bulunmuştur. Buna göre, en düşük ortalama sınıf öğretmeni ve sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerde (2.29), en yüksek ortalama ise güzel sanatlar branşına dahil olan öğretmenlerde (2.54) ait olduğu görülmektedir. Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “ders programları ve planlama” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (one-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin branşlarına göre “ders programları ve planlama”ya ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	5. 07	1. 69
Grup İçi	1064	514. 35	0. 48
Toplam	1067	519. 43	

F=3.50

P<0.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları arasında gözlenen farkın $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testine başvurulmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre, güzel sanatlar branşına dahil olan öğretmenlerle sınıf öğretmeni ve sosyal alanlar branşındaki öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 4.11’den de anlaşıldığına göre, güzel sanatlar branşına dahil olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin ders programları ve planlama konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberlikle ilgili algılarının ortalamaları (2.55); sınıf öğretmenleri (2.29) ve sosyal alanlar (2.29) öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu fark, sınıf öğretmenleri ve sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin, ders programları ve planlamaya dair, ilköğretim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlik konusunda daha fazla beklentiye sahip olmalarından kaynaklanabilir. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun “sınıf öğretmeni” kökenli olmalarının öğretmenler tarafından bilinmesi, özellikle uygulama ve beceri yönü ağırlıklı olan derslerin öğretmenlerinin bu konuda ilköğretim müfettişlerinden fazla bir beklentiye sahip olmamaları gibi bir sonucu doğurabilir. Zaten branş öğretmenlerinin bir çoğu, uygulanan ankette, kendilerine rehberlik için gelen ilköğretim müfettişlerinin kendi branşlarından olmadığını, dolayısıyla branşı farklı olan müfettişlerin kendilerine rehberlik konusunda yeterli yardımı yapamadıklarını, anket formlarında yazılı olarak ifade etmişlerdir.

İlköğretim müfettişlerinin 10 farklı boyutta yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik etkinliklerinden, öğretmenler tarafından en yeterli olarak görüldükleri boyut, ders programları ve planlama konusu olduğu Tablo 4.11’den anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri olarak, ilköğretim müfettişlerinin bu alandaki rehberlik etkinliklerini daha fazla dikkate almaları ve kendilerini bu alanda daha fazla yetiştirmeleri gösterilebilir. Ayrıca buradan, ilköğretim müfettişlerinin birçoğunun mesleki yardım ve rehberliği, öğretmenleri geliştirme, onları işe güdüleme, informal ilişkiler kurarak öğretmenleri mesleki yardıma istekli hale getirme olarak görmek yerine, resmi olarak belirlenmiş olan sürecin işleminin teftişini sağlamak olarak gördükleri, sonucu çıkarılabilir. Planlama konusundaki yapılacakların somutlaştırılabilmesi ve planların biçimselliğinin öne çıkarılması,

müfettişlerin planlama konusunda daha yeterli görülmelerinin bir başka nedeni olarak gösterilebilir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Alan/Branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2.10	0.723
Sosyal Alanlar	226	2.08	0.701
Fen Alanları	132	2.20	0.788
Güzel Sanatlar	79	2.20	0.786
Toplam	1068	2.12	0.732

Tablo 4.13 incelendiğinde, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamalarında sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 2.10 (Az), sosyal alanlar ortalamasının 2.08 (Az), fen alanları ortalamasının 2.20 (Az), güzel sanatlar ortalamasının 2.20 (Az) ve bütün branşların ortalamasının ise 2.12 (Az) düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.08 ile sosyal alanlar öğretmenlerine; en yüksek ortalama ise 2.20 ile fen alanları ve güzel sanatlar branşına sahip öğretmenlere aittir. Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14’de sunulmaktadır.

Tablo 4.14 Öğretmenlerin branşlarına göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.75	0.58
Grup İçi	1064	570.36	0.53
Toplam	1067	572.12	

F=1.09

P>0.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, branşlara göre öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarının farklı olduğu Tablo 4.13’den anlaşılmaktadır. Sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenler, diğer branştaki öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği 2.08 (Az) ortalama ile daha az yeterli bulurken, fen alanları ve güzel sanatlar branşına dahil olan öğretmenler ise 2.20 (Az) ortalama ile nispeten daha yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuç, branşlar açısından öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlik konusunda farklı beklentilerine bağlanabilir. Sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin fen branşlarına dahil olan öğretmenlere göre görece olarak insan ilişkileri konusunda daha duyarlı olmaları beklenebilir. Çünkü eğitim-öğretim sürecinde sosyal branşlar fen ve matematik branşlarına göre, daha çok davranış bilimleri disiplinlerine ait dersleri ve konuları almaktadırlar.

Branşlar açısından bakıldığında, bütün branşlardaki öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.13’den anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğin alan/branş açısında değerlendirildiğinde yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Bu alt problem altıncı olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.15 ve Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Tablo 4.15. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2.08	0.696
Sosyal Alanlar	226	2.01	0.645
Fen Alanları	132	2.13	0.727
Güzel Sanatlar	79	2.15	0.714
Toplam	1068	2.08	0.691

Tablo 4.15’e bakıldığında, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamalarında sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 2.08 (Az), sosyal alanlar ortalamasının 2.01 (Az), fen alanları ortalamasının 2.13 (Az), güzel sanatlar ortalamasının 2.15 (Az) ve toplamdaki ortalamanın ise 2.08 (Az) düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.01 ile sosyal alanlara dâhil öğretmenlere; en yüksek ortalama ise 2.15 ile güzel sanatlar branşına dahil öğretmenlere aittir.

Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “öğretmenlerin bireysel gelişimi” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16’da sunulmaktadır.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin branşlarına göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.75	0.58
Grup İçi	1064	508.71	0.47
Toplam	1067	510.46	

F=1.22

P>0.05

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak, Tablo 4.15’e göre, sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenler 2.01 ortalama ile diğer branş öğretmenlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği daha az yeterli görürlerken; fen alanları 2.13 ortalama ve güzel sanatlar alanları 2.15 ortalamalarla daha fazla yeterli bulmaktadırlar. Bu durumun nedenlerinden biri olarak, sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin bireysel gelişim konusunda daha duyarlı olmaları, dolayısıyla bu konuda ilköğretim müfettişlerinden daha yüksek bir beklentiye sahip olmaları gösterilebilir. Bütün branşlar açısından bakıldığında öğretmenlerin algıları ortalamaları “az” düzeyde olduğu Tablo 4.15’den anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğin oldukça yetersiz olduğu, anlaşılmaktadır. Oysa eğitim-öğretimin etkililiğini sağlamada anahtar bir role sahip olan öğretmenlerin bireysel açıdan gelişmelerinde ilköğretim müfettişlerinin yapacakları mesleki yardım ve rehberliğin önemi göz ardı edilemez.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de çözümlenmiştir. . Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.17 ve Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2.10	0.617
Sosyal Alanlar	226	1.96	0.533
Fen Alanları	132	2.12	0.603
Güzel Sanatlar	79	2.09	0.680
Toplam	1068	2.07	0.605

Tablo 4.17'ye göre, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları, sınıf öğretmenlerinde 2.10 (Az), sosyal alanlar öğretmenlerinde 1.96 (Az), fen alanları öğretmenlerinde 2.12 (Az), güzel sanatlar ortalaması 2.09 (Az) ve toplamda ise 2.07 (Az) düzeyindedir. En düşük ortalama 1.96 ile sosyal alanlara; en yüksek ortalama ise 2.12 ile fen alanları branşına dahil öğretmenlere aittir.

Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.18'de sunulmaktadır.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin branşlarına göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	3.58	1.19
Grup İçi	1064	532.27	0.50
Toplam	1067	535.85	

F=2.38

P>0.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.17'deki bulgulara göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarına göre, sosyal alanlar branşına dahil öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine göre algıları ortalamalarının (1.96) düşük olduğu; fen alanları branşına dahil öğretmenlerin ise daha yüksek olduğu (2.12) görülmektedir. Ancak bütün branşlara dahil öğretmenlerin algıları ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından “az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.17'den anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda mesleki yardım ve rehberlikte yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Eğitimin ve dolayısıyla öğretmenin en önemli işlevlerinin başında, öğrencilerin her açıdan geliştirilmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Oysa öğrenciyi geliştirmek olarak genellikle bilişsel yönden yeterli düzeye getirmek anlaşılmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışına göre, bireylerin zihinsel açıdan geliştirilmelerinin yanında duygusal açıdan, sosyal açıdan ve özel yetenekleri açısından da geliştirilmeleri gerekmektedir. Öğrenci kişilik hizmetleri, öğretim hizmetleri dışındaki, öğrenciye yönelik olarak yapılması gereken tüm hizmetleri kapsamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, bu konularda öğrencilere yeterli bir yardım ve rehberlik sağlayabilmeleri için gerekli bilgi ve uygulama desteğine gereksinim duymaları kaçınılmaz bir durumdur. Bu durumda, öğretmenlere bu konuda destek sağlayacak kaynakların başında ilköğretim müfettişleri gelmektedir. Bu konuda müfettişlerden beklenen, öğretmenlerin öğrenci kişilik hizmetleri konusunda gereksinim duydukları mesleki yardım ve rehberliği sağlamalarıdır. Oysa araştırma bulgularına göre, ilköğretim müfettişlerinin bu konuda öğretmenlere gerekli destek ve yardımı sağlayamadıkları anlaşılmaktadır.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de çözümlenmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.19. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2.43	0.824
Sosyal Alanlar	226	2.40	0.847
Fen Alanları	132	2.54	0.851
Güzel Sanatlar	79	2.56	0.849
Toplam	1068	2.45	0.835

Tablo 4.19 incelendiğinde, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamalarında sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 2.43 (Az), sosyal alanlar

ortalamasının 2.40 (Az), fen alanları ortalamasının 2.54 (Az), güzel sanatlar ortalamasının 2.56 (Az) ve toplamda ise 2.45 (Az) düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 1.87 ile sınıf öğretmenlerine; en yüksek ortalama ise 2.06 ile güzel sanatlar branşına sahip öğretmenlere aittir. Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin branşlarına göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” a ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	2.92	0.97
Grup İçi	1064	741.80	0.69
Toplam	1067	744.72	

F=1.39

P>0.05

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.19’deki verilere göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretimle ilgili mevzuat konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyinde yeterli buldukları anlaşılmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin 10 (on) farklı boyutta öğretmenlere yönelik olarak yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik dikkate alındığında, öğretmenlerce en yeterli olarak görüldükleri iki boyuttan birinin mevzuat olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu oldukça dikkat çekicidir. Bu durumun bir nedeni, müfettişlerin eğitim-öğretimle ilgili mevzuatı iyi bilmeleri ve takip etmeleri olabilir. İlköğretim müfettişlerinin denetleme, inceleme ve soruşturma rollerini yerine getirirken kanun ve yönetmelikleri çok iyi bir şekilde takip etmeleri gerekmektedir. Özellikle inceleme - soruşturma konusunda ve eğitim-öğretimin işleyişi ile ilgili mevzuat konusundaki yeterlikleri ilköğretim müfettişlerinin görevleri açısından önemli görülebilir. Müfettişlerin hem kendileri hem de öğretmenler, müfettişliği yasallığın sağlanmasının takipçisi olarak

algılamalarından dolayı müfettişler de bu konuda kendilerinin daha yetkin olmaları gerektiğini düşünerek bu konuda daha duyarlı olabilirler. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin mevzuat konusunda yetkin olmaları, öğretmenleri etkileme açısından, müfettişlerce önemli bir güç kaynağı olarak da algılanabilir.

Bu alt problem sekizinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de çözümlenmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.21 ve Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.21. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2.13	0.677
Sosyal Alanlar	226	2.05	0.666
Fen Alanları	132	2.12	0.721
Güzel Sanatlar	79	2.18	0.771
Toplam	1068	2.12	0.688

Tablo 4.21’e göre, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları, sınıf öğretmenlerinde 2.13 (Az), sosyal alanlarda 2.05 (Az), fen alanlarında 2.12 (Az), güzel sanatlarda 2.18 (Az) ve toplamda ise 2.12 (Az) düzeyindedir. En düşük ortalama 2.05 ile sosyal alanlar branşına dahil öğretmenlere; en yüksek ortalama ise 2.18 ile güzel sanatlar branşına sahip öğretmenlere aittir. Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algılarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.22’de sunulmaktadır.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin branşlarına göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.55	0.51
Grup İçi	1064	503.63	0.47
Toplam	1067	505.17	

F=1.07 P>0.05

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin, diğer branş öğretmenlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yaptıkları rehberliği daha düşük düzeyde algıladıkları Tablo 4.21’den anlaşılmaktadır. Bu sonuç, sosyal alanlar branşına dâhil öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha çok rehberliğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü sosyal içerikli derslerin genellikle anlatım yöntemi ile işlenmesi hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve motivasyon kaybına neden olabilir. Bu nedenle sosyal alanlar branşına dâhil öğretmenlere, ders içeriklerine göre, anlatım yöntemini destekleyici yöntem ve teknikleri kullanma konusunda gerekli yardım ve rehberliğin sağlanması gerekmektedir. Bu konuda ilköğretim müfettişleri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını izleyerek, gözleyerek ulaştıkları veriler ışığında yöntem ve teknik kullanma konusunda öğretmenlere yardım edebilirler.

Tablo 4.21’e göre, alan/branş açısından öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyinde yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak, alan/branş değişkenine göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından yeterli düzeyde bulmadıkları söylenebilir.

Bu alt problem dokuzuncu olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de çözümlenmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.23 ve Tablo 4.24’te yer almaktadır.

Tablo 4.23. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2.05	0.717
Sosyal Alanlar	226	1.98	0.692
Fen Alanları	132	2.14	0.754
Güzel Sanatlar	79	2.16	0.807
Toplam	1068	2.05	0.724

Tablo 4.23’e bakıldığında, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamalarında sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 2.05 (Az), sosyal alanlar ortalamasının 1.98 (Az), fen alanları ortalamasının 2.14 (Az), güzel sanatlar ortalamasının 2.16 (Az) ve toplamdaki ortalama ise 2.05 (Az) düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 1.98 ile sosyal alanlara dâhil öğretmenlere; en yüksek ortalama ise 2.16 ile güzel sanatlar branşına dâhil öğretmenlere aittir. Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.24’te sunulmaktadır

Tablo 4.24. Öğretmenlerin branşlarına göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.55	0.51
Grup İçi	1064	503.63	0.47
Toplam	1067	505.17	

F=1.07

P>0.05

Tablo 4.24 incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması

arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, sosyal alanlar ve sınıf öğretmeni alan/branşına dahil olan öğretmenlerin algıları ortalamalarının, fen alanları ve güzel sanatlar branşına dahil olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu Tablo 4.23'den anlaşılmaktadır. Buradan sosyal alanlar branşına dahil olan öğretmenlerin, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda daha fazla mesleki yardım ve rehberliğe talepleri olduğu sonucu çıkarılabilir. Özellikle sosyal içerikli derslerde teknoloji kullanmanın ve farklı öğretim materyalleri geliştirmenin daha güç olduğu düşünüldüğünde, böyle bir beklentinin olması doğal olarak karşılanabilir.

Tablo 4.23'teki verilere göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, “Az” derecede yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, ilköğretim müfettişlerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik ve mesleki yardım sağlayamadıkları sonucu çıkarılabilir.

Bu alt problem son olarak, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de çözümlenmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.25 ve Tablo 4.26'da yer almaktadır.

Tablo 4.25. Alan/branş değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme ”konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Alanlar/Branşlar	Frekans	\bar{X}	S.S.
Sınıf Öğretmeni	631	2.12	0.756
Sosyal Alanlar	226	2.10	0.785
Fen Alanları	132	2.21	0.801
Güzel Sanatlar	79	2.20	0.761
Toplam	1068	2.13	0.768

Tablo 4.25'e bakıldığında, alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamalarının, sınıf öğretmenlerinde 2.12 (Az), sosyal alanlar öğretmenlerinde 2.10 (Az), fen alanları öğretmenlerinde 2.21 (Az), güzel sanatlar branşı öğretmenlerinde 2.20 (Az) ve bütün branşlarda ise 2.13 (Az) düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.10 ile

sosyal alanlar branşında bulunan öğretmenlere; en yüksek ortalama ise 2.21 ile fen alanları branşına dahil olan öğretmenlere aittir. Buna göre, branş değişkeni açısından öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin ölçme-değerlendirme konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları söylenebilir. Alan/Branş açısından, öğretmenlerin, “ölçme-değerlendirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.26’da sunulmaktadır.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin branşlarına göre “ölçme-değerlendirme” ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.75	0.58
Grup İçi	1064	628.49	0.59
Toplam	1067	630.24	

F=0.98 P>0.05

Tablo 4.26 incelendiğinde, öğretmenlerin alan/branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bütün branşlar açısından öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları birbirine çok yakın olduğu ve öğretmenlerin bu konuda yapılan mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde gördükleri Tablo 4.25’den anlaşılmaktadır. Araştırma açısından bu bulgu oldukça dikkat çekicidir, denilebilir. Çünkü branş değişkeni açısından, öğretmenlerin algı ortalamaları 2.13 ortalamasına çok yakındır. Buradan, bütün branşlardaki öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme konusunda birbirine yakın düzeyde ölçme-değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları ve ortak bir algılamaya sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca branşlar açısından öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinden ölçme-değerlendirme konusunda mesleki yardım ve rehberlik beklentilerinin benzer olduğu sonucu da çıkarılabilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Problem;

Üçüncü alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problem ilk olarak, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.27 ve Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo 4.27. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.29	0.592
Lisans	843	2.19	0.548
Lisansüstü	31	2.13	0.466
Toplam	1068	2.11	0.555

Tablo 4.27 incelendiğinde, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları önlisans mezunu öğretmenlerde 2.29 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.19 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.13 (Az) olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin sınıf yönetimi konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği algılama düzeylerinin ortalamaları, önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “sınıf yönetimi” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek

amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.28’de sunulmaktadır.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “sınıf yönetimi” ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.48	0.74
Grup İçi	1064	328.02	0.30
Toplam	1067	329.51	

F=2.41 P>0.05

Tablo 4.28 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.27’ye göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması (2.29) lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasına (2.19) göre; lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ise lisansüstü mezunu öğretmenlere (2.13) göre daha düşüktür. Öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri yükseldikçe, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarında da düşüş olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin almış oldukları eğitimin düzeyi arttıkça, beklentilerinin de arttığı söylenebilir. Özellikle lisansüstü mezunu öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının diğerlerine göre düşük olması, ilköğretim müfettişlerinin gerçekleştirmekte olduğu mesleki yardım ve rehberlikle ilgili beklenti düzeylerinin önlisans ve lisans düzeyi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olması beklentisini haklı çıkarmaktadır. Önlisans mezunu öğretmenlerin hemen hemen tamamı sınıf öğretmeni oldukları için ilköğretim I. Kademedeki sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. İlköğretim I. Kademedeki (1. , 2. , 3. , 4. ve 5. sınıf) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin hemen hemen bütün derslerine girdikleri için sınıf yönetimi konusunda bir çok bakımdan branş öğretmenlerine göre, öğrencileri daha yakından tanıma konusunda şanslı oldukları söylenebilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinden sınıf yönetimi konusundaki rehberlik ve yardım beklentilerinin daha

az düzeyde olmasının bir nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca ilköğretim I. kademe öğrencilerinin gelişim bakımından yaşlarının küçük olması ve öğretmen kontrolüne yönelik tepkilere daha uygun davranmaları, sınıf öğretmenlerinin olumsuz davranışlarla başa çıkmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu durumda sınıf yönetiminin bu boyutu bağlamında sınıf öğretmenleri kendilerini daha yeterli görebilirler. Ancak sınıf yönetimi kavramı, eğitim literatürüne yeni girdiği için birçok öğretmen sınıf yönetimi konusunda yeterli bir bilgi alt yapısına sahip değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki beklentilerinin düşük olması öngörülebilir bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bu alt problem ikinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.29 ve Tablo 4.30’da yer almaktadır.

Tablo 4.29. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.33	0.592
Lisans	843	2.18	0.548
Lisansüstü	31	2.16	0.466
Toplam	1068	2.20	0.555

Tablo 4.29’a bakıldığında, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.33 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.18 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.16 (Az), toplamda 2.20 (Az) olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında, önlisans mezunu öğretmenlerin algıları ortalaması, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “okul-çevre ilişkileri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.30’da sunulmaktadır.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “okul-çevre ilişkileri” ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.48	0.74
Grup İçi	1064	328.02	0.30
Toplam	1067	329.51	

F=2.41

P>0.05

Tablo 4.30 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak Tablo 4.29 incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması (2.16), önlisans (2.33) ve lisans (2.18) düzeyi mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Lisansüstü mezunu öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği daha az düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuç, öğretim düzeyinin artmasının öğretmenlerin bilgi ve beklenti düzeylerinin de artmasıyla açıklanabilir. Öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha düşük öğrenim düzeyinde olan öğretmenlere göre, eğitim-öğretim açısından çevre ile ilişkilerin önemi konusunda daha duyarlı bir tutuma sahip olmalarının beklenmesi doğal bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde buldukları ve dolayısıyla yeterli bulmadıkları Tablo 4.29’dan anlaşılmaktadır.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de çözümlenerek; bu amaçla yapılan çözümlenmeler ve çözümlenmelere ilişkin yorumlar Tablo 4.31 ve Tablo 4.32’de yer almaktadır.

Tablo 4.31. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.34	0.696
Lisans	843	2.31	0.740
Lisansüstü	31	2.33	0.620
Toplam	1068	2.32	0.732

Tablo 4.31'e bakıldığında, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları önlisans mezunu öğretmenlerde 2.34 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.31 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.33 (Az), toplamda ise 2.32 (Az) olduğu; ortalamaların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “ders programları ve planlama” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.32'de sunulmaktadır.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “ders programları ve planlama”ya ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	0.12	0.06
Grup İçi	1064	519.31	0.48
Toplam	1067	519.43	

F=0.12

P>0.05

Tablo 4.32 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrenim düzeyi değişkeni açısından, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin

alguları ortalamalarının birbirine çok yakın olması, dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Buna göre, öğretmenlerin planlama konusunda mesleki yardım ve rehberlik açısından beklentilerinin benzer olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algularına göre de çözümlenerek; bu amaçla yapılan çözümlenmeler ve çözümlenmelere ilişkin yorumlar Tablo 4.33 ve Tablo 4.34’de yer almaktadır.

Tablo 4.33. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algularının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.27	0.696
Lisans	843	2.09	0.740
Lisansüstü	31	2.04	0.620
Toplam	1068	2.12	0.732

Tablo 4.33’e göre, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin alguları ortalamaları, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.27 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.09 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.04 (Az) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, en yüksek ortalama 2.27 ile sınıf öğretmenlerine en düşük ortalama ise 2.04 ile lisansüstü mezunu öğretmenlere aittir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin alguları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.34’de sunulmaktadır.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	5.53	2.76
Grup İçi	1064	566.58	0.53
Toplam	1067	572.12	

F=5.20

P<0.05

Tablo 4.34 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé Testi’nden yararlanılmıştır. Scheffé Testi sonuçlarına göre farkın önlisans mezunu öğretmenlerle lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, önlisans mezunu öğretmenlerin algıları ortalaması, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Tablo 4.33 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algı ortalamaları düzeyleri düşmektedir. Bu duruma, öğrenim düzeyinin artışına paralel olarak öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlik konusundaki beklenti düzeylerinin artması neden olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe, eğitim-öğretime bakış açılarının da gelişmesi ve farklılaşması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe, okuldaki görevliler arasındaki ilişkinin eğitim-öğretim açısından önemini anlamaları ve daha duyarlı olmaları beklenir.

Bu alt problem beşinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre çözümlenerek; bu amaçla yapılan analizler ve analizlere ilişkin yorumlar Tablo 4.35 ve Tablo 4.36’da yer almaktadır.

Tablo 4.35. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.18	0.680
Lisans	843	2.06	0.695
Lisansüstü	31	2.12	0.629
Toplam	1068	2.08	0.691

Tablo 4.35'e göre, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.18 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.06 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.12 (Az), toplamda ise 2.08 (Az) olduğu görülmektedir. Buna göre, önlisans mezunu öğretmenlerin algıları ortalaması, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretmenlerin bireysel gelişimi” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.36'da sunulmaktadır.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	2.29	1.14
Grup İçi	1064	508.17	0.47
Toplam	1067	510.46	

F=2.40

P>0.05

Tablo 4.36 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.35'deki ortalamalara bakıldığında, lisans düzeyi mezunu öğretmenlerin algı

ortalamalarının önlisans ve lisansüstü düzeyi mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, lisans düzeyi mezunu öğretmenlerin diğerlerine göre, ilköğretim müfettişlerinden “öğretmenlerin bireysel gelişimi” konusunda mesleki yardım ve rehberlik beklentilerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Önlisans mezunu öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin bireysel gelişimleri konusunda yaptıkları rehberliği lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli bulmalarının bir nedeni, sistem içindeki önlisans mezunu olan öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin lisans ve lisansüstü öğretmenlere göre daha yüksek olması gösterilebilir. Meslekte geçirilen sürenin artması öğretmenlerde mesleki bir tükenmişliğe ve bıkkınlığa neden olabilir. Bu durumda olan öğretmenler kendilerini geliştirmek yerine bir an önce emekli olmayı düşünebilirler. Bununla birlikte, öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları; dolayısıyla ilköğretim müfettişlerini bu konuda yeterli görmedikleri Tablo 4.35’deki verilerden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmelerinde, eğitim-öğretimle ilgili etkinlikleri daha istekli yapmalarında ve işe güdülenmelerinde, yaptıkları işten bireysel olarak doyum sağlamalarında ve tükenmişlik duygusuyla başa çıkmalarında bireysel yönden gelişimleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bireysel yönden gelişimlerine yardım etmede ilköğretim müfettişlerinin yapacakları etkili bir rehberliğin gereği her zaman dikkate alınmak durumundadır. Oysa araştırmanın bulguları dikkate alındığında, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin bireysel gelişimleri yönünden yeterli düzeyde bir rehberliği sağlayamadıkları anlaşılmaktadır.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de çözümlenerek; bu amaçla yapılan çözümlenmeler ve çözümlenmelere ilişkin yorumlar Tablo 4.37 ve Tablo 4.38’de yer almaktadır.

Tablo 4.37. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.16	0.670
Lisans	843	2.06	0.719
Lisansüstü	31	2.03	0.630
Toplam	1068	2.08	0.708

Tablo 4.37’ye göre, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.16 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.06 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.03 (Az), toplamda ise 2.08 (Az) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarının 2.03 ile 2.16 arasında olduğu Tablo 4.37’den anlaşılmaktadır. Buna göre, ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, önlisans mezunu öğretmenlerin algıları ortalaması, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.38’de sunulmaktadır.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.61	0.80
Grup İçi	1064	534.24	0.50
Toplam	1067	535.85	

F=1.60

P>0.05

Tablo 4.38 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak Tablo 4.37’deki ortalamalara göre, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, ilköğretim müfettişlerinden, öğrenci gelişimi ve öğrencilere rehberlik konusundaki mesleki yardım ve rehberlik beklentileri yükselmektedir. Lisansüstü düzeyi mezunu olan öğretmenler, önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci gelişimi ve öğrencilere rehberlik” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği daha az yeterli görmektedirler. Bu durum, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, öğrenci kişilik hizmetleri konusunda önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre, bu konuda daha yeterli olmalarına bağlanabilir. Bununla birlikte, öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.37’deki bulgulardan anlaşılmaktadır. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğin yetersiz olduğu, söylenebilir.

Bu alt problem yedinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre çözümlenerek; bu amaçla yapılan çözümlenmeler ve çözümlenmelere ilişkin yorumlar Tablo 4.39 ve Tablo 4.40’da yer almaktadır.

Tablo 4.39. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.37	0.776
Lisans	843	2.43	0.848
Lisansüstü	31	2.60	0.838
Toplam	1068	2.45	0.835

Tablo 4.39'a göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.37 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.43 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.60 (Az), toplamda ise 2.45 (Az) olduğu görülmektedir. Buna göre, önlisans mezunu öğretmenlerin algıları ortalaması, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.40'da sunulmaktadır.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat”a ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.05	0.52
Grup İçi	1064	743.67	0.69
Toplam	1067	744.72	

F=0.75 P>0.05

Tablo 4.40 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Gözlenen fark, anlamlı olmamasına rağmen, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, ilköğretim müfettişlerinden, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberlik beklentilerinin azaldığı Tablo 4.39'dan anlaşılmaktadır.

Tablo 4.39'a göre, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretimle ilgili mevzuat konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği, diğer konularda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe göre daha yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuç, ilköğretim müfettişlerinin mevzuat ve planlama gibi konularda, diğer konulara göre, öğretmenlere yardım konusunda daha duyarlı davrandıklarının ve mevzuatın katı ve

şekilci sınırlarını koruma eğiliminde olduklarının bir göstergesi olabilir. Dolayısıyla, bu sonuç aynı zamanda, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik açısından en yeterli oldukları alanın, “planlama ve mevzuat” konuları olduğunu da gösterebilir.

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirmelerinin amacı, gerek yasal metinlerde gerekse literatürde, öğretmeni mesleki yönden geliştirmek; dolayısıyla eğitim-öğretimin niteliğini artırmaktır. İlköğretim müfettişlerinin daha çok, eğitim-öğretimle ilgili formalitelerin yerine getirilmesi konusundaki yeterlikleri, eğitim-öğretimin etkililiğini ve verimliliğini sağlamaya yeterli olmayacağı açıktır.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu amaçla yapılan analizler ve analizlere ilişkin yorumlar Tablo 4.41 ve Tablo 4.42’de görülmektedir.

Tablo 4.41. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.18	0.673
Lisans	843	2.10	0.691
Lisansüstü	31	2.04	0.663
Toplam	1068	2.12	0.688

Tablo 4.41’e bakıldığında, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.18 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.10 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.04 (Az), toplamda ise 2.12 (Az) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri arttıkça, ilköğretim müfettişlerinden “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda mesleki yardım ve rehberlik beklentilerinin arttığı söylenebilir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup

olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.42’de sunulmaktadır.

Tablo 4.42. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.10	0.55
Grup İçi	1064	504.07	0.47
Toplam	1067	505.17	

F=1.16

P>0.05

Tablo 4.42 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlikle ilgili algıları ortalamalarında anlamlı olmasa da bir farkın olduğu Tablo 4.41’deki bulgulardan anlaşılmaktadır. Buna göre, en yüksek ortalama 2.18 ile önlisans mezunu öğretmenlere aitken, en düşük ortalama 2.04 ile lisansüstü mezunu öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği algılama ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrenim düzeyi yükselen öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliği daha az yeterli buldukları yorumu yapılabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenim seviyelerinin yükselmesinin onların mesleki yardım ve rehberlik konusunda ilköğretim müfettişlerinden beklentilerinin artması ile açıklanabilir. Ayrıca öğrenim düzeyleri açısından, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.41’deki ortalamalardan anlaşılmaktadır. Bu verilere göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğin yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

Bu alt problem dokuzuncu olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre çözümlenerek; bu amaçla yapılan çözümlenmeler ve çözümlenmelere ilişkin yorumlar Tablo 4.43 ve Tablo 4.44’de yer almaktadır.

Tablo 4.43. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.13	0.716
Lisans	843	2.04	0.727
Lisansüstü	31	2.09	0.691
Toplam	1068	2.06	0.724

Tablo 4.43’teki öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.13 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.04 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.09 (Az) ve toplamda 2.06 (Az) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamaları birbirine çok yakın değerlerde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.44’te sunulmaktadır.

Tablo 4.44. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.10	0.55
Grup İçi	1064	504.07	0.47
Toplam	1067	505.17	

F=1.16

P>0.05

Tablo 4.44 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak Tablo 4.43’e bakıldığında, lisans düzeyi mezunu öğretmenlerin algıları ortalamalarının diğerlerine göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, lisans mezunu öğretmenlerin, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda, daha fazla mesleki yardım ve rehberlik isteklerine bağlanabilir. Bununla birlikte, öğrenim düzeyi değişkenine göre, her öğrenim düzeyindeki öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Bu bulgulara göre, ilköğretim müfettişlerinin, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda gerçekleştirdikleri mesleki yardım ve rehberliğin yeterli düzeyde olmadığı yargısına ulaşılabilir. Oysa öğretmenlerin sürekli olarak gelişmekte olan eğitim teknolojilerinden yararlanmaları, eğitim-öğretim etkinliklerinin etkililiği ve verimliliği açısından, son derece önemlidir. Öğretmenlerin verimliliği ve etkililiği açısından değişen teknolojik koşullara uyum sağlamaları için sürekli bir mesleki yardım ve rehberliğe gereksinim duyacakları gözden uzak tutulmamalıdır. Belki de öğretmenlerin, en fazla mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaç duydukları bu alanda gerekli yardım ve rehberliğin yapılmasına daha fazla özen gösterilmesi gerekmektedir.

Bu alt problem son olarak, ilköğretim müfettişlerinin “eğitimde ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.45 ve Tablo 4.46’da yer almaktadır.

Tablo 4.45. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme ” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Frekans	\bar{X}	S.S.
Önlisans	194	2.14	0.734
Lisans	843	2.13	0.778
Lisansüstü	31	2.13	0.727
Toplam	1068	2.13	0.768

Tablo 4.45'e göre, öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının, önlisans mezunu öğretmenlerde 2.14 (Az), lisans düzeyi mezunu öğretmenlerde 2.13 (Az), lisansüstü mezunu öğretmenlerde 2.13 (Az) ve toplamda ise 2.13 (Az) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrenim düzeyleri dikkate alındığında, her öğrenim düzeyinde ortalamaların neredeyse aynı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçların çok yakın değerde olması, araştırma açısından ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Sadece önlisans mezunu öğretmenlerle lisans ve lisansüstü düzeyde mezuniyeti olan öğretmenler arasında çok küçük sayılabilecek bir fark görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, “ölçme- değerlendirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.46'da sunulmaktadır.

Tablo 4.46. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “ölçme -değerlendirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1. 10	0. 55
Grup İçi	1064	504. 07	0. 47
Toplam	1067	505. 17	

F=1.16

P>0.05

Tablo 4.46 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0. 05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.45'teki ortalamalara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlikte “Az” düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretimde ölçme-değerlendirme konusunda mesleki yardım ve rehberlik açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan

ölçme değerlendirme sağlıklı bir şekilde yapılmadığı takdirde, sürecin işleyişi ile ilgili aksaklıkların ortaya çıkarılması ve alınacak tedbirlerle sürecin iyileştirilip geliştirilmesi mümkün olmayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin, ölçme değerlendirme konusunda sürekli olarak desteklenip yenilenmeleri ve geliştirilmeleri son derece önemlidir. Bu görevi yerine getirecek önemli kişilerin başında ise ilköğretim müfettişleri gelmektedir. Dolayısıyla öncelikli olarak ilköğretim müfettişlerine bu konuda öğretmenlere gerekli yardım ve rehberliği sağlayacak yeterli bir donanım kazandırılması kaçınılmaz olarak görülmektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Problem

Dördüncü alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi- meslektaşlar ve diğer personelle ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problem ilk olarak, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.47 ve Tablo 4.48’de yer almaktadır.

Tablo 4.47. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2. 13	0. 544
11–20 Yıl	355	2. 07	0. 556
21–30 Yıl	154	2. 10	0. 593
31 Yıl ve Üzeri	22	2. 39	0. 470
Toplam	1068	2. 11	0. 555

Tablo 4.47'deki “mesleki kıdem” değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.13 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.07 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.10 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.39 (Az) ve toplamda ise 2.11 (Az) olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre en düşük ortalama 2.07 (Az) ile 11-20 yıl kıdemli öğretmenlere aitken, en yüksek ortalama ise 2.39 (Az) ile 31 yıl ve üzeri kıdemi olanlara aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “sınıf yönetimi” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.48'de sunulmaktadır.

Tablo 4.48. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “sınıf yönetimi”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	2.53	0.84
Grup İçi	1064	326.98	0.30
Toplam	1067	329.51	

F=2.74

P>0.05

Tablo 4.48 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.47 incelendiğinde, 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması, diğer kıdem düzeyindeki öğretmenlerden daha düşüktür. Bu durumun bir nedeni olarak, 11–20 yıl mesleki kıdem aralığının mesleğin iyice öğrenilip geliştirildiği bir dönem olmasından dolayı, bu dönemdeki öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlik konusundaki beklentilerinin yüksek olması, gösterilebilir. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yapmış

oldukları mesleki yardım ve rehberliği, kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre daha yeterli görmelerinin bir nedeni olarak, meslekte uzun yıllar çalışmanın getirdiği tükenmişlik ve bıkkınlığa bağlı olması gösterilebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre, 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler de 31yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden sonra, ilköğretim müfettişlerinin sınıf yönetimi konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği diğer kıdemlere göre daha yeterli görmektedirler. Bu durum da, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, mesleki yardım ve rehberlik açısından ilköğretim müfettişlerinin bu konuda görev ve rollerini öğrenme sürecinin başlangıcında olmaları ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf” yönetimi konusundaki yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.47’den anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Karabulut (2006:204) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.49 ve Tablo 4.50’de yer almaktadır.

Tablo 4.49. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2. 12	0. 816
11–20 Yıl	355	2. 17	0. 806
21–30	154	2. 19	0. 819
31 Yıl ve Üzeri	22	2. 70	0. 747
Toplam	1068	2. 20	0. 814

Tablo 4.49’a göre, mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.12 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.17 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.19 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.70 (Orta) ve toplamda ise 2.20 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.12 (Az) ile 1–10 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.70

(Az) ise 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “okul-çevre ilişkileri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.50’de sunulmaktadır.

Tablo 4.50. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “okul-çevre ilişkileri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	5.75	1.91
Grup İçi	1064	702.12	0.66
Toplam	1067	708.08	

F=2.90

P<0.05

Tablo 4.50 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé Testinden yararlanılmıştır. Scheffé Testi sonuçlarına göre farkın, 4. grup (31 yıl ve üzeri) ile diğer üç grup arasında olduğu anlaşılmaktadır. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, diğer kıdem düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri Tablo 4.49’dan anlaşılmaktadır. Bu durumun bir nedeni olarak, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlik beklentilerinin düşük olabileceği gösterilebilir. Ayrıca, meslekte uzun yıllar çalışmanın getirdiği yorgunluk ve bıkkınlık da bu sonucun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Tablo 4.49’a göre, öğretmenlerde mesleki kıdem düzeyi arttıkça algı ortalamalarında da bir yükselişin olduğu anlaşılmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin tecrübe eksikliğinin olması dikkate alındığında, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlikle ilgili beklenti düzeyinin yüksek olmasının normal karşılanması gerekir.

Bu alt problem üçüncü olarak, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilerek; bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.51 ve Tablo 4.52’de yer almaktadır.

Tablo 4.51. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama”ya dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1-10 Yıl	537	2.37	0.733
11-20 Yıl	355	2.25	0.713
21-30	154	2.22	0.619
31 Yıl ve Üzeri	22	2.61	0.855
Toplam	1068	2.20	0.717

Tablo 4.51’e bakıldığında, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.37 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.25 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.22 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.61 (Orta) ve toplamda ise 2.20 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.22 (Az) ile 11-20 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama (2.61) ise 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “ders programları ve planlama” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.52’de sunulmaktadır.

Tablo 4.52. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “ders programları ve planlama”ya ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	6.36	2.12
Grup İçi	1064	513.06	0.48
Toplam	1067	519.43	

F=4.40

P>0.05

Tablo 4.52 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.51’e bakıldığında ortalamalar arasında gözlenen fark, anlamlı olmamasına rağmen, özellikle 31 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algı ortalamalarının diğer kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında, 1–10 yıl, 11–20 yıl ve 21–30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli bulurlarken, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler “Orta” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. İlk üç grupta kıdemler arttıkça algı ortalamalarının düştüğü görülmektedir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.53 ve Tablo 4.54’te yer almaktadır.

Tablo 4.53. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”lere dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2. 11	0. 743
11–20 Yıl	355	2. 09	0. 727
21–30	154	2. 14	0. 721
31 Yıl ve Üzeri	22	2. 56	0. 468
Toplam	1068	2. 12	0. 732

Tablo 4.53’e bakıldığında, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.11 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.09 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.14 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.56 (Az) ve toplamda ise 2.12 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.11 (Az) ile 1–10 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama (2.56) ise 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem

değişkeni açısından, öğretmenlerin, “okul yönetimi meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.54’te sunulmaktadır.

Tablo 4.54. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	4.75	1.58
Grup İçi	1064	513.06	0.53
Toplam	1067	519.43	

F=2.97 P<0.05

Tablo 4.54 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé Testinden yararlanılmıştır. Scheffé Testi sonuçlarına göre farkın, 4. grup (31 yıl ve üzeri) ile 1. grup (1-10 yıl) ve 2. grup (11-20 yıl) arasında olduğu anlaşılmaktadır. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, diğer iki kıdem düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri Tablo 4.53’den anlaşılmaktadır. Bu durumun bir nedeni olarak, 31 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlik beklentilerinin düşük olabileceği gösterilebilir. Ayrıca, meslekte uzun yıllar çalışmanın getirdiği tükenmişlik de bu sonucun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Tablo 4.53’teki bulgulara göre, mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlikte “Az” derecede yeterli bulmaktadırlar. Okulda çalışanlar arasında olumlu bir örgüt ikliminin oluşması, öğretmenlerin işe güdülenmelerinde ve okula bağlanmalarında önemli bir

faktördür. Bu nedenle ilköğretim müfettişlerinin, yapacakları rehberlikle okulun örgüt iklimine olumlu katkılar sağlayabileceklerini bilmeleri gerekmektedir.

Bu alt problem beşinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.55 ve Tablo 4.56’da yer almaktadır.

Tablo 4.55. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2.12	0.698
11–20 Yıl	355	2.01	0.679
21–30	154	2.02	0.683
31 Yıl ve Üzeri	22	2.52	0.573
Toplam	1068	2.08	0.691

Tablo 4.55’e bakıldığında, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.12 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.01 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.02 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.52 (Az) ve toplamda ise 2.08 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.01 (Az) ile 11-20 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama (2.52) ise 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.56’da sunulmaktadır.

Tablo 4.56. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	4.75	1.58
Grup İçi	1064	513.06	0.53
Toplam	1067	519.43	

F=2.97

P<0.05

Tablo 4.56 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testinden yararlanılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre farkın, 4. grup (31 yıl ve üzeri) ile 2. grup (11–20 yıl) ve 3. grup (21–30 yıl) arasında olduğu anlaşılmaktadır. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, diğer iki kıdem düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri Tablo 4.55’den anlaşılmaktadır. Bu durum, meslekte çok uzun süre çalışmanın tecrübe birikimine bağlı olarak mesleki yardım ve rehberliğe daha az ihtiyaç duyulmasına bağlanabilir. 31 yıl gibi uzun süreli çalışan bir öğretmenin kendini geliştirme gibi bir ihtiyaç konusunda istek düzeyinin düşük olması da bir başka neden olarak gösterilebilir. Gerçekten de mesleki ömrünü tamamlamak üzere olan öğretmenlerin, daha meslek yaşamının başında ve olgunluk döneminde olan öğretmenlere göre, kendini geliştirme isteklerinin daha az olması öngörülebilir bir durum olarak değerlendirilebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” ve “Orta” düzeyde buldukları Tablo 4.55’den anlaşılmaktadır. mesleki kıdem olarak 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, öğretmenlerin bireysel gelişimleri konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini “Az” düzeyde yeterli bulularken, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ise “Orta” düzeyde yeterli bulmaktadırlar.

Bu alt problem altıncı olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.57 ve Tablo 4.58’de yer almaktadır.

Tablo 4.57. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2. 10	0. 726
11–20 Yıl	355	2. 04	0. 696
21–30	154	2. 03	0. 701
31 Yıl ve Üzeri	22	2. 24	0. 464
Toplam	1068	2. 08	0. 708

Tablo 4.57’ye bakıldığında, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.10 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.04 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.03 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.24 (Az) ve toplamda ise 2.08 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.03(Az) ile 21-30 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama (2.52) ise 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.58’de sunulmaktadır.

Tablo 4.58. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1. 71	0. 57
Grup İçi	1064	534. 146	0. 50
Toplam	1067	535. 85	

F=1.13

P>0.05

Tablo 4.58 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0. 05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.57’deki ortalamalardan anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli ögesi öğrencidir. Eğitim-öğretim, öğrenciyi tanımakla başlar. Eğitimin bireysel ölçekte en temel işlevlerinden birisi, öğrencinin bütün yönleriyle gelişimini sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenler eğitim-öğretim etkinliklerini, öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve her türlü yönden gelişimlerini dikkate alarak uygulamak durumundadırlar. Dolayısıyla, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere sunacakları en önemli rehberlik ve mesleki yardım etkinliklerinin bu konuda olması gerektiği düşünülebilir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.59 ve Tablo 4.60’da yer almaktadır.

Tablo 4.59. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” a dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2. 50	0. 849
11–20 Yıl	355	2. 39	0. 840
21–30	154	2. 32	0. 759
31 Yıl ve Üzeri	22	2. 72	0. 776
Toplam	1068	2. 45	0. 835

Tablo 4.59’deki ortalamalara bakıldığında, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.50 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.39 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.32 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.72 (Orta) ve toplamda ise 2.45 (Az) olduğu

görülmektedir. En düşük ortalama 2.32(Az) ile 21-30 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.72 (Orta) 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.60’te sunulmaktadır.

Tablo 4.60. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat”a ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1. 71	0. 57
Grup İçi	1064	534. 146	0. 50
Toplam	1067	535. 85	

F=1.13 P>0.05

Tablo 4.60’a bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak Tablo 4.59’daki ortalamalara bakıldığında, anlamlı olmasa da bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlikle ilgili algıları ortalamaları diğer üç gruba göre yüksektir. Buna göre, mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik bakımından 2.72 ortalama ile “Orta” düzeyde yeterli bulurken, diğer üç gruba dahil olan öğretmenler ise “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Mesleki kıdemi 30 yıla kadar olan öğretmenlerde, kıdem arttıkça algılarda düşüş olduğu Tablo 4.59’dan anlaşılmaktadır. Yani belli bir mesleki kıdem düzeyine kadar öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği yeterli görmedikleri söylenebilir.

Bu alt problem sekizinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.61 ve Tablo 4.62’de yer almaktadır.

Tablo 4.61. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2.16	0.699
11–20 Yıl	355	2.06	0.680
21–30	154	2.04	0.668
31 Yıl ve Üzeri	22	2.37	0.527
Toplam	1068	2.11	0.688

Tablo 4.61 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.16 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.06 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.04 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.37 (Az) ve toplamda ise 2.11 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.04 (Az) ile 21-30 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.37 (Az) 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.62’de sunulmaktadır.

Tablo 4.62. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	4.56	1.52
Grup İçi	1064	500.60	0.47
Toplam	1067	505.17	

F=3.23

P>0.05

Tablo 4.62'ye bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 4.61'deki ortalamalara bakıldığında, anlamlı olmasa da, mesleki kıdeme göre bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenler 2.37 (Az) ortalama ile ilköğretim müfettişlerini “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar. Ancak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “öğretim teknik ve yöntemleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Buradan da ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yeterli düzeyde mesleki yardım ve rehberlik yapamadıkları sonucu çıkarılabilir. Eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ve belirlenen davranışların, bilgi ve becerilerin kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmaları yapılan öğretimsel etkinliklerin etkililiği açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla ilköğretim müfettişlerinden, ilköğretimde çalışan öğretmenlere yöntem ve teknik konusunda yeterli düzeyde mesleki yardım ve rehberliği yaparak öğretmenleri geliştirmeleri beklenir.

Bu alt problem dokuzuncu olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.63 ve Tablo 4.64'te yer almaktadır.

Tablo 4.63. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2.10	0.733
11–20 Yıl	355	1.99	0.722
21–30	154	2.02	0.716
31 Yıl ve Üzeri	22	2.25	0.503
Toplam	1068	2.06	0.724

Tablo 4.63'teki ortalamalar incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.10 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 1.99 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.02 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.25 (Az) ve toplamda ise 2.06 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 1.99 (Az) ile 11-20 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.25 (Az) 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.64'te sunulmaktadır.

Tablo 4.64. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	3.71	1.24
Grup İçi	1064	557.04	0.52
Toplam	1067	560.75	

F=2.36

P>0.05

Tablo 4.64'e bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.63'teki ortalamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında anlamlı olmasa da bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin ortalamaları diğer kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre daha düşüktürken mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları diğer kıdemlere göre daha yüksektir. Bu durum, mesleki kıdemi yüksek

olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlik konusunda beklentilerinin düşük olmasına bağlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.63’den anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğin yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

Bu alt problem son olarak, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.65 ve Tablo 4.66’da yer almaktadır.

Tablo 4.65. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme ”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Kıdem	Frekans	\bar{X}	S.S.
1–10 Yıl	537	2.18	0.770
11–20 Yıl	355	2.08	0.783
21–30	154	2.07	0.749
31 Yıl ve Üzeri	22	2.20	0.515
Toplam	1068	2.13	0.768

Tablo 4.65 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının 1–10 yıl kıdemli öğretmenlerde 2.18 (Az), 11–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.08 (Az), 21–30 yıl kıdemi olan öğretmenlerde 2.07 (Az) ve 31 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde 2.20 (Az) ve toplamda ise 2.13 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.07 (Az) ile 21-30 yıl kıdemli öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.20 (Az) 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere aittir. Mesleki kıdem değişkeni açısından, öğretmenlerin, “ölçme-değerlendirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.66’da sunulmaktadır.

Tablo 4.66. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “ölçme-değerlendirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	3.71	1.24
Grup İçi	1064	557.04	0.52
Toplam	1067	560.75	

F=2.36

P>0.05

Tablo 4.66’ya bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ortalamalarda gözlenen fark, anlamlı olmamakla birlikte, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, diğer mesleki kıdem düzeyinde bulunan öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerini “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları rehberlik açısından daha yeterli düzeyde algılamaktadırlar. Ancak dört kıdem düzeyinde de öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım rehberlikte “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Buradan ilköğretim müfettişlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik etkinliklerinin beklenen düzeyin çok altında olduğu, sonucu çıkarılabilir.

4.2.5. Beşinci Alt Problem

Beşinci alt problem, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf yönetimi, okul-çevre ilişkileri, ders programları ve planlama, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki, öğrenci kişilik hizmetleri, öğretmenlerin bireysel gelişimi, eğitim-öğretimle ilgili mevzuat, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme” konularında, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları, mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı fark oluşturmaktadır mı? şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt problem ilk olarak, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.67 ve Tablo 4.68’de yer almaktadır.

Tablo 4.67. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet Durumu	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.10	0.551
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.07	0.529
Diğer	90	2.23	0.617
Toplam	1068	2.11	0.555

Tablo 4.67 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.10 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.07 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.33 (Az) ve toplamda ise 2.11 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.07 (Az) ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.23 (Az) diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “sınıf yönetimi” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.68’de sunulmaktadır.

Tablo 4.68. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “sınıf yönetimi”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.65	0.82
Grup İçi	1064	327.86	0.30
Toplam	1067	329.51	

F=2.68

P>0.05

Tablo 4.68’e bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak Tablo 4.67’deki ortalamalar incelendiğinde, eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi”

konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun bir nedeni olarak, öğretmenlik meslek bilgisi verilmeyen fakültelerden mezun olarak öğretmenliğe atanan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları onlara yapılan her türlü mesleki yardım ve rehberliği önemsemeleri ve ilköğretim müfettişlerinin kendilerine yaptığı mesleki yardım ve rehberliği daha önemli ve gerekli görmeleri, gösterilebilir. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin, köken itibarıyla meslekten olmayan bu kişilere karşı mesleki yardım ve rehberlik konusunda daha duyarlı bir yaklaşım sergilemelerinin adı geçen öğretmenlerin algılarını etkilemiş olabileceği de düşünülebilir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.67’deki bulgulardan anlaşılmaktadır. Eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin algıları ortalamaları birbirine oldukça yakın değerlerdedir. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.69 ve Tablo 4.70’te yer almaktadır.

Tablo 4.69. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.21	0.813
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.13	0.791
Diğer	90	2.25	0.862
Toplam	1068	2.20	0.814

Tablo 4.69 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.21 (Az), fen-edebiyat

fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.13 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.25 (Az) ve toplamda ise 2.20 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.13 (Az) ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.25 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “okul-çevre ilişkileri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.70’te sunulmaktadır.

Tablo 4.70. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “okul-çevre ilişkileri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	0.87	0.43
Grup İçi	1064	707.20	0.66
Toplam	1067	708.08	

F=0.66 P>0.05

Tablo 4.70’e bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre, eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.69’daki ortalamalardan anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak, mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini “okul-çevre ilişkileri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından yeterli bulmadıkları, sonucuna varılabilir.

Bu alt problem üçüncü olarak, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.71 ve Tablo 4.72’de yer almaktadır.

Tablo 4.71. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” ya dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.31	0.689
Fen-Edb. fakültesi	145	2.29	0.694
Diğer	90	2.44	0.774
Toplam	1068	2.32	0.697

Tablo 4.71 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.31 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.29 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.44 (Az) ve toplamda ise 2.32 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.29 (Az) ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.44 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “ders programları ve planlama” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.72’de sunulmaktadır.

Tablo 4.72. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “ders programları ve planlama”ya ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	0.87	0.43
Grup İçi	1064	707.20	0.66
Toplam	1067	708.08	

F=1.46

P>0.05

Tablo 4.72’ye bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak, Tablo 4.71 incelendiğinde, öğretmenlik formasyonu verilmeyen fakültelerden mezun

olan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları rehberliğe ilişkin algı ortalamalarının 2.44 (Az) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun bir nedeni olarak, diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin planlama konusunda yeterli bir mesleki formasyona sahip olmamaları gösterilebilir. Planlama konusunda hiçbir formasyonu olmayan diğer fakülte mezunu öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin bu konuda yaptıkları her türlü mesleki yardım ve rehberliği almaya daha açık olacaktırlar. Çünkü bu konuda gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları için yapılacak her yardım onlar için anlamlı ve gerekli olarak görülecektir. Buna karşın eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, planlama konusunda ilköğretim müfettişlerinden daha üst düzeyde bir mesleki yardım ve rehberlik beklentisi içinde olmaları beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, planlama konusunda, diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre, meslek öncesi eğitim sürecinde belli ölçüde bilgi ve beceriler kazanmaktadırlar. Bu nedenle, ilköğretim müfettişlerinden program ve planlama konusunda, daha doyurucu ve daha kapsamlı bir yardım beklentileri normal karşılanabilir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin, algı ortalamaları dikkate alındığında, ilköğretim müfettişlerini “ders programları ve planlama” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.71’deki ortalamalardan anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberliği yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Bu alt problem dördüncü olarak, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.73 ve Tablo 4.74’te yer almaktadır.

Tablo 4.73. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki”lere dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.12	0.718
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.07	0.785
Diğer	90	2.22	0.769
Toplam	1068	2.12	0.732

Tablo 4.73 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.12 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.07 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.22 (Az) ve toplamda ise 2.12 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.07 (Az) ile fen-edebiyat fakültesi öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.22 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.74’te sunulmaktadır.

Tablo 4.74. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişkiler”e ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.26	0.63
Grup İçi	1064	570.85	0.53
Toplam	1067	572.12	

F=1.18

P>0.05

Tablo 4.74’e bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Gözlenen fark anlamlı olmamakla birlikte, Tablo 4.73’deki

ortalamalara bakıldığında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algıları ortalaması eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. En düşük ortalama fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere aittir. Fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda daha az yeterli görmeleri, bu konuda müfettişlerden beklentilerinin daha yüksek olmasına bağlanabilir. Ya da insan ilişkilerinin önemi konusunda yeterli bir duyarlılığa sahip olmalarına bağlanabilir.

Tablo 4.73'teki ortalamalar incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişkiler” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik açısından “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin, “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik bakımından yeterli düzeyde olmadıkları, söylenebilir. Büyükişik (1989) tarafından yapılan “ilköğretim müfettişlerinin etkinlikleri” adlı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki ve sosyal yardıma yönelik rehberlik” etkinliklerini gerçekleştirmede yetersiz oldukları; teftiş etkinliklerinde müfettiş-öğretmen iletişiminin ve işbirliğinin zayıf olduğu ifade edilmektedir. Adı geçen araştırmada ulaşılan sonuç bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.75 ve Tablo 4.76'da yer almaktadır.

Tablo 4.75. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet Durumu	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.08	0.670
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.04	0.747
Diğer	90	2.19	0.781
Toplam	1068	2.08	0.691

Tablo 4.75 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.08 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.04 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.19 (Az) ve toplamda ise 2.08 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.04 (Az) ile fen-edebiyat fakültesi öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.19 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.76’da sunulmaktadır.

Tablo 4.76. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğretmenlerin bireysel gelişimleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.26	0.63
Grup İçi	1064	570.85	0.53
Toplam	1067	572.12	

F=1.18

P>0.05

Tablo 4.76’ya bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Gözlenen fark anlamlı olmamakla birlikte, Tablo 4.75’deki ortalamalara bakıldığında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algıları ortalamasının eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buradan, diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin meslek öncesi eğitim sürecinde gerekli öğretmenlik meslek formasyonuna sahip olmamaları onların bu konuda yapılacak her türlü yardımı almaya daha istekli oldukları sonucu çıkarılabilir. Oral’ın (2000:37-41) yaptığı bir araştırmada, alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin ancak % 8.7’si sınıf öğretmenliği için

gerekli olan bilgiyi ilköğretim müfettişlerinden aldıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenlere ilköğretim müfettişlerinin yapacakları her türlü mesleki yardım onların eksikliklerini tamamlamalarına ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algıları ortalamaları ise birbirine çok yakın değerlerdedir. Tablo 4.75'teki sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, ilköğretim müfettişlerinin bu konuda da gerekli mesleki yardım ve rehberliği sağlayamadıkları görülmektedir.

Tablo 4.75'teki ortalamalar incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin, “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik bakımından yeterli düzeyde olmadıkları, söylenebilir.

Bu alt problem altıncı olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.77 ve Tablo 4.78'de yer almaktadır.

Tablo 4.77. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” ne dair mesleki yardım ve rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet Durumu	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.07	0.692
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.03	0.737
Diğer	90	2.21	0.796
Toplam	1068	2.08	0.708

Tablo 4.77 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.07 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.03 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.21 (Az) ve toplamda ise 2.08 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.03 (Az) ile fen-edebiyat fakültesi öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.21 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından,

öğretmenlerin, “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.78’de sunulmaktadır.

Tablo 4.78. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğrenci kişilik hizmetleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.26	0.63
Grup İçi	1064	570.85	0.53
Toplam	1067	572.12	

F=1.18

P>0.05

Tablo 4.78’e bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Gözlenen fark anlamlı olmamakla birlikte, Tablo 4.77’deki ortalamalara bakıldığında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algıları ortalamasının eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, eğitim sürecinde öğretmenlik formasyonu almayan diğer fakülte mezunu öğretmenler, öğrenci kişilik hizmetleri konusunda ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlik formasyonu almadan mesleğe başlayan öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmak için yapılacak her türü yardım ve rehberliğe açık olmaları beklenir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, formasyon almış olan öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği daha yeterli bulmaları normal karşılanabilir.

Tablo 4.77’deki ortalamalar incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin, “öğrenci kişilik hizmetleri”

konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik bakımından yeterli düzeyde olmadıkları, söylenebilir.

Bu alt problem, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.79 ve Tablo 4.80’de yer almaktadır.

Tablo 4.79. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” a dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet Durumu	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.44	0.835
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.44	0.850
Diğer	90	2.54	0.811
Toplam	1068	2.45	0.835

Tablo 4.79 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.44 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.44 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.54 (Az) ve toplamda ise 2.45 (Az) olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin ortalamaların eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde aynı 2.44 (Az), diğer fakülte mezunu öğretmenlerde ise çok az bir farkla 2.54 (az) olduğu anlaşılmaktadır. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.80’de sunulmaktadır.

Tablo 4.80. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” a dair varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	0.91	0.45
Grup İçi	1064	743.81	0.69
Toplam	1067	744.72	

F=0.65

P>0.05

Tablo 4.80’e bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamaları arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Gözlenen fark anlamlı olmamakla birlikte, Tablo 4.79’daki ortalamalara bakıldığında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algıları ortalamasının eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bu konudaki algıları ortalamalarının aynı olması ise dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.79’deki ortalamalar incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini, mesleki yardım ve rehberlik açısından en yeterli buldukları boyutun “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda olması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu bulguya göre, ilköğretim müfettişlerinin asıl görevlerinin eğitim-öğretim sürecini geliştirme ve iyileştirme olduğu algısı ve duyarlılığını yeterince taşımadıkları; daha çok resmi işleyişin kurallara göre sağlanmasını daha önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durumun bir nedeni, hem ilköğretim müfettişlerinin hem de öğretmenlerin ilköğretim müfettişliğinin denetleyici rollerine odaklanmaları olabilir. Bu araştırma için veri toplanması sırasında öğretmenlerin önemli bir kısmı, müfettişlerin öğretmenlerle olan ilişkilerinde kuralcı ve katı bir yaklaşım sergilediklerini ifade etmişlerdir. Gün’ün (2001) yaptığı “ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile ilgili öğretmen ve müfettiş algıları” adlı çalışmada “öğretmenlerin % 38’nin ilköğretim müfettişlerini rehber olarak görüp

kabul etmedikleri” belirtilmektedir. Bu sonuç da, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlikten çok, kontrole ağırlık verdiklerini göstermektedir.

Bakıoğlu ve Hacıfazlıoğlu (2000:39-52) rehberliğe önem veren bir teftiş anlayışının ilköğretim müfettişleri tarafından nasıl görüldüğünü belirlemeye yönelik yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin % 30’u asıl görevlerini kontrol olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin % 43’ü ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmesi aşamasında rehberlikle ilgili yeterli bir eğitimin verilmediği görüşünü benimsemektedirler. Bu araştırmada elde edilen bu sonuç da, ilköğretim müfettişlerinin önemli bir kısmının rehberlikten çok teftişe odaklandıklarını göstermektedir.

Bu alt problem sekizinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.81 ve Tablo 4.82’de yer almaktadır.

Tablo 4.81. Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri”ne dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet Durumu	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2. 11	0. 667
Fen-Edb. Fakültesi	145	2. 09	0. 742
Diğer	90	2. 23	0. 776
Toplam	1068	2. 12	0. 688

Tablo 4.81 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.11 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.09 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.23 (Az) ve toplamda ise 2.12 (Az) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.09 (Az) ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere, en yüksek ortalama 2.23 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla

varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.82’de sunulmaktadır.

Tablo 4.82. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğretim yöntem ve teknikleri”ne ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.25	0.62
Grup İçi	1064	503.91	0.47
Toplam	1067	505.17	

F=1.32 P>0.05

Tablo 4.82’ye bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Gözlenen fark anlamlı olmamakla birlikte, Tablo 4.81’deki ortalamalara bakıldığında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algıları ortalamasının eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.81’deki ortalamalar incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin, “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik bakımından yeterli düzeyde olmadıkları, söylenebilir.

Önceden hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılması sürecinde seçilip kullanılacak yöntem ve tekniklerin çok önemli bir yeri vardır. Özellikle, öğretmenlik formasyonu verilmeyen fakülte ve bölümlerden mezun olarak mesleğe atanan öğretmenlerin bu konuda yeterli mesleki yardım ve rehberlikle desteklenmeleri gerekir. Bu konuda en önemli görev de ilköğretim müfettişlerine düşmektedir.

Bu alt problem dokuzuncu olarak, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan

analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.83 ve Tablo 4.84'te yer almaktadır.

Tablo 4.83. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.05	0.714
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.02	0.745
Diğer	90	2.18	0.778
Toplam	1068	2.06	0.724

Tablo 4.83 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.05 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.02 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde 2.18 (Az) ve toplamda ise 2.06 (Az) olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin en düşük ortalama 2.02 (Az) fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere, en yüksek ortalama ise 2.18 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.84'te sunulmaktadır.

Tablo 4.84. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	0.91	0.45
Grup İçi	1064	743.81	0.69
Toplam	1067	744.72	

F=0.65

P>0.05

Tablo 4.84'e bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak, Tablo 4.83'teki ortalamalara bakıldığında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algıları ortalamasının eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, diğer konularda olduğu gibi, diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yapılacak her türlü mesleki yardım ve rehberliği almaya daha istekli olmaları ile açıklanabilir. Eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bu konudaki algıları ortalamalarının hemen hemen aynı olması ise dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.83'teki ortalamalardan anlaşılmaktadır.

Bu alt problem son olarak, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin öğretmen algılarına göre de analiz edilmiştir. Bu konuda yapılan analizler ve bu analizlere dayalı yorumlar Tablo 4.85 ve Tablo 4.86'da yer almaktadır.

Tablo 4.85. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme”ye dair rehberlik rollerini algılamalarının ortalama ve standart sapma sonuçları

Mezuniyet	Frekans	\bar{X}	S.S.
Eğitim Fakültesi	833	2.13	0.757
Fen-Edb. Fakültesi	145	2.08	0.792
Diğer	90	2.26	0.824
Toplam	1068	2.13	0.768

Tablo 4.85 incelendiğinde, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.13 (Az), fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerde 2.08 (Az), diğer fakültelerden mezun öğretmenlerde

2.26 (Az) ve toplamda ise 2.13 (Az) olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin en düşük ortalama 2.08 (Az) fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere, en yüksek ortalama ise 2.26 (Az) ile diğer fakülte mezunu öğretmenlere aittir. Mezuniyet durumu değişkeni açısından, öğretmenlerin, “ölçme-değerlendirme” konusunda, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberliğe ilişkin algıları ortalamalarında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizinden (One-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.86’da sunulmaktadır.

Tablo 4.86. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre “ölçme-değerlendirme”ye ilişkin varyans (one-way) analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	1.77	0.88
Grup İçi	1064	628.47	0.59
Toplam	1067	630.24	

F=1.50 P>0.05

Tablo 4.86’ya bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ortalaması arasında gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak, Tablo 4.85’teki ortalamalara bakıldığında, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algıları ortalamasının eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusundaki yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği “Az” düzeyde yeterli buldukları Tablo 4.85’teki ortalamalardan anlaşılmaktadır. Buradan, mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlikten dolayı yeterli düzeyde görmedikleri, sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilen 55 maddelik ankette (Ek-A), öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik etkinliklerinde en yüksek ve en düşük olarak algıladıkları maddeler aşağıda verilmiştir.

Algılanma ortalaması yüksek olan maddeler:

2. Ders işlenişini izleyerek, hazırlanan planla ders işlenişi arasındaki uyumla ilgili gözlemlerini öğretmenle paylaşır (2.70, ORTA)
12. Yıllık ve Ünite planlarının nasıl hazırlanacağı hususunda öğretmenlere gerekli yardımı sağlar (2.83, ORTA)
14. Ders programlarında yapılan yenilikler hakkında bilgi verir (2.54, ORTA)
15. Programlardaki değişikliklerin nasıl uygulanacağı konusunda gerekli yardımı sağlar (2.44, ORTA)
38. Eğitim-öğretimle ilgili mevzuatın anlaşılması ve izlenmesi konusunda rehberlik eder (2.57, ORTA)
39. Mevzuatta meydana gelen değişikliklerden haberdar eder ve gerekli açıklamaları yapar (2.56, ORTA)
40. Öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamalarını izleyerek bu izlenimler ışığında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konusunda öğretmenle gözlemlerini paylaşır ve öneriler sunar (2.58, ORTA)
41. Eğitim-öğretim etkinliklerinde gezi-gözlem, inceleme ve deneylerden yararlanma konusunda uygulamaları izleyip inceleyerek bu gözlem ve incelemelere dayalı önerilerde bulunur (2.43, ORTA)

Yukarıdaki maddeler ve ortalamalar incelendiğinde, ilköğretim müfettişlerinin planlama ve eğitim-öğretim mevzuatı konusunda mesleki yardım ve rehberlik açısından diğer konulara göre daha yeterli görüldükleri söylenebilir. Özellikle “Yıllık ve Ünite planlarının nasıl hazırlanacağı hususunda öğretmenlere gerekli yardımı sağlar (2.83, ORTA)” maddesi en yüksek algı ortalamasına sahip maddedir. Bu da ilköğretim müfettişlerinin daha çok formel kalıplar çerçevesinde hareket ettiklerini göstermesi açısından dikkate değer bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü planların genel bir biçimi vardır ve müfettişler öncelikli olarak planın yapılıp yapılmadığına bakarak daha sonra ise şekil şartlarına uyulup uyulmadığını incelemektedirler. Rehberlik ve teftiş etkinlikleri sırasında ilköğretim müfettişlerinin ilk olarak öğretmenlerin planlarını incelemeleri, rehberlik ve değerlendirme açısından hareket noktalarının süreci ve öğretmeni geliştirmekten çok resmi işleyişe odaklandıklarını göstermektedir.

Algılanma ortalaması düşük olan maddeler:

4. Örnek ders işleyerek, öğretmene sınıf yönetimi konusunda rehberlik eder (1.39, HİÇ)
22. Mesleki ve genel kültür içerikli önemli kaynakları ve yeni çıkan yayınları tanıtır(1.90, AZ)
24. Öğretmenlerin güçlü yanlarını tespit edip bu özelliklerini geliştirmelerine destek olur ve rehberlik eder (1.90, AZ)
29. Öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım için yeterli zaman ayırır (1.90, AZ)
31. Öğrencilerin gelişimleri ile ilgili sorunları tanıma ve çözüme yardımcı olur (2.01, AZ)
32. Öğrencileri tanıma teknikleri konusunda ve bu tekniklerin uygulaması ile ilgili bilgi desteği sağlar (2.03, AZ)
33. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma ve bu farklılıklara uygun öğrenme fırsatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda yardımcı olur (2.04, AZ)
42. Örnek ders işleyerek, öğretmene yöntem seçme ve kullanmada yol gösterir (1.39, HİÇ)
48. Öğretimde materyal geliştirme konusunda gerekli yardım ve rehberliği yapar (1.98, AZ)
50. Materyal sağlama ve geliştirmede çevre imkânlarından yararlanma konusunda yardım ve rehberlik eder (2.02, AZ)

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini daha az yeterli gördükleri davranışların, öğretmenlerin “bireysel gelişimleri”, “öğrenci kişilik hizmetleri” ve “öğretimde materyal geliştirme” boyutlarında olduğu anlaşılmaktadır. Çağdaş teftiş ve rehberlik anlayışında süreci ve dolayısıyla öğretmeni geliştirmek esastır. Öğretmenle müfettiş arasında yeterli bir güven ortamının sağlanamaması öğretmen-müfettiş ilişkisinden beklenen olumlu sonuçların ortaya çıkmasını engelleyecektir.

Çağdaş eğitim, öğrenciyi merkeze alan bir anlayışı öngörmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin temel görevleri, öğrencileri çeşitli yönleriyle tanıyarak onların her açıdan gelişmelerine olumlu katkı sağlayacak etkinlikleri gerçekleştirmek olacaktır. Yani öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel, duygusal ve psiko-motor açıdan gelişmelerinin nasıl bir gelişim seyri izlediklerini bilmeleri ve öğrencileri tanıma teknikleri ve öğrencileri kişilik hizmetleri açısından yeterli bilgi ve becerilere sahip

olmaları bir zorunluluktur. Dolayısıyla ilköğretim müfettişlerinin bu konularda öğretmenlere beklenen düzeyde bir mesleki yardım ve rehberliği sağlamaları gerekir.

4.2.6. Altıncı Alt Problem

Bu alt problem; “bu araştırmanın ve benzer diğer araştırmaların bulguları ve eğitim-öğretimde meydana gelen gelişmeler ışığında, ilköğretimde görev yapan öğretmenler için ilköğretim müfettişlerince gerçekleştirilecek, nasıl bir mesleki yardım ve rehberlik modeli önerilebilir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem, bu araştırmanın ve benzer diğer araştırmaların bulgularına ve ilgili literatür taramasına bağlı olarak ele alınıp açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu alt problemin açıklanması ve yorumlanmasında, önce ilköğretimde ilköğretim müfettişlerinin genel durumu ve yapılan mesleki yardım ve rehberlik değişik açılardan değerlendirilmiştir. Sonra bu değerlendirmeler ışığında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik daha etkili bir mesleki yardım ve rehberlik için bir model önerilmektedir. Önerilen modelin özellikleri ve modelin uygulanış biçimi ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

4.2.6.1. Bir mesleki yardım ve rehberlik modeli önerisi: süreç odaklı mesleki yardım ve rehberlik

Toplumsal, siyasal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen değişme ve gelişmeler, her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de değişmeyi, gelişmeyi ve yenilenmeyi gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik sadece hizmet öncesi yetiştirme kapsamında elde edilen bilgilerle yürütülebilecek bir meslek değildir. Öğretmenlik mesleği, bizzat işbaşındaki deneyimlerle pekiştirilebilen ve geliştirilebilen bir meslektir. Bu nedenle, öğretmenlerin hem bireysel açıdan ve hem de mesleki açıdan gelişebilmeleri, mesleği icra ederken alabilecekleri mesleki yardım ve rehberliğe bağlıdır denilebilir.

İşbaşında yapılacak mesleki yardım ve rehberlik, öğretmenin kendi sınıfında karşılaştığı eğitimsel ve öğretimsel problemlerin tespit edilmesinde ve uygun çözümler geliştirilmesinde son derece önemlidir. Çünkü eğitimsel etkinliklerin özünü oluşturan öğretimsel etkinlikler, çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen bu faaliyetlerin etkililiği ve ortaya çıkabilecek aksaklık ve sorunların belirlenmesi, öğretmen ve ona rehberlik edecek müfettişin sınıf yaşantılarını birlikte gözlemlemelerine bağlıdır.

İlköğretim müfettişlerinin işbaşında mesleki yardım ve rehberliği etkili olarak gerçekleştirebilmeleri büyük ölçüde öğretmenlere rehberlik için ayıracakları zamana ve öğretmenlere yaklaşımlarına bağlıdır. Bu bilinmesine rağmen, ilköğretim müfettişleri çoğu zaman bir saatlik bir sınıf ziyareti bazen de sınıf ziyareti yapmadan öğretmenlere rehberlik yapmaya çalışmaktadırlar. Yapılan sınıf ziyaretleri de genellikle plansız olarak yapılmaktadır. İlköğretim müfettişleri, rehberlik çalışmalarına başlamadan önce okulu ve sınıfı ziyaret etme nedenlerini çoğu zaman öğretmenlere bildirmemektedirler. Bu durumda öğretmenler teftiş yapıldığını zannederek tedirgin olmakta ve mesleki yardım ve rehberliği almaya psikolojik olarak hazır durumda olmamaktadırlar.

Eğitim teftişinin önemli ilkelerinden biri de işbirliğidir. Teftişin etkinliği, oluşturulan ve devam ettirilen etkileşim ile doğrudan ilgilidir. Teftişin etkili olması, müfettiş ile personelin karşılıklı olarak anlaşabilmelerine, aralarında etkili bir iletişim sağlanmasına, teftiş konusu ile ilgili hususlarda devamlı etkileşimin bulunmasına dayanır (Taymaz, 2002:39). Çağdaş eğitim teftişi işbirliğine dayanır. Çağdaş teftiş yaklaşımlarında “biz” ve “bizim” yaklaşımı izlenir. İstendik sonuçların elde edilmesinin, çabaya katılan bireylerin tümünün istekle ve etkili bir şekilde çalışmalarına bağlı olduğu görüşü benimsenmektedir (Aydın, 2000:25).

Büyükaslan (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin müfettişlerden en yüksek beklentilerinin, müfettişlerin öğretmenleri teftiş sürecine katmaları ve öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine imkan tanımaları olduğu belirtilmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin müfettişlerle işbirliği yapmaya hazır ve istekli olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla, müfettişlerin öğretmenlerle işbirliği yapmaya istekli olduklarını göstermeleri gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım ve bu yaklaşıma uygun davranışlar, öğretmenle müfettiş arasında güven ve samimiyet ortamının gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

Rehberlik, psikolojik bir danışma ve yardım hizmetidir ve temel ilkelerinden birisi, hizmeti alanla sunan arasında karşılıklı güven ve samimiyete dayalı bir işbirliğidir. Buna göre, müfettişlerin mesleki yardım ve danışma sürecinde ilk yapmaları gerekenlerden birisi de bu samimiyet ve güven ortamını sağlamak olmalıdır. Müfettişin, okulu ve sınıfı ziyaret amacının rehberlik olduğunu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılmasında müfettiş öğretmen işbirliğinin yaşamsal bir öneme sahip olduğunu belirterek mesleki yardım ve rehberlik sürecini başlatması gerekir.

Günümüze kadar süregelen teftiş anlayışında süreci geliştirme temel amaç olarak görülmediği; müfettişlerin öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım yapma yerine, var olan durumu saptama, raporlama, eksikleri belirleme ve kuralların uygulanıp uygulanmadığını takip ettikleri çeşitli araştırmalardan ve gözlemlerden anlaşılmaktadır. Bu nedenle temel amacı, süreci ve öğretmeni geliştirmek olan ve bu yüzden rehberlik ve mesleki yardımı merkeze alan bir modele ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, açıklanmaya çalışılan özelliklere sahip olduğu düşünülen “süreç odaklı mesleki yardım ve rehberlik modeli önerilmektedir. 15. Milli Eğitim Şurası (2000) kararlarından birisi de, müfettişlerin süreç odaklı mesleki yardım ve rehberlik anlayışını model almalarıdır.

Süreç odaklı mesleki yardım ve rehberliğin temel amacı, öğretimin niteliğini artırmak için öğretmeni geliştirmektir. Bu modelde, öğretmenin sınıf içinde neler yaptığını gözleyerek reel verilere dayalı objektif bir geribildirim sağlanır. Öğretmen, neleri doğru yaptığını ve neleri eksik bıraktığını; doğru yaptığını zannettiği şeyleri ne derece doğru yaptığının çoğu zaman farkında olamaz. Çünkü uygulamacı olarak öğretmen sınıfta yalnızdır. Müfettiş, çoğu zaman öğretmenin fark edemediği birçok durumu fark ederek öğretmene önemli bir geribildirim sağlayabilir.

Bu modelde öğretmenin de müfettişin de ortak amacı, eğitim öğretim sürecini iyileştirmek ve geliştirmektir. Bu nedenle öğretmen ve müfettiş sürecin geliştirilmesinde karşılıklı işbirliği içinde olmak durumundadırlar. Müfettiş kendisini, uygulamacı olan öğretmenin görüş ve düşüncelerini dikkate alarak gerekli mesleki yardım ve rehberliği yapmak zorunda olduğunu hissetmelidir. Çünkü müfettiş tarafından öğretmene sunulan öneriler, öğretmen tarafından onaylandığı sürece yerine getirilecektir. Bu yaklaşıma göre, yapılması uygun görülen etkinliklerde öğretmen, kendi görüşlerinin de dikkate alındığını bilerek daha istekli ve gönüllü olarak etkinlikleri yürütecektir.

Bu modelde dikkat edilmesi gerekenlerin başında, müfettişlerin rehberlik maksadıyla sınıf ziyaretlerine yeterli zamanı ayırmalarıdır. Bu araştırmada ve benzer araştırmalarda (Öz, 1977:3; Kartal, 1997:71; Kapusuzoğlu, 2002:35-50), öğretmenler, müfettişlerin rehberlik maksadıyla yaptıkları sınıf ziyaretlerini çok kısa tuttuklarını, öğretimsel etkinlikleri izlemediklerini, gözlem sonuçlarını öğretmenle paylaşmadıklarını ve rehberliğe yeterli zamanı ayırmadıklarını belirtmektedirler. Bu durumu, öğretmenler bu araştırmada anket formunun ilgili yerlerine yazarak belirtmişlerdir. Bu araştırmayı yürüten kişinin eski bir ilköğretim müfettişi olarak

gözlemlediği önemli sorunlardan biri de ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik için yeterli zamanı ayırmadıkları ve mesleki yardım ve rehberliği yeterince önemsemedikleridir.

Öğretmenlere sunulacak mesleki yardım ve rehberliğin etkililiği, öğretmenin müfettişle işbirliği içerisinde sorunları birlikte tespit edip çözümleri birlikte bulmalarına bağlıdır. Bunun için yeterli zamanın ve uygun bir psikolojik ortamın hazırlanması gerekmektedir. Oysa mevcut uygulamada müfettişler öğretmenlere rehberlik için bazen 1 ders saati bile ayırmamakta veya ayıramamaktadırlar. Bu durum, müfettişle öğretmen arasında oluşturulması gereken güven ve samimiyete dayalı işbirliğini engellemektedir.

4.2.6.2. Önerilen modelde müfettişlerin seçimi ve yetiştirilmeleri

Öğrenim düzeyi açısından, mesleki yardım ve rehberliği sunanla alan arasında sunan lehine bir farkın olması gerekir. Rehberlik ve mesleki yardım hizmetini sunan ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere göre daha üst bir öğrenim düzeyine sahip olmaları, onların rehberlik ve mesleki yardım konusunda öğretmenler tarafından daha yeterli olarak algılanmalarını sağlayabilir. İnsan doğası gereği, bir konuda kendinden daha iyi olduğuna inandığı birinden yardım almaya daha açık ve istekli olur. Bu nedenle ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere göre daha üst bir öğrenim düzeyine ve eğitim seviyesine sahip olmalarının sağlanması uygun olacaktır. Bu durum, ilköğretim müfettişinin yaptığı iş konusunda kendine güven duymasını ve öğretmenler tarafından uzmanlıklarına saygı duyulmasını sağlayacaktır. Bu konuda Yaman ve İskender (2004:398-414) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, lisans ve yüksek lisans mezunu olan ilköğretim müfettişlerinin 2 ve 3 yıllık ön lisans mezunu müfettişlere göre rehberlik ve mesleki yardımı daha etkili sunduklarını belirtmektedirler. Atay (1996:25-38) ilköğretim müfettişlerinin yeterlikleri konusunda yapmış olduğu bir araştırmada, ülkemizde ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmesi sorunu üzerinde açık ve belirli bir politika geliştirilemediğini; ilköğretim müfettişlerinin çağdaş teftiş tekniklerine göre eğitilmeleri, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının araştırma bulgularına dayalı olması gerektiği değerlendirmesini yapmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sistemi içinde ilköğretim müfettişlerinin önemli bir kısmının önlisans mezunu olduğu bilinmektedir. Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu'nun (2000:39-52) yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan 39 ilköğretim müfettişinin

tamamının 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu; Başar'ın (2000:190) araştırmasında denek grubunu oluşturan müfettişlerin %71.9'unun eğitim enstitüsü yani önlisans çıkışlı olduğu görülmektedir. Oysa ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu lisans düzeyinde bir öğrenim derecesine sahiptir. Hatta öğretmenlerin bir kısmının lisansüstü öğrenim derecesine sahip olduğu bilinmektedir. Öğrenim düzeyi öğretmenlerden düşük olan müfettişlerin yapacağı rehberlik ve mesleki yardımın öğretmenler tarafından benimsenmesi oldukça güç görünmektedir. Bu nedenle ilköğretim müfettişlerinin en azından yüksek lisans düzeyinde bir eğitim görmeleri, mesleki uzmanlık açısından son derece önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir. Başaran (1998:358-359), müfettişin etkisini olumlu kılabilmek için yapılacaklardan birinin de müfettişlere lisansüstü düzeyde bir eğitim sağlamak olduğunu belirtmiştir. Bu konuda yapılan araştırmaların hemen hemen tamamında (Tunç, 2001; Memişoğlu, 2001; Burgaz, 1995; Başar, 2000) ilköğretim müfettişlerinin lisansüstü düzeyde eğitim görmeleri önerilmektedir. 15. Milli Eğitim Şurası (1996) kararlarında da ilköğretim müfettişlerinin alanlarında uzman, deneyimli, lisansüstü eğitimlerini tamamlamış olmalarının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Johnston (1989:17), çoğu öğretmenlerin kendilerinin değerlendirilmesinden kuşku ve endişe duyduklarını; bunun başlıca nedenlerinden birinin, öğretmenleri değerlendirenlerin akademik ve pedagojik yeterliklerinde eksiklik olduğunu, belirtmektedir (Burgaz, 1995:127-134). Buradan da anlaşılacağına göre öğretmenler, eğitim düzeyi daha yüksek ve alanında gerçekten uzman olan müfettişlerin rehberlik ve teftiş yapmalarını beklemektedirler.

Öğretmenlere etkili bir mesleki yardım ve rehberlik yapabilmeleri için, müfettişlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde, olumlu insan ilişkileri ve etkili iletişim gibi konularda yeterli teorik bilgi ve anlayışa sahip olmalarının sağlanması gerekmektedir. Konu ile ilgili çeşitli araştırmalarda (Sarı, 1987; Arslan ve Polat 2003:39-46) müfettişler kendilerinin insan ilişkileri iletişim konularında yeterli olduklarını belirtmelerine rağmen öğretmenler müfettişlerin yeterli olmadıkları görüşündedirler. Müfettişlerin kendilerini değerlendirmelerinde öğretmenlere göre daha yanlı davranabilecekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre değerlendirme yapmanın daha sağlıklı olabileceği değerlendirilebilir. Çünkü hizmeti alan öğretmen olduğu için öğretmenin görüşüne itibar edilmesi daha tutarlı bir yaklaşım olacaktır. Zaten ilgili araştırmaların neredeyse tamamında (Kapusuzoğlu

2002:35-40; Demirtaş, 2005; Dağlı, 2000:43-48) öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini doğru ve sağlıklı iletişim kurma ve olumlu insan ilişkileri kurmada yetersiz görmektedirler

Eğitim örgütleri insan boyutu ön planda olan örgütlerdir. Dolayısıyla insan ilişkileri çok yoğun olmaktadır. Bir örgütün belirlenen hedeflerini etkili olarak gerçekleştirmesinin temel şartlarından biri sağlıklı insan ilişkilerinin tesis edilmesidir. Başaran (1998:13), insan ilişkilerinin örgütün etkililik ve verimliliğinde önemli olduğunu ve insan ilişkilerinin bu etkiyi sağlamanın empatiklik, hoşgörü ve biz duygusu, güven, ilgi, adalet ve saydamlık gibi ilkelere bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Sorunları olan öğretmenlerin morale ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ilköğretim müfettişleri teftiş ve rehberlik yaparken öğretmenlerde morali olumsuz yönde etkileyecek yaklaşımlardan ve davranışlardan sakınmak durumundadırlar. Öğretmenlerle eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğu, neden kaynaklandığı, nasıl çözüleceği konusunda görüş alışverişinde bulunmalıdırlar. Aydın'a (2000:25) göre, çağdaş eğitim teftişi işbirliğine dayanır; çağdaş teftiş uygulamalarında "biz", "bizim" yaklaşımı izlenir. Bu yaklaşımın girişime katılanlarda moralin yükselmesine ve devam etmesine katkıda bulunduğu inanılır.

Öğretmenlere sunulacak mesleki yardım ve rehberlikte ilköğretim müfettişleri rehberliğin temel ilkelerine göre hareket etmek durumundadırlar. Çünkü, ilgili yasal metinlerde ve literatürde, öğretmenlerin karşılaştıkları her türlü problemde öğretmenlere rehberlik etme, müfettişlerin görevleri arasında sayılmaktadır.

Eğitim sisteminde müfettişler, yaptıkları ders teftişlerinde, öğretmenlerin öğretim yapma ve ders vermedeki başarılarını değerlendirmenin yanında; öğretmenlerin davranış eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumlarını sağlama, eğitim alanındaki yenilik ve değişiklikleri öğretmenlere tanıtmaya yoluyla onlara mesleki yardımda bulunurlar (Bolatoğlu, 1985:66). Müfettişler tarafından sunulan bu yardımların rehberliğin temel ilkelerine uyularak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü, belli ilkelere uyulmadan gerçekleştirilecek bir mesleki yardım ve rehberlik hizmeti rasgele olacağından istenilen sonuca ulaşmayı güçleştirecektir.

Rehberliğin temel ilkelerinden biri, insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayışa dayalı olmasıdır (Kepçeoğlu, 1990:18; Kuzgun, 1985:6). Demokratik anlayışta, bireyin özgürce seçimler yapması esası vardır. İnsancıl anlayış ise her türlü etkinlikte insanı merkeze alan ve insanı değerli bir varlık olarak kabul eden düşünceye dayanır. Bu nedenle rehberlik hizmetini yürütecek ilköğretim müfettişlerinin bu anlayışı benimsemiş olmaları gerekir. Müfettiş-öğretmen ilişkilerinde, ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülmesi, bu anlayışın müfettişlerce benimsenmesine bağlıdır denilebilir. Başar (2000:71), denetçinin mesleki yardım ve rehberlik sürecinde davranışlarına daha bir özen göstermesi ve yardımı alan konumda olan öğretmenin psikolojisinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bazı insanlar yardım gereksinimlerini belli etmektan kaçınırlar. Denetçinin bunları bulabilmesi, ilgi ve duyarlılığı gerektirir. Denetçi bu durumda yardım girişimini başlatıcı olmalı, ama bunu bireye fark ettirmemeye çalışmalıdır (Başar, 2000:71). Müfettişlerin her şeyi ben bilirim ve benim dediklerim doğrudur anlayışını sezdirir şekilde davranmaları, öğretmenlere itici ve sevimsiz gelebilir. Çünkü böyle bir görüntü vermek, müfettişin öğretmeni dolaylı olarak küçümsemesi şeklinde algılanabilecektir. Bu da müfettiş-öğretmen ilişkisini soğuk bir resmiyete dönüştürebilir.

Müfettişin, mesleki yardım ve rehberlik sırasında öğretmenin içinde bulunduğu tüm koşulları dikkate alarak hareket etmesi ve kendisini öğretmenin yerine koyarak durumu anlamaya ve değerlendirmeye çalışması, mesleki yardım ve rehberliğin nitelikli olması için son derece önemlidir. Bu araştırma yürütülürken, öğretmenlerin araştırmacıya en çok yakındıkları hususlardan biri de, müfettişlerin her konuya kendileri açısından bakmaları ve öğretmeni dinlemeye ve anlamaya çalışmadıkları şeklindedir.

4.2.6.3. Önerilen modele göre ilköğretim müfettişlerinin örgütlenmesi

4.2.6.3.1. Çalışma gruplarının oluşturulması (brana göre grupların oluşturulması)

Mevcut duruma göre, ilköğretim müfettişleri il merkezlerinde ilköğretim müfettişleri başkanlığına bağlı olarak ildeki teftiş bölgelerine göre, gruplara ayrılmaktadırlar. Her bir gruptaki müfettiş sayısı, teftiş bölgesinde kurum ve öğretmen sayıları dikkate alınarak belirlenmektedir. Bu uygulama bu şekliyle doğru

olabilir. Ancak bu gruplar oluşturulurken gruplardaki müfettişlerin branşları çoğu zaman dikkate alınmamaktadır. Çünkü branşlara göre ilköğretim müfettişlerinin sayısı yetersizdir. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğunu sınıf öğretmeni kökenli olanlar oluşturmaktadır. Müfettişlerin atanmalarında yer değiştirmelerinde branşları dikkate alınmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006-2007 eğitim öğretim yılı verilerine göre, branş müfettişlerinin sayısı çok az olarak görülmektedir. Bazı illerde sınıf öğretmenliği branşı dışında bazı branşlarda müfettiş bulunmamaktadır. Örneğin Adıyaman İli'ndeki toplam 37 ilköğretim müfettişinin sadece 5'i ikinci kademe branş müfettişidir. Fen bilgisi, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, İngilizce branşlarından müfettiş bulunmamaktadır. Diğer branşlardan ise birer tane ilköğretim müfettişi bulunmaktadır. Çankırı İli'nde ise sınıf öğretmenliği branşı dışında 1 tane Matematik branşından ilköğretim müfettişi bulunmaktadır. Diğer illerdeki durum da bunlardan çok da farklı değildir (ilsis. meb. gov. tr).

Teftiş gruplarındaki müfettiş sayısının az oluşu ve bazı branşlarda hiç müfettiş bulunmaması mesleki yardım ve rehberlikte önemli sorunlara neden olmaktadır. Örneğin branşı İngilizce olmayan müfettiş, İngilizce öğretmenine rehberlik yapmak durumunda kalmaktadır. Bu olumsuzluğu gidermek için önerilen modele göre illerdeki müfettiş sayıları belirlenirken branşlar dikkate alınarak atama ve yer değiştirme yapılmalıdır. Her grupta mutlaka her branştan ilköğretim müfettişi bulundurulmasına dikkat edilmelidir. Çalışma grupları branşlar dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Çünkü her dersin programı ve derslerde uygulanan yöntem ve teknikler, kullanılacak materyaller ve sınıfı yönetme biçimi farklı olacaktır. Bu nedenle öğretmenle aynı branştan olmayan bir müfettişin yapacağı mesleki yardım ve rehberliğin etkililiği tartışmalı olacaktır.

4.2.6.3.2. Gruplardaki müfettiş sayısının belirlenmesi

Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (Resmi Gazete, sayı:23785) ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde (Tebliğler Dergisi, sayı:2521), teftiş bölgeleri ve gruplarının nasıl oluşturulacağı açıklanmaktadır. Mevcut yönetmeliğe göre, gruplar oluşturulurken görev yapılan ildeki öğretmen sayısı, denetlenecek kurum sayısı ve coğrafi özellikler dikkate alınarak teftiş bölgeleri oluşturulmaktadır. Oluşturulan teftiş bölgelerinde her bir teftiş elamanına hizmet bölgelerine göre 80, 90 ve 100

öğretmen düşecek şekilde gruptaki müfettiş sayısı belirlenmektedir. Ancak bu sayılara özel öğretim kurumlarında görev yapanlar dahil değildir.

İlköğretim müfettişlerinin görev çeşitlerinin çokluğu ve görev alanlarının genişliği nedeniyle çok fazla iş yüküne maruz kalmaktadırlar. Bir ilköğretim müfettişi, mevcut yönetmelik çerçevesinde senede iki kez öğretmen ve okul ziyareti yapmak durumundadır. Bu durumda bir ilköğretim müfettişi her öğretmene rehberlik maksadıyla bir gün ayırsa bir yılda ortalama 180 iş gününü ayırmak durumundadır. Ancak ilköğretim müfettişleri rehberlik dışında teftiş, soruşturma ve inceleme gibi görevleri de yerine getirmektedirler. Dolayısıyla bu kadar çok iş yoğunluğu bulunan ilköğretim müfettişlerinin temel görevi olarak kabul edilen rehberlik ve işbaşında yetiştirmeye gerekli zamanı ayırmaları imkansız görünmektedir. Bu konuda Sabancı ve Günbayı (2004:114-121) tarafından yapılan bir araştırmada, 2002-2003 öğretim yılında Antalya ilinde 7 teftiş grubunda 59 ilköğretim müfettişi bulunmaktadır ve denetlemekle yükümlü oldukları birey sayısı 9926'dır. Her bir müfettişe düşen birey sayısı 168'dir. Aynı araştırmada rehberlik yapılamayan birey sayısı 2391 olarak verilmektedir. Bu verilere bakıldığında, ilköğretim müfettişleri önemli sayıda öğretmene rehberlik yapamamışlardır ve bu araştırmada verilen sayılara göre ilköğretim müfettişlerine düşen birey sayısı yönetmelikteki rakamın bile çok üzerindedir. Bu sonuçlar diğer iller içinde hemen hemen aynıdır.

İlköğretim müfettişlerinin görev alanlarının genişliği ve rollerinin çeşitliliği, ilgili yönetmelikte açıklanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin (1999) 42. maddesinde ilköğretim müfettiş ve müfettiş yardımcılarının rehberlik, teftiş, inceleme ve soruşturma yapacakları görev alanları şu şekilde sıralanmaktadır:

- İlköğretim okulları
- Yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar,
- Özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar
- Okul öncesi eğitim kurumları, uygulama sınıfları ile tamamlayıcı kurslar ve sınıflar
- Halk eğitim merkezleri ve akşam sanat okulları ile bunlara bağlı kurslar,
- Çıraklık eğitim merkezleri

- Eğitim araçları ve donatım merkezi ve akşam sanat okulu müdürlükleri
- Rehberlik araştırma merkezleri
- Öğretmen evleri ve akşam sanat okulları, öğretmen evi, lokalleri ve sosyal tesisleri
- Milli eğitim yayınevleri
- Sağlık eğitim merkezleri
- Hizmetiçi eğitim enstitüleri ve hizmetiçi eğitim merkezleri
- Spor ve izcilik okulları
- Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri
- Öğrencileri yetiştirme sınavlara hazırlama kursları
- Özel öğretim kurumlarına bağlı dersane ve okulları ile her türlü özel yaygın eğitim kurları
- Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kuran kursları
- Dernek ve vakıflarca açılan ve bakanlığın teftişi ve gözetimi altında bulunan gerçek ve tüzel kişilere ait öğrenci yurtları

Bu kadar farklı alanda ve bu kadar çeşitli görevler verilen ilköğretim müfettişlerinin beklenen düzeyde mesleki yardım ve rehberlik hizmeti sunmaları son derece zor görünmektedir. Aksüt (2004:4-5) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim müfettişleri kendilerinin yaşadıkları en önemli problemlerden birinin aşırı iş yükü olduğunu belirtmişlerdir. Dağlı (2006:1-8) tarafından yapılan bir başka araştırmada, iş yükü yoğunluğu ve görev alanlarının geniş olması, ilköğretim müfettişlerinin sorun olarak belirttikleri durumlardan en önemlilerinden ikisi olarak ifade edilmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından ilköğretim müfettişlerinin mevcudunun yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Rehberlik ve mesleki yardımın önemi de dikkate alınarak ilköğretim müfettişlerinin sayısı artırılması gerekmektedir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda (1996:203) teftiş başlığı altında alınan kararlardan biri de, müfettiş öğretmen oranının azaltılmasıdır.

Çalışma alanlarının genişliği, yeterince branş müfettişinin olmaması, aşırı iş yoğunluğu, birden çok görev ve rollerinin olması, özlük hakları ile ilgili sorunlar vb diğer sorunların, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere sundukları mesleki yardım ve rehberlik hizmetinin istenilen nitelikte ve düzeyde yapılmasını olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz görülmektedir.

4.2.6.4. İlköğretim müfettişlerinin soruşturmacılık rolünün diğer rollerinden ayrılması

13 Ağustos 1999 tarih ve 2385 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 43. maddesinde İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri şunlardır:

- a) Rehberlik ve iş başında yetiştirme
- b) Teftiş ve değerlendirme
- c) İnceleme
- d) Soruşturma

Yönetmeliğe göre ilköğretim müfettişlerinin görevleri dört ana başlık altında sıralanmaktadır. Sıralamanın başında rehberlik ve işbaşında yetiştirme bulunmaktadır. Buradan ilköğretim müfettişlerinin asıl görevlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme olduğu anlaşılmaktadır. Zaten adı geçen yönetmelikte bu durum vurgulanmaktadır. Bu görev alanları incelendiğinde özellikle rehberlik ve işbaşında yetiştirme rolü ile soruşturma rollerinin uyuşmadığı görülecektir.

Soruşturma görevi, kişiler hakkında yasal olarak suç içeren fiillerle ilgili araştırmayı, ifade almayı, yargılamayı içerir. İlköğretim müfettişi, soruşturma nedeniyle öğretmenle karşılaştığında ister istemez olumsuz bir atmosfer oluşabilecektir. Oysa ilköğretim müfettişinin en önemli görevi eğitim-öğretim sürecini geliştirmektir. Bunun için de öğretmene hem mesleki hem de bireysel yönden rehberlik yapmak durumundadır. Sağlıklı bir rehberlik yapmanın en önemli ilkelerinden biri ise karşılıklı güven ve işbirliğine dayalı bir ortam oluşturmaktır. Soruşturmacılık şüpheli, rehberlik ise her türlü önyargıdan uzak olmayı gerektirir. Bu iki rol birbiri ile çatışmayı içerir. Dolayısıyla ilköğretim müfettişlerinin sağlıklı bir rehberlik ve mesleki yardım yapabilmelerini güçleştiren soruşturmacılık görevinin yeni bir düzenleme yapılarak ilköğretim müfettişlerinden alınması daha uygun olacaktır.

İlköğretim müfettişlerine verilen soruşturma görevi için yeni bir düzenleme yapılabilir. Bu görev için ilköğretim müfettişlerinden istekli olanlar seçilebilir. Soruşturma ve soruşturma konusuna bağlı olan incelemeler ayrı bir grup olarak örgütlenecek müfettişlere verilebilir. Bu konuda Dağlı (2006:1-8) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin sorunlarına çözüm önerilerinden birinin de, ilköğretim müfettişlerinden soruşturma rolünün alınması, bunun başka bir isim altında bu konuda uzmanlaşmış işgörelere verilmesi, olduğu belirtilmiştir.

Soruşturmacılık aslında ayrı bir uzmanlık alanıdır. Bu işi yapacak olanların yeterli bir hukuk bilgisine ve aynı zamanda eğitim-öğretimle ilgili yeterli bir donanıma sahip olmaları gerekir. İsteğe bağlı olarak seçilen ilköğretim müfettişleri uygun bir hizmet içi eğitiminden sonra bu görevi yürütebilirler. Bu gruptaki müfettişlerin görevi sadece soruşturma yapmak olabilir.

4.2.6.5. Önerilen modele göre mesleki yardım ve rehberliğin uygulanış biçimi

Bu model, birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan 4 aşamayı içermektedir. Her bir aşama çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır. Modelin başarısı, büyük oranda her bir aşamada önerilen etkinliklerin yerine getirilmesi ile mümkün olabilir. Bu modelin uygulanışı ile ilgili aşamalar ve her aşamada yapılması düşünülen ve önerilen etkinlikler şunlardır:

4.2.6.5.1. Birinci aşama: Öğretim yılı başında ilk ziyaret

Süreç odaklı rehberlikte yapılacak rehberlik ve mesleki yardımın sağlıklı ve etkili olabilmesi, önemli ölçüde sınıf ziyaretiyle yapılacak gözlemlerden elde edilecek verilere bağlıdır. Sınıf ziyaretleri ve sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi ile elde edilecek verilere dayalı bir rehberlik ve mesleki yardımın daha etkili ve verimli olacağı açıktır. Çağdaş eğitim anlayışında, eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi eğitsel amaçların daha sağlıklı ve etkili gerçekleşmesini sağlayacağından sürecin işleyişinde çok önemli rolü olan öğretmenin geliştirilmesi esas amaç olacaktır. Bunun içinde öğretmenin sınıf içi uygulamalarının izlenmesi ve bu izlenimlerden elde edilecek veriler ışığında öğretmeni geliştirecek öneri ve yardımların yapılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu'na (2000:39-52) göre, profesyonel anlamda bilgi aktarımı öğretmen eğitiminde yeterli değildir. Öğretmen ders esnasında kitaplarda bulamayacağı önemli tecrübeleri edinme imkânına sahiptir. Öğretmeni gözlemlemek ve değerlendirmek için sınıfa gelmiş olan müfettiş, ders esnasında gözlemlediği olumlu ve olumsuz uygulamaları not alarak bunları öğretmenle paylaşır.

I. Aşamada izlenecek adımlar:

1. Adım: Sınıf ziyaretinden önce öğretmenle görüşme
2. Adım: Öğretmenin eğitim-öğretim yılı için yaptığı hazırlıkların ve planların incelenmesi
3. Adım: Sınıf ziyareti yapılarak sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi

4. Adım: Ziyaret edilen sınıfın seviye tespitinin öğretmenle birlikte yapılması

5.Adım: Bundan sonraki sürece ilişkin taslak program hazırlanması

Rehberlik ve mesleki yardım yapacak olan müfettiş, öğretmen tarafından yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerine bağlı olarak nelerin eksik olduğunu belirledikten sonra, bu eksiklerin nasıl giderileceği konusunda önerilerde bulunabilecektir. Dolayısıyla eğitim-öğretim yılının başında yapılacak sınıf ziyareti, sürecin sağlıklı işlenmesini sağlayacak rehberlik ve mesleki yardım için son derece önemlidir denilebilir. Bu konuda Taymaz (2002:89), bir öğretim kurumunda teftişin temel işlevinin, öğretme-öğrenme ortamının analizi, ortamın değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesi, amaçlara ulaşılmasının sağlanması, olduğunu ifade etmektedir. Çağdaş teftiş anlayışına göre, müfettiş eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi amacını gütmelidir. Bu süreçte anahtar bir rolü olan öğretmenin geliştirilmesinin temele alınması gerekmektedir.

Rehberlik ve mesleki yardım hizmetini sunacak olan müfettiş sadece eksikliklerin neler olduğunu belirlemekle kalmayıp, bu eksiklerin nasıl giderileceği konusunda gerekli ve uygun önerilerde bulunacaktır. Bazı araştırmalarda (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000:39-52; Dağlı, 2000:43-48; Özbek, 2001:88-93) öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin eksik ve kusur tespit etmeye çalıştıklarını ancak eksiklerini nasıl giderecekleri konusunda öğretmenlere gerekli rehberliği yapmadıklarını belirtmektedirler.

İlköğretim müfettişlerinin belli bir plan çerçevesinde rehberlik amaçlı okul ziyaretleri sırasında, çoğu zaman sınıf ziyaretlerini ihmal ettikleri araştırma sonuçlarından ve öğretmenlerin beyanlarından anlaşılmaktadır. Oysa eğitim-öğretim sürecinin en önemli boyutunu sınıf içi etkinlikler oluşturmaktadır. Sürecin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sınıf içi etkinliklerin gözlemlenip gözlem sonuçları üzerinde müfettişle öğretmenin görüş alışverişinde bulunması son derece önemlidir.

Mevcut uygulamada ilköğretim müfettişleri çoğu zaman bir ders saati ile sınırlı bir sınıf ziyareti yapmaktadırlar. Hatta bazen bu sınıf ziyaretlerinin hiç yapılmadığı müfettiş ve bu araştırma yapılırken anket uygulaması sırasında öğretmen beyanlarından, öğretmenlerin anketlerin boşluklarına yazdıkları açıklamalardan ve bu alanda yapılan araştırmalardan (Sabancı ve Günbayı, 2004) anlaşılmaktadır. Bu

durum, bu araştırmayı yapan araştırmacının da eski bir ilköğretim müfettişi olması dolayısıyla doğrudan gözlenen ve yaşanan olaylarla da doğrulanmaktadır.

Teftiş grupları yıllık çalışma programlarını hazırlarken her öğretim yılının birinci dönemini rehberlik çalışmalarına ayırmaktadırlar. Öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili hazırlıklarını ders yılı başında yaparak eğitim öğretime hazırlanırlar. Aslında tam bu aşamada öğretmenlerin yeni öğretim yılında yapacakları hazırlıklar aşamasında mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaçları olabilir. Oysa ilköğretim müfettişleri rehberlik için okul ziyaretlerini eğitim öğretim başlamasından sonra yapmaktadırlar. Bazı okullara ve öğretmenlere rehberlik için dönemin sonuna doğru gidilmektedir.

Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberliğe daha çok ihtiyaç duyabilecekleri dikkate alındığında rehberlik ve mesleki yardımın ilk aşamasının okulların eğitim-öğretime başlamasından önce veya eğitim-öğretim yılının başında yapılması daha uygun olacaktır.

Sınıf içi gözlemin rasgele değil belli bir plan çerçevesinde yapılması, öğretmene sağlıklı bir rehberlik yapılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Müfettiş, sınıfta neleri gözlemleyeceğini önceden belirlemeli ve gözlemi bu plana uygun bir şekilde yürütmeli ve gözlemlerini kaydetmelidir. Çünkü bu gözlem sonuçları öğretmenle müfettişin eğitim-öğretim süreci ile ilgili görüşmelerinin hareket noktasını oluşturabilir.

Bu ilk sınıf ziyaretinin sonunda müfettişle öğretmen tarafından, sınıfın genel durumunu gösteren bir rapor hazırlanır. Bu rapor aynı zamanda bir “seviye tespit tutanağı” niteliğinde olmalıdır. Çünkü eğitim-öğretim yılının sonunda yapılacak son ziyarette bu raporda belirtilen tespitler ışığında ulaşılan nokta belirlenerek, gelişme olup olmadığı veya gelişmenin ne derece olduğu belirlenecektir. Hazırlanan rapora dayalı olarak yapılacak etkinliklerle ilgili çalışma programı hazırlanır. Müfettiş ve öğretmen hazırlanan bu program çerçevesinde çalışmalarını planlayarak yürütürler. 15. Milli Eğitim şurası’nda (1996) alınan tavsiye kararında, eğitim-öğretim yılı başında seviye tespiti ve rehberlik yapılmasının ve öğretim yılı sonunda ise başarı tespiti yapılmasının uygun olacağı belirtilmiştir.

4.2.6.5.2. İkinci aşama: Ziyaret sonrası öğretmenle görüşme

Bu aşamada, müfettiş ve öğretmen sınıf ziyaretine dayalı gözlem sonuçları üzerinde karşılıklı görüş alış verişinde bulunurlar. Öncelikli olarak müfettiş, kendi gözlemlerini öğretmene aktararak görüşmeyi başlatır. Yani müfettiş gözlemlerini öğretmenle paylaşır.

Müfettişle öğretmenin görüşmesi karşılıklı güven ve işbirliğine dayalı bir şekilde yapılır. Müfettiş ve öğretmen işbirliğinin sağlanmasında, müfettişin öğretmeni iyi tanması, öğretmenlerin de müfettişlere güvenmesi gerekmektedir. Çünkü müfettişine güvenen bir öğretmen problemlerini samimi bir şekilde aktarır. Böylece problemin çözümü de kolaylaşır (Sarı, 1987: 8-9).

Bu aşama 3 adımdan oluşur:

1. Adım: Gözlem ve incelemeler sonrası müfettiş tarafından yapılan tespitlerin öğretmene aktarılması ve birlikte değerlendirme yapılması
2. Adım: Mevcut durumla ilgili tespitlerin raporlaştırılması
3. Adım: Planlama Yapılması (Bundan sonraki süreçte nelerin yapılacağıın öğretmenle birlikte planlanması)

Müfettiş öğretmene rehberlik ve mesleki yardım amaçlı görüşmeyi yaparken rasgele değil belli bir plan dâhilinde hareket eder. Bunun için müfettiş, öncelikli olarak yardımcı olacağı öğretmeni tanımaya çalışmalıdır. Müfettiş, birlikte çalışacağı öğretmeni tanımaya çalışırken bazı ilkelere göre hareket etmek durumundadır. Öncelikli olarak iletişimde samimi ve güven verici bir duruş ve dil kullanmaya özen göstermelidir. Fraser'a (1998:9, Akt. Bakıoğlu ve Hacıfazlıoğlu) göre, müfettiş öğretmeni tanımaya çalışırken şu sorulara cevap vermeye çalışmalıdır:

- Ders öğretim tekniklerinde hangi sıraya öncelik verir?
- Konusuna ne kadar hâkimdir?
- Kaç yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir?
- Sınıf yönetiminde nelere öncelik vermektedir?
- Öğrenmeye ve öğretmeye karşı tutumu nedir?
- Yeni fikirlere ve bunları denemeye açık mıdır?

Bu görüşmede müfettiş, sadece kendi gözlemlerini esas alan tavsiye ve yönlendirmelerde bulunmak yerine, öğretmenin de görüşlerine başvurarak eksik ve sorunları birlikte belirleme yoluna giderler. Modern teftiş anlayışında rehberlik ve mesleki yardım, müfettişle öğretmenin yan yana ve işbirliği içerisinde çalışmasını

öngörmektedir. Öğretmenin katılımını esas alan bir rehberlik ve mesleki yardım, eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine daha fazla katkı sağlayacaktır. Öğretmenin hem sorunun belirlenmesinde hem de çözüm geliştirmede katkı derecesi arttıkça rehberlik ve mesleki yardıma açık ve istekli olma derecesi de artacaktır.

Görüşmenin içeriği sadece sınıf içi gözlemlerle sınırlandırılmaz. İlköğretim müfettişi, öğretmenle görüşmesinde, öğretmenin diğer etkinliklerini ve çalışmalarını da inceleyip gerekli notlarını alır ve tespitlerini öğretmene aktararak öğretmenin de bu tespitlerle ilgili görüş ve değerlendirmelerini dinler. Ayrıca, öğretmenin gerek mesleki gerekse de kişisel olarak bilgilenmek istediği konularda gerekli yardım ve rehberliği yapar.

Görüşmenin sonuçlarının yazılı bir metin haline getirilmesi; yani görüşmenin kaydedilmesi gerekir. Bunun için müfettiş ve öğretmen görüşme sonucuna dayalı olarak bundan sonraki süreçte neler yapılması gerektiği ile ilgili bir plan hazırlarlar. Öğretmen eğitim-öğretimle ilgili etkinliklerini bu plan çerçevesinde yürütür. Bu planın birer nüshası öğretmen ve müfettişte bulunur. Çünkü bundan sonraki ziyarette hazırlanan bu planın ne derece uygulandığı daha kolay değerlendirilebilir.

Müfettiş, rehberlik ve mesleki yardım amaçlı okul ziyaretleri sırasında rehberlik yapacağı her bir öğretmenle birebir ve yüz yüze görüşür. Bu durum, hem samimi bir ortamın oluşmasına hem de sorunların daha etraflı ve derinlikli olarak ele alınmasına olanak tanır. Ayrıca birebir görüşmelerde, öğretmen toplu ortamlarda söylemeye çekindiği birçok şeyi rahatlıkla dile getirebilir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, müfettişlerin kendileri ile birebir iletişim kuramadıklarından ve samimi bir ortam oluşturamadıklarından şikâyet etmektedirler. Öğretmenle yüz yüze görüşme bu şikâyetleri önemli ölçüde azaltabilir.

4.2.6.5.3. Üçüncü aşama: İkinci defa sınıf ziyareti

Bu ziyaret, bir önceki ziyarette yapılması planlanan etkinliklerin ne şekilde yürütüldüğünü; ortaya çıkan aksaklıkları, öğretmenin karşılaştığı güçlükleri belirleme ve çözüm üretmeye yönelik olur. Müfettiş bu ziyarete bir önceki ziyaretin genel bir değerlendirmesini yaparak başlar. Bu aşama 4 adımdan oluşur:

1. Adım: Sınıf ziyaretinden önce öğretmenle görüşme
2. Adım: Sınıf ziyareti yaparak etkinlikleri izleme ve diğer çalışmalarını inceleme

3. Adım: Gözlem ve inceleme sonuçlarını öğretmenle birlikte değerlendirme

4. Adım: Ziyaretle ilgili değerlendirme ve tespitlerin raporlaştırılması

Bu ziyaretin önceki ziyaretle arasındaki sürenin çok uzun olmaması gerekir. Çünkü öğretmenin planlanan etkinliklerin yürütülmesi sırasında bir takım sorunlarla karşılaşması olasıdır. Bu sorunların süreci olumsuz etkilememesi için zaman geçirilmeden giderilmesi gerekir. Bu sorunların çözülmesi öğretmenin müfettişten yardım almasını gerekli kılabılır. Rehberlik yapacak olan müfettiş, bu durumu dikkate alarak, sorunu yerinde görerek öğretmene rehberlik ve yardımda bulunmalıdır.

Müfettişin, öğretmenin her yardım isteğine okula gelerek cevap vermesi mümkün olmayabilir. Bunun için öğretmenle müfettiş çeşitli iletişim araçlarını ve yöntemlerini kullanarak görüşebilirler. Bu konuda Yıldırım (2001:213-224), iletişim teknolojisinin yeniliklerinden olan telefon, cep telefonu ve özellikle internet ortamındaki iletişimden yararlanarak müfettişlerin öğretmenlerle iletişim kurabileceği değerlendirmesini yapmaktadır.

Müfettişle öğretmen arasındaki ilişkinin ve iletişimin olumlu olması yapılacak rehberlik ve mesleki yardımın ön koşullarından biri olarak görülmelidir. Bunu sağlamak önemli ölçüde müfettişe düşmektedir. Müfettiş, okul ve öğretmen ziyaretini yardım, öğretmeni ve süreci geliştirmek olarak görmelidir. Eğer bu ziyaretler, yapılmayı belirleyerek bir hesap sorma şeklinde olursa öğretmende korku, şüphe ve endişe gibi olumsuz duygulara neden olabilecektir. Sağlamer (1975:100), korku ve güvensizliğin bulunduğu yerde teftişin olumlu etkisinin olamayacağını, bu nedenle her fırsattan yararlanarak öğretmenin kendi çalışmaları hakkında endişelerini ve müfettişin rolü hakkındaki şüphelerini ortadan kaldırmaya ve güven içinde bulunmasını sağlamaya çalışılması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenler arasındaki geleneksel müfettiş imajı, otoriter, korkutucu, hayalci ve sınıf gerçekleri dışında oldukları şeklindedir(Yalçınkaya, 2002:106-1118). Böyle bir müfettiş algılamasına sahip olan öğretmen, yardım almaya gereksinim duysa bile bu yardımı müfettişten almayı düşünmeyecektir. Bu durumda hem öğretmen hem de müfettiş sorunları belirleme, ortak çözümler üretme konusunda rol yapmaktan öteye gidemeyeceklerdir.

Seçkin'e (1978:2) göre, kişi, ödül beklentisi, ceza tehdidi, çeşitli korkular gibi nedenlerle değil de, söz konusu kural ya da yeniliği gerçekten doğru bulduğu, özümseyerek kendi kişilik sistemine kattığı zaman sonuç daha başarılı olur. Bu nedenle, öğretmenler müfettişleri birer meslek üstadı ve arkadaşı olarak görmelidirler. İstenmeyen bir teftiş ve müfettiş yapısından öğretmenlerin problemlerinin çözümü beklenemez (Yalçınkaya, 2002:106-118).

Müfettiş ikinci defa yapılan ziyarette, bir önceki ziyarette yapılan gözlemlere dayalı plan çerçevesinde değerlendirmelerini yaparak nelerin yolunda gittiğini, aksayan yönlerin neler olduğunu belirleyerek not eder. Müfettiş ikinci defaki ziyaretinde gözlemlerini öğretmenle paylaşır ve öğretmenin bu konulardaki görüş ve düşüncelerini dinleyerek değerlendirmelerini yapar.

Görüşme sonucunda müfettişle öğretmenin hangi konularda mutabık oldukları, hangi konularda farklı düşündükleri belirlenir ve görüşme tutanağına kaydedilir. Yalnız bu tutanağın bir eksik belirleme ve öğretmenin aleyhine kullanılacak bir belge olabileceği endişesi oluşturmamasına dikkat edilmelidir. Müfettiş, bu kayıtların sürecin iyileştirilmesine yönelik çabaların sonuçlarını görmek ve değerlendirme yapmak için gerekli olduğunu öğretmene belirtmelidir. Bu aşamadan sonra müfettiş, ziyarete bağlı olarak belirlediği konularla ilgili görüş ve önerilerini öğretmene aktarır. Ayrıca öğretmenin çeşitli konulardaki beklentilerine uygun yardım ve rehberliği yapar.

4.2.6.5.4. Dördüncü aşama: Teftiş ve değerlendirme için son ziyaret

Bu son ziyaret, teftiş ve değerlendirme amacıyla öğretim yılının sonuna doğru yapılır. Müfettiş, öğretim yılının başındaki ziyarete bağlı olarak yapılan plan çerçevesinde ve ikinci ziyaretteki gözlemlerde tespit edilen noktaları da dikkate alarak bu ziyarette en baştan itibaren gelinen noktayı belirlemeye çalışır. Bu son ziyaret, aynı zamanda eğitim-öğretim yılı boyunca yapılanların genel olarak değerlendirilmesinin yapılacağı bir ziyarettir.

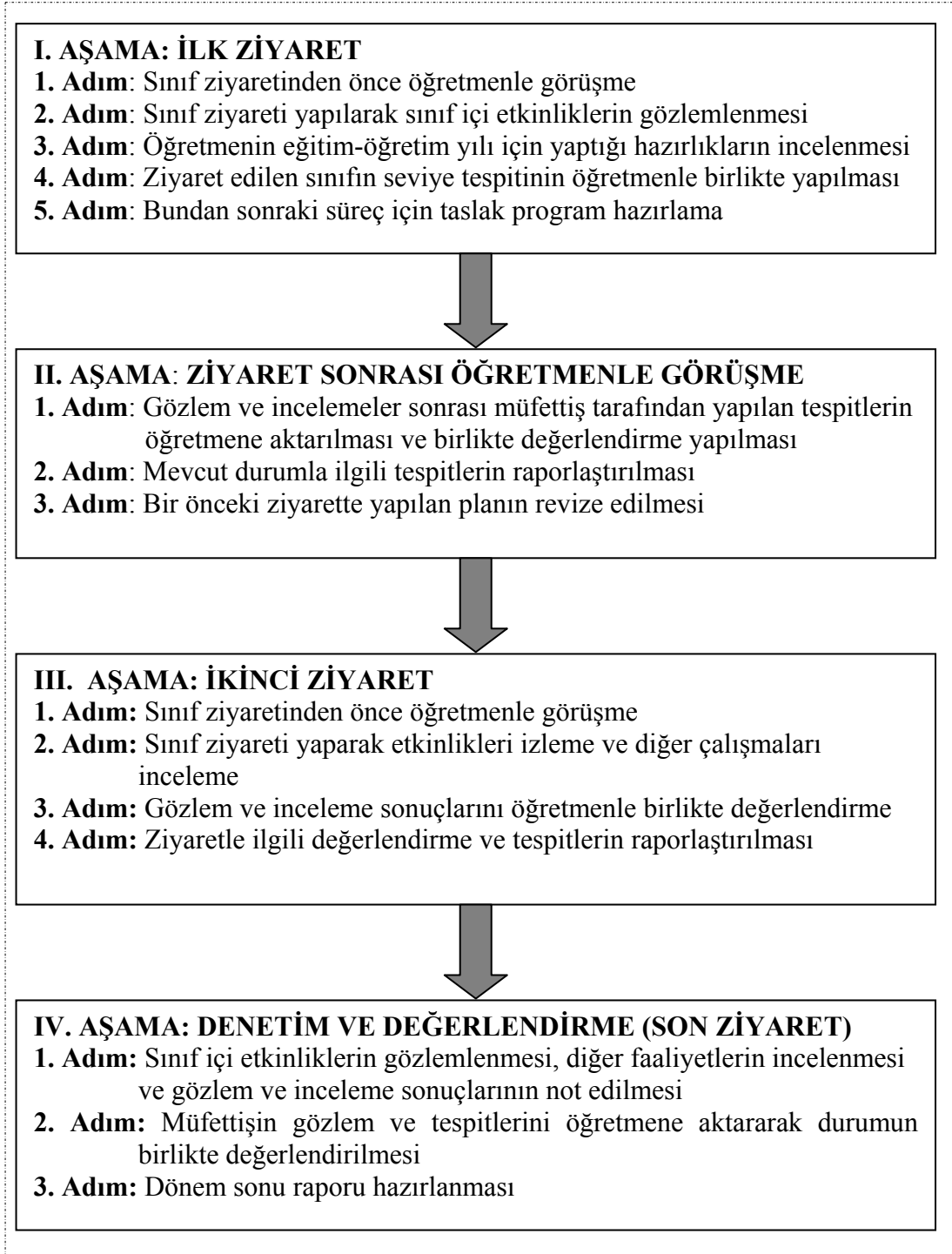
Bu aşama 3 adımda tamamlanır. Bu adımlar sırayla şu şekildedir:

1. Adım: Sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi, diğer faaliyetlerin incelenmesi, gözlem ve inceleme sonuçlarının not edilmesi
2. Adım: Müfettişin gözlem ve tespitlerini öğretmene aktararak durumun birlikte değerlendirilmesi
3. Adım: Dönem sonu raporu hazırlanması

Müfettiş sınıf ziyareti yapmadan önce, öğretmene bu ziyaretin teftiş ve değerlendirme amaçlı bir ziyaret olduğunu; baştan beri yapılanların sürecin geliştirilmesine ve iyileştirilmesine ne derece katkı yaptığını belirlemek olduğunu söyler. Müfettiş öğretmenle birlikte sınıfa girer. Bu son aşamada, ilk başta sınıf içi etkinlikler gözlemlenerek yapılan tespitler not edilir. Müfettiş, gözlemlerinden elde ettiği verileri öğretmene aktarır. Öğretmenin belirlenen noktalarla ilgili görüş ve düşüncelerini dinler. Müfettiş ve öğretmen önceden belirlenerek yapılması planlanan etkinliklerin ne derece gerçekleşip gerçekleşmediğini; nelerin doğru, nelerin eksik ve hatalı olduğunu karşılıklı görüş açıklayarak ortaya koymaya çalışırlar.

Müfettiş son aşamada yaptığı gözlemler ve öğretmenle görüşmesinden sağladığı verilerle genel bir değerlendirme yapar. Bu değerlendirmeyi rapor haline getirerek bir nüshasını da öğretmene verir.

Süreç odaklı mesleki yardım ve rehberlik, eğitim-öğretim sürecini ve öğretmeni geliştirmek amacına yöneliktir. Bu nedenle belli bir noktada sonlanan bir etkinlik değildir. Sürekli olarak eğitim-öğretim sürecindeki değişikliklere ve yeniliklere bağlı olarak daha iyiyi, daha güzeli ve daha etkiliyi arama çabalarını içerir. Dolayısıyla süreç odaklı mesleki yardım ve rehberliğin etkililiği, bu hizmeti yürütecek olan müfettişin de sürekli olarak kendini yenilemesini ve geliştirmesini zorunlu kılar.



Şekil 4. 1. Süreç Odaklı Mesleki Yardım ve Rehberlik Modeli

4. 3. TARTIŞMA

Mesleğe girdiği andan başlayarak, öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz olduğunu ya da çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını veya öğrenimi sonrasında edindiği bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini gören kişi, yaşam boyu sürekli bir eğitime gereksinim duyacaktır. Özyürek'e (1981:11-13) göre, Öğretmenler de geliştirilen eğitim politikalarını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile politikayı etkileyen ve toplumun istediği aydın tipinin yaratılması sorumluluğunu üzerine alan bir meslek mensubu olarak, sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için gereksinim duydukları alanda eğitim olanaklarından sürekli yararlandırılmalıdır. Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretimde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları mesleki yardım ve rehberlik düzeyi "Az" derecededir. Bu sonuç, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik olarak yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği beklenen düzeyde gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Bulgular bölümündeki tablolar incelendiğinde, öğretmen algılarına göre, ilköğretim müfettişleri, araştırmada belirtilen hiçbir alanda "Az" derecenin üzerinde algılanmamışlardır. Buradan, ilköğretim müfettişlerinin, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik mesleki yardım ve rehberliği yeterli düzeyde yerine getiremedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu konu ile ilgili olarak yapılan benzer araştırmaların sonuçları ile bu sonuç paralellik arz etmektedir.

Büyükışık (1989), tarafından yapılan "ilköğretim müfettişlerinin etkinlikleri" adlı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin "mesleki ve sosyal yardıma yönelik rehberlik" etkinliklerini gerçekleştirmede yetersiz oldukları; teftiş etkinliklerinde müfettiş-öğretmen iletişiminin ve işbirliğinin zayıf olduğu ifade edilmektedir.

Ecevit (1996), tarafından yapılan "ilköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinlikleri ve gerçekleştirme düzeyi" adlı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenler ve yönetici algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin "mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme" etkinliklerinin düzeyinin "çok az" düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kartal'ın (1997) yaptığı “ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin teftiş-rehberlik etkinlikleri hakkındaki görüşleri” adlı araştırmada, ilköğretim branş öğretmenlerinin çoğunluğu, öğretim yılı başında yapılan rehberliği “az” derecede yeterli bulmuşlardır.

Gökyer'in (1997), “İlköğretim II. Kademe Öğretmelerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları” araştırmasında, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “rehberlik ve iş başında yetiştirme” alanına ilişkin davranışlarını “az” düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Arslan ve Polat (2003:39-46), yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin %17. 5'i müfettişlerin öğretmenlere yaptıkları rehberliğin yeterli olmadığını; %23'ü öğretmenlerle iletişim sorunu olduğunu; % 38'i kendilerinden beklenen rol ile yerine getirdikleri rolün örtüşmediğini; %81'i işlerinin olanı ve olmayanı tespit etmek olduğunu; %72'si oynadıkları soruşturma rolünün rehberlik rolünü olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Kapusuzoğlu (2002:35-40), müfettişlerin öğretmenler, yöneticiler ve kendileri tarafından değerlendirilmesine yönelik yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin %87'si ihtiyaç duyduklarında müfettişlerden yeterli derecede yardım alamadıklarını, belirtmişlerdir.

Yılmaz ve diğerleri (2004:198-210) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirmediğini; rehberlik ve mesleki yardım yerine öğretmenlerin eksiklerini aradıklarını ve öğretmenleri belli bir kalıba sokmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda verilen bazı araştırmalarda elde edilen bulgularla araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Adı geçen araştırmaların hemen hemen tamamında, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin, “mesleki yardım ve rehberlik” konusunda yeterli olmadıkları görüşündedirler. Oysa gerek ilgili yönetmelikte gerekse ilgili literatürde ilköğretim müfettişlerinin en temel görevinin öğretmene rehberlik ve yardım olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim teftişi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi, eğitim amaçlarının yeniden belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğretim araç ve yöntemlerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesi gibi etkinlikleri içerir (Bilgen, 1987:142-144). O zaman eğitimde teftiş, sadece neler yapıldığını belirlemek değil, eğitim sürecinin iyileştirilmesi için aynı zamanda nelerin yapılabileceğine ilişkin olarak yardım ve rehberlik etmeyi de içermektedir.

McCarty ve diğerlerine göre (1986:35), eğitimde teftiş, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Teftiş anlayışında müfettişin değeri, eğitim-öğretimin gelişmesine yaptığı katkı derecesi ile ölçülmektedir (Yalçınkaya 2003:351–360). Öyle ise müfettişin asıl görevi, eğitim-öğretimin niteliğini artırıcı etkinlikleri gerçekleştirmek olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için de ilköğretim müfettişleri, öğretmenlerin etkililiğini sağlayacak gerekli mesleki yardım ve rehberliği sağlamalıdır.

Araştırmada ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik yapmaları gereken mesleki yardım ve rehberlik etkinlikleri on (10) farklı boyutta incelenmiştir. Bu boyutlandırma, hem ilköğretim müfettişlerinin görevlerini düzenleyen yasal metinler hem de ilgili literatür taramasına dayandırılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularının tartışılması, bu on farklı boyuttaki bulgular ışığında yapılmıştır.

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere sınıf yönetimi boyutunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik, öğretmenlerce “az” derecede algılanmıştır (Tablo 4.6). Yapılan literatür taramasında benzer araştırmalarda “sınıf yönetimi” boyutunun pek ele alınmadığı görülmüştür. Bu araştırmada, sınıf yönetimi konusu, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik yapmaları gereken mesleki yardım ve rehberlik kapsamına dahil edilmiştir. Demirtaş (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “orta” düzeyde yeterli görmektedirler. Adı geçen araştırmada, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini “orta” düzeyde yeterli gördükleri konulardan bazıları:

- Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olma,
- Olumlu sınıf iklimi oluşturma,
- Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma.

Demirtaş'ın (2005) araştırmasındaki bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarına oldukça yakındır.

Öğretmenin en temel görevlerinden biri, öğretimi sağlamaktır. Öğretim etkinliklerinin önemli kısmı sınıfta gerçekleşmektedir. Öğrencilerin derse nasıl güdüleneceği, zamanın nasıl yönetileceği, sağlıklı ve etkili bir iletişimin nasıl kurulacağı, olumlu bir sınıf ikliminin nasıl oluşturulacağı, öğrencilerin derse katılımlarının nasıl sağlanacağı, istenmeyen öğrenci davranışlarının nasıl

yönetileceği gibi konular sınıf yönetiminin kapsamına girmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında artık sınıf yönetimi önemli bir kavram olarak görülmektedir. Sınıf yönetimi konusu Türk Milli eğitiminde yeni yeni gündeme gelmeye başlamıştır. Bu nedenle ilköğretimde görev yapan öğretmenlere, sınıf yönetimi ile ilgili gerekli yardım ve rehberliğin yapılması gerekmektedir. Ancak, ilköğretim müfettişlerinin sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapabilmeleri için öncelikli olarak bu konuda kapsamlı ve nitelikli bir hizmet içi eğitim programına tabi tutulmaları gerekmektedir.

Okul-çevre ilişkileri konusunda, ilköğretim müfettişlerinin gerçekleştirdikleri mesleki yardım ve rehberlik, öğretmenler tarafından “az” düzeyde yeterli görülmektedir. Gün (2001) tarafından yapılan “ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile ilgili öğretmen ve müfettiş algıları” adlı çalışmada belirtilen sonuçlardan biri de, ilköğretim müfettişlerinin öğretmen-veli-çevre ilişkilerinin gerçekleştirilmesinde yeterli rehberliği yapmadıkları, şeklindedir. Aynı şekilde Sarı (1987) tarafından yapılan “Çorum İli ilkokul öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinden beklentileri” adlı çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin “çevre ile olumlu ilişkiler kurulması ve çevre imkânlarından yararlanılması” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik, öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur.

Eğitim-öğretim etkinlikleri, okulun içinde bulunduğu çevreden bağımsız olarak ele alınıp sürdürülemez. Eğitim-öğretimin önemli bir ayağı da veliler ve okul çevresidir. Velilerin ve çevrenin desteğini arkasına almayan okulların ve öğretmenlerin beklenen başarıyı elde etmeleri oldukça güçtür. Velilerin ve çevrenin desteğini sağlamak için gerek okul yöneticilerin gerekse de öğretmenlerin veliler ve okul çevresinde bulunan önemli kişi ve kuruluşlarla sağlıklı bir iletişim kurmaları gerekmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencileri tanıma ve sağlıklı olarak gelişmelerine rehberlik ve yardım edebilmek için velilerle çok sıkı bir işbirliği sağlamalıdır. Öğretmenler, velilerle ve çevre ile sağlıklı bir iletişim kurma ve işbirliğini sağlamada neler yapabilecekleri konusunda gerekli yardım ve rehberliği istedikleri zaman alabilmelidirler. Diğer konularda olduğu gibi bu konuda da en önemli görev ilköğretim müfettişlerine düşmektedir. Ancak araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin okul-çevre ilişkileri konusunda, öğretmenlerin beklentilerine uygun mesleki yardım ve rehberliği yeterli düzeyde yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik etkinliklerinin üçüncü boyutunu ders programları ve planlama oluşturmaktadır. İlköğretimde görev yapan öğretmenler ders programları ve planlama konusunda ilköğretim müfettişlerini yetersiz görmektedirler. Karagözoğlu'nun (1977) "ilköğretimde teftiş uygulamaları" konulu araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi konularında yeterli yardımı sağlayamamaktadırlar. Gün'ün (2001) "ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile ilgili öğretmen ve müfettiş algıları" konulu çalışmasında, öğretmen algılarına göre ilköğretim müfettişleri, eğitim-öğretim çalışmalarında görülen eksiklerin giderilmesinde; planlamaya yardımcı olmada; eğitim programlarındaki yenilikler hakkında bilgi vermede gerekli ve yeterli yardım ve rehberliği yapma konusunda yetersiz görülmektedirler. Kartal'ın (1997) "ilköğretim 2. kademe branş öğretmenlerinin teftiş-rehberlik etkinlikleri hakkında görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenler, ders programlarındaki değişiklikler hakkında bilgi edinme ve değişiklikleri uygulamada ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları rehberliğin "az" düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Sarı (1987) tarafından yapılan "Çorum İli ilkokul öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinden beklentileri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, ders planlarının programlara göre hazırlanmasında yardım etmede orta düzeyde yeterli görmektedirler. Bu sonuç, ilköğretim müfettişlerinin diğer alanlarda yaptıkları rehberliğe göre daha yeterli görülmektedir. Araştırmamızda da öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini diğer boyutlara göre planlama konusunda daha yeterli görmektedirler. Ancak program konusunda yapılan rehberlik ise daha az yeterli görülmektedir. Atay'ın (1996:25-38) yaptığı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin göstermeleri gereken yüksek ancak göstermekte oldukları düşük yeterliklerden biri; planlama tekniklerinin anlaşılması ve uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, konusudur. Kapsuzoğlu (2002:35-40), müfettişlerin öğretmenler, yöneticiler ve kendileri tarafından değerlendirilmesine yönelik yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin %83.4'ü müfettişlerin program geliştirmede öğretmenlere rehberlik edemediklerini; % 53.4'ü programla ilgili güncel gelişmeleri izlemede yeterli olmadıklarını, belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken önemli bir yeterlik alanı da program bilgisi ve planlamadır. Eğitim-öğretimde ne öğretileceği, niçin öğretileceği, nasıl öğretileceği ve öğrenme ürünlerinin nasıl ölçülüp değerlendirileceği programın temel

öğelerini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kendi dersleri ile ilgili temel bir program bilgisine sahip olması gerekmektedir. İçeriğin nasıl belirlendiğini, içerikle hedefler arasındaki ilişkiyi bilmeyen bir öğretmenin yapacağı öğretimsel etkinliklerin niteliği düşük olacaktır. Çağdaş eğitim anlayışına göre ders programları her türlü değişimin sonucu olarak sürekli değişmektedir. Bu yüzden öğretmenlere ders programlarındaki değişiklik ve yenilikler konusunda bilgi verilmesi ve gerekli mesleki yardımın yapılması gerekmektedir.

İlköğretimde görev yapan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişkiler” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik açısından “Az” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Bu sonuca göre, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere okuldaki müdür ve müdür yardımcılarını ile, okuldaki diğer meslektaşları ile ve okulda görev yapan memur, işçi ve hizmetli gibi diğer personelle sağlıklı bir iletişim kurma konusunda istenen rehberliği yapamadıkları, kanaatine varılabilir. Atay (1996:25-38) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler ilköğretim müfettişlerini, “öğretmen ve yöneticilerle üst kademeler arasında bütünleştirici ve uzlaştırıcı rol oynama”, “okulda, öğretmen yönetici ve diğer personel arasında güvene dayalı olumlu ilişkiler kurulmasında ve huzurlu çalışma ortamının oluşmasında yardımcı olma” konularında yetersiz görmüşlerdir. Büyükkışık (1989) tarafından yapılan “ilköğretim müfettişlerinin etkinlikleri” adlı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin “mesleki ve sosyal yardıma yönelik rehberlik” etkinliklerini gerçekleştirmede yetersiz oldukları; teftiş etkinliklerinde müfettiş-öğretmen iletişiminin ve işbirliğinin zayıf olduğu ifade edilmektedir. Adı geçen araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde okulda çalışanların oluşturdukları psikolojik iklim oldukça önemlidir. Olumlu bir örgüt ikliminin çalışanların morali ve güdülenmesi üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Okuldaki öğretmenlerin kendi aralarında karşılıklı anlayış ve işbirliğine dayalı bir çalışma ortamı oluşturmaları; okuldaki müdür ve müdür yardımcılarını ile olumlu ilişkiler kurulması, okul örgütünün havasına olumlu bir şekilde yansımaktır. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik konusundaki önemli bir görevi de okulun örgüt iklimini olumlulaştıracak rehberliği yapmak olmalıdır. Başar’a (2000:71) göre, eğitim denetçisi, sorunları çözümleyecek etkenleri ve kaynaklarını ortaya koyabilmeli, gerektiğinde uzlaştırıcı, yöntem ve olanak bulucu olabilmelidir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik açısından “az” düzeyde yeterli bulmuşlardır. Bir başka ifadeyle, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin bireysel gelişimleri konusundaki rehberlik etkinliklerini yetersiz görmektedirler. Gün’ün (2001) yaptığı “ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile ilgili öğretmen ve müfettiş algıları” adlı çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin bilimsel düşünme ve yeteneklerinin geliştirilmesinde yeterli mesleki yardım ve rehberliği sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kartal’ın (1997) yaptığı “ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin teftiş-rehberlik etkinlikleri hakkındaki görüşleri” konulu araştırmaya göre; öğretmenler “eğitim alanındaki yayınları tanıma ve bunlardan faydalanma konusunda” ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan rehberliği, öğretmenlerin yarısı “hiç” gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Atay (1996:25-38) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin göstermeleri gereken yüksek ancak göstermekte oldukları düşük yeterliklerden araştırmamızla ilgili olanlar şunlardır:

- Öğretmenlerin işbaşında yetişmelerini sağlamak amacıyla toplantılar yapma,
- Öğretmenlere, kendilerini gerçekleştirme fırsatını oluşturma
- Eğitim alanındaki yeni buluşları öğretmenlere ulaştırmak amacıyla rehberlik etme,
- Öğretmenleri teşvik etme ve güçleri ölçüsünde sorumluluklar almaya yöneltme.

Adı geçen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yönden gelişmeleri, mesleki başarılarını doğrudan etkileyeceğinden bu konuda gerekli yardım ve rehberliğin yapılması son derece önemlidir. Öğretmenlerin bireysel gelişimleri için gerek genel kültür içerikli gerek mesleki içerikli yayınları takip etmeleri gerekir. Bu konuda ilköğretim müfettişlerinin özellikle mesleki alanla ilgili yayınları öğretmenlere tanıtmaları; eğitim-öğretimle ilgili bilimsel araştırma sonuçlarını öğretmenlerle paylaşmaları; öğretmenlere araştırma yapmaları konusunda gerekli bilgi desteğini sağlamaları ve

teşvik etmeleri öğretmenlerin bireysel gelişimlerine oldukça önemli katkılar sağlayacaktır. Ancak bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda müfettişlerin yukarıda belirtilen hususlarda yeterli düzeyde yardım ve rehberlik yapamadıkları anlaşılmaktadır. Özbek (2001:87-93), Kapusuzoğlu (2002:35-40) ve Dağlı (2000:43-48) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin bireysel gelişimleri konusunda ilköğretim müfettişlerinin yapmaları gereken yardım ve rehberlik konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rehberlik yardımını sunmada, rehberlik hizmeti sunulacak bireylerin bir çok yönden tanınması gerekir. İlköğretim müfettişleri de mesleki yardım ve rehberlik hizmeti sunduğu öğretmenleri yakından tanımak durumundadır. Öğretmenlerle ilgili yeterli ve gerekli bilgi elde edilmeden öğretmenlere etkili bir rehberlik ve yardımcı hizmetinin sunulması güçtür. Böyle olmasına rağmen, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri yeterince tanımadan teftiş ve rehberlik yaptıkları araştırmalardan da anlaşılmaktadır. Açıkgöz (1993:167-181) ilköğretim müfettişlerinin çağdaş teftiş ilkelerine ne derece uyduklarını belirlemeye yönelik çalışmasında, ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun teftiş ve rehberliğe başlamadan önce öğretmenle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir.

Eğitim sisteminde müfettişler, yaptıkları ders teftişlerinde, öğretmenlerin öğretim yapma ve ders vermedeki başarılarını değerlendirmenin yanında; öğretmenlerin davranış eksiklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumlarını sağlama, eğitim alanındaki yenilik ve değişiklikleri öğretmenlere tanıtmayla onlara mesleki yardımda bulunurlar (Bolatoğlu, 1985:66).

Öğretmenlerin görevlerini daha etkili ve verimli yapabilmelerinde, mesleğe bağlılıkları, mesleklerini sevmeleri ve yüksek güdülenmişlik düzeyine sahip olmalarının önemli bir payı vardır. Öğretmenlerin görevlerini yürütürlerken karşılaştıkları sorunların çözümünde yeterli destek ve yardımcı alamamaları, onlarda bir bıkkınlık, çaresizlik ve tükenmişlik duygularına neden olabilecektir. Yapılan bir araştırmada (Dağlı ve Gündüz, 2006:230), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin % 72. 4'ünün "duygusal tükenme" boyutunda; % 73. 3'ünün "kişisel başarı" boyutunda orta ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Adı geçen araştırmadan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin önemli bir oranı duygusal açıdan güç durumda görünmektedir. İlköğretim müfettişlerinin bu durumu dikkate alarak öğretmenlere sadece öğretimle ilgili konularda değil, öğretmeni

ilgilendiren dolayısıyla öğretmenin görevini yürütmesini olumsuz olarak etkileyen her konuda gerekli rehberliği yapmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yönden gelişimleri için gerekli yardım ve rehberliği sağlanabilmesinin önemli bir koşulu da, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yardım ve rehberlik için yeterli zamanı ayırmalarıdır. Oysa ilköğretim müfettişleri ilgili yönetmeliğin öngördüğü yılda en az iki kez ziyareti bile çoğu kez gerçekleştirememektedirler. Bu husus, öğretmenler arasında, müfettişlere yönelik önemli eleştiri konusu olan yaygın bir durum olarak ifade edilmektedir. Araştırmada kullandığımız anketteki maddelerden biri “mesleki yardım ve rehberlik için ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yeterli zamanı ayırıp ayırmadığı” maddesidir. Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin neredeyse “hiç” düzeyinde yetersiz olduğu (Ek-A’daki tabloda) görülmektedir. Özbek (2001:87-93) ve Dağlı’nın (2000:43-48) araştırmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Sabancı ve Günbayı (2004) araştırmalarında, müfettişlerin zamanlarının çoğunu teftiş, soruşturma ve incelemeye ayırdıklarını ve bu yüzden rehberliğe yeterli zamanı ayıramadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu (2000:39-52), rehberliğe önem veren bir teftiş anlayışının ilköğretim müfettişleri tarafından nasıl görüldüğünü belirlemeye yönelik yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin % 30’u asıl görevlerinin kontrol olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin % 43’ü ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmesi aşamasında rehberlikle ilgili yeterli bir eğitimin verilmediği görüşünü benimsemektedirler. İlköğretim müfettişlerinin önemli bir kısmında rehberlik anlayışının bir zihniyet olarak hala benimsenmediği bu araştırma ve bu konudaki benzer araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Bireysel açıdan yapılacak mesleki yardım ve rehberlikte öğretmenlerle ilköğretim müfettişleri arasında samimi, güvene ve karşılıklı saygı esasına dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi gerekir. Çünkü güven ve içtenliğe dayalı bir ortamda öğretmen bireysel sorunlarını ilköğretim müfettişleri ile paylaşmaya istekli olacaktır. Öğretmenle ilköğretim müfettişi arasında güven ve samimiyeti zedeleyici bir durumun olması sorunların paylaşılması sağlıklı çözümlerin bulunmasını güçleştirecektir. Rehberliğin diğer boyutlarında olduğu gibi bu boyutunda da ilköğretim müfettişleri beklenen yeterliliği sergileyememektedirler. Özbek (2001:87-93) araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerle ilişkilerinde “eleştirilerinde yapıcı davranma”; “öğretmene güven verme”; “değerlendirmeyi

birlikte yapma”; “önerici davranışlar gösterme” ve “öğretmenin başarılı olduğu yönleri vurgulama” davranışlarında öğretmenlerce yetersiz görüldüklerini belirtmektedir. Akçadağ (2003:9-15), teftişte açıklık ilkesi ile ilgili yaptığı bir araştırmada, öğretmenler ve yöneticiler, danışma gereksinimi duyulduğunda denetçilere ulaşılabilmeyin güç olduğunu; öğretmenler denetçilerin ders teftişi sonunda gerekli değerlendirmeyi yapmadıklarını ve öğretmenlere başarılarını açıklamadıklarını ve öğretmenleri yeterince motive edemediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Arslan ve Polat (2003:39-46) tarafından yapılan bir araştırmada, müfettişlerin önemli bir kısmı, öğretmenlerle iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu da göstermektedir ki ilköğretim müfettişleri bile öğretmenlerle müfettişler arasındaki rehberlik içerikli ilişkilerde ilköğretim müfettişlerinin yetersiz olduklarını kabul etmektedir. Ünal (1999) tarafından yapılan bir araştırmada (İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları) ulaşılan sonuçlara göre;

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim müfettişleri, rehberlik rolünü gerçekleştirirken “koşulsuz saygı” ilkesine “biraz” derecede,
- “açıklık ve dürüstlük” ilkesine “biraz” derecede,
- “empatik anlayış” ilkesine “biraz” derecede uymaktadırlar.

Kapusuzoğlu (2002:35-40) müfettişlerin öğretmenler, yöneticiler ve kendileri tarafından değerlendirilmesine yönelik yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin;

- %87’si ihtiyaç duyduklarında müfettişlerden yeterli derecede yardım alamadıklarını,
- % 67’si müfettişlerin öğretmenlerle çok az ilgilendiklerini,
- % 64’ü müfettişlerin sürekli bilgi aktarmada “çok az” ve “az” derecede etkili olduklarını (Bu konuda müfettişler de öğretmenlerle paralel yönde görüş belirtmişlerdir.),
- % 63’ü müfettişlerin yeterli bir şekilde öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını,
- % 65’i müfettişlerin başkalarının görüşlerine açık olmadıklarını,
- %87. 5’i müfettişlerin anlaşılır bir iletişim kurmada yeterli olmadıklarını,

- %57'si müfettişlerin öğretimin geliştirilmesini sağlayacak önlemlerin alınmasında yeterli beceriye sahip olmadıklarını,
- % 68'i müfettişlerin öğretmenlerin karara katılmasını sağlamadıklarını,
- % 71'i müfettişlerin öncelikli görevlerinin öğretmene yardım etmek olduğunu algılayamadıklarını belirtmişlerdir.

Mortensen ve Schumuller'e (1966) göre, rehberlik her bireyin yeteneklerinin ve kapasitesinin en üst düzeye ulaşacak biçimde geliştirilmesini demokratik bir anlayış içinde sağlamaya yönelik olarak eğitim programı ve uygulamalarını, bireysel olanakları ve uzmanların hizmetlerini kapsayan husustur (Taymaz, 2002:89). Sorunları olan öğretmenlerin morale ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ilköğretim müfettişleri teftiş ve rehberlik yaparken öğretmenlerde morali olumsuz yönde etkileyecek yaklaşımlardan ve davranışlardan sakınmak durumundadırlar. Öğretmenlerle eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğu, neden kaynaklandığı, nasıl çözüleceği konusunda görüş alışverişinde bulunmalıdırlar. Aydın'a (2000:25) göre, çağdaş eğitim teftişi işbirliğine dayanır; çağdaş teftiş uygulamalarında "biz", "bizim" yaklaşımı izlenir. Bu yaklaşımın girişime katılanlarda moralin yükselmesine ve devam etmesine katkıda bulunduğu inanılır.

Mesleki yardım ve rehberliğin, istenen nitelikte yapılabilmesi, öğretmenlerle müfettişler arasında tam bir güven ortamının oluşturulmasıyla sağlanabilir. Oysa, ilköğretim müfettişlerinin soruşturmacılık rolleri, bu güven ortamının sağlanmasını olumsuz şekilde etkileyebilecek bir durumdur. Kepenekci (1995:125-143) bu konu ile ilgili değerlendirmesinde mesleki yardım ve rehberliğin bireyleri geliştirme, eksik, hata ve kusurları giderme ve öğretmenlerin sorunlarının çözümünde yardımcı olma gibi amaçlarla yapıldığını; oysa ilköğretim müfettişlerinin soruşturmacılık rolünde bir amir ve yargıç rollerini üstlenerek konusu suç olan davranışları inceleyip soruşturduklarını ve bu iki farklı rolün birbiriyle çatıştığını ifade etmektedir.

Bir başka önemli husus ise, rehberlik profesyonel bir yardım olarak kabul edildiği için, bu alanda yetişmiş uzman kişilerce yapılması gereken bir yardımdır. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik konusunda yeterli uzmanlık bilgisine sahip olduklarını söylemek güçtür. İlgili bazı araştırmalarda hem öğretmenler hem de ilköğretim müfettişleri, rehberlik konusunda ilköğretim müfettişlerinin yeterli bir donanıma sahip olmadıklarını belirtmektedirler.

Eğitim kurumlarında teftişin amacı, önceden belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşılabilmesini sağlayacak eğitim-öğretimle ilgili öğelerin ve süreçlerin geliştirilmesidir. Çağdaş anlamda teftiş, eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yardım eder. Ünal'a (1989:453) 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.

Eğitimin ve okulun bireye dönük en temel işlevlerinden biri de bireylerin kendi potansiyellerini tanınmasını ve geliştirmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla bu konuda en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenler sadece öğrencilerinin öğrenmelerinden sorumlu değillerdir. Öğretimin yanı sıra, aynı zamanda öğrencilerin her açıdan gelişmelerine yardım ve rehberlik, öğretmenlerin öğretimden çok daha önemli bir eğitimsel görevi olarak söylenebilir. Öğretmenler bunu sağlamak için öğrencilerini çeşitli yönlerden tanımalıdır. Bunun için de çeşitli tanıma yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerle ilgili gerekli bilgileri toplamaları gerekir. İşte bu ve benzer konularda öğretmenlerin yardım ve rehberliğe ihtiyaçları olacaktır. Araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, öğrenci kişilik hizmetleri konusunda mesleki yardım ve rehberlik açısından yetersiz görmekte-dirler. Atay'ın (1996:25-38) araştırmasında öğretmenler ilköğretim müfettişlerini, "öğretmen ve yöneticilere öğrencileri daha iyi anlamaları için yardım etme" konusunda yetersiz bulmuşlardır. Araştırmanın sonuçları ile bu sonuç benzerlik göstermektedir.

Sarı'nın (1987) yaptığı "Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusundaki Beklentileri" konulu yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini "öğrenci başarısını olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenerek çözülmesine yardım ve rehberlik" konusunda "orta" düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gün'ün (2001) yaptığı "ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile ilgili öğretmen ve müfettiş algıları" adlı çalışmada, öğretmenler ilköğretim müfettişlerini "öğrencilerin gelişim dönemleri hakkında bilgi verme" ve "öğrencileri tanıma teknikleri, öğrencilerle doğru iletişim kurma" konularında "orta" düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Yukarıda sözü edilen iki farklı araştırmada öğretmenler ilköğretim müfettişlerini öğrenci kişilik hizmetleri konusunda "orta" düzeyde yeterli

görmektedirler. Ancak orta düzeyde bir yeterliğin istenen düzeyde olmadığı da açıktır. Bu nedenle sözü edilen araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının çok farklı olduğu söylenemez.

Her resmi örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgütsel etkinlikler bir takım kurallara dayalı olarak yapılmaktadır. Okullarda yürütülecek her türlü faaliyet, mevzuat olarak tabir edilen yasa, yönetmelik, genelge, yönerge gibi hukuki kurallar dikkate alınarak yapılmak durumundadır. Öğretmenlerin özlük haklarından öğretim materyallerinin nasıl kullanılacağına kadar her tür etkinliğin mutlaka bir yasal dayanağı olmalıdır. Öğretmenler mevzuatla ilgili değişiklikleri çoğu zaman Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Tebliğler Dergisi'nden takip etmektedirler. Ancak tebliğler dergilerini okumak ve burada yayınlanan hususlarla ilgili gerekli notları alıp uygulanması gerekenleri uygulamak, öğretmenlerin görevleri olduğu halde, çoğu öğretmenin bu görevi genelde yerine getirmediği görülmektedir. Birçok öğretmen de mevzuatı takip etme konusunda sıkıntı çekmektedir. İşte bu noktada ilköğretim müfettişleri devreye girerek bu konuda öğretmenlerin gereksinim duydukları yardım ve rehberliği yapmak durumundadırlar. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, eğitimle ilgili mevzuat hususunda müfettişleri önemli bir otorite olarak görmekte ve müfettişleri kanun adamı olarak algılamaktadırlar.

Bu araştırmada, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerini mesleki yardım ve rehberlik açısından en yeterli buldukları iki alandan biri “mevzuat” konusu olarak görülmektedir. İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik açısından diğer on boyut içerisinde mevzuat konusunda daha yeterli görülmeleri dikkate değer bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak her ne kadar ilköğretim müfettişleri diğer dokuz boyuta göre mevzuat konusunda daha yeterli görülseler de “az” derece yeterli görülmektedirler. Bu da ilköğretim müfettişlerinin mevzuat konusunda öğretmenlere yeterli bir yardım ve rehberlik sunamadıklarını göstermektedir. Kartal'ın araştırmasında (1997) araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını, özlük haklarını bilme konusunda ilköğretim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberliğin “hiç” düzeyinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Sarı'nın (1987) yaptığı “Çorum İli İlkokul öğretmenlerinin ilköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusunda Beklentileri” adlı çalışmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “mevzuatta meydana gelen değişme ve gelişmeler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi”, “öğretmenlerin özlük haklarını tanımaları” konularındaki rehberlik açısından yetersiz bulmuşlardır. Bir başka araştırmada (Özbek, 2001:87-93) öğretmenler,

“öğretmenlere özlük haklarını aramada rehberlik etme” ve “mevzuattaki değişikliklerden öğretmenleri haberdar etme” konularında ilköğretim müfettişlerini yeterli bulmamaktadırlar. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki, ilköğretim müfettişleri, mevzuat konusunda öğretmenlere gerekli yardım ve rehberliği yapamamaktadırlar.

Öğretmenin temel görevi, öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmen etkili ve verimli bir öğrenme sağlayabilmek için, öğrencilerinin öğrenebilmesi için gerekli rehberliği ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı işlemleri yapmak durumundadır. Bunu sağlamanın temel şartlarından biri de öğrenmeyi sağlayacak uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Öğretimi gerçekleştirmede derslere ve konulara uygun strateji-yöntem ve teknik seçimi uygulaması son derece önemlidir. Bilim teknolojideki değişme ve gelişmeler öğretimin sağlanmasını daha etkili kılacak ve öğretimi kolaylaştıracak yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin bulunmasını ve uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Öğretmen öğrenmeyi sağlayabilmek için, öğrencide öğrenme isteği ve merakını uyandırmalı; bunu sağlamak için de sınıfında uyguladığı öğretim yöntemleri, öğrencilerini hem öğrenmeye özendirerek kadar zor hem de öğrenme olayından doyum almalarına izin verecek kolaylıkta olmalıdır. Öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerini nasıl algıladıkları konusunda yapılan bir araştırmada (Kırmızı ev Kocabaş, 2006:265), öğretmenlerin kendilerini “öğretim stratejileri”nin kullanılmasında yetersiz gördükleri sonucu elde edilmiştir. Bu araştırma sonucu, öğretmenlerin öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri konularında, gerekli mesleki yardım ve rehberliği almaları gerektiğini göstermektedir.

Gwyn (1961:21-23) müfettişlerin görevlerini sıralarken, “öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde öğretmenlere yardım etmek” görevini de müfettişlerin başta gelen görevleri arasında saymaktadır.

Araştırmada, öğretmenler ilköğretim müfettişlerini “öğretim yöntem ve teknikleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik açısından yetersiz bulmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik konusundaki etkinliklerinden en düşük düzeyde görüş belirttikleri madde: “örnek ders işleyerek öğretmene yöntem seçme ve kullanmada yol gösterir” maddesidir. Buradan ilköğretim müfettişlerinin çoğunun rehberlik amaçlı sınıf ziyaretlerinde örnek ders işlemedikleri anlaşılmaktadır. Oysa müfettişler, özellikle zaman yönetimi, yöntem ve teknik kullanma konusunda

öğretmenlere model olması açısından uygulama desteği sağlayabilmelidirler. Kapusuzoğlu (2002:35-40), müfettişlerin öğretmenler, yöneticiler ve kendileri tarafından değerlendirilmesine yönelik yaptığı bir araştırmada ulaştığı sonuçlardan biri de “ öğretmenlerin % 65.3’ü müfettişlerin örnek ders vermede etkili olmadıklarını; % 57’si müfettişlerin öğretimin geliştirilmesini sağlayacak önlemlerin alınmasında “çok az” ve “az” düzeyde yeterli oldukları sonucudur.

Sarı’nın (1987) yaptığı “Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusundaki Beklentileri” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, “ gezi, gözlem, inceleme ve deneylere ilişkin uygun yöntem ve tekniklerin seçilip uygulanması”; “yeni geliştirilen metot ve tekniklerin tanıtılması uygulanmasında” ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan rehberlik, sınıf öğretmenleri tarafından “yetersiz” olarak görülmüştür. Atay (1996:25-38) tarafından yapılan, öğretmen algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma öğretmenler ilköğretim müfettişlerini “ Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak isteyen öğretmeni teşvik etme ve bu konuda işbirliği gerçekleştirme” konusunda yetersiz bulmuşlardır.

Öğretmenlerin belki de mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaç duydukları en önemli konuların başında, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme ve kullanabilme gelmektedir. Yeterli yöntem ve teknik bilgisine ve bunları etkili kullanma becerisine sahip olan bir öğretmen kendine güven duyacak ve öğrencilerinin etkili ve verimli bir öğrenme sağlamalarına yardım edecektir.

Öğretimin niteliğinin artırılmasında, uygun öğretim materyallerinin kullanılmasının hayati bir önemi vardır. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımları, öğrenme etkinliklerinin tekdüzelikten kurtarılması, yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi öğrenme ortamına ilgi çekici ve dikkati uyanık tutacak uyarıcıların katılmasıyla mümkündür. Uyarıcı zenginliğiyle materyal kullanma arasında pozitif yönden doğrudan bir ilişki vardır. Aynı şekilde, bilgisayar, televizyon ve diğer teknolojik araçların da öğretim etkinliklerinde kullanılması, öğrenmede öğrenci katılımını daha üst düzeyde sağlayacak faktörlerin başında gelmektedir. Etkili ve verimli bir öğrenmenin sağlanabilmesi, diğer şartların yanı sıra öğretmenlerin çeşitli öğretim materyallerini ve öğretim teknolojilerini kullanmalarına bağlıdır. Özellikle teknolojinin hayatın her alanına girdiği günümüzde, teknolojik imkânların öğretimde kullanılmasının ne kadar önemli olduğu tartışma götürmez bir olgudur. Bu nedenle eğitim-öğretimin diğer alanlarında olduğu gibi, öğretim

teknolojileri materyal kullanma ve geliştirme alanında öğretmenlerin sürekli bir eğitime gereksinimleri olduğu gözden kaçırılmamalıdır. İlköğretim müfettişleri, diğer konularda olduğu gibi öğretmenlere öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda gerekli yardım ve rehberliği yapmalıdır. Ancak araştırmada, diğer konularda olduğu gibi ilköğretim müfettişlerinin, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda da yeterli olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından “az” derecede yeterli bulmuşlardır. Bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akbaba ve Altun'un (2005:1-16) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin Bilgi Teknolojileri sınıflarının kullanımı konusunda öğretmenlere yeterli rehberliği sağlayacak donanımına sahip olmadıkları, sonucuna ulaşılmıştır. Sarı (1987) yaptığı araştırmada, “yeni ders araçlarının tanıtılması ve kullanılması; öğretim araçlarının öğrenme amacına ve ortamına uygun biçimde seçilmesi ve kullanılması” konularında, ilköğretim müfettişlerinin yeterli düzeyde rehberlik yapamadıkları sonucunu elde etmiştir. Chunn (1986:46) müfettişlerin, öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunlarını belirleme ve bu konularda öğretmene yardım sağlama, konusunda müfettişlerin yetersiz kaldıklarını belirtmektedir.

Demirtaş (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “eğitim teknolojisindeki gelişmeleri izleme” konusunda “orta” düzeyde yeterli görmektedirler. Orta düzeyde gerçekleşen bir rehberliğin yeterli olduğunu söylemek oldukça güçtür. Dolayısıyla bu araştırma sonucu da yukarıdaki sonuçlara oldukça yakındır.

Öğretmenlik, devamlı öğrenme ve gelişmeye ihtiyaç duyulan bir meslektir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerin yetersizliklerini kolayca anlayabilirler. Bu yüzden öğretmen, bilgi kaynakları ile devamlı iletişim içinde olmalı; teknolojik kaynaklardan eğitimde verimi artırmak için yararlanabilmelidir (Temel 1991:97-100).

Eğitmcilerin teknoloji yeterlikleri, onların sunacakları hizmeti doğrudan etkileyeceği için eğitim etkinliklerini geliştirme çabalarında teknolojinin etkili bir şekilde kullanımının sağlanmasının çok önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olmaları yolunda çaba harcanmalı ve bu çabaların boşa gitmemesi için yani kazandırılan becerilerin

kullanılmayarak unutulmaması için bu becerileri kullanabilecekleri ortamların da sunulması gereklidir (Seferoğlu, 2004:25-32).

Araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri kapsamında öğretmenlere sunmaları gereken yardım ve rehberlik konularından biri olan “öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesi” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik düzeyleri de öğretmenler tarafından yeterli görülmemektedir. Sarı (1987) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Dolayısıyla her iki çalışmanın bu konudaki bulguları paralellik göstermektedir.

Öğretimin niteliğinin artırılması öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına bağlıdır. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılabilmesi için gerek mesleki açıdan gerekse bireysel açıdan sürekli olarak geliştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler her ne kadar mesleğe başlamadan önce öngörülen gerekli niteliklerle donatılmaya çalışılsa da bu yeterli olmamaktadır. Çünkü bilimsel, teknolojik, toplumsal ve diğer her türlü değişme ve gelişmeler öğretmenlerin de yenilenmelerini ve kendilerini bu değişimlere hazır ve uyumlu hale getirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bunun için de öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken niteliklerini artıracak her türlü yardım ve rehberliğin sağlanması kaçınılmaz olacaktır. Bu konuda öğretmenlere doğrudan yardım ve destek sağlayacak kişiler içinde ilköğretim müfettişlerinin çok önemli bir yeri olduğu açıktır. İlköğretim müfettişleri, öğretmenlerin işbaşında mevcut bilgilerini tazelemelerinde, kendilerini geliştirip yenilemelerinde gerekli rehberlik ve yardımı yaparak eğitimsel hedeflerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunurlar.

Öğretmenlere doğrudan mesleki yardım ve rehberlik sağlayacak olan ilköğretim müfettişlerinin bu rollerini yeterince yerine getiremedikleri bu araştırmamızdan ve benzer araştırmalarından anlaşılmaktadır. Bu durum birçok nedene bağlanabilir. Bu nedenlerden bir kısmı şu şekilde ifade edilip açıklanabilir:

1. İlköğretim müfettişlerinin insan ilişkileri konusundaki yetersizlikleri: Rehberlik ve yardımın temelinde yardımı alanla veren arasında karşılıklı saygı, hoşgörü ve anlayışa dayalı bir güven ortamının oluşturulması gerekir. Eğitim örgütleri insan boyutu ön planda olan örgütlerdir. Dolayısıyla insan ilişkileri çok yoğun olmaktadır. Bir örgütün belirlenen hedeflerini etkili olarak gerçekleştirmesinin temel şartlarından biri sağlıklı insan ilişkilerinin tesis edilmesidir. (Başaran, 1998:13), insan ilişkilerinin örgütün etkililik ve verimliliğinde önemli olduğunu ve

insan ilişkilerinin bu etkiyi sağlamasının empatiklik, hoşgörü ve biz duygusu, güven, ilgi, adalet ve saydamlık gibi ilkelere bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Denetçi, rehberlik ve yardım sürecinde davranışlarına ayrı bir özen göstermek durumundadır. Bu alışverişte alıcı durumda olanın psikolojisi gözetilmelidir. Denetçi, alıcı için en iyi yardımın beklenen yardım, en iyi yönteminde buna uyan yöntem olduğunu unutmamalıdır (Williams, 1972:175).

Eğitim teftişinin önemli ilkelerinden biri de işbirliğidir. Teftişin etkinliği, oluşturulan ve devam ettirilen etkileşim ile doğrudan ilgilidir. Teftişin etkili olması, müfettiş ile personelin karşılıklı olarak anlaşabilmelerine, aralarında etkili bir iletişim sağlanmasına, teftiş konusu ile ilgili hususlarda devamlı etkileşimin bulunmasına dayanır (Taymaz, 2002:39). Çağdaş eğitim teftişi işbirliğine dayanır. Çağdaş teftiş yaklaşımlarında “biz” ve “bizim” yaklaşımı izlenir. İstendik sonuçların elde edilmesinin, çabaya katılan bireylerin tümünün istekle ve etkili bir şekilde çalışmalarına bağlı olduğu görüşü benimsenmektedir (Aydın, 2000:25).

Lucio ve Mcnell'e (1962:23) göre, öğretmenlerin müfettişlerden beklentisi, öğretmenlerle gerçekten ilgilenmeleri ve onlara güvenmeleridir. Bu yapıcı ilişkiye öğretmenler kendilerini gerçek bir biçimde yerleştirirler ve öğrencileri ile olan etkileşimlerinde daha başarılı daha etkili olabilirler. Öğretmenlere saygılı, onlara güven veren bir anlayış, çağdaş eğitim teftişi için ön koşul olarak düşünülebilir. Bu anlayışa göre öğretmenlerin katkıları dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir (Memişoğlu, 2001:7). Konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda, burada vurgulanmaya çalışılan noktalarda ilköğretim müfettişlerinin gerekli duyarlılığı göstermedikleri anlaşılmaktadır. Büyükkışık (1989) tarafından yapılan “ilköğretim müfettişlerinin etkinlikleri” konulu araştırmada, “teftiş etkinliklerinde müfettiş-öğretmen iletişimin ve işbirliğinin zayıf olduğu ifade edilmektedir. Ünal (1999) tarafından yapılan bir araştırmada (İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları) ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim müfettişleri, rehberlik rolünü gerçekleştirirken “koşulsuz saygı” ilkesine “biraz” derecede; “açıklık ve dürüstlük” ilkesine “biraz” derecede; “empatik anlayış” ilkesine “biraz” derecede uymaktadırlar. Özbek'in (2001:87-93) yaptığı bir araştırmada, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “eleştirilerinde yapıcı davranma” ve “öğretmene güven duyma” da yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Açıköz'ün (1993:167-181) yaptığı araştırmada ilköğretim müfettişlerinin kendileri dahi, müfettişlerin öğretmenlerle iletişimlerinin

yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Kapsuzoğlu (2002:35-40), müfettişlerin öğretmenler, yöneticiler ve kendileri tarafından değerlendirilmesine yönelik yaptığı bir araştırmada ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır:

Öğretmenlerin;

- %87'si ihtiyaç duyduklarında müfettişlerden yeterli derecede yardım alamadıklarını,
- % 67'si müfettişlerin öğretmenlerle çok az ilgilendiklerini,
- % 63'ü müfettişlerin yeterli bir şekilde öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını,
- % 65'i müfettişlerin başkalarının görüşlerine açık olmadıklarını,
- %87. 5'i müfettişlerin anlaşılır bir iletişim kurmada yeterli olmadıklarını,
- % 68'i müfettişlerin öğretmenlerin karara katılmasını sağlamadıklarını,
- % 71'i müfettişlerin öncelikli görevlerinin öğretmene yardım etmek olduğunu algılayamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki ilköğretim müfettişleri, olumlu insan ilişkileri açısından önemli olan güven ortamı oluşturma, saygıya dayalı bir iletişim kurma, karşı görüşlere tahammül etme, iletişimde empatik olma hususlarda gerekli duyarlılığı gösterememektedirler. Bu durumun müfettişin öğretmeni geliştirecek mesleki yardım ve rehberliği yapmasına engel olması kaçınılmaz olacaktır.

2. İlköğretim müfettişlerinin aşırı iş yükü yoğunluğu nedeniyle rehberliğe yeterince zaman ayıramamaları:

13 Ağustos 1999 tarih ve 2385 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 43. maddesinde İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri şunlardır:

- a. Rehberlik ve iş başında yetiştirme
- b. Teftiş ve değerlendirme
- c. İnceleme
- d. Soruşturma

İlgili yönetmeliğe göre ilköğretim müfettişlerinin bu sayılan dört alandaki görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Adı geçen yönetmeliğe göre ilköğretim müfettişlerine rehberlik ve teftiş görevlerine göre yıllık ortalama olarak 80–100

öğretmen düşmektedir. Oysa bir eğitim öğretim yılının ortalama 190 işgünü olduğu göz önüne alındığında bir ilköğretim müfettişi, yalnızca rehberlik amacıyla olsa bile, bir öğretmeni yılda ancak bir gün ziyaret edebilme şansına sahiptir. Gerçi adı geçen yönetmelikte, ilköğretim müfettişlerinin birinci görevi olarak rehberlik ve işbaşında yetiştirme olsa da ilköğretim müfettişlerinin teftiş ve değerlendirmeye ağırlık verdikleri bilinmektedir. İlköğretim müfettişlerinin asıl görevlerinin rehberlik olması gerektiği ve teftişde rehberliğin ön plana çıkarılması gerektiği 15. Milli eğitim Şurasının tavsiye kararları arasındadır.

Bu konuda Sabancı ve Günbayı (2004:114-121) tarafından yapılan bir araştırmada, 2002-2003 öğretim yılında Antalya ilinde 7 teftiş grubunda 59 ilköğretim müfettişi bulunmaktadır ve denetlemekle yükümlü oldukları birey sayısı 9926'dır. Her bir müfettişe düşen birey sayısı 168'dir. Aynı araştırmada rehberlik yapılamayan birey sayısı 2391 olarak verilmektedir. Bu verilere bakıldığında, ilköğretim müfettişleri önemli sayıda öğretmene rehberlik yapamamışlardır ve bu araştırmada verilen sayılara göre ilköğretim müfettişlerine düşen birey sayısı yönetmelikteki rakamın çok üzerindedir. Bu sonuçlar diğer iller içinde hemen hemen aynıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği(1999)'nin 42. maddesinde ilköğretim müfettiş ve müfettiş yardımcılarının rehberlik, teftiş, soruşturma ve inceleme ile ilgili görev alanları şu şekilde sıralanmaktadır:

- İlköğretim okulları
- Yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar,
- Özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar
- Okul öncesi eğitim kurumları, uygulama sınıfları ile tamamlayıcı kurslar ve sınıflar
- Halk eğitim merkezleri ve akşam sanat okulları ile bunlara bağlı kurslar,
- Çıraklık eğitim merkezleri
- Eğitim araçları ve donatım merkezi ve akşam sanat okulu müdürlükleri
- Rehberlik araştırma merkezleri
- Öğretmen evleri ve akşam sanat okulları, öğretmen evi, lokalleri ve sosyal tesisleri

- Milli eğitim yayınevleri
- Sağlık eğitim merkezleri
- Hizmetiçi eğitim enstitüleri ve hizmetiçi eğitim merkezleri
- Spor ve izcilik okulları
- Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri
- Öğrencileri yetiştirme sınavlara hazırlama kursları
- Özel öğretim kurumlarına bağlı dersane ve okulları ile her türlü özel yaygın eğitim kurları
- Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kuran kursları
- Dernek ve vakıflarca açılan ve bakanlığın teftişi ve gözetimi altında bulunan gerçek ve tüzel kişilere ait öğrenci yurtları

Aksüt (2004:4-5) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim müfettişleri kendilerinin yaşadıkları en önemli problemlerden birinin aşırı iş yükü olduğunu belirtmişlerdir. Dağlı (2006:1-8) ve Burgaz (1995:127-133) tarafından yapılan araştırmalarda, iş yükü yoğunluğu ve görev alanlarının geniş olması, ilköğretim müfettişlerinin sorun olarak belirttikleri durumlardan en önemlilerinden ikisi olarak ifade edilmektedir.

Görev alanları bu kadar geniş ve işyükleri bu kadar fazla olan ilköğretim müfettişlerinden beklenen ölçülerde ve niteliklerde öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapmalarını beklemenin doğru olmadığı açıktır. Bu nedenle öncelikli olarak yönetmelikte belirtilen görevleri layıkıyla yerine getirebilecek sayı ve nitelikte ilköğretim müfettişinin yetiştirilip göreve getirilmelerinin mutlaka sağlanması gerekmektedir.

3. İlköğretim müfettişlerinin görev öncesi eğitim sürecinde gerekli nitelilere sahip olacak şekilde yetiştirilmemeleri:

Bu araştırmada, sonuçları verilen araştırmaların neredeyse tamamına yakınında ön plana çıkan önemli bir sonuçta, ilköğretim müfettişlerinin özellikle rehberlik ve mesleki yardım konusunda, teftiş ve değerlendirme konusunda yeterli niteliklere sahip olmadıklarıdır. Öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin objektif bir teftiş ve değerlendirme yapamadıklarını (Özbek, 2001:87-93), genelde teftişde öğretmenlerin eksiklerini aradıklarını ve eksikleri gündeme getirdiklerini, öğretmenleri yeterince motive edemediklerini (Akçadağ, 2003:9-15) belirtmektedirler. Bu araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere, ilköğretim

müfettişlerinin büyük çoğunluğunun ilköğretim müfettişlerinin temel işlevlerinin öğretmeni dolayısıyla eğitimi geliştirmek olduğunu zihniyet olarak taşımadıkları değerlendirilmesi rahatlıkla yapılabilir. Bu değerlendirmeyi destekleyen bir araştırmada (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000:39-52), ilköğretim müfettişlerinin % 30'u asıl görevlerinin kontrol olduğunu; %43'ü ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmeleri aşamasında rehberlikle ilgili yeterli bir eğitimin verilmediği görüşünü benimsemektedirler. Başka bir araştırmada (Arslan ve Polat, 2003:39-46) ilköğretim müfettişlerinin %81'i, asıl işlerinin olanı ve olmayanı tespit etmek olduğunu; %72'si, soruşturma görevlerinin rehberlik rollerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konu, 15. Milli Eğitim Şurası'nda etraflıca görüşülmüş ve bazı önemli tavsiye kararları alınmıştır. Bu kararlardan birisi de, “teftiş elamanlarının alanlarında uzman, deneyimli, lisansüstü eğitimlerini tamamlamış olmaları sağlanarak teftiş ve teftiş sisteminin etkililiği artırılmalıdır” şeklindedir. Ancak bu tavsiye kararı olmasına rağmen, bu konuda gerekli çalışmalar şimdiye kadar yapılmamıştır.

İlköğretim müfettişlerinin çok büyük bir kısmı lisans düzeyinde bir eğitim almışlardır. Artık günümüzde eğitim sistemine dahil olan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını lisans düzeyi mezunlardır. Bu durumda müfettişle aynı eğitim düzeyinde olan öğretmenler, müfettişleri mesleki yardım ve rehberlik yapabilecek bir uzman olarak görmeyeceklerdir. Nitekim bir araştırmada (Gün, 2001), öğretmenlerin %38'i ilköğretim müfettişlerini rehber olarak görüp kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada ise (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000:39-52) ilköğretim müfettişlerinin önemli bir kısmı (% 43) ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmeleri aşamasında rehberlikle ilgili yeterli bir eğitimin verilmediği görüşünü benimsemektedirler. Güteryüz (2006:199-2000) yaptığı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin niteliklerinin düşük olduğu, sonucuna ulaşmıştır. 15. Milli Eğitim Şurası'nın teftişle ilgili tavsiye kararları bölümünde, ilköğretim teftiş elemanlarının mesleki deneyim üzerine lisansüstü düzeyde yetiştirilmeleri gerektiği tavsiye edilmektedir.

Bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki, ilköğretim müfettişlerinin hizmet öncesinde almış oldukları eğitim, mesleki yardım ve rehberlik görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için yeterli değildir. Dolayısıyla ilköğretim müfettişlerinin eğitim düzeylerini yükseltecek çalışmalar hemen yapılmalıdır. İlköğretim müfettişlerinin eğitim düzeyleri, öğretmenlerin eğitim düzeyleri dikkate alınarak en az “yüksek lisans” düzeyinde bir eğitime hatta “doktora” düzeyinde bir

eğitime tabi tutulmalıdırlar. Ayrıca halen görevlerini sürdüren ilköğretim müfettişlerine özellikle mesleki yardım ve rehberlik konusundaki yaklaşımlarını iyileştirmek ve daha yetkin hale getirmek için uygun hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Sonuç olarak, sebep ne olursa olsun, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik olarak yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğin yeterli düzeyde olmadığı, araştırmanın ve bu konuyla alakalı diğer araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. İlköğretim müfettişleri ile ilgili olarak yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda, ilköğretim müfettişleri özellikle mesleki yardım ve rehberlik konularında yetersiz görülmektedirler. Bu sonuçlar dikkate alınarak, ilköğretim müfettişlerinin kendilerinden beklenen mesleki yardım ve rehberlik etkinliklerini çağdaş anlayışla yapabilecekleri bir duruma getirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin yeni gelişmeler ışığında işbaşında gerekli rehberlik ve yardımcı olarak yetiştirilmelerinin, eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde yaşamsal bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma problemi ve yöntemi ile araştırma sonunda elde edilen bulgular özetlenerek, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Bu araştırmanın problemi “ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın problemine ilişkin genel olarak ulaşılan sonuç; öğretmen algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini öngörülen düzeyde gerçekleştiremedikleridir. Araştırmada, ilköğretimde görev yapan öğretmen algılarına göre, ilköğretim müfettişleri belirtilen 10 farklı boyut açısından mesleki yardım ve rehberlik rollerini “az” düzeyde gerçekleştirebilmektedirler.

Araştırmada elde edilen bu genel sonuçla birlikte alt problemlere ilişkin bulgular ve değerlendirmeler ışığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırma için veri toplamak amacıyla geliştirilen anketleri öğretmenlere uygulama aşamasında, birçok öğretmenin araştırma konusunda ve anket doldurmaya sıcak bakmadıkları ve duyarsız davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini yakından ilgilendiren bir araştırma konusuna ve araştırmacıya karşı böyle bir tutum sergilemeleri, dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir.

2. Araştırma sırasında anket doldurmaları istenen öğretmenlerden bir kısmı anket doldurmak yerine görüşlerini yüz yüze açıklamayı teklif etmişlerdir. Niçin anket doldurmak istemedikleri sorulduğunda; anketlerin yöneticilerin ya da müfettişlerin eline geçip kendi görüşlerinin ifşa edilebileceğinden çekindiklerini söylemişlerdir. Aynı endişeyi anketi dolduran öğretmenlerin de önemli bir kısmı dile getirmiştir. Araştırmacı olarak, bu bilgilerin sadece araştırmada veri olarak kullanılacağı açıklanmasına rağmen, öğretmenlerin bazıları ikna edilememiştir. Bu

durum, eğitim örgütlerinde yöneticiler ve ilköğretim müfettişleri ile öğretmenler arasında güven sorunu olduğunu gösteren bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Rehberliğin danışanla danışman arasında karşılıklı saygı, koşulsuz kabul ve güvene dayanması gerektiği göz önüne alındığında; en önemli görevleri öğretmenlere rehberlik olan ilköğretim müfettişlerine karşı öğretmenlerin tedirginlik göstermeleri ve kaygılanmaları düşündürücü bir sonuç olarak yorumlanabilir.

3. İlgili yönetmelik gereği, ilköğretimde her bir ilköğretim müfettişine ortalama 90 öğretmen düşmesi gerekirken; ilden ile farklılık göstermekle birlikte her bir ilköğretim müfettişine ortalama 150-170 arası öğretmen düşmektedir. Bu sonuca göre, ilköğretim müfettişleri bir eğitim-öğretim yılının tamamını rehberliğe ayırsalar bile öğretmenlerin tamamına rehberlik yapmaları mümkün olmayacaktır.

4. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunu sınıf öğretmeni kökenli ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Resim, İş ve Teknik, Müzik, Beden Eğitimi gibi branşlar bulunmaktadır. Sağlıklı ve nitelikli bir mesleki yardım ve rehberlik için ilköğretim müfettişinin öğretmenin rehberlik yapacağı öğretmenin branşıyla aynı olması önemlidir. Oysa her bir teftiş grubunda her branştan müfettiş olmadığı gibi, il bazında bile bazı branşlardan ilköğretim müfettişi bulunmamaktadır. Yani ilköğretimde yeterli sayıda branş müfettişi yoktur.

5. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğu lisans düzeyinde bir eğitime sahiptir. Lisansüstü öğrenim görenlerin sayısı oldukça azdır. Yönetmeliğe göre lisans mezunu öğretmenler arasından seçilen ilköğretim müfettişleri, kısa süreli bir yetiştirme kursuyla ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak atanmaktadırlar. İlköğretim müfettişlerinin nitelikli bir mesleki yardım ve rehberlik sağlayabilmeleri için iyi hazırlanmış bir program çerçevesinde lisansüstü düzeyde bir eğitimden geçirilmeleri yerinde olacaktır. Öğrenim düzeylerinin öğretmenlerden yüksek olması, ilköğretim müfettişlerine saygınlık ve dolayısıyla güven kazandıracaktır.

6. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenler ilköğretim müfettişlerini “az” derecede yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.6).

7. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani cinsiyet değişkeninin algılamada bir fark oluşturmadığı Tablo 4.6’da görülmektedir.

8. Cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin, mesleki yardım ve rehberlik açısından, ilköğretim müfettişlerini en az yeterli gördükleri alanların “öğrenci kişilik hizmetleri” ve “ öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”; en yüksek yeterli gördükleri alanların ise “öğretim programları ve planlama” ile “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konuları olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4.6).

9. Cinsiyet değişkeni göre erkek öğretmenlerin, mesleki yardım ve rehberlik açısından ilköğretim müfettişlerini “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” ve “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konularında diğer konulara göre en az yeterli; “öğretim programları ve planlama” ve “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konularında daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 4.6).

10. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, mesleki yardım ve rehberlik açısından, ilköğretim müfettişlerini daha az yeterli bulmaktadırlar. Bir başka ifadeyle, erkek öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişleri, mesleki yardım ve rehberlik açısından daha yeterlidirler (Tablo 4.6).

11. Alan/branş değişkeni açısından, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini mesleki yardım ve rehberlikte “az” derecede yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.7’den Tablo 4.26’ya kadar)

12. Alan/branş değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlik konusunda ilköğretim müfettişlerini “en az” yeterli buldukları alanların, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” ve “öğrenci kişilik hizmetleri”; diğer boyutlara göre daha yeterli buldukları alanlar ise “öğretim programları ve planlama” ve “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konuları olduğu görülmektedir (Tablo 4.23 ve Tablo 4.19).

13. Sosyal alanlara dahil öğretmenler, diğer alan öğretmenlerine göre, mesleki yardım ve rehberlik açısından, ilköğretim müfettişlerini daha az yeterli görürlerken güzel sanatlar branşındaki öğretmenler daha çok yeterli görmektedirler(Tablo 4.7’den Tablo 4.26’ye kadar).

14. Alan/branşa göre, öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlik konusunda ilköğretim müfettişlerini en az ve an çok yeterli gördükleri alanlar şöyledir:

Sınıf öğretmenlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlikte en az yeterli oldukları alan “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”; en yeterli gördükleri alan ise “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” alanlarıdır. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun sınıf öğretmeni kökenli oldukları dikkate alınır,

mesleki yardım ve rehberlik konusunda sınıf öğretmenlerine daha üst düzeyde yardım yapmaları beklenir. Çünkü ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliği tecrübesine de sahiptir. Bu birikimin de nitelikli bir mesleki yardımda önemli bir yeri olduğu düşünülürse, böyle bir sonucun dikkate değer olduğu bilinmelidir. Bu sonuçtan da anlaşılmaktadır ki ilköğretim müfettişleri, mesleki yardım ve rehberlik konusunda oldukça yetersizdirler.

Sosyal alanlar branşında olan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini “öğrenci kişilik hizmetleri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik etkinliklerini diğer konulara göre daha az yeterli; “eğitim öğretimle ilgili mevzuat” konusunda ise daha yeterli bulmaktadırlar.

Fen alanları öğretmenleri, ilköğretim müfettişlerinin “sınıf yönetimi” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği diğer alanlara göre daha az yeterli; “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda daha çok yeterli görmektedirler.

Güzel sanatlar branşına dahil olan öğretmenler ise, ilköğretim müfettişlerini, “öğrenci kişilik hizmetleri” konusunda diğer konulara göre en az yeterli; “öğretim programları ve planlama” ve “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konularında daha yeterli bulmaktadırlar.

15. Alan/branş değişkeni açısından öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği algılamalarında “ders programları ve planlama” açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir (Tablo 4.11). Tablo 4.12’deki Scheffe testi sonuçlarına göre, güzel sanatlar alanındaki öğretmenlerle sınıf öğretmenleri ve sosyal alanlar branşındaki öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Güzel sanatlar alanlarındaki öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini diğer branş öğretmenlerine göre “ders programları ve planlama” konusunda mesleki yardım ve rehberlikte daha yeterli görmektedirler.

16. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini algılamalarında algı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farkın önlisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü düzey mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Lisansüstü düzey mezunu olan öğretmenler, önlisans mezunu öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerini, “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlikte daha az yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4.33).

17. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini mesleki yardım ve rehberlik açısından araştırmada belirtilen on boyutun dokuzunda “az” derecede; bir boyutta ise “orta” düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenler, öğrenim düzeyi değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerini “eğitim öğretimle ilgili mevzuat” konusundaki mesleki yardım ve rehberlikte “orta” düzeyde görmektedirler (Tablo 4.27’den Tablo 4.46’ya kadar).

18. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, diğer konularda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe göre daha az yeterli bulurken; “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” konusunda ise daha yeterli görmektedirler (Tablo 4.43 ve Tablo 4.39).

19. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “ölçme-değerlendirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği algılama düzeyleri birbirleriyle hemen hemen aynıdır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir (Tablo 4. 2. 3. 19).

20. Mesleki kıdem değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerini, mesleki yardım ve rehberlikte “az” derecede yeterli görmektedirler (Tablo 4.47).

21. Mesleki kıdem değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul-çevre ilişkileri” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.49). Scheffé testi sonuçlarına göre, gözlenen farkın 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerle diğer kıdem düzeylerinde bulunan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “okul çevre ilişkileri konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, diğer kıdem düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

22. Mesleki kıdem değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi meslektaşlar ve diğer personelle ilişki” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.53). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé Testinden yararlanılmıştır. Scheffé Testi sonuçlarına göre, farkın, 4. grup (31 yıl ve üzeri) ile 1. grup (1-10 yıl) ve 2. grup (11-20 yıl) arasında olduğu anlaşılmaktadır. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “okul yönetimi, meslektaşlar ve diğer

personelle ilişki” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, diğer iki kıdem düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri Tablo 4.53’ten anlaşılmaktadır.

23. Mesleki kıdem değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerinin “ders programları ve planlama” konusundaki mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.51). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testinden yararlanılmıştır. Scheffe Testi sonuçlarına göre, farkın, 4. grup (31 yıl ve üzeri) ile 2. grup (11–20 yıl) ve 3. grup (21–30 yıl) arasında olduğu anlaşılmaktadır. 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “öğretmenlerin bireysel gelişimleri” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği, diğer iki kıdem düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri Tablo 4.51’den anlaşılmaktadır.

24. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin “eğitim öğretimle ilgili mevzuat” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği diğer konularda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe göre daha yeterli; “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusundaki mesleki yardım ve rehberliği ise daha yetersiz görmektedirler.

25. Mezuniyet durumu değişkenine göre, ilköğretim müfettişlerinin yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik etkinliklerini algılamada, öğretmen algıları arasında gözlenen farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.67’den Tablo 4.86’ya kadar).

26. Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, araştırmada belirtilen mesleki yardım ve rehberlik boyutlarının tamamında “az” düzeyde yeterli görmektedirler (Tablo 4.67’den Tablo 4.86’ya kadar).

27. Mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberlik açısından diğer konularda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliğe göre daha az yeterli; “eğitim öğretimle ilgili mevzuat” konusunda ise daha yeterli görmektedirler (Tablo 4.83 ve Tablo 4.79).

28. Öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlikte, ilköğretim müfettişlerini en yetkin gördükleri etkinlik; “yıllık ve ünite planlarının nasıl hazırlanacağı hususunda gerekli yardımı sağlar.”(2.83, ORTA) etkinliği olmuştur (EK-A).

29. Öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlikte, ilköğretim müfettişlerini en yetersiz gördükleri etkinlikler; “madde-4. Örnek ders işleyerek öğretmenlere sınıf yönetiminde konusunda yardım ve rehberlik sağlar” ve “Madde-42. Örnek ders işleyerek, öğretmene yöntem seçme ve kullanmada yol gösterir” etkinlikleri olarak görülmektedir (EK-A).

30. İlköğretim müfettişleri rehberlik amaçlı öğretmen ziyaretlerinde, öğretmenlere yeterli zamanı ayırmamaktadırlar (EK-A).

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanarak, ilköğretim müfettişlerince yapılan mesleki yardım ve rehberliği daha sağlıklı ve etkili yapabilmeleri için ilgililerce yapılması uygun olabilecek somut öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır:

1. İlköğretim müfettişlerinin mevcut eğitim düzeyleri gözden geçirilerek, lisansüstü bir eğitim almaları sağlanmalıdır.

2. Müfettişlerin meslek öncesi yetiştirilmeleri sürecinde, uygulanacak eğitim programı mevcut program dikkate alınarak yeniden hazırlanmalıdır. Bu programda mesleki yardım ve rehberliğe ağırlık veren konuları içeren dersler konmalıdır. Özellikle “rehberlik”, “sağlıklı insan ilişkileri”, “mesleki yardım ve rehberlikte yeni anlayışlar” gibi dersler yetiştirme programına konulmalıdır.

3. Müfettişlerin meslek öncesi yetiştirilmesi sürecinde, ilköğretim müfettiş adaylarına esas amaçlarının eğitim-öğretim sürecini geliştirmek olduğu ve bu amaca göre temel görevlerinin öğretmenlere mesleki yönden yardım ve rehberlik yapmak olduğu anlayışı kazandırılmalıdır. Çünkü bu zihniyet değişimi olmadan ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberliği etkili ve beklenen ölçüde yerine getiremeyecekleri açıktır.

4. Halen görev yapmakta olan ilköğretim müfettişleri, belli bir plan çerçevesinde en az iki yılda bir “mesleki yardım ve rehberlik” ve “olumlu insan ilişkileri” konularında hizmet-içi eğitim programlarından geçirilmelidirler.

5. İlköğretim müfettişleri, her yıl periyodik olarak eğitim-öğretimde meydana gelen son gelişme ve değişimlerden haberdar edilmeleri için bir hizmet-içi programa tabi tutulmalıdırlar. Bu konuda üniversitelerle işbirliği yapılarak, eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümleriyle birlikte koordineli olarak ortak programlar yapılmalıdır.

6. İlköğretim müfettişlerinin seçiminde ilköğretim ikinci kademedeki dikkate alınarak daha fazla branş müfettişi yetiştirilmelidir. Çünkü halen görev yapan ilköğretim müfettişlerinin neredeyse tamamına yakını sınıf öğretmeni kökenli ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. İlköğretim müfettişleri arasında yeterince branş müfettişi bulunmaması, özellikle öğretim programları, özel öğretim yöntemleri gibi konularda branş öğretmenlerinin mesleki yardım ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanamamasına neden olmaktadır.

7. İlköğretimde halen 3500 civarında ilköğretim müfettişi görev yapmaktadır. İlköğretimde halen görev yapan öğretmen sayısı ise yaklaşık 450–500 bin civarındadır. Bu da her müfettişe ortalama olarak 100-150 arasında öğretmen düştüğünü göstermektedir. Bu sayıya özel öğretim kurumlarında çalışanlar da eklenirse her bir müfettişe düşen birey sayısı daha da artacaktır. Dolayısıyla ilköğretim müfettişi sayısı artırılarak her müfettişe düşen öğretmen sayısı oranı azaltılmalıdır.

8. İlköğretim müfettişleri, yönetmelik gereği, rehberlik, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma olmak üzere dört farklı görevi birlikte yürütmektedirler. Bu farklı rollerin bazıları birbiriyle çatışmaktadır. Özellikle soruşturma rolü, mesleki yardım ve rehberlik rolü ile çatışmaktadır. Bu nedenle soruşturma görevini yerine getirecek müfettişler ayrılmalıdır. İlköğretim müfettişleri arasından gönüllü olanlar arasından soruşturmacı müfettişler seçilip bu görev için özel olarak yetiştirilmelidirler. Soruşturmacı müfettişlerin görevleri, “soruşturma ve inceleme” olarak belirlenmelidir.

9. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik amaçlı öğretmen ziyaretlerinin sayısı ve süresi artırılmalıdır. İlköğretim müfettişlerinin sınıf ziyaretleri sınıf öğretmenleri için bir günlük altı ders saatini kapsayacak şekilde; branş öğretmenleri için farklı sınıflarda olmak üzere en az üç ders saatini kapsayacak şekilde olmalıdır.

10. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin genellikle önlisans ve lisans mezunu oldukları, bir kısmının lisans tamamlama programından geçirildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin önemli bir kısmı, görev öncesi (ilköğretim müfettişi olmadan önce) kısa süreli bir kurstan geçirilerek ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak atanmaktadır. Yani ilköğretim müfettişinin yerine getireceği görev ve rollerin gerektirdiği yeterli ve nitelikli bir eğitimden geçirildiklerini söylemek olası değildir. Müfettişlerin eğitim seviyesi ile öğretmenlerin eğitim seviyesi arasındaki farkın ilköğretim müfettişleri lehine

yüksekliği, yapılacak mesleki yardım ve rehberliği etkileyecektir. Eğitim seviyesi olarak öğretmenlerden daha yüksek seviyede olacak ilköğretim müfettişlerinin kendilerine olan güvenleri artacak, aynı zamanda öğretmenlerce mesleki yardım ve rehberlik yardımı alınacak bir otorite olarak görülmelerini ve benimsenmelerini sağlayacaktır. Bu nedenlerle ilköğretim müfettişlerinin eğitim seviyesini yükseltmek için gerekli çalışmalar vakit geçirilmeden yapılmalıdır. İlk aşamada yüksek lisans ve daha sonra ise doktora düzeyinde eğitim almaları sağlanmalıdır.

11. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberliğe en çok ihtiyaç duydukları alanlardan birinin, “bireysel yönden gelişim” olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yönden gelişimlerini sağlayacak etkinliklerin başında, okuma alışkanlığı kazanmaları gelmektedir. İlköğretim müfettişleri, özellikle, eğitim-öğretim konusunda ve genel kültür içerikli yayınların tanıtımını yapmalıdır. Bunun için gerekirse, bu yayınlardan örnekleri öğretmenlere sunmalıdırlar. Ayrıca öğretmenlerin mesleki içerikli yayın yapan dergilere abone olmaları özendirilip teşvik edilmelidir. Müfettişler gerek rehberlik ve gerekse de teftiş sırasında öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlik açısından gelişmeye gereksinim duydukları alanları öğretmenlerle belirleyip, gerekli hizmet-içi programlara yönlendirmelidirler.

12. Günümüzde hızlı teknolojik gelişmeler her alanı etkilediği gibi eğitim-öğretimi de etkilemektedir. Özellikle öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlerin bilgisayar vb teknolojik araçları kullanılmalarını sağlayacak önlemler alınmalıdır. Bunun için ilköğretim müfettişlerinin teknoloji konusunda öğretmenlere gerekli rehberliği sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılması sağlanmalıdır.

13. Öğretmenler mesleki yardım ve rehberliğe ihtiyaç duydukları her zamanda ilköğretim müfettişlerine ulaşamamaktadırlar. Oysa öğretmenlerin okul müdürlerine ulaşmaları daha kolay olmaktadır. Bu nedenle, okul müdürleri de gerektiğinde öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapacak şekilde yetiştirilmelidirler.

14. İlköğretim müfettişleri, yıllık çalışma programlarını ve planlarını hazırlarken, rehberlik yapacakları okullar ve öğretmenlerle ilgili bir önceki eğitim-öğretim yılının rehberlik, teftiş ve değerlendirme raporlarından yararlanmalıdırlar. Rehberlik çalışmalarına başlamadan önce, okul ve sınıf ziyareti yapıp gerekli tespitler yapıldıktan sonra bir plan çerçevesinde öğretmene mesleki yardım ve rehberlik yapılmalıdır.

15. Öğretim yılı başındaki ziyarette, sınıfın genel seviye tespiti öğretmenle birlikte yapıp raporlaştırılmalıdır. Çünkü çoğu öğretmen, müfettişlerin kendilerini ve sınıflarını yeterince tanımadan taraflı bir değerlendirme yaptıklarını belirtmektedirler. Eğitim-öğretim yılının başında yapılacak seviye belirleme çalışmasının, eğitim-öğretim yılının sonunda yapılacak teftiş ve değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanılması öğretmenlerin bu tür şikâyetlerini azaltması açısından önemlidir.

16. İlköğretim müfettişleri, öğretmenlerle ilişkilerinde “ben dili” kullanmayı tercih etmeli ve empatik bir yaklaşımı benimsemelidirler. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin müfettişlere olan güvenlerini artıracak ve mesleki yardım ve rehberlik almaya isteklendirecektir. Bu araştırmada ve bu konudaki diğer araştırmalarda öğretmenlerin, ilköğretim müfettişleri ile ilgili en çok şikâyette buldukları konuların başında, müfettişlerin öğretmenlerle iletişim kurmada yetersiz oldukları ve insan ilişkilerinin gerektirdiği özeni göstermedikleri hususu gelmektedir.

17. İlköğretim müfettişleri bazı konularda tavsiye yerine uygulama örnekleri göstermelidir. Örneğin plan yapma ve yöntem kullanma, materyal kullanma ev öğrencilerle iletişim konularında model olacak uygulamalar yapılabilir. Bunun için ilköğretim müfettişleri, her girdikleri sınıfta örnek bir ders işlemelidirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu konuda ilköğretim müfettişlerinden beklentisi vardır.

18. Her eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda mesleki yardım ve rehberlik konusunda öğretmenlerin görüş ve beklentilerini belirlemeye yönelik bir anket uygulanarak, bu anket sonuçlarının değerlendirmesine dayalı olarak öğretmenlerin mesleki yardım ve rehberlik gereksinimlerinin hangi konularda yoğunlaştığı belirlenmelidir. Bu şekilde mesleki yardım ve rehberlikte, öğretmenlerin de görüş ve beklentileri göz önünde bulundurulmuş olacaktır. Bu da ilköğretim müfettişlerinin hangi konularda mesleki yardım ve rehberliğe ağırlık vermeleri gerektiğine dair veri oluşturacaktır.

19. Bu ve benzer araştırmalarda ilköğretim müfettişlerinin, en yetersiz ve en olumsuz olarak görüldükleri hususların başında, “öğretmenlere karşı içten davranmadıkları; öğretmenlere ön yargılı olarak yaklaştıkları; olumlu bir iletişim biçimini kullanamadıkları” gibi insan ilişkileri konuları gelmektedir. Bu olumsuzluğu

gidermek için, ilköğretim müfettişleri, olumlu insan ilişkileri ve rehberlik konularında kapsamlı ve nitelikli bir eğitim sürecine tabi tutulmalıdırlar.

20. Mevcut duruma göre, halen görev yapmakta olan ilköğretim müfettişi ve öğretmen sayılarına göre müfettiş-öğretmen oranı oldukça yüksektir. Her bir müfettişe düşen öğretmen sayısı yönetmeliğin öngördüğü sayının bile çok üzerindedir. İlköğretim ikinci kademe branş öğretmenleri de dikkate alınarak müfettiş-öğretmen oranını makul düzeye getirmek için yeterli sayıda müfettiş yetiştirilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, evreni ve örneklemini farklı olmak kaydıyla daha geniş bir kapsamda yapılabilir.

2. Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rolleri açısından yeterlilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Başka araştırmalarda ilköğretim müfettişlerinin diğer rollerini gerçekleştirme düzeyleri, öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerine başvurularak incelenebilir.

3. İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

4. İlköğretim müfettişlerinin mesleğe başlamadan önce, görev rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için nasıl bir eğitim-öğretim programından geçirilmeleri gerektiği üzerine inceleme ve araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1993). İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş teftiş İlkelerini Uygulama Derecesi. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s.107.
- Açıkgöz, S. (2001). Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi, Sorunlar ve Öneriler. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara, ss.167-181.
- Akbaba-Altun, S. (2005). “Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Kış 2005, 5(18): 1-16, Ankara.
- Akbaba, S. (2002). Öğretmen Yetiştirmede Mesleki Rehberliğin Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 29(155-156): 21-31.
- Akçadağ, T. (2003). Denetimde Açıklık İlkesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(11): 9-15.
- Aksüt, M. (2004). İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Eğitim Denetimine İlişkin Görüşleri XIII. *Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*, ss.4-5, Malatya.
- Akyıldız, H.(1991). Etkili Öğretim Açısından Öğretmen Niteliğinin Önemi *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul, ss.228-230.
- Arslan, H. ve Soner Polat (2003). Denetmen Yardımcılarının Yaptıkları Denetim Etkinlikleri İle Eğitimin Kalitesini Ne Derece Artırdıklarına İlişkin Algıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yaz 2003, 4(12):. 39-46.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, s.25
- Aydın, M. (1991) . *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, s.11
- Aydın, M.(1982) . İlköğretim Müfettişlerinin Rol Algıları. *Araştırma Raporu*, Ankara, s.122.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Pegema Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, s.3.
- Altıntaş, R. (1980). *Liselerde Kurum Teftişi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss.2-13
- Atay, K. (1996). İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (1): 25-38.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık, Ankara, s.6.
- Bakıoğlu, A. ve Özge Hacıfazlıoğlu. (2000). Eğitim Denetmenleri ve Mentörlük. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl 2000, Sayı 12, ss. 39-52.

- Balcı, A. (1995). *Örgütsel Gelişme*. PEGEM Yayınları No:18, Ankara,s.182
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, s.182.
- Başaran, A. (1986). *İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları*. A. Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim Yönetimi*. Genel Dağıtım Gül Yayınevi, Ankara, s.148.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Gül yayınevi, Ankara, s.13-18.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Yargıçoğlu Matbaası, Ankara,s.73-74.
- Başaran, İ. E. (1987). *Eğitime Giriş*. Kadioğlu Matbaası, Ankara, s.215.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Gül Yayınevi, Ankara, s.13.
- Başar, H. (1998). *Eğitim Denetçisi Rollerini Yeterlikleri Seçilmesi Yetiştirilmesi*. Personel Eğitim Merkezi Yayını, no:5, Ankara, s.11
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss.6-71.
- Başar, H. (1996). Eğitim Denetiminde Eylem-Zaman Planlaması ve Uygulaması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, (4): 493-498.
- Baymur, F. (1975). *Rehberlik*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara, ss.6-12.
- Bilgen, N. (1987). Türk Milli Eğitimi ve Çağdaş Teftiş. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi ile Denetim Elamanları Derneğince Düzenlenen I. Teftiş Semineri*, Ankara, ss.142-144.
- Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi*. A. Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, ss.12-20.
- Bilir, M. (1992). Teftiş Sisteminin Yapı ve İşleyişi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:25 Sayı:1 ss. 243-256.
- Bolatoğlu, F. (1985). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Birimlerinde Teftiş Sistemi*. TODAİE Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara, s.66.
- Britton, J. Paula, Janet M. Goodman & Carl F. Rak. (2002). Presenting Workshops on Supervision:A Didactic –Eperiential Format. *Counselor Education and Supervision*, Volüme:42, Number 1, September.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayınları, no. 2, Sekizinci Baskı, Ankara, s.132,133.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık, Ankara, s.89-98.
- Burgaz, B. (1992).Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilemediği Görülen Bazı Denetim Rollerini ve Nedenleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara, sayı:11, ss. 127-134,.
- Büyükaslan, M.A. (1998). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İlköğretim Denetmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Algı Ve Beklentileri*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ss.80-83

- Büyükışık, M. (1989). *İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. ve Diğerleri. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Mikro Yayınları, Konya, ss.1-2.
- Cemaloğlu, Necati. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, ss.75-77.
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi*. M.E.B. Basımevi, İstanbul.
- Chunn, G. F. (1986). Perceptions of Teachers and Principals concerning Behaviors and Attitudes that Contribute to an Effective Supervisory Cycle. *Dissertation Abstracts International*, Volume 9. ss.46-51.
- Dağlı, A. (2001). İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Denetmenlerinin Liderlik Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26):211-220.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Denetmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Davranışları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:25, Sayı:118, ss. 43-48.
- Dağlı, A. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Eğitim ve Yaşam İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirisi*, Malatya, ss.87-88.
- Dağlı, A. ve Huriye Gündüz. (2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla, ss.1-8.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Pegema Yayıncılık, İkinci Baskı, Ankara, s.63.
- Demirtaş, Z. (2005): Alan Dışından Atanan Öğretmenlerin Yetişmesinde Müfettişlerin Rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara, Sayı:21:113-125,
- Erdem, O. (1987). Türk Teftiş Sistemine Genel Bir Bakış. *1. Teftiş Semineri*, Denetfe Yayınları, Ankara, ss.12-16.
- Ergun, T. ve Aykut Polatoğlu. (1998). *Kamu Yönetimine Giriş*. TODAİE yayınları, Ankara, s.341.
- Ecevit, H. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin İlköğretim Okullarında Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Etkinlikleri ve Gerçekleştirme Düzeyi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, ss.62-67.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1: 67-75.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniv. Eğt.Fak. Dergisi*, Sayı:10: 73-78.
- Gökkyer, N. (1997). *İlköğretim Okulları II. Kademe Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s.3-4.

- Güteryüz, H. (2006). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi ve Hizmetiçi Eğitimi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla, ss.199-200.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 147: 21-25.
- Gün, A. Nadiroğlu. (2001). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini İle Öğretmenlerin Algıları*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, ss.23-126.
- Hesapçioğlu, M. (1984). *Türkiye’ de İnsangücü ve Eğitim Planlaması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara, s.24.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Rehber Yayınevi, Ankara, s.99.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2002). Eğitim Denetmenlerinin Değerlendirilmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran, Sayı:3: 35-50.
- Karabulut, E. (2006). İlköğretim Müfettişlerinin İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerce Değerlendirilmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla, ss.204-205
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, ss.4-28.
- Kartal, S. (1997). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Teftiş-Rehberlik Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, ss.37-83.
- Kavcar, Cahit. (1999). “Nitelikli Öğretmen Sorunu”, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- Kepeçoğlu, M. (1990). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Kadioğlu Matbaası, Ankara, ss.11-18.
- Kepenekçi, Y. (1995). Teftişin Yasal Dayanakları ve Müfettişlerinin Yasal Görevleri. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:28, Sayı:2: 137-143.
- Kılıç, M. (2006). Öğretmen Yetiştirme Açısından Öğretmen Kimdir? Nitelikleri Neler Olmalıdır?. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla.
- Kırmızı, F. Susar ve Ayfer Kocabaş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algılarının Öğrenci Algıları İle Karşılaştırılması. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla, s.265.
- Köklü, N. ve Diğerleri. (1999). İlköğretim Müfettişlerinin Araştırma Yeterlikleri ve Araştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(19): 325-339.
- Kuzgun, Y. (1985). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Yayınları, Ankara, s.6.
- Lucio, William ; H. Mcnell ve John D. (1962). *Supervision*. (Aktaran: S. Paşa Memişoğlu) McGraw-Hill Book Company, London.
- Macarty, Donald. (1986). “ Supervision and Evaluation” (Çev: Mustafa Yalçınkaya), *The Clearing House*, 59, 8 April 1986.
- Memişoğlu, S. Paşa. (2001). *Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu, ss.7-10.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1984). İç Hizmetler Yönetmeliği
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
- Milli Eğitim Bakanlığı (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Resmi Gazete, sayı:23785, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, Tebliğler Dergisi, sayı:2521, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). 15. Milli Eğiti Şurası, “2000’li Yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi”, M. E. B. Basımevi, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). 2006 Yılı İlköğretim Müfettişleri İstatistik Verileri. İsis. meb. gov. tr.
- Oktar, İ. ve Nevriye Yazçayır. (2004). Öğrenci Görüşlerine Göre Etkili Öğretmen. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirisi*, Malatya, ss.151-152.
- Oral, B. (2000). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, Sayı:148: 37-41.
- Öz, F. (1977). *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, s.3.
- Özbek, O. (2001). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Ders Teftişi Etkinliklerinde Müfettişlerden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyleri(Niğde İli Örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Mart 2001, Ankara, Sayı:3-4: 87-93.
- Özkan, R. (2005). Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 2005-Bahar, 33(166): 33-42.
- Özoğlu, S. Çetin. (1977). *Eğitimde Rehberlik*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 37-38.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik Mesleğindeki Değişmelerin Tarihsel Toplumsal Bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 2005-Bahar, 33(166): 221-232.
- Özyürek, L. (1981). *Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliği*. A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:67, Ankara, ss.11-13.
- Sabancı, A. ve Günbayı, İ. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Görev Alanlarının ve Yüklerinin Yeterlik Alanları Açısından Değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Antalya, Sayı:1: 114-121.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde Teftiş Teknikleri*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s.100.
- Sarı, K. (1987). *Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusundaki Beklentileri*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, ss.7-128
- Sargın, N. ve Diğerleri. (2003). *Rehberlik*. Mikro yayınları, Konya, s.2.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Antalya, Sayı:1: 83-95.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ankara, 5(58): 25-32.

- Sergiovanni, T. J. and Starrat R. J. (1979). *Supervision: Human Perspectives*. McGraw-Hill Book Co, New York.
- Sinkinson, Anne J. (2004). Manager, Moderator, Motivator or What?. *Educational Review*, November-2004, 56(3):235-246.
- Sönmez, V. ve Diğerleri. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara, s.3.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s.36.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul, s.17.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma İlişkileri*. Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul, ss.7-18.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss.3-92.
- Tekışık, H. H. (2001). Eğitim Sisteminde Teftiş. *Eğitimde Yansımalar Sempozyumu*, Eğitim Araştırma Vakfı Yayınları, Ankara, s.102.
- Temel, A. (1991). Öğretmen Niteliğindeki Değişmeler ve Öğretmen Yetiştirme. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu ve Bildiri Metinleri*, İstanbul, ss.97-100.
- Terzi, A. R. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s.27.
- Tunç, B. (2001). *İlköğretim Müfettişlerinin Problem Çözme Süreci Açısından Rollerini Gerçekleştirme Biçimleri*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne, s.42.
- Ünal, A. (1999). *İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, ss.45-53.
- Wiles, K. (1986). *Supervision for Better Schools*. (Aktaran: Salih Paşa MEMİŞOĞLU) Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N. J.
- Yaman, E. ve İskender M. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Rehberli Roller. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ekim-2004, Sayı:8: 398-414.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.6.
- Yalçınkaya, M. (1992). Denetimde İletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:25, sayı:1: 211-219.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar 2002, 32(153-154):106-118.
- Yalçınkaya, M. (2003). "İlköğretimde Yeni Denetim Esasları", *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, Güz 2003, 33(160):351-360.
- Yıldırım, B. (2001). İlköğretimde Denetimin etkililiği İçin Yeni Bir İletişim Modeli Önerisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ Cilt:11, Sayı:1: 213-224.
- Yılman, M. (1991). Eğitim Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rolü. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul, ss.231-234.

- Yılmaz, K. ve Diğerleri. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İle İlgili Sorunları. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran-2004, 5(7): 198-210.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.

EKLER

EK-A. İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK VE MESLEKİ YARDIM ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ ANALİZİ

No	İlköğretim Müfettişleri mesleki yardım ve rehberlik konularında aşağıdaki maddelerde belirtilen hususlara ne derecede uymaktadırlar?	X	SS	DERECESİ
1.	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma konusunda önerilerde bulunur	2.27	0.79	AZ
2.	Ders işlenişini izleyerek, hazırlanan planla ders işleniş arasındaki uyumla ilgili gözlemlerini öğretmenle paylaşır	2.70	0.85	ORTA
3.	Dersliğin fiziki koşullarının eğitsel ve öğretimsel amaç ve ilkelere uygun olarak düzenlenmesinde yardımcı olur.	2.16	0.87	AZ
4.	Örnek ders işleyerek, öğretmene sınıf yönetimi konusunda rehberlik eder	1.39	0.71	HİÇ
5.	Sınıf yönetiminde zamanın etkili kullanımı için önerilerde bulunur	2.17	0.78	AZ
6.	Sınıfta disiplini bozucu davranışlarla başa çıkmada öğretmene strateji seçimi konusunda yardım eder	1.96	0.77	AZ
7.	Velilerle ve okul çevresi ile sağlıklı iletişim kurma konusunda önerilerde bulunur	2.12	0.83	AZ
8.	Eğitim-öğretim açısından çevre imkânlarından yararlanma konusunda yardım eder	2.14	0.89	AZ
9.	Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve diğer alanlardaki gelişimleri konusunda velilerle işbirliği yapmada rehberlik eder	2.10	0.96	AZ
10.	Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen veli işbirliği ile nasıl çözülebileceği konusunda yardım eder ve önerilerde bulunur	2.30	1.00	AZ
11.	Velilerin, okula ve eğitim-öğretime nasıl katkı yapabilecekleri konusunda öğretmenlere gerekli rehberliği yapar	2.33	1.03	AZ
12.	Yıllık ve Ünite planlarının nasıl hazırlanacağı hususunda öğretmenlere gerekli yardımı sağlar	2.83	1.01	ORTA
13.	Öğretmenle birlikte örnek ders planı yaparak ders planlarının hazırlanmasında yardımcı olur	1.39	0.73	AZ
14.	Ders programlarında yapılan yenilikler hakkında bilgi verir	2.54	0.91	ORTA
15.	Programlardaki değişikliklerin nasıl uygulanacağı konusunda gerekli yardımı sağlar	2.44	0.92	ORTA
16.	Ders programlarının öğretmenler tarafından anlaşılıp yorumlanmasında yardımcı olur	2.35	0.89	AZ
17.	Okul yönetimi ve üst yöneticilerle sağlıklı iletişim ve ilişki kurmada rehberlik eder	2.12	0.88	AZ
18.	Öğretmenlerin eğitim-öğretim açısından kendi aralarında işbirliği sağlamaları ve olumlu ilişkiler geliştirmeleri için rehberlik yapar	2.15	0.86	AZ
19.	Zümre öğretmenler toplantılarının nasıl yapılması gerektiği hususunda rehberlik eder	2.20	0.92	AZ
20.	Yönetici, öğretmen ve diğer personelin ilişkilerinin geliştirilmesinde ve koordineli çalışmalarına rehberlik eder	2.07	0.86	AZ
21.	Öğretmenlerin kendi aralarında ve okul yöneticileri ile oluşan sorunların çözümünde rehberlik eder	2.03	0.86	AZ
22.	Mesleki ve genel kültür içerikli önemli kaynakları ve yeni çıkan yayınları tanıtır.	1.99	0.86	AZ
23.	Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili düşünce ve görüş ufuklarını geliştirmelerine yardım ve rehberlik eder	2.13	0.87	AZ

24	Öğretmenlerin güçlü yanlarını tespit edip bu özelliklerini geliştirmelerine destek olur ve rehberlik eder	1.90	0.83	AZ
25	Öğretmenin başarısının düşük olduğu konularda neler yapabileceğine dair rehberlik eder	2.20	0.89	AZ
26	Eğitim-öğretimle ilgili yeni bilgileri ve araştırma sonuçlarını öğretmenlerle paylaşır.	2.22	0.89	AZ
27	Mesleki yönden öğretmenlerin eksik ya da yetersiz olduğu konularda uygun hizmet içi programlara katılmaları hususunda gerekli yardım ve rehberliği yapar	2.19	0.88	AZ
28	Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili araştırma yapmaları konusunda bilgi desteği sağlar ve araştırma yapmaya teşvik eder	2.07	0.84	AZ
29	Öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım için yeterli zaman ayırır	1.90	0.82	AZ
30	Öğrencilerin öğrenim güçlüklerinin giderilmesi konusunda öğretmenlere gerekli yardım ve rehberliği sağlar	2.07	0.83	AZ
31	Öğrencilerin gelişimleri ile ilgili sorunları tanıma ve çözmeye yardımcı olur	2.01	0.83	AZ
32	Öğrencileri tanıma teknikleri konusunda ve bu tekniklerin uygulaması ile ilgili bilgi desteği sağlar	2.03	0.84	AZ
33	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma ve bu farklılıklara uygun öğrenme fırsatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda yardımcı olur	2.04	0.81	AZ
34	Devamsız öğrencilerin devamsızlık nedenlerini tespit etmede ve okula devamlarının sağlanması konusunda rehberlik eder	2.04	0.87	AZ
35	Öğretmenlerin öğrencilere nasıl rehberlik yapmaları gerektiği konusunda gerekli bilgileri sağlar ve uygun önerilerde bulunur	2.24	0.88	AZ
36	Eğitim-öğretimle ilgili yasalar ve yönetmeliklerle ilgili konularda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirtmeleri durumunda yardımcı olur	2.33	0.93	AZ
37	Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili konularda yardım taleplerinde gerekli yardımı ve rehberliği sağlar	2.30	0.95	AZ
38	Eğitim-öğretimle ilgili mevzuatın anlaşılması ve izlenmesi konusunda rehberlik eder	2.57	0.95	ORTA
39	Mevzuatta meydana gelen değişikliklerden haberdar eder ve gerekli açıklamaları yapar	2.56	1.02	ORTA
40	Öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamalarını izleyerek bu izlenimler ışığında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konusunda öğretmenle gözlemlerini paylaşır ve öneriler sunar	2.58	1.02	ORTA
41	Eğitim-öğretim etkinliklerinde gezi-gözlem, inceleme ve deneylerden yararlanma konusunda uygulamaları izleyip inceleyerek bu gözlem ve incelemelere dayalı önerilerde bulunur	2.43	1.05	ORTA
42	Örnek ders işleyerek, öğretmene yöntem seçme ve kullanmada yol gösterir	1.39	0.71	HİÇ
43	Ders konularına uygun öğretim stratejilerini seçme ve uygulama konusunda yardım eder	2.03	0.81	AZ
44	Öğretim strateji-yöntem ve teknikleri konularında öğretmenlere bilgi ve uygulama desteği sağlar	2.09	0.82	AZ
45	Öğretim strateji-yöntem ve teknikleri ile ilgili yeni gelişmelerden öğretmenleri haberdar eder ve gerekli bilgilendirmeyi yapar	2.16	0.85	AZ
46	Öğretme ortamlarının daha etkili hale getirilmesini sağlayan yeni eğitim teknolojilerini tanıtır ve bunlarla ilgili bilgi verir	2.14	0.86	AZ
47	Mevcut araç-gereçlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde uygun şekilde kullanılması konusunda yardımcı olur	2.10	0.84	AZ

48	Öğretimde materyal geliştirme konusunda gerekli yardım ve rehberliği yapar	1.98	0.81	AZ
49	Öğretim etkinliklerinde teknolojik gelişmelerden nasıl yararlanılacağı ile ilgili gerekli bilgi ve uygulama desteğini sağlar	2.03	0.82	AZ
50	Materyal sağlama ve geliştirmede çevre imkanlarından yararlanma konusunda yardım ve rehberlik eder	2.02	0.83	AZ
51	Kütüphane, kitaplık, laboratuvar, atölye, işlik, salon gibi bölümlerden faydalanma konusunda rehberlik eder	2.06	0.85	AZ
52	Öğretmenin öğrenci performansını uygun şekilde ölçmesi ve değerlendirme yapması konusunda yardım eder	2.12	0.84	AZ
53	Eğitim-öğretimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve sorunların çözümü konusunda gerekli yardım ve desteği sağlar	2.08	0.84	AZ
54	Öğrenci performansının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının seçimi ve uygulanması ile ilgili gerekli bilgi desteğini sağlar	2.09	0.82	AZ
55	Değerlendirme yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği hususunda yardım ve rehberlik yapar	2.22	0.86	AZ

EK.B.1. ARAŞTIRMA İÇİN VERİ TOPLAMA ANKETİ**GENEL AÇIKLAMA****Sayın meslektaşım,**

Bu anket formu, “ Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmenler İçin Bir Rehberlik Modeli Önerisi” adlı bir araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I.Bölümde anketi cevaplayacaklara ait kişisel bilgiler; II.Bölümde ise ilköğretim müfettişlerinin “rehberlik ve mesleki yardım” konularında yaptıkları yardımlara ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Ankete verilecek cevaplar araştırmaya veri oluşturmak için kullanılacaktır. Dolayısıyla ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Ankette yer alan soruları cevaplarken, kanaatinizin derecesini “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok” ve “Tam” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

Örnek:

1.Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili konulardaki yardım taleplerine cevap verirler

Hiç Az Orta Çok Tam
 () (X) () () ()

Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

H.İsmail ARSLANTAŞ
Öğretim Görevlisi

ADRES:

Dicle Üniversitesi Z.Gökalp Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü DİYARBAKIR

EK.B.2. ANKETİN KİŞİSEL BİLGİLER BÖLÜMÜ

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Durumunuza uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

I.Cinsiyetiniz

1.Bayan

2.Erkek

II.Branşınız

1.Sınıf öğretmeni

2.Sosyal alanlar (Sosyal Bilgiler,Türkçe,Yabancı Dil, Din K.Ahl. Bil.)

3.Fen Alanları (Fen Bilgisi, Matematik)

4.Güzel Sanatlar (Resim, İş ve Teknik, Beden Eğitimi)

III.Öğrenim Durumunuz

1. Ön Lisans (Yüksek Okul)

2. Lisans (Fakülte)

3. Lisans Üstü (Yüksek Lisans, Doktora)

IV.Mesleki Kıdeminiz

1. 1-10 yıl

2. 11- 20 yıl

3. 21-30 yıl

4.31 yıl ve üzeri

V.Mezun Olduğunuz Fakülte-Bölüm

1.Eğitim Fakültesi

2.Fen-Edebiyat Fakültesi

3.Diğer (Lütfen Yazınız):

EK.B.3.ANKET MADDELERİ

İlköğretim Müfettişleri mesleki yardım ve rehberlik konularında aşağıdaki maddelerde belirtilen hususlara ne derecede uymaktadırlar?		Katılma Dereceniz				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Kanaatinize uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplayınız.						
1.	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma konusunda önerilerde bulunur					
2.	Ders işlenişini izleyerek, hazırlanan planla ders işlenişini arasındaki uyumla ilgili gözlemlerini öğretmenle paylaşır					
3.	Dersliğin fiziki koşullarının eğitsel ve öğretimsel amaç ve ilkelere uygun olarak düzenlenmesinde yardımcı olur.					
4.	Örnek ders işleyerek, öğretmene sınıf yönetimi konusunda rehberlik eder					
5.	Sınıf yönetiminde zamanın etkili kullanımı için önerilerde bulunur					
6.	Sınıfta disiplini bozucu davranışlarla başa çıkmada öğretmene strateji seçimi konusunda yardım eder					
7.	Velilerle ve okul çevresi ile sağlıklı iletişim kurma konusunda önerilerde bulunur					
8.	Eğitim-öğretim açısından çevre imkanlarından yararlanma konusunda yardım eder					
9.	Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve diğer alanlardaki gelişimleri konusunda velilerle işbirliği yapmada rehberlik eder					
10.	Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen veli işbirliği ile nasıl çözülebileceği konusunda yardım eder ve önerilerde bulunur					
11.	Velilerin, okula ve eğitim-öğretime nasıl katkı yapabilecekleri konusunda öğretmenlere gerekli rehberliği yapar					
12.	Yıllık ve Ünite planlarının nasıl hazırlanacağı hususunda öğretmenlere gerekli yardımı sağlar					
13.	Öğretmenle birlikte örnek ders planı yaparak ders planlarının hazırlanmasında yardımcı olur					
14.	Ders programlarında yapılan yenilikler hakkında bilgi verir					
15.	Programlardaki değişikliklerin nasıl uygulanacağı konusunda gerekli yardımı sağlar					
16.	Ders programlarının öğretmenler tarafından anlaşılıp yorumlanmasında yardımcı olur					
17.	Okul yönetimi ve üst yöneticilerle sağlıklı iletişim ve ilişki kurmada rehberlik eder					
18.	Öğretmenlerin eğitim-öğretim açısından kendi aralarında işbirliği sağlamaları ve olumlu ilişkiler geliştirmeleri için rehberlik yapar					
19.	Zümre öğretmenler toplantılarının nasıl yapılması gerektiği hususunda rehberlik eder					
20.	Yönetici, öğretmen ve diğer personelin ilişkilerinin geliştirilmesinde ve koordineli olarak çalışmalarına rehberlik eder					
21.	Öğretmenlerin kendi aralarında ve okul yöneticileri ile oluşan sorunların çözümünde rehberlik eder					
22.	Mesleki ve genel kültür içerikli önemli kaynakları ve yeni çıkan yayınları tanıtır.					
23.	Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili düşünce ve görüş ufuklarını geliştirmelerine yardım ve rehberlik eder					
24.	Öğretmenlerin güçlü yanlarını tespit edip bu özelliklerini geliştirmelerine destek olur ve rehberlik eder					
25.	Öğretmenin başarısının düşük olduğu konularda neler yapabileceğine dair rehberlik eder					
26.	Eğitim-öğretimle ilgili yeni bilgileri ve araştırma sonuçlarını öğretmenlerle paylaşır.					
27.	Mesleki yönden öğretmenlerin eksik ya da yetersiz olduğu konularda uygun hizmet içi programlara katılmaları hususunda gerekli yardım ve rehberliği yapar					
28.	Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili araştırma yapmaları konusunda					

	bilgi desteği sağlar ve araştırma yapmaya teşvik eder					
29	Öğretmenlere rehberlik ve mesleki yardım için yeterli zaman ayırır					
30	Öğrencilerin öğrenim güçlüklerinin giderilmesi konusunda öğretmenlere gerekli yardım ve rehberliği sağlar					
31	Öğrencilerin gelişimleri ile ilgili sorunları tanıma ve çözüme yardımcı olur					
32	Öğrencileri tanıma teknikleri konusunda ve bu tekniklerin uygulaması ile ilgili bilgi desteği sağlar					
33	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma ve bu farklılıklara uygun öğrenme fırsatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda yardımcı olur					
34	Devamsız öğrencilerin devamsızlık nedenlerini tespit etmede ve okula devamlarının sağlanması konusunda rehberlik eder					
35	Öğretmenlerin öğrencilere nasıl rehberlik yapmaları gerektiği konusunda gerekli bilgileri sağlar ve uygun önerilerde bulunur					
36	Eğitim-öğretimle ilgili yasalar ve yönetmeliklerle ilgili konularda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirtmeleri durumunda yardımcı olur					
37	Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili konularda yardım taleplerinde gerekli yardımı ve rehberliği sağlar					
38	Eğitim-öğretimle ilgili mevzuatın izlenmesi konusunda rehberlik eder					
39	Mevzuatta meydana gelen değişikliklerden haberdar eder ve gerekli açıklamaları yapar					
40	Öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamalarını izleyerek bu izlenimler ışığında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması konusunda öğretmenle gözlemlerini paylaşır ve öneriler sunar					
41	Eğitim-öğretim etkinliklerinde gezi-gözlem, inceleme ve deneylerden yararlanma konusunda uygulamaları izleyip inceleyerek bu gözlem ve incelemelere dayalı önerilerde bulunur					
42	Örnek ders işleyerek, öğretmene yöntem seçme ve kullanmada yol gösterir					
43	Ders konularına uygun öğretim stratejilerini seçme ve uygulama konusunda yardım eder					
44	Öğretim strateji-yöntem ve teknikleri konularında öğretmenlere bilgi ve uygulama desteği sağlar					
45	Öğretim strateji-yöntem ve teknikleri ile ilgili yeni gelişmelerden öğretmenleri haberdar eder ve gerekli bilgilendirmeyi yapar					
46	Öğretme ortamlarının daha etkili hale getirilmesini sağlayan yeni eğitim teknolojilerini tanıtır ve bunlarla ilgili bilgi verir					
47	Mevcut araç-gereçlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde uygun şekilde kullanılması konusunda yardımcı olur					
48	Öğretimde materyal geliştirme konusunda gerekli yardım ve rehberliği yapar					
49	Öğretim etkinliklerinde teknolojik gelişmelerden nasıl yararlanılacağı ile ilgili gerekli bilgi ve uygulama desteğini sağlar					
50	Materyal sağlama ve geliştirmede çevre imkânlarından yararlanma konusunda yardım ve rehberlik eder					
51	Kütüphane, kitaplık, laboratuvar, atölye, işlik, salon gibi bölümlerden faydalanma konusunda rehberlik eder					
52	Öğretmenin öğrenci performansını uygun şekilde ölçmesi ve değerlendirme yapması konusunda yardım eder					
53	Eğitim-öğretimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve sorunların çözümü konusunda gerekli yardım ve desteği sağlar					
54	Öğrenci performansının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının seçimi ve uygulanması ile ilgili gerekli bilgi desteğini sağlar					
55	Değerlendirme yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği hususunda yardım ve rehberlik yapar					

EK.C. ÖZGEÇMİŞ (VITAE)**ÖZGEÇMİŞ**

H.İsmail ARSLANTAŞ 1966 yılında Kadirli’de doğdu. 1994 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden mezun oldu. 2002 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Yüksek Lisansını tamamladı. 1986-1994 yılları arası Malatya’da sınıf öğretmenliği; 1994-95 yılları arası rehber öğretmenlik; 1995-1998 yılları arasında Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü’nde İlköğretim Müfettişliği; 1998- 2007 yılları arası Dicle Üniversitesi Z.Gökalp Eğitim Fakültesi’nde Öğretim Görevliliği yapmıştır. Halen Gaziantep Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğretim Görevlisi olarak görevini sürdürmektedir.

VITAE

H. İsmail ARSLANTAŞ was born in Kadirli in 1966. He graduated from the Department of Education Sciences, Faculty of Education, İnönü University, in 1994. He got his MA degree at University of Dicle. He worked as a primary school teacher in Malatya between 1986 and 1994, as a guidance counselor in 1994 and 1995, a primary school inspector between 1995 and 1998 in Mersin, and a lecturer at University of Dicle between 1998 and 2007. Currently he is a lecturer at University of Gaziantep, Muallim Rıfat Faculty of Education.