



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM
MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞ ve BEKLENTİLERİ

Hazırlayan
Barış ATEŞ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

TOKAT – 2008



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM
MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ

Hazırlayan
Barış ATEŞ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER

TOKAT – 2008

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN
YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 14 / 07 / 2009

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

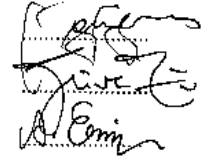
Başkan : Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer

Üye : Yrd. Doç. Dr. Güven Özdem

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aysun Erginer

Üye :

Üye :



Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 02 / 07 / 2009 tarih ve 20/01 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü:



Mühür
İmza

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

10/ 07/ 2008

Barış ATEŞ

TEŞEKKÜR

Eğitimin yadsınamayacak önemi, eğitim sistemiyle ilişkisi bulunan herkesin algıladığı bir gerçektir. Bireyleri kapasiteleri ölçüsünde ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirme süreci olarak tanımlanan, uzak hedefi mutlu bir toplum oluşturmak olan eğitimin, amaçlarına ulaşma derecesini denetim sistemi belirlemektedir. Bu denli önemli bir işlevi olan denetim sisteminin işgörenleri olan müfettişlerin de, her açıdan tam donanımlı olması, gerek bireyler gerekse ülke açısından çok önemli olan eğitimin etkililiğini artıracaktır.

Müfettişlerin; sahip olmaları gereken yeterliklere ne denli sahip olabildiklerini belirlemek, bu konuda okul yöneticilerinin görüş ve beklentilerini belirleyerek denetim sisteminin hizmet edebilme gücüne ışık tutmak amacıyla bu çalışmayı hazırladım. Yeterliği yüksek olan müfettişlerle; eğitimin amaçlarına ulaşması ve verimliliği daha olanaklı olacaktır.

Araştırma boyunca, her zaman desteklerini gördüğüm arkadaşlarım Ramiye İSAOĞLU ve Erdal AK'a, anketin değerlendirilme sürecinde yardımını esirgemeyen arkadaşım Şükrü KAYCI'ye, görev yaptığım Yunus Emre İlköğretim Okulu'ndaki tüm öğretmen arkadaşlarıma ve yöneticilerime çok teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında yapıcı eleştirileriyle yol gösteren, anlayışlı ve hoşgörülü danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Aysun ERGİNER'e ve olumlu yaklaşımıyla her zaman moral veren hocam Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e içten teşekkürler.

Yaşamım boyunca her konuda olduğu gibi, tez çalışmam süresince de sonsuz bir destek verip inancımı ayakta tutan sevgili annem Perihan ATEŞ ve babam Mustafa ATEŞ'e, sonsuz teşekkürler...

ÖZET

İlköğretim okulu yöneticilerinin; kendilerini denetleyen ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri ve beklentilerinin belirlenmesi, denetim sisteminin sağlıklı işlemesi açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Tokat Merkez, Almus, Niksar, Turhal ve Yeşilyurt ilçelerindeki 131 ilköğretim okulunda görev yapan 390 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmıştır. Verilerin analizinde F, t, Kruskal-Wallis, Tukey testlerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır.

Araştırmada; okul yöneticilerinin %57,2'sinin eğitim fakültesi mezunu olduğu, %3,9'unun kadın olduğu ve çok azının (%1,7) yüksek lisans mezunu olduğu bulunmuştur. Müfettişlerin teknik yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri olumlu olmasına karşın, karar ve insancıl yeterliklere ilişkin olumsuz görüş belirttikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin müfettişlerden beklentisi daha çok insancıl yeterliklerin geliştirilmesi yönündedir. Bu sonuçlar doğrultusunda; müfettişlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yeterlik temelli programların ön planda tutulması ve yeterliklerin gelişimi açısından müfettişlerin lisansüstü öğrenim görmelerinin teşvik edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim okulu yöneticisi, ilköğretim müfettişi, yeterlik.

ABSTRACT

Primary school administrators' opinions regarding their supervisors' sufficiency and determine expectations are appreciated significant for a healthy supervision system. The purpose of this study is to determine expectations of school administrators and opinions about their supervisors' competency. The sample of study constitutes 390 primary school administrators studying at 131 different primary schools in subprovinces like Almus, Niksar, Turhal, Yeşilyurt and in the centre of Tokat. In this research, case study was used which composes both scanning model and qualitative research patterns. Data were collected by a questionnaire developed by researcher. While analysing data, it was benefited from F, t, Kruskal-Wallis and Tukey tests. In analysing qualitative data, descriptive analysis was applied.

The study results showed that, 57.2 percent of school administrators are graduate from education faculties, 3.9 percent is woman and a very small number of (1,7) school administrators are completed master degree. It was determined that, although school administrators' opinions concerning their supervisors' technical competency are positive, ideas about supervisors' managing decision process and humanist relations competencies are negative. The expectations of school administrators from supervisors are considerably directed on improving humanist relations sufficiency and being open different opinions and ideas. Under the light of these results; encouraging supervisors to get competency-focused programs and promoting them to complete a master degree program or proficiency in supervision for improving their sufficiencies was suggested.

Key Words: Primary school administrator, supervisor, competency.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	I
TEŞEKKÜR.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. DENETİM.....	3
1.1.1. Denetim ve Teftiş Kavramları.....	5
1.1.2. Denetimde Kavramsal Gelişmeler.....	5
1.2. DENETİMİN YASAL DAYANAKLARI.....	6
1.3. DENETİMİN AMAÇLARI.....	9
1.4. DENETİMİN ÖNEMİ.....	14
1.5. DENETİMİN İŞLEVLERİ.....	17
1.6. DENETİM TÜRLERİ VE YÖNTEMLERİ.....	19
1.6.1. Denetim Türleri.....	19
1.6.2. Denetim Yöntemleri.....	24
1.7. MÜFETTİŞ TÜRLERİ, NİTELİKLERİ VE ROLLERİ.....	25
1.7.1. Müfettiş Türleri.....	25
1.7.2. Müfettiş Nitelikleri.....	26
1.7.3. Müfettiş Rollerini.....	27
1.7.3.1. Liderlik.....	33

1.7.3.2. Rehberlik.....	35
1.7.3.3. Yöneticilik.....	38
1.7.3.4. Öğreticilik.....	38
1.7.3.5. Araştırma Uzmanlığı.....	39
1.7.3.6. Sorğu Yargıçlığı.....	40
1.8. DENETİM İLKELERİ.....	42
1.9. AB ÜLKELERİ'NDE DENETİM SİSTEMİ VE TÜRKİYE.....	50
1.10. YETERLİK.....	52
1.10.1.Yeterlik Kavramı.....	52
1.10.2.Müfettiş Yeterlikleri.....	53
1.11. PROBLEM DURUMU.....	63
1.11.1. Araştırmanın Amacı.....	63
1.11.2. Araştırmanın Önemi.....	63
1.11.3. Sınırlılıklar.....	64
1.11.4. Tanımlar.....	64
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	66
2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	66
3. MATERYAL VE YÖNTEM	75
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	75
3.2. EVREN ÖRNEKLEM.....	75
3.3. ÖLÇME ARACI.....	76
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	78
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	78
4. BULGULAR VE YORUM.....	81

4. 1. OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER.....	81
4. 2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	85
4. 3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN, İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR.....	91
4. 4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN, İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLERİ.....	114
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	118
5.1. SONUÇLAR.....	118
5.1.1. Demografik Verilere İlişkin Sonuçlar.....	118
5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	118
5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	119
5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	121
5.2. ÖNERİLER.....	122
KAYNAKLAR.....	124
EKLER.....	133
EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI.....	133
EK 2: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	138

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1. Rehberlikte Gelişimsel ve Geleneksel Yaklaşım.....	37
Tablo 1. 2. Yirmi Dört Kritik Profesyonel Müfettiş Yeterliği.....	57
Tablo 3. 1: Araştırma Örnekleme.....	76
Tablo 3. 2. Belirlenen İlçelerdeki Okul ve Okul Yöneticisi Sayıları.....	76
Tablo 3. 3. İlköğretim Müfettişlerinin Üç Türdeki Yeterlikleriyle İlgili Olarak Ankette Yer Alan Maddeler.....	78
Tablo 4. 1. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	81
Tablo 4. 2. Okul Yöneticilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	82
Tablo 4. 3. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	82
Tablo 4. 4. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları...	83
Tablo 4. 5. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	84
Tablo 4. 6. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Yıllarına Göre Dağılımları.....	84
Tablo 4. 7. Okul Yöneticilerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	85
Tablo 4. 8. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme	91
Tablo 4. 9. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme.....	97
Tablo 4. 10. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme.....	99
Tablo 4. 11. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme.....	104
Tablo 4. 12. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumlarına Göre İlköğretim	

Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme.....	108
Tablo 4. 13. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Yıllarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme.....	110
Tablo 4. 14. Okul Yöneticilerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Beklentileri.....	115

1. GİRİŞ

21. yüzyıl; modern bilgi çağı, uzay çağı gibi terimlerle ifade edilen bir çağdır. Tek bir betimlemeyle ifade edilemeyen bu çağda her olgu ve kavram hızla değişmekte, kendini yenilemeyen bilim alanları küresel alanda sistem dışına itilmekte, gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkeler birçok projeye çağı yakalamak için uğraşmaktadır. Gelişmiş olarak nitelenen ülkelerin, gelişme nedenleri merak edilip araştırıldığında en temelde eğitime verdikleri önem, bunun yanı sıra eğitim sistemlerinin gelişim ve etkinlik odaklı bir güncellenme noktasından güç aldığı görülmektedir.

Ülkemizin de tüm kurum ve kanunlarıyla kendisini uyarlamaya çalıştığı Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim sistemlerinde de genel olarak çağdaş olana, geçerli ve verimli olana değer verilmekte, eğitim sistemleri de yapı olarak bu özellikleri gözetmektedir. Eğitim sisteminin işlerliğinin ne denli etkili ve verimli olduğu ise gerekliliği yadsınamaz olan denetim (teftiş) sistemiyle belirlenmekte, denetim sisteminde ise kalite güvence sistemini uyguladıkları görülmektedir. Denetim etkinliğinin yönetmeliklerde belirlenmiş görevlerinin yeterli kalitede gerçekleşmesi için uygulanan bu sistemin nihai amacı, bu etkinlikten hizmet alanların gerekli verimi alabilmiş olmalarını sağlamaktır.

Geçtiğimiz yüzyılda müfettişlerin (denetmen) rol görevlerinde kontrol odaklılıktan rehberlik ve işbaşında yardım odaklılığa doğru bir yönelim olduğu araştırmalarla belirlenmiştir (Harris, 1976; Atay, 1995). 21. yüzyılda ise rehberlik yaklaşımlarının da olumlu yönde gelişmesiyle birlikte kriz odaklı, sadece var olan problemi tespit edip çözüme yönelimli geleneksel rehberlik anlayışına uygun rol görevler yerine; özünü demokratiklik ve katılımcılık oluşturan gelişimsel rehberlik yaklaşımına

uygun rol görevleri almıştır. Oysaki araştırmalarda mufettişlerin eğitimsel gelişmelere ayak uydurmak ve üretim yönelimli olmak yerine, kendi unvanlarının anlamları ve daha çok yetkileriyle uğraştıkları görölmektedir. Bu çabalarının temelinde de kendilerini kabul ettirmek ve daha etkili olmak isteği olduğu açıktır. Dolayısıyla bu süreçte, eğitim denetimindeki temel değişmelere ve gelişmelere aracı olmak yerine, sınırlı alanlardaki gelişme ve becerileri takip etmişlerdir.

Mevcut sistem içinde denetim kurumları, rehberlik ve denetim ile ilgili görevlerinde niteliği değil, niceliği esas almışlardır. Sorunların kaynağına inme yerine, konjonktürel çözümlere yönelmişlerdir. Böylelikle bir bakıma mevcut durumun devamını sağlamışlardır. Bu ise eğitimin başarısına, gelişmesine, kalitesine ve verimliliğine beklenen katkıyı sunmamıştır. Oysaki eğitim denetimi alt sisteminin de değişim ve dönüşümü yakalaması bir zorunluluktur (Turan, 2005).

1987 yılında Devlet Bakanlığı'na yayınlanan Bilim ve Teknoloji Politikası isimli yayında “vasıf dokusu geliştirilmiş insan mükemmel insandır” sözünden yola çıkılarak “Milletçe arzu edilen standartlarda yaşayabilmek, çağımızın imkanlarından istifade edebilmek ile bu imkanların gerektirdiği bilgi, beceri, yaratıcılık yani vasıf dokusu arasında çok yakın bir ilişki vardır. Yeterli nitelikte olmayan bir doku ile ancak belirli seviyelerde yaşayabilmek mümkündür” (Doğan, 2002: 86) açıklamasıyla yeterlik kazanımının ölkemizin muaassır medeniyet seviyesinin üstüne çıkmak hedefinin gerçekleşmesinde ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ölkemiz aynı yıl AB'ye tam üyelik başvurusunda bulunmuştur.

Kalite döngüsünün işlerliğinin ve her alanda küreselleşen dünyanın eğitim alanında da küreselleşmesinin sonuçlarından biri olarak zaman içinde mufettişlerin istendik özelliklerinin niteliği ve niceliği tartışmalara söz konusu olmuştur. Bu

özellikler eğitim sisteminin önemli bir alt unsuru olan müfettişlerin yeterliği olarak kavramsallaştırılmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin yeterliklerinin, eğitim denetim sisteminden hizmet alan okul yöneticilerinin görüşlerine göre ne kadar verimli olduğunun belirlenmesinin, gerek denetim sisteminin, gerekse eğitim sisteminin etkililiğini belirlemek ve geliştirmek açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1. 1. DENETİM

Denetim kavramıyla ilgili alanyazında çok sayıda tanım bulunmaktadır. Genel olarak bir süreç olarak görülmekle birlikte, denetim daha çok tek yönlü bir karar verme, düzenleme ve etkileme olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal sistemlerde teftiş için yapılacak tek tanım birçok karışıklıklara yol açar. Teftiş çeşitli yönlerine ağırlık verilerek tanımlanmakta ve bilimsel yaklaşımın önemi paylaşılmaktadır (Taymaz, 2005: 3). Denetime yönelik bazı tanımlar şunlardır:

Denetim; istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilecek bir mesleksi rehberlik ve yardımdır (Hicks, 1960; Akt. Aydın, 2007: 17).

Bursalıoğlu (2005: 126) denetimi tanımlarken kamu yararı üzerinde durmuştur. Ona göre denetim; kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemidir.

Teftişin anlamı öğretimin geliştirilmesidir (Öz, 2003: 29).

Denetim örgütün eylemlerinin izlenerek, plandan ayrılan noktalarının saptanması, düzeltici girişimlerde bulunmak suretiyle örgütü verimli çalışmaya yöneltme sürecidir (Altay, 2006: 17). Altay, bu yorumuyla denetimin yöneltme özelliğine dikkat çekmiştir.

Teftiş; yapılan çalışmaları denetlemek, değerlendirmek ve daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele

çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır (Su, 1974; Akt. Taymaz, 2005: 4).

Aydın (2007: 19) denetimin öğrenmeye etkisinden hareketle; denetim; öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğrenme-öğretme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir, şeklinde tanımlamıştır.

Denetim, denetlenecek durumu fotoğrafını çekiyormuşçasına her yönüyle ve olduğu gibi belirleme, bunu olması gereken ve olabilecek olan ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirme, bulunan eksikleri tamamlama, yanlışları doğru ile değiştirme, gereksiz fazlalıklardan kurtulma, daha iyi durumlar olarak geliştirme işidir (Başar, 1998). Başar bu tanımla denetimin, okulun mevcut vizyon algısını belirleme özelliğine dikkat çekmiştir.

Denetimin tanımlarından hareketle, özetle bir sonuca varmak gerekirse denetim başlı başına bir misyon işidir. Bu işi yapanların insani yönden kemale ermişlik, basiret, izan, idrak, yüksek görev şuuru, ilgi, istek, fedakârlık, görev heyecanı ile mesleğe sevgi ve saygı ile bağlılığı gerektirir. İşin teknik gerekleri yönünden ise alan bilgisinde yüksek bir üstünlük, pedagojik formasyonu ile mükemmellik, yöneticilik deneyimi yanı sıra yönetim bilimi alanında teorik bilgiye tam olarak sahip olma, işin gereği yüksek bir genel kültür, görevin çeşitliliği oranında hukuk, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, tarih, Türk Dili ve Tarihi gibi alanlarda yeterlik zorunlu olmaktadır (Cengiz, 1992: 14).

Denetimle ilgili tanımlarda ayrıca; kurumun ya da ortamın düzenlenmesi, olumlu işi bilen sadece denetmen olduğu algısının yanı sıra yardım etme ve öğretim sürecini geliştirme özelliklerinden de bahsedilmektedir. Genel olarak denetimin bir “etki” olması, tüm tanımlarda rastlanan ortak özelliktir.

1. 1. 1. Denetim ve Teftiş Kavramları

Denetim ve teftiş kelimelerinin arasında ikincisinin Arapça olması dışında bir farklılık yoktur. Her ikisi de d¼zeltme ve geliştirme amaçlı etkinlikler b¼t¼n¼n¼ anlatır. Teftiş karşılığında kullanılan s¼zc¼klerdeki farklılıklar, denetim kavramının algılanış farklılıklarını ve bu kavramın farklı y¼nlerini ortaya koymaktadır.

Kontrolle dayalı, bazen kontrol s¼recinin içinde g¼r¼len denetim biçimi için “inspection” kullanılırken, y¼neltme s¼reci olarak d¼ř¼n¼len, daha kapsamlı eylemler b¼t¼n¼ olarak g¼r¼len denetim biçimi için “supervision” kullanılmaktadır (Başar, 1998: 5).

1. 1. 2. Denetimde Kavramsal Gelişmeler

Denetimdeki gelişmeleri bilimsel denetim, eğitşsel liderlik, yapıcı ve bulucu teftiş kavramları önemli derecede etkilemiştir. Aşağıda bunlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bilimsel Denetim: Denetim sadece soruşturma, kontrol, mesleki rehberlik anlamlarıyla sınırlı değildir. Denetimin bilimsel y¼n¼ yeniliklere ve bilimsel araştırmalara dayanır. Amaçlara ulaşmak için kaynakları en iyi şekilde kullanmak ve ¼r¼n¼n nitelik-niceliğini artırmak bilimsel araç ve y¼ntemleri araştırmayı ¼ng¼r¼r.

Bilimsel denetim; araçları yeni geliştirilmiş ve uygun olan, kullanılan verileri araştırma ve incelemelere dayalı bulunan, teorilerin uygulamaya d¼n¼řt¼r¼lmesi, aktarılması, çağdaş yeniliklere açık olması, belirlenmiş yasa ve ilkelere uyabilmesini ¼ng¼ren belirli bir sisteme g¼re yapılan, kesinlikten uzak ve olasılığı içeren, disiplinler arası niteliklere uygulanabilen denetimdir.

Bilimsel denetim; ilkelerini pozitif hukukun d¼zenleyici kurallarından ve bilimsellikten alır (Cengiz, 1992: 18).

Eğitsel Liderlik: Denetim; aksayan yönlerin saptanıp giderilmesini amaçlarken kurum personelinin yetiştirilmesini ve yönetilmesini de ihmal edemez. Bu anlamda yapılacak liderlik; yol gösterici, gereksinimleri karşılayan, olguların çözümlenmesinde işbirlikçi, önlemler önerici, istek ve yetenekleri ortaya koyan, bireysel ve grup çalışmalarına yer ve önem veren çalışmalardır (Taymaz, 2005: 9).

Yapıcı ve Bulucu Teftiş: Çalışmaların plana, geleceğe uygun ve açık olmasını, birleştirici ve uzlaştırıcı, kamu ve kurum yararına dönük olmasını, analizler sonunda sentezlere gidilmesini öngörür.

Ayrıca personeli isteklendirici davranılmasını, güdüleyici, rehberlik ve insan ilişkilerine yer verilmesini, duruma göre esnek, uygun yöntemlerle eksikliklerin ve hataların ortaya konulmasını, ortak, birlikte çalışma istek ve alışkanlığının kazandırılmasını, saptanan değer ve ölçütlere göre değerlendirmenin yanı sıra, yeni değerler yaratılmasını, güven duygusunun geliştirilmesini, yapıcı, eksiksiz, yansız eleştiriler yapılmasını, teftişin kendisini de eleştirmesi ve geliştirmesini içerir. (Taymaz, 2005: 9). Yapıcı ve bulucu teftiş, modern teftiş olarak da adlandırılmaktadır.

Denetimin bilimsel gelişmelere açık olması, iş başında eğitime ağırlık vermesi ve problemlerin çözümünde neden-sonuç ilişkisini göz önünde bulundurması olarak özetleyebileceğimiz bu gelişmeler sonucunda günümüzdeki teftiş anlayışı oluşmuştur. Bu ise; denetimin sadece kontrol edicilik özelliğiyle yetinmeyip, rehberlik yapma özelliğinin de gelişmesiyle sonuçlanmıştır.

1. 2. DENETİMİN YASAL DAYANAKLARI

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası başta olmak üzere birçok kanunda denetimin yürütülmesini sağlayan ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler kanunlarda şu şekilde yer almıştır:

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve İnkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır." ifadesi yer almaktadır.

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 1. maddesinde "Türkiye'deki bütün bilim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır " ifadesi yer almaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 17. maddesinde "Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından MEB'in denetimine tabidir" ifadesi, 56. maddesinde "Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden MEB sorumludur" ifadesi ve 58. maddesinde "Türkiye'de ilköğretim okulu, lise veya dengi okullar, MEB'in izni olmaksızın açılmaz. MEB veya diğer bir bakanlık tarafından açılmış veya açılacak okullar (Askeri liseler dahil) ile özel okulların derecelerinin tayini, MEB'e aittir. Askeri eğitim kurumlarının dereceleri, Milli Savunma Bakanlığı ile birlikte tespit edilir. Diğer bakanlıklara bağlı lise ve dengi okulların program ve yönetmelikleri, ilgili bakanlıkla MEB tarafından birlikte yapılır ve MEB'ce onanır. Diğer bakanlıklara bağlı okullar, MEB'in gözetim ve denetimine tabidir. Gözetim ve denetim sonunda uygun eğitim ortamı ve niteliği taşımayan kurumların denkliği usulüne uygun şekilde MEB'ce iptal edilir. Buna ait esaslar Bakanlar Kurulu'nca çıkarılan bir yönetmelikle düzenlenir. MEB Denetim Elemanlarınca denetlenir" ifadesi yer

almaktadır (MEB Teftiş Kurulu, 2008). Bu kanunla birlikte türü ve niteliği ne olursa olsun tüm eğitim kurumlarının denetimi MEB'in sorumluluğuna bırakılmıştır.

8 Şubat 2007 tarih ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 5. maddesinde "Bu kurumlarda öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetleri ve diğer hususlarla ilgili işlemler, kurum yönetimince hazırlanan ve Bakanlıkça onaylanan esaslara göre yürütülür. Bu konularda Bakanlığın denetim hakkı saklıdır" ifadesi yer almaktadır. MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin teftiş-denetim başlıklı 61. maddesinde "Özel öğretim kurumları, bakanlık ve ilköğretim müfettişleri ile diğer denetim yetkisi bulunanlarca denetlenir" ifadesi yer almaktadır.

3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un 1. maddesinde MEB'in görevlerinden söz edilerek "Bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak" ifadesi yer almaktadır. Yine bu kanunun 27. maddesinde Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın görevleri şu şekilde yer almaktadır:

Teftiş Kurulu Başkanlığı, bakandan alacağı emir veya onay üzerine bakan adına aşağıdaki görevleri yapar:

- a) Bakanlık teşkilatı ile bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek,
- b) Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve Bakana sunmak,
- c) Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak.

Teftiş Kurulu'nun ve müfettişlerinin görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulleri tüzükle düzenlenir (MEB Teftiş Kurulu, 2008).

Genel olarak değerlendirdiğimizde, Türkiye'de denetim sisteminin işleminin sorumluluğu MEB'e aittir. MEB başta Anayasa olmak üzere ilgili kanun ve yönetmeliklerle, yükümlülüğünde bulunan eğitim denetimini gerçekleştirmekte ve denetim sürecinin tüm sonuçlarını yasal olarak uygulamakta ve değerlendirmektedir.

1. 3. DENETİMİN AMAÇLARI

Denetimin sağlıklı bir tanımının yapılması amacın, sürecin ve sonucun açık ve net olarak belirtilmesine bağlıdır. Amacın açık olmadığı, etkinliklerin ve izlenen ilkelerin açıkça belirlenmediği, sonucun değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin kesin olarak bilinmediği bir örgütte, denetimin bilimsel olması elbette beklenemez (Aydın, 2007: 11).

Eğitim sisteminin en önemli alt sistemlerinden biri olan teftiş alt sistemi ile eğitimin etkinliği ve verimliliği artırılmakta, sistem kendi kendini kontrol etmektedir. Mevcut işleyişin mevzuata uygunluğu kontrol edilirken bir yandan da eğitim sisteminin çağın gereklerine uygunluğu artırılmaktadır (Yıldırım, 2006). Bu anlamda denetimin amacı, düzeltme gayesiyle kusurları görmek ve bunların tekrarına engel olmaktır. Denetim, gerekli düzeltme önlemlerinin alınmasını zorunlu kılar (Tortop, 1990; Akt. Tanrıveren, 2000). Ancak denetimin amacı, işgörenlerin açıklarını, eksikliklerini, yanlışlıklarını görmeyi-göstermeyi ön plana almamalıdır. Kuşkusuz işgörenlerin kendi eksikliklerini görmeleri de sağlanacaktır. Ancak eksikliklerin görülmesinin sağlanmasındaki amaç; öğretmenin, dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesi olmalıdır (Köklü, 1996).

Teftişin birinci amacı denetlenenlerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini kolaylaştırmak, sağlamaktır. Teftişin ikinci amacı ise denetlenenlerin yeterliklerini geliştirmek, ihtiyacı olan gelişim, performans ve becerileri kazandırmaktır. Ne yazık ki bu ikinci amaç daha çok denetlenenlerin eğitim düzeyiyle ilgili olmuştur. Çünkü müfettişler, denetlenenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi sorumluluğunu kabul etmede isteksiz davranmışlardır (Bradley ve Kottler, 2000).

Cengiz (1992: 14), objektif eğitim hukukunun önemine dikkat çekerek denetim sisteminde yer alan tüm görevlerin eksiksiz olarak yerine getirilmesinin önemini belirtmiş ve denetimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Türk Milli Eğitim Sistemi'ni oluşturan her düzeydeki merkez, taşra ve yurtdışı kurum ve kuruluşların, objektif hukuk düzenine göre, yönetim sürecinin her boyutunda görev alarak kaynaklık ve danışmanlık hizmetinde bulunmak,
2. Önceden tespit edilmiş amaçlarını gerçekleştirmek, bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda planlanan ve yürütülen etkinliklerini kontrol etmek ve değerlendirmek,
3. Öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için gerekli önlemlerin alınmasını ve düzenlemelerin yapılmasını sağlayıcı etkinliklerde bulunmak,
4. Öğretim-eğitim sürecini geliştirmek,
5. Eğitim - öğretim uygulamalarında en iyi ve en doğru olanında birliği sağlamak;
6. Devletin sürekliliği için eğitimi etkili kılmak,
7. Öğretmenlerin yeterliliğini arttırırken eğitim ortamının iyileşmesini sağlayıcı etkinliklerde bulunmak,
8. Teşvik edici ödülün, caydırıcı cezanın uygulanmasında güçlü bir şekilde rol almak,

9. Eğitim sisteminin iletişim, etkileşim, iletişim ve koordinasyonunda vaziyet etmek,
10. Verimin artırılmasında, niteliğin yükseltilmesinde, programların geliştirilmesinde, sürekli ve düzenli gelişmenin sağlanmasında liderlikte bulunmak,
11. Öğretmenin yetiştirilmesinde olumlu tutum ve davranış kazandırmada ve bu yolla öğretimi geliştirmede çaba harcamak,
12. Hizmet sırasında, temayüz eden elemanların üst göreve hazırlanmasında ve getirilmesinde seçici rol almak suretiyle yönetimi güçlendirmektir.

Denetimin amaçları saptanırken, kurumun genel amaçları doğrultusunda, denetim türünün özel amaçlarında; kurumda girdi, işlem ve çıktı süreçlerini tüm değişkenler ve bunların kurumun genel amaçlarıyla olan ilişkilerinde; kurumu etkileyen ve ondan etkilenen çevre sistem ve alt sistemlerin genel özellikleri ve beklentilerinin gözetilmesinde, sistem görüşü temele alınmalıdır.

Eğitimde denetimin amacı, belirlenen eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleştirme derecesini ve eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmaktır (Bursalıoğlu, 2005: 127). Başka bir söylemle denetimin görevi, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olmasını sağlamaktır (Köklü, 1996). Teftiş sisteminden beklenen amaçlara ulaşabilmesi ve teftiş öğelerinin insan kaynağının geliştirilmesine dönük olarak uygulanabilmesinde esas unsur müfettişlerdir (Terzi, 1996). Denetimin amacı, süreci geliştirmek olduğundan, denetmen bu amacın gerçekleştirilmesinde kilit bir rol oynayan lider konumundadır (Taymaz, 2005: 52).

Başka bir açıdan ise, denetimin amacı, öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, öğretim programının, öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesidir. Hizmet-içi eğitimin yerleşmesine ön ayak olmak; öğretmenlere ihtiyaç duydukları her türlü yardımı vermek;

öğretmenlere, kendilerinin ve eğitim hizmeti yapanların rollerini tanımlamalarında yardım etmek; uzmanlar arasındaki eşgüdümü işler hale getirmek de denetimin amaçları arasındadır (Turner, 1970; Akt. Gökçe, 1994).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı etkili bir öğrenme ve öğrenmeye yardımcı sağlamaktır, eğitim sürecini geliştirmektir (Aydın, 2007: 20). Çağdaş denetimin yakın hedefi, okullarla ilgili her şeyin düzeltilip geliştirilmesidir. Durumun belirlenip değerlendirilmesi ise bu hedefin araçlarıdır. Denetimin uzak hedefi ise, öğrenciler dahil, okuldaki herkesi özdenetimli yapmaktır. Özdenetimli olmak, çağdaş bireyin özelliklerindedir. Bu anlamda denetim herkesin görevidir. Düzeltme ve geliştirme hedeflerine ulaşabilmek için, öğrenciler, veliler, çevre, öğretmenler, okulu ve kendilerini denetlemelidir. Okulda herkesin her şeyi denetleyebileceği açık bir yönetim uygulandığında, gizliliğe, özensizliğe, bilgi eksikliği ve yanlışlığına dayalı, yanlış, eksik ve gereksiz işler kalmayabilecek, okulun ve içindekilerin sürekli gelişmesi sağlanabilecektir (Başar, 1998: 6).

Eğitimde denetimin amaçları üç kategori altında toplanabilir:

- 1- Kalite kontrol: Eğitim ve öğretimin kalitesini kontrol edip geliştirmek.
- 2- Profesyonel gelişme: Öğretmenin mesleki gelişmesini sağlamak, öğretim olayını ve sınıfta olanları daha iyi anlamak, temel öğretmenlik yeteneklerinin geliştirilmesi ve öğretmenin öğretim teknikleri hakkındaki bilgileri geliştirmek.
- 3- Öğretmen motivasyonu: Öğretmenlerde; öğretme isteği ve şevkini inşa etme ve bunu geliştirmektir (Sergiovanni, 1991; Akt. Terzi, 1996). Denetimin amaçları belirtilirken; kontrolün, yanlış-doğru kontrolü yapma yerine kalitenin kontrolü şeklinde gerçekleşmesi bakımından belirtilmesi dikkat çekicidir.

Çağdaş denetimin amacını gerçekleştirebilmesi için eğitim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmaları müfettiş tarafından objektif olarak değerlendirilmeli ve bu kurumlarda görevli personeli iş başında yetiştirmek, geliştirmek için gerekli mesleki yardım yapılmalı ve rehberlikte bulunulmalıdır (Memişoğlu, 2001). Denetimin amaçlarına ulaşmada müfettişlerin objektif olarak görev yapmasının sık sık belirtilmesi; objektifliğin denetim sistemine olan güven ve inancı sürekli kılması açısından yerinde bir husustur.

White (2008)'a göre denetimin amaçları;

1. Denetlenenlerin danışma yeterliklerinin gelişimi, kişisel gelişimlerini ve profesyonel gelişimlerini sağlamaya yardımcı olmak.
2. Denetlenen kişinin huzurunu korumak.
3. Sorumlu danışmanlık hizmetleri vermek ve kişiye ilgi göstermek.
4. Kişinin performansını ve gelişimi gözetlemek.
5. Sorunları zamanında tanımak ve iyileştirici olmak.
6. Stajyere yetki vermek, onu kişisel olarak bağımsız çalışması için güçlendirmek.

Bu amaçlar bağlamında denetim; eğitim sisteminin sağlıklı işleminin sağlanmasında ve sistemde kronikleşen hastalıkların sağaltımının yapılmasında son derece önemlidir ve vazgeçilmezdir.

Şubat 2001 tarih ve 2521 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde yer alan 5. maddede teftişin genel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, kurum amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek,

- 2) Kurumların program ve düzenleyici kurallara uygun çalışıp çalışmadıklarını denetlemek, değerlendirmek, düzeltici ve geliştirici önlemler almak.
- 3) Kurum personelinin görevi başında yetişmelerini sağlamak, çalışmalarını objektif olarak ölçmek ve değerlendirmek.
- 4) Kurum personeli arasında birlik ve dayanışmaya, hizmetin yürütülmesinde, planlama, eşgüdüm ve uygulamaya katkıda bulunmak.
- 5) Eğitim öğretimle ilgili sorunları belirlemek ve çözümüne yardımcı olmak.
- 6) İnsan gücü, tesis, araç-gereç ve zamanın ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak,
- 7) Kurumun çevreyle bütünleşmesine, yönetici, öğretmen ve veliler arasında uyumlu ilişkiler kurulmasına katkıda bulunmak.
- 8) Güdülemeyi ve morali artırmak; iş doyumunu sağlamak, üretim ve verimliliği en üst düzeye çıkarmak.

Yine bu yönergede teftişin kurum ve yöneticiler yönünden 17 özel amaç, öğretmenler yönünden ise 13 özel amaç yer almaktadır. Yönetmelik müfettişlerin amaçlarını açık ve ayrıntılı olarak belirtmiş ve sorumluluk alanlarını da somutlaştırarak sınırlandırmıştır.

1. 4. DENETİMİN ÖNEMİ

Eğitimin kalitesini sürekli olarak artırmak devleti yönetenlerin en temel görevlerinden birisidir. Öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini artırmada kullanılan araçların en önemlilerinden biri denetleme ve değerlendirmedir (Gümüseli, 2004). Denetim bu bakımdan bir kalite kontrol güvencesidir.

Denetim; türüne bakmaksızın her faaliyetin içinde veya yanında vardır. Özellikle insan unsurunun ağır bastığı sosyal faaliyetlerde, “olmazsa olmaz” düzeyinde kendisine

şiddetle ihtiyaç duyulur (Cengiz, 1992: 7). Teftiş süreci boyunca alınan kararların ve teftiş sonunda raporlanan hususların takibinin yapılması, sorunların çözümünde alınan kararların uygulanmasının gözden geçirilmesi ve denetimin gözden geçirme özelliğinin etkili bir biçimde uygulamasının yapılması yaşamsaldır.

Örgütsel çabaların söz konusu olduğu ortamlarda denetim yapmak gereklidir ve örgüt için zorunluluktur (Zengin, 1997; Akt. Tanrıveren, 2000). Denetimin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Bilindiği gibi her formal örgüt belli bir amacı ya da amaçlar bütünü gerçekleştirmek için kurulur; bu amacı gerçekleştirdiği sürece varlığını koruyabilir. Bu nedendir ki, örgüt var oluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak, sürekli bir biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu örgütsel olgu, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Aydın, 2007: 11). Bu durum denetimin sürekliliği ile yakından ilgilidir. Sürekli bir teftiş uygulaması yerine, yılda bir kez ve bir güne sığdırılarak yapılan teftiş, teftişin zorunluluğuna yol açan nedenlerin tamamen yüzeysel olarak değerlendirilmesine ve sistemin önemimin algılanamamasına yol açması bakımından olumsuz bir tablo sergilemektedir.

Denetim, örgütün kendi varlığını ve işleyişini sürdürmesi için zorunludur. Denetimin amacı, örgütsel amaçların gerçekleştirilme derecesini belirlemek ve gerekli önlemleri zamanında almaktır. Denetim, diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi eğitimde de önemli bir süreçtir. Eğitim-öğretimde hedeflenenlerin gerçekleşme derecesinin belirlenmesi, varsa hedeflerdeki sapmaların düzeltilmesi ve eksikliklerin

giderilmesi ancak denetim sürecinin sağlıklı işletilmesiyle mümkündür (Erdem, 2006). Bu bakımdan denetim, eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, çıktıların değerlendirilmesinde önemli bir paya sahiptir (Gökçe, 1994). Örgüt hedeflerine ulaştığı sürece var olabilir. Hatta örgütün hedeflere ulaşma derecesi bile örgütüm devamlılığı açısından sorgulanabilmekte, bu noktada denetim sistemi örgütsel amaçların yerine getirilmesinin sağlanmasında itici güç olma konumuna yerleşmektedir.

Denetim alt sisteminin amaç ve işlevlerinin gerçekleştirilmesine verilen önem, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmeye verilen öneme bağlıdır. Denetim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin sorunların çözülmesi, etkili bir eğitim sistemi için yaşamsal önem taşır. Özellikle ülkemizde yöneticiliğin henüz bilimsel ve profesyonel anlamda eğitim sistemine yerleşmemiş olması, buna koşut olarak yöneticilerin, yönetim biliminin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaktan uzak kalmaları, dışarıdan rehberliğe ve kontrole dayalı bugünkü denetim sisteminin önemini artırmaktadır (Öncel, 2006). Yöneticilerin, yönetimin bilimsel gereklilikleri göz önünde bulundurmadan görev yapmalarının yanı sıra, müfettişlerin de denetim sisteminin gerektirdiği yeterliklere sahip olmadan görev yapmalarının söz konusu olması durumun önemini artırmaktadır.

Eğitim alanındaki gereksinimlerin karşılanabilmesi, yapılacak olan değişikliklerin gerçekleştirilmesi için yönetici, öğretmen ve diğer eğitim işgörenleri ile müfettişlerin işbirliği yaparak birlikte çalışmaları zorunludur. Eğitimin değişen koşullara göre, kendini yenileyerek gelişmesinin denetimin etkin olarak yapılması ile mümkün olması, denetimin gerekliliğini ve önemini artırmaktadır (Harman, 1998).

Teftiş sonuçları ile beslenmeyen kurumlar rastlantılara göre hareket ederler. Bugün bunun önemini bilen, yararlarını gören çok sayıda kurum, teftiş kurullarını geliştirme çabası içine girmiştir (akıcı, 1985; Akt. şenyüz, 2006).

Denetim sisteminin kendini güncellemesi, bilimsel gelişmelere uzak kalmaması eēitim sisteminin amaçlarına ulaşması açısından önem arz etmektedir. Denetim sisteminin kendisini sürekli olarak sorgulaması, amaçlarına ulaşmada öz deēerlendirme yapması, varlık sebebinin nedenlerini saēlıklı olarak açıklayabilmesi, sistemde yer alan tüm bireylerin bilinçli olarak görev yapmalarını güdüleyecek ve sistemin iřlevselliēinin artmasını saēlayacaktır.

1. 5. DENETİMİN İŞLEVLERİ

Teftişin fonksiyonları yapılan tanımlarda, belirlenen amaçlarda, objektif eēitim hukukunun ortaya koyduēu görevlerde saklıdır. Bunların yerine getirilişinde, genel ve özel amaçlara ulaşmada, uygulanan yöntem ve tekniklerin elbette bir sebebi ve fonksiyonu olacaktır. Bazıları kimi zaman amaç, kimi zaman ilke olarak ortaya çıksalar da, her biri ayrı ayrı teftişin birer fonksiyonudur (Cengiz, 1992: 25).

Taymaz (2005: 31) teftişin esas fonksiyonunu şu Şekilde açıklamaktadır: Teftişin esas fonksiyonu yapılan çalışmaları incelemek, olması gereken Şekli ile karşılaştırmak, amaca ulaşmasını saēlamak üzere hizmette bulunmaktır. Eēitim sisteminde teftişin esas fonksiyonu, ēretim ve ērenimin daha iyi yapılabilmesi için ilgililere gerekli yardımda bulunmaktır. Köklü (1996) ise denetimin bir işlevinin de deēiřik konumlardaki yöneticilerin etkinliklerini tanılama, deēerlendirme ve geliştirme olduēunu vurgulamaktadır.

Teftiş alt sisteminin, eēitim sistemi içerisindeki en önemli fonksiyonları:

1. Eēitim ve ēretimi geliştirme, ēretmen-ērenci alt sistemini deēerlendirme.

2. Öğretmen-öğrenci alt sistemini değerlendirme yoluyla amaçları organize etme.
3. Öğretmen-öğrenci alt sistemi ile ilgili liderlik, ilmi yönden problem çözme, iletişim, karar, işbirliği ve yaratıcılık, iç ve dış sistemlerini değerlendirme ve geliştirme.
4. Öğretmen-öğrenci alt sistemini koordine ederek daha kapsamlı amaçlara yönelme (Lucio, 1967; Akt. Öz, 2003: 35) olarak sıralanabilir.

Teftişin; sistemi geliştirmek için önerilerde bulunmaktan, çalışanlara rehberlik etmek, onların hizmet çerçevesinde yetiştirilmesine katkıda bulunmaya kadar geniş bir işlevi vardır. Ayrıca bizim ülkemizde bu işlevlerin yanında disiplin ve soruşturma işlevlerinin yürütülmesi de teftiş kapsamında değerlendirilmekte ve uygulanmaktadır (Gümüseli, 2004). Müfettişlerin sorgu hakimliği rolüne vurgu yapan bu işlev, teftiş süreci içerisinde değerlendirilmekle birlikte teftişe, eğitim sisteminin diğer alt sistemlerine kıyasla özgün bir dizi yeterlikler kazanımı zorunluluğu katmaktadır.

Wiles (1955)'a göre teftiş; kurum ve kuruluşlarda bir alt birim olarak amaçların gerçekleştirilmesi için şu fonksiyonları yerine getirmek zorundadır:

1. Yönetimin faaliyetlerini teftiş etmek,
2. Kurumun merkez ve taşradaki birimlerini teftiş etmek,
3. Kurumdaki problemleri ortaya çıkararak düzeltme ve geliştirme çabasında bulunmak,
4. Kurum içindeki ve dışındaki birimler arasında münasebetleri geliştirmek ve iletişimi sağlamak,
5. Kurumdaki personellerin iyi yetişmeleri için işbaşında ve hizmet içinde eğitime yer vermek, rehberlikte bulunmak (Karakaya, 1988). Kurum denetimi adı altında bir bütün olarak, eğitim kurumunun tüm öğelerinin denetlenmesi olarak yorumlanabilecek bu

işlevler, eğitimin kalitesinin gözetlenmesiyle sorumlu müfettişlerin yeterliklerinin ne denli önemli olduğunu da açıklamaktadır.

Eğitimde teftiş öğrenme-öğretme ortamının analizi, ortamın değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesi gibi işlevleri üstlenmiştir. Böyle bir teftiş; sürecin geliştirilmesinde öğretmene yardım eden, yani doğrudan öğretmen davranışını, dolayısıyla da ürünü etkileyen etkinlikler olarak görülmektedir (Ünal, 1989; Akt. Terzi, 1996).

Tüm bu işlevlerin yanı sıra, müfettişlerin doğruya yöneltme ve doğru olanı öğretme işlevlerine de gereken önem verilmelidir. Bu bağlamda teftişle ilgili yasal düzenlemelerde müfettişlerin öğreticilik rolleri öne çıkarılmalı ve bilgi, beceri, tutum yönünden kendilerini eğitebilmelerine olanak sağlanmalıdır.

1. 6. DENETİM TÜRLERİ VE YÖNTEMLERİ

Araştırmanın bu bölümünde, denetimin türleri ve yöntemlerine yer verilmektedir.

1. 6. 1. Denetim Türleri

Denetim, eğitim sisteminde yapılan teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olarak ikiye ayrılır.

Kurum Teftişi: Teftişin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak, bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede, insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir.

Ders Teftişi: Bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve

değerlendirilmesidir (Taymaz, 2005: 28). Bu teftiş daha çok ders esnasında direkt gözlem yoluyla gerçekleştirilir.

Eğitim denetiminde yöntem açısından klasik, modern, klinik denetim ayrımları yapılabilir.

Klasik denetim, klasik yönetim kuramları etkisinde kontrol ve raporlamaya dayalı, durum saptamayla sınırlı denetim türü olarak bugün de bazı ülkelerde uygulanmaktadır. Öğretmen-denetçi ilişkileri, ast-üst ilişkileri dışına çıkamaz. Kusur bulup kötü rapor ve ceza vermeye hazır bir denetçi ve karşısında sürekli olarak savunma durumunda bir öğretmenle sembolize edilen bu denetim biçiminde farklı uygulamalar olabilmesine rağmen, denetlemenin katkısından, kontrolün amacına ulaşacağından, gerçek durumun ortaya çıkacağından, rehberlik ve yardımdan, denetimin amacını ve denetim eylemlerinin odak noktasını oluşturan düzeltme ve geliştirme çabalarından söz edilmesi güçtür (Bursalıoğlu, 2005: 133). Klasik denetimin en önemli özelliği, denetlenenin gelişimsel ihtiyaçlarını göz ardı etmesi ve alınan kararların takibinin yapılmamasıdır.

Modern denetim, yapıcı ve bulucu denetim, demokratik denetim gibi adlarla verilen denetim türü insan ilişkilerine yönelik yönetim kuramlarının etkilerini taşımaktadır. Denetimin üç basamağı olan tanılama-kontrol, değerlendirme, düzeltme-geliştirmeyi kapsamına alması, grup çalışmasına, mesleki yardıma, olumlu insan ilişkilerine yer vermesi klasik denetimden farkları olarak verilebilir. Program geliştirme, problem çözme, çalışanları yetiştirme, moral ve güdü sağlama, değerlendirmede bilimsel yöntemler kullanma ve işbirliğine dayalı bir çalışma ve denetim düzeni işe tüm eğitsel çabaların geliştirilmesini amaçlaması, bu denetim türünün özelliklerindedir (Mann, 1979; Akt. Başar, 1998: 12). Modern denetimin düzeltme ve geliştirmeyi

kapsaması, gelişime ve değişime açık, eleştirilebilir, bilimsel gelişmelere uyabilen bir denetim olması özelliklerini beraberinde getirir.

Klinik denetim, denetim eylemlerinin etkililiğini artırmak amacıyla, özellikle öğretimde, planlı işbirlikçi, gözlem, inceleme ve davranış değiştirmeye yönelik eylemler bütünüdür. Yöntemi ve süreçleriyle yönetimdeki operasyonel araştırmaya benzer. Öğretmenin neleri, nasıl, hangi sonuçlara ulaşmak için yapacağını iyi bilmesini sağlamak, etkili bir planlama yapmak ve öğretmenle ilişkiyi geliştirmek için gözlem öncesi ön görüşme yapmak, etkili ve planlı bir gözlemlerle öğrenme durumunu ve süreçleri gözlemek, gözlem sonrası görüşleriyle, elde edilen sonuçları çözümlenip değerlendirmek, önerileri ve uygulamalarını görüşmek, klinik denetimdeki basamaklar olarak verilebilir (Başar, 1998: 12).

Kliniksel denetimin amacı, denetmenle öğretmen arasında öğretme, öğrenme sürecini geliştirme doğrultusunda yoğun, sürekli ve olgun bir iletişim kurmaktır (Aydın, 2007: 40). Klinik kavramı öğretmen ve müfettiş arasındaki “yüz yüze” ilişki ve öğretmenin sınıf içindeki gerçek davranışı üzerinde odaklanmayı vurgulamak için kullanılmıştır (Aydın, 2005: 38). Bu açıdan klinik denetimin başarısını, sınıf içindeki etkileşimin yoğunluğu ve şeffaflığı belirler.

Kliniksel denetim öğretmenin mesleki açıdan gelişimine yardımcı olmak için sistemli ve dikkatle hazırlanmış bir denetleme programıdır (Caliguri, 1980; Akt. Kurnaz, 2002). Planlanmış olması, ussal olduğunu göstermektedir (Erdem, 2006). Klinik denetimin bir diğer önemli özelliği de yüz yüze görüşme yapılmasıdır.

Denetim türlerinin bir diğeri de sanatsal denetimdir. Eisner’in sanatsal denetim yaklaşımı bütüncül bir özellik taşımaktadır. Bu yaklaşım anlayış, duyarlılık ve deneticinin sınıfta ortaya çıkan önemli ayrıntıları değerlendirme bilgisine dayalıdır

(Hopkins ve Moore, 1993; Akt. Aydın, 2005: 24). Sınıfın sadece eğitsel düzeyinin teftiş edilmesi anlayışından uzak olan bu denetim türü; insan ilişkilerine de ağırlık vermektedir.

Sanatsal denetimde müfettişin sınıftaki önemli ayrıntıları ortaya çıkarma bilgisi, duyarlılığı, kavrayışına güvenilebilmesi önemlidir. Sanatsal denetimde müfettiş bir araçtır (Aydın, 2005: 25). Denetmenler, öğretmenlerin kendilerini anlatmaları ve öğretimin sanatsal zenginliği konusunda öğretmenleri cesaretlendirip yardım ederler (İlhan ve Kıranlı, 2007). Eğitsel yaşam kalitesinin iyileştirilmesi; öğrenme ortamının gerçekleşmesinde önemli bir unsur olan öğrenme ortamı-ikliminin iyileştirilmesi olup, derinlemesine bir gözlem gerektirir. Bu gözlem; görünen sonuçların ardında kalan görünmeyen nedenleri bulmayı amaçlar.

Sınıf içi etkinliklerin denetiminde kullanılan bir diğer tür ise öğretimsel denetimdir. Eye, Netzer ve Krey (1971)' e göre öğretimsel denetim “okul yönetiminin özellikle eğitim sisteminin öğretimsel beklentilerinin gerçekleştirilmesi noktasında yoğunlaşan boyutu” olarak algılanmaktadır (Aydın, 2007: 38). Öğretimin denetimi, öğretimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada “pusula” görevini üstlenmektedir. Öğretimin denetiminden öğretimdeki eksiklikleri belirleme ve giderme, sapmaları belirleme ve düzeltme, yeni yöntemler/yollar geliştirme işlevini yerine getirmesi beklenmektedir (Erdem, 2006). Öğretimsel denetimde gözlem ve dönüt teknikleri vurgulanmıştır (İlhan ve Kıranlı, 2007). Öğretimsel denetim ile kliniksel denetim yakından ilgilidir. Kliniksel denetim sadece sınıf içi bir etkileşim olarak değerlendirilirken, öğretimsel denetim öğrenme ortamlarının tümünde gerçekleştirilen bir denetim türü olarak görülmektedir.

Öğretimsel denetim kavramı, bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı eğitimci gruplarının yerine getirdikleri çok geniş bir süreci tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğrencilere öğretmen ve deneticinin işbirliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım sağlanması temel amaçtır. Öğretimsel denetim süreci doğası gereği öğretmen, öğrenci ve denetici arasında bir işbirliğini ve aktif katılımı gerekli kılmaktadır. Öğretimsel denetim kısaca öğretmenlere hem bireysel hem de grup içinde hizmet etmektir (Aydın, 2005: 36). Öğretimsel denetimin aktif katılım özelliği; müfettişin demokratik olma yeterliği taşımasını zorunlu kılar.

Gelişimsel denetim türünde ise; teftiş edilen kişinin gelişimi esastır ve müfettiş gelişimin denetimini yapar (White, 2008). Glickman tarafından geliştirilmiş olan gelişimsel denetim yaklaşımına göre; denetici öğretmenin gelişimsel düzeyini analiz etmek ve bu gelişim düzeyine uygun bir denetim davranışı sergilemekle sorumludur. Bu yaklaşımın amacı denetimi korku verici bir süreç olmaktan çıkararak öğretmenin gereksinimlerine daha uygun bir süreç haline getirmektir (Aydın, 2005: 47). Gelişimsel denetim türünde denetmenler, öğretmenlerde derin düşünmeyi, mesleki gelişmeyi, uygulamaya yönelik özel ilkeleri keşfetmeyi, adaleti ve dürüstlüğü cesaretlendirir ve teşvik eder (İlhan ve Kıranlı, 2007). Gelişimsel denetim türünde, denetlenenin hazır bulunuşluk düzeyi temel alınır. Gelişimsel ihtiyaçlara göre sürdürülür ve aynı zamanda başarılı gelişimin değerlendirilmesi yapılır.

Denetim türü, hem öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, hem de denetleyen-denetlenen kişinin öğrenme için neler yaptığını içerir (Haynes, 2003; Akt. White, 2008).

Müfettişin mantıksal kuramına göre psikoterapili türler; psikodinamik, davranışçı, bilişsel, varoluşçu, gestaltçı, birey merkezli, öyküsel, sonuç odaklı ve kısa terapili türlerdir.

Birden fazla teoriyi içeren karma modelde, sistem yaklaşımı, sonuç odaklı model, şema odaklı model ve etkili öğrenme modeli kullanılır (White, 2008).

2521 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönergesi'ne göre teftiş çeşitleri kurum teftişi ve seminer-kurs teftişi olmak üzere iki türdür. Kurum teftişi ise yönetici teftişi, öğretmen teftişi ve diğer personel teftişi olmak üzere üç değişik şekilde yapılır.

Kurumlarda denetim de gereklidir; çünkü denetim yoluyla performansın ölçülmesi gerekir. Bu yapılmaksızın, kurumlar öğrenmeye neden yatırım yapılması gerektiğini bilemeyecek ve öğrenmenin, kuruluşun amacına hizmet edip etmediğinden emin olamayacaktır (Garvin, 1999; Akt. Ünal ve Gürsel, 2007). Kurumlar genel olarak; kendilerini oluşturan öğelerin teftişi sonrasında bir bütün olarak değerlendirilir.

Seminer ve kurs teftişi ise; öğretmenlerin, öğretim yılı başı ve sonunda belli bir plan ve programa bağlı olarak yaptıkları çalışmalar ile öğrenci başarısını artırmak amacıyla yapılan ders dışı kursların teftişidir (MEB, 2008).

1. 6. 2. Denetim Yöntemleri

Teknoloji geliştikçe ve bazı alanlarda büyük oranda denetlemeye duyulan ihtiyaç arttıkça, denetim yöntemleri de hızla artmaktadır.

Denetimde en çok kullanılan yöntem birçok ortamda sadece sözlü iletişimdir. Oysaki denetim; durum tartışması, etik-yasal konular ve kişisel gelişimi de kapsar. Fakat direkt gözlem yöntemleri -ki müfettiş bu durumda gerçekten denetim yapmaktadır- denetlenenin sağlam bilgiler vermesine bağlıdır. Eğitim ortamı açısından

ele alacak olursak direkt gözlem yöntemi sıklıkla, öğretmeni derste izleme ve yöneticiyi yönetim ortamında denetleme şeklinde gerçekleşmektedir.

En yakından en uzağa gözlem yöntemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Kişisel rapor (durumu tanıma ve danışma)

Yüz yüze, telefonla ve ya video konferans yoluyla,

2. Yazılı bilgileri gözden geçirerek

Süreç notları, gelişim notları, seyir defterleri, günlükler ve oturumların çıktıları

3. Gösterim

4. Rol yapma ve rol değişimi

5. Radyolu bağlantı ve ya videolu bağlantı

6. Bileşik terapi

7. Canlı gözlem

Danışma oturumunda bulunmak, oturumları tek yönlü olarak gözlemlemek, videodan gözlemlemek (White, 2008). Canlı gözlemden kasıt; teftişte örnek durumları yer ve zaman gözetmeksizin fırsat yakalandığında açıklama, yönlendirme ve teftiş öğelerini bire bir gerçekleştirmedir.

1. 7. MÜFETTİŞ TÜRLERİ, NİTELİKLERİ VE ROLLERİ

Araştırmanın bu bölümünde müfettiş türleri, nitelikleri ve rollerine yer verilmektedir.

1. 7. 1. Müfettiş Türleri

MEB’de şu anda üçlü bir denetim yapısı oluşmuştur. Bu kapsamda, doğrudan bakana bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığı bünyesinde MEB Müfettişleri, doğrudan üst yöneticiye (müsteşara) bağlı, Maliye Bakanlığı İç Denetim Koordinasyon Kuruluna karşı sorumlu iç denetçiler ile illerde Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak

ilköğretim müfettişleri görev yapmaktadır (Kasapçopur, 2007). Eğitim sistemi açısından Türkiye’de ulusal düzeyde bakanlık müfettişleri ve yerel-il düzeyinde ilköğretim müfettişleri görev yapmaktadır.

Ülkemizde, eğitim sisteminin denetim alt sistemini oluşturan örgütsel yapıda iki çeşit denetmen grubu bulunmaktadır. Bunların birincisi bakanlık denetmenleri, ikincisi ilköğretim denetmenleridir. Bakanlık müfettişleriyle ilköğretim müfettişlerinin görev alanları farklı olmasına rağmen, teftişin amaçları bakımından ortak özelliklere sahiptirler.

1. 7. 2. Müfettiş Nitelikleri

İdeal bir müfettiş; bir psikoterapistin empati kurma, sıcaklık, ilgi ve açık olma gibi özelliklerine, güven verme becerisine, denetlenen kişiyi destekleme becerisine, meslek aşkına, farklı görüşlere açık olma yeteneğine, iyi bir kavrama düzeyine ve bilgi paylaşma becerisine, denetlenenin hassaslığını anlama yeteneğine, denetleme için verilen süreyi iyi kullanma ve anlamlı dönüt verme becerisine, yapıcı eleştiri yapabilme ve sağduyulu olma becerisine, denetlenenin iç dünyasını anlayabilme yeteneğine, yaşam boyu gelişmeye model olma ve cesaretli olma becerisine, kişisel açıklamalarda tutarlılık ve denetlenenler için ulaşılabilir olma becerisine, çok yönlü öğretim stratejilerini kullanma yeteneğine, kendini adama becerisine, çok kültürlülük yeterliklerine sahip olmalıdır (White, 2008). Müfettiş nitelikleri olarak yorumlanan bu hususlar, her biri bir yeterlik ünitesi olarak müfettişte olması gereken hususlardır.

Müfettişte aranılacak nitelikleri kesin olarak saptama ve sınırlama olanağı yoktur. Ayrıca aranılan niteliklerin ölçütlerini de koymak oldukça zordur (Taymaz, 2005: 51). Bu zorluğa rağmen genel olarak bir çerçeve çizilebilmekte; bu da müfettişlerin yeterlikler çerçevesini oluşturmaktadır.

Müfettişte aranan nitelikler kişisel ve uzmanlık nitelikleri olarak ikiye ayrılabilir.

1. Kişisel Nitelikler

Kibar, kendine güvenen, kararlı, samimi, ciddi, sadık ve sabırlı, ikna yeteneğine sahip, sır saklayabilen, yapıcı ve iyimser, dürüst, güler yüzlü, iyi niyetli, etik ilkeleri benimseyen, yeniliklere açık, erdemli, insancıl, sıcakkanlı, gayretli, giyim ve kıyafetine önem veren, yerinde konuşan ve dinleyebilen, kendini değerlendirip sürekli geliştiren vb. niteliklere sahip olmalıdırlar (Taymaz, 2005: 51). Bu niteliklerin daha çok insancıl yeterlikler olarak ifade edilen yeterlikle ilişkili olduğu düşünülebilir.

2. Uzmanlık Nitelikleri

Müfettiş teftiş ettiği kurumda, bir alan uzmanı olarak rol oynayacaktır. Bu nedenle kurumlar genellikle müfettişlerini, kurumun iş alanına uygun meslek veya branşta öğrenim yapmış elemanlar arasından seçme ve yetiştirme sistemini uygulamaktadır (Marks vd, 1971; Akt. Taymaz, 2005: 52). Müfettişler; genel kültüre sahip olma, teftişin önemini kavrama, uzmanlık eğitimi görme, yasalar hakkında bilgi sahibi olma, teftiş araç ve yöntemlerini bilme, kararları doğru isabetli ve nesnel olarak verme, hataları önleme, denetim ve soruşturma raporlarını hatasız yazma gibi uzmanlık niteliklerine sahip olmalıdır (Taymaz, 2005: 52). Müfettişlerin uzmanlık nitelikleri ise; mesleğin profesyonelliği bağlamında başta teknik yeterliklere sahip olmaları ve karar yeterliklerini en uygun biçimde gerçekleştirmeleriyle açıklanabilir.

1. 7. 3. Müfettiş Roller

Rol bir kişinin konumuna uygun olarak göstermesi gereken davranışlar bütünüdür. Eğitim sisteminde müfettişlerin rollerini, yapmak durumunda oldukları işler ve görevler belirler.

Müfettişler eğitim sisteminin doğrudan etkileyebilmeleri ve değerlendirebilmeleri nedeniyle eğitim örgütlerinde önemli bir role sahiptirler (Cemaloğlu, 1996; Akt. Şenyüz, 2006). Görev betimlemelerinin rol belirleyicilik görevini yerine getirebilmeleri, onların örgüt ve görevin amaçları ile olan ilgilerine bağlıdır. Bu ilginin olmadığı, zayıf ve ya ters kurulduğu görev betimlemeleri yoluyla belirlenecek ve oynanacak olan roller, rol-amaç çelişkisi doğurarak, görevi örgüt için yararsız hatta zararsız hale getirebilir (Başar, 1998: 23). Rol çatışmasının yaşanmasını azaltabilmek için yine müfettişlerin bu rolleri sergilemelerini sağlayan yeterliklerin özümsemesiyle mümkün olabilir.

Müfettişlerin yaptığı işler aslında itibari, görecelidir. Bu konuda göz önünde tutulması gereken şey, onların teftiş esaslarına uymaları ve müfettişleri objektifliğe yönlentmeleridir. En iyi teftiş öğretmene başarısızlık noktalarını gösteren ve ona başarı yollarını açan teftiştir (Dottrens, 1932; Akt. Alpan, 1972). Aslında müfettişin görevleri, teftişin nasıl bir kurum olarak görüldüğü ile yakından ilgilidir. Teftiş kurumu, yaratıcı bir güç, ilham verici bir kaynak, moral yükselten bir özendirme mekanizması ve eğitimde liderlik temellerinden biri olarak görülmelidir. Teftişin ilk hedefi, öğretmeni kendine mesleksi yön verecek bir duruma getirmektir. Bu yüzden de, teftiş süreci demokratik ilkeler boyunca uygulanmalıdır (Adams ve Dickey, 1953; Akt. Bursalıoğlu, 2005: 128). Öğretmenin kendisine yön verebilmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Müfettişlerin denetimsel davranışlarını gerçekleştirirken ideal olanı yakalaması, nasıl ki yeterliklerini en uygun nitelikte gerçekleştirilmesiyle mümkünse, öğretmenlerin ve dolayısıyla diğer eğitim çalışanlarının da kendilerine yön vermesi de müfettişlerin yeterlikleri paralelinde kendi yeterliklerini en uygun nitelikte gerçekleştirmeleriyle mümkündür.

İlköğretim müfettişlerince, görev alanları içerisinde yer alan eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşma derecelerinin saptanması, sapmaların önlenmesi, üründe verim ve kalitenin geliştirilmesi amacıyla, kurumların teftiş defterleri ile geçmiş yıllara ait kurum teftiş raporları incelenir. Önceki rehberlik ve teftiş çalışmalarında görülen başarı durumlarının devam edip-etmediği ve belirlenen eksikliklerin tamamlanması için ne gibi çalışmaların yapıldığı kontrol edilir (Çığ, 2006). Bu denetimin gerçekçi yargılarla yapılmasıyla mümkündür. Gerçekçi ve sorgulanabilir sonuçlar aynı zamanda gerçekleştirilebilir ve geliştirilebilir kararlardır.

Öz (2003: 42) müfettişin tasvirinde hareket noktasının rol teorisi olduğunu belirtmiştir. Ona göre müfettişin rolü kendisinden beklenen hareket ile onun etrafındakilerden beklediği hareketlerin birleşmesiyle tanımlanabilir. Müfettiş kendisinden beklenen hareketleri başaramazsa, teftiş fonksiyonlarını da başaramaz.

Eğitimdeki son gelişmeler, müfettişin rol ve görevlerini değiştirmiş bulunmaktadır. Klasik müfettiş yerini idealist müfettişe, tavsiyeci müfettiş yerini yapıcı müfettişe bırakmıştır (Öz, 2003: 41). Tavsiyeci müfettiş yerine yapıcı müfettiş demek; tavsiyesiz bir denetim demek değildir. Tavsiyelerin yani kararların ortak oluşturulması demektir. Bu da katılımcılığı ve müfettişin demokratik olmasını zorunlu kılar.

Ülkemizde müfettişin, eğitimdeki yeni buluşlar istikametinde bir rol değişmesi olduğu söylenemez. Esasen mevcut kanun ve yönetmeliklerde böyle bir gelişmeye elverişli gözükmemektedir. Öte yandan ülkemizde eğitimin gelişmesi idealist ve yapıcı bir müfettişe ihtiyaç göstermektedir. Bu nedenle ülkemizde müfettişlerin rolleri tekrar ele alınarak yeniden tarif ve tespit edilmeli, mevzuatta da buna göre değişiklikler yapılmalıdır (Öz, 2003: 41). Aynı zamanda bu rollerin mevzuatta yer almasını sağlamakla birlikte, gerçekleşmesini teşvik etmek için müfettişlerin hizmet içi eğitim

faaliyetlerinde örnek olaylarla somutlaştırılarak açıklanmalı, bu rollerin mevzuatta yer almasının nedeni müfettişlerin vizyonlarına bağlı olarak kavratılmalıdır.

Müfettişin görevleri çeşitli yazarlar tarafından, değişik görüşlerle ele alınmıştır. Bir görüşe göre bu görevleri rehberlik, koordinatörlük ve kaynaklık olmak üzere üç grupta toplamak olanaklıdır (Korkmaz, 2007). Kaynak kişi olması için eğitim bilim alanındaki yayınları takip etmesi ve kendi eğitimini de kesintisiz sürdürmesiyle mümkün olabilir.

Denetmenlik rolünün nitelikleri üç noktada toplanmaktadır:

- 1- Denetmenin eğitimsel ve öğretimsel konularda uzman olması gereklidir.
- 2- Denetmenin iki dünyada yaşaması ve iki dili konuşması – yönetimin dilini ve öğretimin dilini – konuşması gerekir.
- 3- Denetmen sıradan bir eğitimci değildir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin her ikisi üzerinde bilgisinden kaynaklanan bir işlevsel otoriteye, bir eğitim-öğretim liderliği rolüne sahiptir (Sergiovanni ve Starrat; Akt. Bedir, 2003). Müfettiş otoritesi; baskı kaynağı olan ve gücü simgeleyen bir otorite değildir. Bu; müfettişlerin örnek model olması gerekliliğinden kaynaklanan ve liderlik özelliklerine sahip olmalarını zorunlu kılan bir otoritedir.

White (2008)'a göre denetmen rolleri, benzetme yöntemi kullanarak şu şekilde belirlenmiştir: Mentorluk, öğretmenlik, danışmanlık, bilirkişilik, usta sanatkârlık, rol modellik, güvenilir yöneticilik, ebeveynlik, idarecilik, müşavirlik, belgeleyicilik, yetkilendiricilik, değerlendiricilik, destekleyicilik, eğiticilik, koçluk, gözlemleyicilik, meslektaşlık.

Bu rollerinin çokluğu, müfettişte rol çatışması yaşanması yerine bir sinerjiye yol açmalıdır. Uygulamada sıklıkla karşılaşılan rol çatışmalarının esas nedeninin ise müfettişlerin bu rollere ilişkin yeterlikleri kazanamamış olması düşünülebilir.

Aydın (2005, 217), denetmen rollerinden biri olan mentorluğu; öğretimin iyileştirilmesini kolaylaştırmak için, deneyimli bir eğitimcinin yeni ya da deneyimsiz öğretmenlerle işbirliği içinde, yargılamadan, sınıf içindeki öğretimin iyileştirilmesi için birlikte çalışma süreci olarak tanımlamaktadır. Mentorluğun ön yargısız olarak gerçekleştirilmesi önemlidir. Mentorluk bir bakıma müfettişlerin öğreticilik rolüyle yakından ilişkilidir.

Mentor, kişinin kendisini geliştirmesine yardımcı olur. Mentorluk alan kişi açısından da mentorluk ilişkisi çok değerlidir:

1. Kişinin özsaygısı, güven duygusu, özgüveni ve direnci gelişir, duygusal olgunluğu artar.
2. Arkadaşlıklarının, ilişkilerinin, meslektaş dayanışmasını, insanlarla etkileşimini olumlu yönde etkiler
3. Yeni fikirler, açılımlar, yenilikçi yaklaşımlar sunarak zihinsel uyarılma sağlar.
4. Mentorluk arayışında olan kişi genellikle hevesli, adanmış, zeki, hırslı ve sürekli kendini aşmaya çalışan biridir (Baltaş, 2008).

Herkesin becerilerinin farklı olduğunu kabul etmek, mentorlukta başarının temelini oluşturmaktadır (Moore, 2001; Akt. Aydın, 2005: 221). Bu kabulleniş; bireysel farklılıkları kabullenme ve değer verme ayrıca doğrunun bilimsel açıdan tartışmasız olmadığını bilmekle gerçekleşebilir.

Müfettişlerin mevzuatta yer alamayan bir diğer rolü de koçluk. Baltaş'a (2008) göre koçluk, insanların içindeki potansiyelin, anlamlı ve önemli amaçlara

ulaşmak için ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktır (Baltaş, 2001). Koçluk, farklı özgeçmiş, yetenek, deneyim ve ilgilere sahip bireylerin, gelişim sorumluluğunu üstlenmeleri ve sürekli başarılarını teşvik etmek amacıyla bir araya getirildiği, bireylerin tam ortaklık ve katkılarının sağlandığı yüz yüze yapılan bir liderlik uygulamasıdır (Aydın, 2005: 225). Bu uygulamada bireylerin kapasitelerinde potansiyel olarak var olan becerilerini kanalize etmek önemli yer tutar.

İyi bir koç olmanın temelinde kendini tanımak ve yönetebilmek yatar. Kendini tanıyan ve yönetebilen kişi başkalarını da tanıyabilir ve yönetebilir. Olumsuz durum ve duygularla yüzleşecek cesareti göstermek bunun sonucunda mümkün olabilir. Koçluk iki nedenle çağdaş yöneticiliğin çekirdek becerisi olarak kabul edilmektedir: “Başkalarını geliştirmek” ve “performans değerlendirmesi”. Koçluk sürecinin gerçek anlamda uygulanması, bir kurumda iş sonuçlarını iki katına varacak ölçüde geliştirme potansiyeli taşır (Baltaş, 2001). Verimliliğin iki kat artması anlamına gelen koçluk uygulaması müfettişliğin rehberlik rolüyle yakından ilgilidir. Başkalarını geliştirmek anlamında koçluk; ifade özgürlüğü tanıma ve fikirlerin değerlendirilmesi açısından önemlidir.

Koçluk ve mentorluk arasındaki fark önemlidir. Koçluk, denetçi tarafından başlatılan, mentorluk ise denetlenenler tarafından başlatılan aktivitelerdir. Rehberlik, etik bir davranış olduğu için, etkili mentorlar, öğrettikleri kişilerle ilişkilerinde yönlendiren ve güvenilmez kişiler değil; açık, iletişim ve davranışlarında tutarlı, başarı zamanlarında olduğu kadar çaba zamanlarında da öğrenme fırsatlarını değerlendiren ve ortaklaşa öğrenme süreçlerini geliştiren kişiler olmalıdır (Hopkins ve Austin, 2004; Akt. Ünal ve Gürsel, 2007). Müfettişlerin bu özellikleri onlardan beklenen başlıca davranışlar olup denetlenenlerin memnuniyeti ölçüsünde etkilidirler.

Türkiye’de yasal mevzuat içerisinde ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri; Ekim 1999 tarih ve 2505 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’ne göre şunlardır:

- 1- Rehberlik ve işbaşında yetiştirme
- 2- Teftiş ve değerlendirme
- 3- İnceleme
- 4- Soruşturma
- 5- Araştırma (MEB, 2008).

Denetçi rolleri, süreç ve davranış boyutlarının bileşimi düşünüldüğünde altı grupta toplanabilir. Aşağıda bu altı grup role ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. 7. 3. 1. Liderlik

Lider; örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2004: 35). Lider amaca ulaşmak için kendini izleyenlerin kendine yaptığı olumlu etkiden daha çoğunu onlara yapan takım üyesidir (Başaran, 2004: 74). Lideri, çeşitli değişkenlerin karşılıklı etkileşimi doğurur ve bu her zaman değişebilir (Dağlı, 2001).

Teftiş ile liderlik arasında çok yakın ilişkiler vardır. Aslında bir müfettiş görevi gereği bir liderdir. Adına kurum lideri denilmemekte ancak yaptığı işler liderin yapabileceği işlerdendir (Dikey, 1953; Akt. Taymaz, 2005: 52). Eğitim denetiminde müfettişin görevleri arasında yer alan “yöneltme, yetiştirme, geliştirme, yardım ve rehberlik” için gerekli olan “etkileme ve eşgüdüm sağlama” yetenek ve yeterliği liderliğin temel süreçleri arasında yer almaktadır (Altay, 2006).

Denetimle ilgili hemen bütün tanımlarda, denetim sürecinin, “okul çalışanlarına bir yardım eylemi” olduğu vurgulanmaktadır. Öğretimin denetiminde temel amaç ise

öğretmene liderlik yapmaktır (Şişman, 2004: 51). Denetimin liderlik rolüyle, kişisel girişimlerin doğmasını sağlama, hedef belirlemeye yardım etme, yeterlikleri ortaya çıkarma, etkileme ve yönlendirme, değişme sürecinde yönetici ve öğretmenleri destekleme gibi etkinlikler gerçekleştirilir (Cengiz, 1992: 28).

Eğitim denetçisi liderlik işlevlerini gerçekleştirirken, onların her zaman kişi etkenlerine uygunluğunu gözetmeli, düzeylerini bunlara göre ayarlayabilmelidir. Eğitim denetçisi, bir lider olarak mesleki değerlerin yerleşmesini ve korunmasını sağlamalı, gerektiğinde onları yorumlayabilmeli ve değiştirebilmelidir. Demokratik bir lider olması beklenen eğitim denetçisi, kararlarda katılmayı sağlamayı, bunun için de önce katılmayı sağlayıcı çift yönlü iletişim sistemi kurmalı ve kullanmalıdır. Öğretmen ve yöneticiler, görüşlerini çekinmeden denetçiye aktarabilmeli, denetçi bunlardan uygun olanlarını, kendi görüşleriyle çakışmasa da benimseyebilme davranışını gösterebilmelidir (Başar, 1998: 31). Denetçi bir eğitim lideri olarak bilişsel, duyuşsal ve devinsel anlamda liderlik özelliklerine sahip olmalı ve bir lider olarak öğretmen ve yöneticilere liderlik etmelidir (Töremen ve Hozatlı, 2006).

Murphy ve Hallinger (1986)'ın bir araştırmasında, öğretim lideri olarak denetçilerin rolü üzerinde durulmuştur. Araştırmada denetçilerin öğretim lideri olarak rolleri;

1. Okulla ilgili, amaç, beklenti ve standartları belirleme
2. Okul kadrosunu seçme, denetleme ve değerlendirme
3. Program ve öğretimle ilgili önemli noktaları belirleme
4. Program ve öğretime rehberlik etme
5. Teknik işlemlerde uyum sağlama

gibi başlıklar altında toplanmıştır (Şişman, 2004: 132). Müfettişlerin liderlik rolünün en önemli unsuru etkileyebilme yeterliğine sahip olmalarıdır. Bu yeterliğe sahip olmayan müfettiş, yasal yetkilerinden hareket edecek ve denetimden beklenen amaçların gerçekleşmesinde beklenen verimi alamayacaktır.

1. 7. 3. 2. Rehberlik

Rehberlik bir süreçtir, bireye yardım etme sürecidir. Bir anda olup biten bir iş değildir. Etkili sonuçlar alabilmek için belli bir süre gereklidir.

Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun, 1992).

Teftişte yapılan rehberlik, bireyin kendisini ve çevreyi tanınması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlanması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır (Taymaz, 2005: 92) Bugünkü görüntüsü ile teftiş sistemimiz çağdaş denetimin temel ilkesi olan “öğretmene rehberlik etme” görevini yerine getirmekte güçlüklerle karşılaşmaktadır. Genellikle bugünkü denetim ve kontrolde, idari teftiş ve soruşturma faaliyetleri öncelik kazanmakta “rehberlik” ise sistemin yapısı gereği çok az yapılmaktadır (Karagözoğlu, 1999).

Geçmişten günümüze doğru rehberlikle ilgili dört yaklaşım gözlenmektedir: Kriz yaklaşımı, tedavi-yardım edici yaklaşım, önleyici-koruyucu yaklaşım, gelişimsel yaklaşım.

Kriz yaklaşımı, toplumdaki bireylerin birçok problemi bulunduğu varsayımından hareket eder. Kriz yaklaşımı kritik durumları bekleyecek ve bu durumlar ortaya çıktıklarında tepkide bulunacaktır. İnsanların doyumları belli bir noktaya ulaştığında,

tehdit edildiğinde veya bir konuyla ilgili kesin bir karar alındığında, bir danışman tarafından kriz müdahalesinde bulunulacaktır.

Tedavi-yardım edici yaklaşım, tanımlanabilir kusurlara odaklanır, öğrencinin normal ilerleme yapabileceği ve kriz durumundan uzak durabileceği umuduyla bir çare önerir veya uygular.

Önleyici-koruyucu yaklaşım; problemleri önlemeyi düşünen yaklaşımdır. Önleme terimi yardımda bulunmanın iyiliğini kapsamasına rağmen aşırı derecede sınırlıdır. Önleme uzun ve karışık bir iştir. Bu yaklaşımın bir diğer sakıncası istediğimiz konu yerine, istemediğimiz konuya odaklanmasıdır. Başarıdan çok itaat konusunda düşünmeye zorlar.

Gelişimsel yaklaşım ise esnek bir yaklaşımdır. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşım, bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plana alarak, rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiğini savunur.

Gelişimsel yaklaşım esnek bir yaklaşımdır ve dolayısı ile öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için her türlü imkanları kullanır. Rehberlikte gelişimsel yaklaşım öğrenme ortamının önemini vurgular, öğrenme iklimini oluşturmada düzenli çalışmak için tanıtım yapar. Okul içinde personel olduğu kadar, öğrenci ve öğretmenleri de tanıtır. Bu sebeple personel arası ilişkiler bu yaklaşımın ayrılmaz bir parçasıdır ve okuldaki herkes akademik, sosyal ve kişisel yardımcı olarak düşünülür.

Tablo 1. 1.'de rehberlikte gelişimsel ve geleneksel yaklaşımların özellikleri verilmektedir.

Tablo 1. 1. Rehberlikte Gelişimsel ve Geleneksel Yaklaşım

GELİŞİMSEL YAKLAŞIM	GELENEKSEL YAKLAŞIM
Önleyici+Kriz Yönelik Danışma	Kriz Yönelik Danışma
Rehberlik Hizmeti	Bilgilendirme Hizmeti
Kariyer Planlaması ve Gelişimi	Kariyer Bilgilendirme
Öngörüsöl	Tepkisel
Amaç Yönelimli	Görev Yönelimli
Ölçülebilir	Yapılanmamış
Değerlendirir ve Değiştirir	Statükoyu Devam ettirir

Kaynak: earged.meb.gov.tr, 2007.

Gelişimsel yaklaşım; ihtiyaca göre hareket etmeyi, sorunları var olan doğrulardan hareketle çözüme yönelimli, sonuca odaklanan, değerlendirme sürecine yer veren bir yaklaşımdır.

Rehberlik sürecine denetimde yer verirken gelişimsel rehberlik olarak uygulanması, süreçte gelişimsel rehberliğin ilkelerinin gözetilmesi gereklidir. Kurumun, öğretmenin, personelin ya da öğrencilerin gereksinimleri, hazır bulunuşlukları, sorumluluklarıyla ilişkilendirilerek yapılacak bir rehberlik çok daha yerinde ve denetimin amacına uygun olacaktır.

Rehberlik rolüne ilişkin olarak müfettişlerden beklenen davranışlar okulun amaçlarının öğretmenler tarafından gerektiği gibi anlaşılmasını sağlamaları, uygulanan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları, öğretmenlere kendilerini gerçekleştirme ve daha iyi öğretim araç ve yöntemlerini kendi kendilerine bulmaları için yardımcı olmaları ve onlara kendilerini değerlendirme alışkanlıkları kazandırmak olarak sıralanabilir (Atay, 1995).

Denetçi rehberlik sürecinde konuşma gizliliğinin sağlanacağı konusunda bireye güven vermelidir. Bu güven daha önceki ilişkilerde gösterilen davranışlarla sağlanabilir. Rehberlik ve yardım görüşmelerinde rahat bir ortam yaratılmalı, sorgulama havası

verilmemeli, görüşme aceleye getirilmemelidir (Başar, 1998). Açık bir iletişimi sağlamak, güven ortamını oluşturmak sorumluluğu denetçiye (müfettiş) aittir. Çünkü iletişimi daima üst konumdaki birey başlatmalıdır (Güngör, 2001).

1. 7. 3. 3. Yöneticilik

Yönetici belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunluluğunda olan kişidir (Erdoğan, 2004: 26). Yöneticinin görevi, örgütü amaçları yönünde yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici, kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar (Başar, 1998: 34).

Yöneticilik rolleri nedeniyle kararlar verme durumunda olan eğitim denetçileri, problem çözme süreci olarak görülmesi gereken karar aşamalarını bilmeli, kullanabilmelidir. Yönetici kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların yürütülmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların yürütülmesi için yetki ve etkisini kullanır, çalışanlar arasında iletişim kurar, çalışmaların eşgüdümlemleriyle yapılanları değerlendirir (Başar, 1998: 35).

1. 7. 3. 4. Öğreticilik

Eğitimde rehberlik ve yardım bireysel yönü ağır basan bir etkinlik türü olmasına karşın, öğreticilik rolü daha çok gruba yönelik etkinlikler olarak görülmelidir. Denetçilerin öğreticilik rolleri hizmet içi eğitim etkinlikleri olarak ele alınmıştır.

Hizmet içi eğitim, gereksinimlere yönelik olmalıdır. Eğitim denetçisi toplantı, gözlem, görüşme yapan, kayıt ve raporları inceleyebilen kişi olarak, hizmet içi eğitim gereksinimlerini görebilme olanağına sahiptir (Başar, 1998: 49).

Müfettiş, teftiş ettiği kurumlarda görevli personelin çalışmalarını izlerken ve denetlerken öğretim eksikliklerini saptar, hatalarını düzeltir, hizmet içinde yetiştirilmelerine olanak sağlar. Müfettiş bu tür çalışmalarında öğretici rolünde görünür (Balcı, 2007)

Denetçi, görev süresince karşılaştığı her öğretebilme durumunu, bir hizmet içi eğitim fırsatı olarak görmeli, hizmet içi eğitimi örgün yöntemler dışında gerçekleştirebilmelidir. Denetçinin hizmet içi eğitime önce kendinden başlaması görüşü de onun bu konudaki rollerinin önemli bir boyutunu ortaya koyar (Bursalıoğlu, 2005: 130).

Hizmet içi eğitim tüm personeli kapsamalıdır. Eğitim yönetimi ve denetiminde, işgörenleri sadece harekete geçirici, kullanıcı bir anlayış değil, insan kaynağını geliştirici ve harekete geçmeye ister hale getirici, etkili bir yönetim anlayışı benimsenmelidir (Aydın, 2007: 181).

Denetçinin bu rolü araştırmalara göre yeterince yerine getirilemeyen bir roldür. Bu rol öğretmeni geliştirmeye yönelik bir rol olması nedeniyle örgütteki insan kaynaklarını geliştirme temeline dayanır (Burgaz, 1992; Akt. Güngör, 2001).

1. 7. 3. 5. Araştırma Uzmanlığı

En geçerli ve güvenilir bilgi, bilimsel araştırma bulgularına dayalı olandır (Başar, 1998: 50).

Teftiş sürecinde müfettişlerin araştırmacı rolü, eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütlerin alınması açısından önem taşımaktadır. Eğitim sisteminde aksamaların kaynağına inebilmesi, tekrarlanan sorun ve yanlışlıkların tanımlanabilmesi, bunların giderilmesi yolunda önlemlerin alınabilmesi, bilimsel

inceleme ve araştırma yaklaşımını kazanmış olan müfettişlerin sisteme ilişkin dönütlerin uygun biçimde değerlendirebilmeleri ile sağlanır (Taymaz, 2005: 75).

Eğitim sorunlarıyla ilgili araştırmalar; kapsamlı, bulguları genellenebilir araştırmalar olabileceği gibi, güncel, yerel, özel sorunlara ilişkin daha küçük çapta araştırmalar, örnek olay çalışmaları da olabilir. Böylece denetçiler, sorun çözme kararlarına dayalı olarak, bilimsel yöntemle üretilmiş veriler bulabilirler. Bakanlık ta bu çalışmaları derleyip yayınlarak, bulguların kullanım ve etki alanlarını genişletebilir (Başar, 1998: 51).

Birlikte çalışmayı, uygulanabilirliği olan çözüm üretmeyi amaç edinen bu rol, müfettişe güven, itibar ve statü kazandırıcı olacağından, aynı oranda hizmete katkılarının da doğacağı ve kabul göreceği bir ortamı da hazırlar. Hiç şüphe yok ki bu rol, müfettişlerin teknik bilgi ve becerilerle, bilimsel tutum ve davranış kazanmış olmalarını gerektirir (Cengiz, 1992:). Denetçilerin araştırmacı rolünü oynaması, birlikte çalışma ve sorun çözme yoluyla, denetleyen-denetlenen ilişkisini geliştirir, yaklaşma ve anlaşma sağlayarak uzaklık ve soğukluk sorunlarının çözümüne katkıda bulunur. Sisteme katkıları artan denetçilerin statüleri yükselir (Başar, 1998: 52).

1. 7. 3. 6. Sorğu Yargıçlığı

Soruşturma; bir kurumda çalışan personelin kusurlu davranışlarının yönetim ve işbirliği açısından incelenmesi, soruşturulması ve bir sonuca bağlanmasıdır. Görevliler; Türk Ceza Kanunu ve Devlet Personel Kanunu'na göre suç sayılan eylemleri yapması halinde soruşturulur (Taymaz, 2005: 197). Bir işleme soruşturma denmesi için, aydınlatılmamış bir konu üstünde ilgililerden ve tanıklardan etraflı bilgi toplama veya uyuşmazlık olayının çözülüp gerçeğin ortaya çıkarılması gereklidir (Sorguç, 1992).

Müfettişlerin bu rolünü gerçekleştirebilmeleri için, evrensel çapta hukuk bilgisiyle teçhiz edilmiş olmaları şarttır. MEB'in mevcut müfettişlerinin yapısına bakıldığında, bu şartın yerine getirildiği söylenemez (Cengiz, 1992: 32). Eğer müfettişlerin asıl görevi rehberlik ve yöneticilik olarak düşünülüyorsa, muhakkiklik görevini yürütmek üzere ara elemanlar yetiştirilmelidir. Çünkü bugün müfettişler mesailerinin büyük bölümünü muhakkiklik görevini yürütmek üzere ayırmak zorunda kalmaktadırlar (Altıntaş, 1985). İlgili mevzuatta müfettişlerin görevleri belirlenmiş olmasına rağmen, uygulamada müfettişlerin zaman ve iş gücünün %50'sini soruşturmalar almaktadır. Bu yüzden müfettişler diğer görevlerini yapmaya zaman bulamamaktadır (Tekışık, 1985).

Soruşturma rolü içerisinde müfettişten beklenen temel davranışlar, soruşturmaya başlamak için makamdan onay alma işlemlerini yürütebilme, başka kurumlardan olaya ya da suça karışanları tespit edebilme ve soruşturmalarını yapabilme, şikayetçi, tanık ve sanıkların ifadelerini alabilme, suç sayılan eylemin hangi yasa kapsamına girdiğini belirleyebilme, soruşturma belgelerini düzenleme ve soruşturma raporunu yazmadır (Atay, 1995).

Soruşturma yapan müfettişlerin kendilerinden bir savcı ve yargıç görevi beklenir. Müfettişlerin sorumluluk bilinciyle karar vermede güçlük çekmemeleri için yetiştirilmeleri sırasında yeterli hukuk bilgi ve hünelerinin kazandırılması gerekir (Ersan, 1987; Akt. Taymaz, 2005: 198). Eğitim denetçilerinin soruşturmanın davranış boyutunda dikkatli olmaları, hakkındaki ceza kesinleşene kadar herkesin suçsuz olarak görülmesi gerektiğini bilip öyle davranmaları, yalnızca soruşturuculuk rollerinin iyi edimlenmesini sağlamakla kalmaz, soruşturmacı rolünün diğer rolleriyle çatışmasını da azaltabilir (Başar, 1998: 66).

1. 8. DENETİM İLKELERİ

Herhangi bir hizmet türünün yerine getirilmesi için, o hizmetin var olan özelliklerine göre önceden belirlenmiş, tecrübe ve bilimsel araştırmalarda geçerliliği ortaya konulmuş bir takım ilkeler kabul edilir. Bu ilkeler sürekli olarak değişir, gelişir ve beslenir (Cengiz, 1992: 15). İlkeler kurumda, yönetimde düşünmeye, yorumlamaya, eleştirmeye, davranışa kılavuzluk eden, kuralları tanımlayan, yöneten ve yönetilenlerce doğru olarak kabul edilen düşüncelerdir (Açıkalin, 1980; Akt. Gökçe, 1994).

Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde bir araç konumunda olan ilkeler, aynı zamanda eğitimin verimliliği ve etkiliğine katkı sağlayan bir işleve sahiptirler (Gökçe, 1994). İlköğretim de dahil olmak üzere, bizdeki teftiş düzeninin hiç eleştirilecek bir yanı bulunmadığını, her şeyin düzgün ve çağdaş eğitim ilkelerine göre yapıldığını söylemek güçtür (Oğuzkan, 1976).

Özel olarak hazırlanmış okul adı verilen örgüt ortamında daha etkili bir öğretme ve öğrenme işinin gerçekleştirilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini amaçlayan denetimin, belirli ilkelere göre planlanması ve uygulanması gereği açıktır (Aydın, 2007: 23). Denetimin sahip olduğu ilkeler, denetime süreç boyunca ışık tutar. Denetimin omurgasını oluşturan bu ilkeler aynı zamanda denetime bir prensipler çerçevesi çizer.

Bu ilkeler;

1- Denetim planlanmış bir etkinliktir.

Teftişin amacı belirlendikten sonra, bu amaca nasıl ulaşılacağına saptanması için plan yapılır. Plansız yapılan teftiş rastgele yapılan bir etkinlik olacağından ve sonunda bir değerlendirme yapılamayacağından, planlı yapılması zorunludur (Taymaz, 2005: 39). Teftiş planlanmış ve programlaştırılmış bir bilimsel etkinliktir (Burton ve Bruckner, 1955; Akt. Öz, 2003: 33).

Denetim uzun ve kısa dönemli planlara bağlanmalı, amaçlara yönelik olan bu planlarda denetimden etkileneceklerin görüşleri de yer almalıdır. Denetim planı, planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda yapılmalıdır (Başar, 1998: 7). Denetimin planlı olması onun rastlantısal olmasını engeller ve elde edilen sonuçları değerlendirilebilir kılar.

2- Denetim amaçlı bir etkinliktir.

Amacı olmayan etkinlik boş yere yapılmış etkinlik demektir. Amaçlılık ilkesi, denetim süreçlerinden birisi olan “amaç saptama” da somutlaşır. Denetimin hem gerekçesini hem hedefini belirler(Başar,1998: 7). İyi teftişin değeri, ulaştığı amaçların değeri ile ölçülür (Öz, 2003: 33).

Denetim programı ve etkinliklerinin amaçlı olması zorunludur, ama yeterli değildir. Denetim sürecinde yer alan bireylerin, denetim amacının bilincinde olmaları da gerekir (Aydın, 2007: 23).

3- Denetim nesnel bir etkinliktir.

Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak ve nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak ve duygusal davranmamak gerekir (Başar, 1998: 7). Müfettişlerin nesnel olması; önyargılardan kendilerini uzak tutabilmelerine, dolayısıyla yeterliklerini tam olarak içselleştirebilmelerine bağlıdır.

4- Denetim felsefeye ve bilime dayanır.

İyi teftiş bilimsel metotları kullanır. Eğitimin dinamik sosyal sürecini araştırmada, öğrencinin durumunu tanımada, öğrenmenin niteliğini ve unsurlarını incelemeye, kişiliğin gelişmesini denemede bilimsel metotlar kullanılır (Öz, 2003: 32).

Çağdaş eğitiminde sürekli bir araştırma geleneği vardır. Eğitim araştırmaları ile ilgili her gün artan ölçüde olgular saptanmaktadır. Araştırmalarla zenginleşen bilgi havuzu, denetim programlarının düzenlenmesinde, güvenilir bir kaynak olabilir (Hicks, 1969; Akt. Aydın, 2007: 27). Teftişin felsefeye dayanması, sürekli sorgulama özelliğinin temelini oluşturur.

5- Denetimde bütünlüğe dikkat edilir.

Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır (Aydın, 2007: 24). Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme, bütünlük ilkesine ilişkindir (Başar, 1998: 7).

6- Denetimde süreklilik esastır.

Denetimde süreklilik yoksa bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olacaktır. Sürekli denetim geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimini sağlar (Başar, 1998: 7). Geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimi, geçmişte edinilen deneyimlerin ve bu deneyimlere dayalı olarak gelecekte beklenenlerin, şimdiki zamanın koşullarında öğretimsel amaçlara en iyi şekilde hizmet etmesinin sağlanmasıdır.

Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde her öğretmenin deneyimi ve anlayış düzeyi, dikkate alınması gereken önemli noktalar. Denetmen yeterliğin birbirini izleyen aşamalarla elde edildiğini unutmamalıdır. Mesleki etkinliklerin öğretmenlerin yetişmişlik düzeylerine göre ayarlanması, etkili bir denetim uygulamasının göstergesidir (Aydın, 2007: 26).

7- Denetimde durumsallık gereklidir.

Durumsal farklılıklar edimin, nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu görülme değerlendirmeye aynen yansır, değerlendirme sonuçları yol gösterici olacak yerde, yanıltıcı olurlar. Bu yanılgıları önlemek için denetim durumsal olmak durumundadır (Başar, 1998: 7). Bilimsel gelişmelerin hızı da dikkate alındığında, değerlendirmelerin de durumsal olma gerekliliği açıkça anlaşılabilir. Gerekliliği açıkça anlaşılabilir.

8- Denetimde açıklık esastır.

Amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar, denetçi eylemlerinin yöntem, süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir. Görevlilerden neler beklendiği açıkça ortaya konması, belirsizliğin sakıncalarını önler, planlamayı kolaylaştırır, eylemlerin beklentilere uygunluğunu artırır, değerlendirmeyi sistemleştirir (Başar, 1998: 8). Açıklık ilisi gereği; denetim süreci boyunca şeffaf olmak ve uygulamalarda genel bir uzlaşma sağlamak önemli birer zorunluluktur.

9- Denetimde demokratiklik önemlidir.

İnsan ögesinin ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde, denetim demokratik olmak zorundadır. Aksi halde otokratikliğin tüm sakıncalarını taşır. Denetçi demokratik bir eğitim lideri olmalı, yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini, katılmayı kullanmalıdır (Başar, 1998: 8).

Çağdaş eğitim denetiminde demokratik liderlik vardır (Aydın, 2007: 24). İyi bir teftiş demokratiktir. Kişiliğe değer verir, eğitimcilerin yetişebileceğine inanır, insanlarda haklarını ve görevlerini tam olarak yapan demokratik bilinç geliştirir, insanların kendilerine olan güveni artırır, onları teşvik eder, sorumluluklar almaya yöneltir. Teftiş otorite gösterisi yerine, liderlik yapar (Öz, 2003: 32). Demokrasinin en

önemli özelliklerinden olan çoğulculuk, çoğunluğun tercihinin dayatılması yerine, çoğunluğun yanı sıra diğer seslerin de yaşamsal süreçlere katılmasıdır.

10- Denetimde etkileşim önemlidir.

Çağdaş denetimin kalbi etkileşimdir. Bu nedenle öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir iletişim için gerekli, uygun koşulların hazırlanmasına özel bir önem verilir. Bu konu denetimsel bir işlev olarak kabul edilir. Etkili bir etkileşim için, sağlıklı bir iletişim zorunludur. Böyle bir iletişim sisteminin kurulması ve gerekli becerilerin ilgililere kazandırılması için planlı bir çaba gösterilmesi, denetimsel bir görev olarak düşünülmektedir. İletişim yeteneğinin geliştirilmesinde birlikte çalışma önemli bir yoldur (Aydın, 2007: 27).

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 konularıyla ilgili aralarında sürekli bir etkileşimin bulunmasına dayanır. Oluşan etkileşim yardım edicilik ruhunu ve güvenliğini artırır, paylaşım ve birleştirme süreci sürekli ve tutarlı olur (Taymaz, 2005: 39). Etkileşim; iletişimden farklı olarak, bireylerin olumlu yönlerini ön planda tutup sürekli bir etki sürecinin yaşanmasıdır.

11- Denetimde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.

Sürece katılanlar arasında görüş birliği sağlanarak denetimin ve eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi sağlanır (Aydın, 2007: 27). Görüş birliği sağlamada, alınacak kararların ortak oluşturulmasının önemi açıktır.

12- Denetimde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.

Dikte ettirme yerine, gelişmeyi özendirme, hiyerarşik ve otoriter denetim yerine, kendi kendini değerlendirme, çağdaş eğitim denetiminin önem verdiği noktalardır

(Aydın, 2007: 26). Bu noktalar denetimin demokratik olma özelliğiyle de yakından ilgilidir.

13- Denetimde bireysel farklılıklara inanılır.

Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar kabul edilmiş bir durumdur. Eğitim sürecindeki problemlerin tümü elbette grup problemi değildir. Başarılı bir denetmen bu durumdan haberdar olarak, girişimlerinde grup yaklaşımı ile bireysel problemleri çözme yaklaşımları arasında denge sağlayıcı bir rol üstlenmelidir (Aydın, 2007: 26). Bireysel farklar; üstlenilecek sorumlulukların doğal sınırlarını oluşturur.

14- Denetimde öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır.

Öğretmenlerin rol performanslarını geliştirecek yolları kendilerinin bulması sağlanır. Öğretmenlerin güçlü yanlarını vurgulayıcı, özendirici bir yaklaşım izlenmesi gerekir (Aydın, 2007: 26).

15- Denetimde sorumluluk paylaşılır.

İşbirliği ve katılma, karar vermede sorumluluğu paylaşma noktasına kadar götürülür. Mesleksel gelişmede katılmanın önemi açıktır (Aydın, 2007: 25).

16- Denetim grup yaklaşımını öngörür.

Gittikçe açıklık kazanan bir nokta, herhangi bir sürecin anlaşılmasında ve geliştirilmesinde en etkili yolun o sürece katılma olduğudur (Aydın, 2007: 25).

17- Denetim işbirliğine dayanır.

Denetim uygulamalarında “biz” ve “bizim” yaklaşımı izlenir (Aydın, 2007: 25).

18- Denetim, müfettişlerin dışında ilgili personel tarafından benimsendiği oranda başarılı olur.

Teftiş bir soruşturma ve kontrol süreci olarak görülürse, müfettiş istenmeyen ve sevilmeyen kişi olarak görülürse ve bu hava yaratılırsa başarı güçleşir. Fakat personel

teftiŖe istekli ve hazır olursa, kendilerine yardım edileceğine inanırlarsa iŖbirliđi ve iletiŖimde kolaylık sağlanır (Taymaz, 2005: 39).

19- Denetim kurumun amaç ve fonksiyonları bakımından anlamlıdır.

TeftiŖ kurumun amaçlarını gerçekteŖirmeye yardımcı olacağına ve değerlendirme yapılırken çalıŖmaların sonuçları ile amaçları kıyaslanacağına göre, ilk defa kurum amaçları ile fonksiyonlarının ayrıntılı olarak belirlenmesi gerekecektir. Amaç ve fonksiyonlar teftiŖin baŖlangıcında esas olarak ele alınır (Taymaz, 2005: 39).

20- Denetim araŖtırmalara ve bilimsel bulgulara dayanır (Öz, 2003: 33).

21- Denetim yaratıcıdır (Öz, 2003: 33).

22- Denetim öğretmenin geliŖtirilmesi için uğraŖır (Öz, 2003: 32).

23- Yönetim ve denetim birbirinden görevsel olarak ayrılamaz.

İkisi de birbirine bağlı, tamamlayıcı, görevleri paylaŖmıŖ ve iŖbirliđi içinde bulunurlar (Öz, 2003: 32).

24- Denetim, dikkatini eğitimin temellerine ve öğretmenin geliŖmesine yöneltir (Marks-Stoops, 1991; Akt. Dünder, 2005).

25- Denetim ekonomik olmalıdır (Sağlamer, 1986).

26- Denetim çevre Ŗartlarını ve bireysel farkları göz önünde tutar (Sağlamer, 1986).

27- Denetim hizmetinin kendisi de değerlendirmeye tabi tutulur (Sağlamer, 1986).

Ŗubat 2001 tarih ve 2521 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan MEB İlköğretim MüfettiŖleri BaŖkanlıkları Rehberlik ve TeftiŖ Yönergesi'nin 6. maddesinde; kurumların, rehberlik ve teftiŖinde aŖađdaki ilkelerin göz önünde bulundurulacağı belirtilmiŖtir:

- a) Rehberlik ve teftiş; kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılıır.
- b) Rehberlik ve teftiş demokratik bir süreçtir.
- c) Yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı içerir.
- d) Eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünü ile ilgilidir.
- e) Sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlenmede birlikte karar verme, planlama, uygulama, değerlendirmeyi ve gerekirse bir gelişim plânı yapmayı gerektirir.
- f) Sorumlulukların paylaşılmasına ve insanî ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunur.
- g) Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.
- h) Bütünlük ve devamlılığı gerektirir.
- i) Bireysel farklılıkları ve çevre koşullarını dikkate alır.
- i) Milli eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine hizmet eder.
- j) Eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.
- k) Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini esas alır.
- l) Bilimsel ve objektif esaslara dayanır.
- m) Teftiş etkinliklerini değerlendirir ve teftiş sistemlerinin gelişmesini sağlar.
- n) Açıklık ve güvenilirliği gerektirir, müfettiş öğretmenin gereksinim duyduğu konuları birlikte belirler, teftiş sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır.
- o) Ekonomiklik ve verimliliği gerektirir.
- ö) Sistemi amaçlarına uygun olarak yaşatmayı, madde ve insan kaynaklarının en verimli bir biçimde kullanılmasını esas alır.

Aralık 1999 tarihinde aynı adla yayınlanan yönergeden farklı olarak, Şubat 2001 tarihli yönergeye “a, c, n, o, ö” fıkralarında yer alan ilkeler eklenmiştir.

Bu yönergede özellikle, rehberliğin daha iyi vurgulanması, başarının ödüllendirilmesi, ayrıntılı denetim formları, denetmenlere araştırma görevlerinin verilmesi, denetlenen personelin hizmet içi eğitim, eğitim yönetimi ve denetimi alanının yeni bazı kavramlarının ele alınması, yapılan yeniliklerin başlıcaları olarak görülmektedir (Yalçınkaya, 2003). Bu ilkeler denetimin; yetkiden çok etkiyi ön planda tutma, gelişimsel ihtiyaçları göz önünde bulundurma, verimliliği ve teftiş sonrası görüşme yapmayı içermesi bakımından olumlu yönde etkilemiştir.

1. 9. AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE DENETİM SİSTEMİ VE TÜRKİYE

Türkiye ve AB ülkelerinde eğitim sisteminin denetimi, eğitimden sorumlu Eğitim Bakanlıkları'nca yapılmaktadır ve bu sorumluluğun yerine getirilmesi için bakanlığa bağlı çeşitli birimler görevlendirilmiştir (Erginer, 2006: 357).

AB ülkelerinin bazılarında denetim kurulu yoktur. Denetim kurulu oluşturmayan ülkeler; İskandinav ülkeleri (Finlandiya, İsveç, Norveç), Danimarka, Almanya, İzlanda ve Yunanistan ve Malta'dır. Bunlardan ilk beş ülke birbirine komşu durumundadır. İzlanda'nın ise bu ülkelerle balıkçılık dolayısıyla yakın ilişkisi vardır. Bu devletler demokrasiyi çok iyi uygulayan gelir düzeyleri yüksek ülkelerdir. Devlet yapısında yerel yönetimler güçlü kılınmıştır. Eğitim yönetimi ve denetimi daha çok yerel yönetimlere ve okul kurallarına bırakılmıştır. Denetim fonksiyonu, yerel yetkililer ve okul kurulları tarafından yerine getirilmekte, daha çok gözetim şeklinde uygulanmaktadır. Denetim veya bunların yerine geçen yapılandırma, pedagojik yardımlar ve danışmanlık ön plana çıkmaktadır. Konusunda uzmanlaşmış eğitimciler, branş/alan öğretmenleri eğitim kurumlarına yardım sağlamaktadır. AB ülkelerindeki kalite güvence sistemine dayalı olarak denetimler yapılmakta bu denetimlerde de okulların kendi öz değerlendirmelerini yapmaları ön plana çıkmaktadır (Kasapçopur, 2007).

Belçika İspanya ve İngiltere’de eğitim sisteminin tamamını eğitimden sorumlu bakanlık denetler. Türkiye ile benzer şekilde, Fransa, İtalya, İrlanda, Portekiz, Yunanistan, Hollanda ve Lüksemburg’ta, eğitimin denetimi ve değerlendirilmesi bakanlık, bölgesel ve yerel düzey arasında paylaşılmıştır. Federal bir yapıya sahip olan Almanya ve Avusturya’da eğitimin denetleme ve değerlendirilmesinden Federal Hükümet ve eyaletler sorumludur. AB ülkelerinin bazılarında ise öğretim düzeylerinin denetimi, merkezi ve yerel düzey arasında paylaşılmıştır. Hollanda, İtalya, Portekiz gibi AB ülkelerinde denetleme birimi, yüksek öğretimde dahil olmak üzere, öğretim düzeylerinin tümünü denetlemektedir. Fransa’da Bölge Eğitim Denetmenleri’nin ortaöğretimi, İl Eğitim Denetmenleri’nin okulöncesi eğitim ve ilköğretim okullarını denetlemesi, Türkiye’de ortaöğretimi bakanlık müfettişlerinin, okulöncesi eğitim ve ilköğretimi, ilköğretim müfettişlerinin denetlemesine benzemektedir (Erginer, 2006: 357).

AB’ye üye ülkelerde denetmen olarak görevlendirilenlerde aranılan niteliklerin başında öğretmenlik deneyimi yer almaktadır. Ayrıca az da olsa alan uzmanlığına önem verilmektedir. Denetmenlerin eğitim yönetimi ve denetimi alanında formal eğitim almalarına gereken önem verilmemektedir. Bu konuda işbaşında yöneticilik deneyimi yeterli sayılmaktadır. AB’ye üye ülkelerdeki denetmenlerin, eğitim ve yönetim alanındaki tüm iş ve işlemleri denetleme sorumluluğu vardır. Denetmenlerden beklenen diğer görev ise rehberlik ve danışmanlık olarak belirlenmiştir (Gümüşeli, 2004).

Türkiye’nin, cumhuriyet dönemi teftiş yapısına bakıldığında; bu denetim yapısı Fransa ile çok yakın benzerlik göstermektedir. Bu durumda da eğitim denetimi yapısını Fransa’dan örnek olarak aldığımız ortaya çıkmaktadır. Müze ve kütüphanelerin Kültür Bakanlığı’na devredilmesiyle ülkemizdeki bu bölümün denetimi Kültür Bakanlığı

Müfettişlerine devredilmiş, eğitim- öğretim ve yönetim müfettişlerine de Bakanlık Müfettişi unvanı verilmiştir (Kasapçopur, 2007).

AB'ye üye ülkelerin eğitim standartlarını yakalayabilmek, temel değerler olarak kabul edilen öğrenci başarısını ve nitelikli eğitimi gerçekleştirebilmek için eğitim denetimi ile yetkili kılınacak denetmenler, denetimini yapacakları kişilerden daha yüksek bir öğrenim düzeyinde olmalıdır. Bilgi, görgü ve kültürlerinin artırılmasını sağlamak için, eğitim denetçileri mutlaka yurt dışına gönderilmelidir (Başaran vd, 2001).

1. 10.YETERLİK

Araştırmanın bu bölümünde yeterlik kavramı ve ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. 10. 1. Yeterlik Kavramı

Denetmenler; görevli bulunduğu okul sisteminin amacının doğru olarak anlaşılması ve yorumlanmasının sağlanmasında önemli rol oynar. Bu rolü etkili biçimde oynayabilmek için, önce denetmenin kendisinin, okulun amaçlarını doğru olarak kavraması ve yorumlaması gerekir. Bu da belli bir yeterlik gerektirir (Aydın, 2007: 22). Yeterlik kavramı, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004). Bu bağlamda müfettişin sahip olabildiği yeterlikler yerine, sahip olması gerekli olan yeterlikler olarak vurgulanması ve “kapasite” sözcüğüyle betimlenmesi çok önemlidir.

Yeterlik, bireyin mesleği ile ilgili görevleri kabul edilebilir ölçütlere göre yapabilme gücünü ifade eder (Sezgin, 2006). Bu bağlamda yeterlikler, çalışanın mesleki veya profesyonel becerilerinin resmi ifadesidir. Yeterlikler sektörel ve ulusal seviyede tanımlanabilmektedir (Borat, 2006).

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır. Yeterliği oluşturan bu iki öge, gereken düzeyde kazanıldığında, insanı davranışı yapmaya yeterli kılar. Bilgi; insanın karşı karşıya bulunduğu durumu irdelemek, anlamak, kendini anlatmak, durumun gerektirdiği eylemleri yapmak için kullandığı düşüncelerdir. Beceri ise bir işin kolaylıkla, ustalıkla, gereken nitelikte, yöntemde ve biçimde yapılabilmesidir. Bilgili ve becerili olmak için insanın bilişini ve bedenini etkili olarak denetimi altına alması ve yönetmesi gerekir (Başaran, 2004: 151). Başaran; yeterlik kazanımının sağlanabileceğini vurgulamakta ve yeterliğin sadece “bilmek” olmadığını aynı zamanda bu bilmenin “beceri”ye dönüşmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bir mesleğe ilişkin olarak belirlenmiş yeterlik ifadeleri temele alınarak, meslek üyelerinin etkililiği analiz edilebilir, değerlendirilebilir. Çünkü yeterlikler meslek alanını tam olarak karşılaması gereken minimum standartlar olarak düşünülmektedir (Şahin, 2004).

Genel olarak yeterlik; bireyin rollerini istenilen nitelik ve nicelikte gerçekleştirebilmesi olarak tanımlara yansımakta, öğelerine ayrılabilir davranış üniteleri olarak somutlaştırılmaktadır.

1.10.2. Müfettiş Yeterlikleri

Eğitim sisteminde kritik roller oynayan okul yöneticilerinin geliştirilmesi ve etkili kılınması, denetim sisteminden, dolayısıyla da sistemi işleten müfettişlerden beklenmektedir. Eğitim sisteminin bu kadar ağır sorumluluk yüklemiş olduğu müfettişin, bu amacı yerine getirebilmesi ancak gerekli yeterliklere sahip olması ile olanaklıdır (Demir, 2000). Denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma hizmetleri birer uzmanlık işidir. Bu bakımdan denetim elemanı profesyonel meslek sahibidir.

Öğretmenliğin bir uzmanlık işi olduğu gibi, ilköğretim müfettişliği de ondan farklı bir uzmanlık mesleğidir. Bu nedenle de, bir kariyer meslek olarak görülmüş, bunun için (özel yarışma sınavı ile girilen yeterlik sınavından geçmek suretiyle kazanılan) kariyer meslek grubuna dahil edimiştir (Bozkurt ve Karabıyık, 1999). Uzmanlık olarak kabul edilen tüm mesleklerde olduğu gibi müfettişlik mesleğinin de başarıyla gerçekleştirilebilmesi için tanımlanmış ve somutlaştırılmış bazı ölçütleri, yeterlikleri bulunmaktadır.

Örgütlerin yetersizlikleri nedeniyle yapılan işlerde noksanlıklar ve yanlışlıklar oluşabilir. Yeterlik, örgütteki insanın özellikleriyle ve beklentileriyle doğrudan ilişkili olduğundan, bir örgütteki yetersiz insanların sayısı artarsa o örgütün yok olmaya doğru gittiği söylenebilir (Bayrak, 1998: 100). Eğer bir örgütte, yetersiz bireylerin sayısı artarsa, örgütsel işlerle amaçların binişimi de azalır. Böyle durumlar, eğer başka değişkenler o kuruluşun ayakta durmasını sağlamıyorsa, o kuruluşun sonunu hazırlar (Başar, 1998: 67). Bu nedenle denetmenlerin yeterliklerini değerlendirme ihtiyacı hissedilmiştir (Getz, 1999). Eğitim kurumundaki bireylerin örgütsel amaçları farklı tarzlarda gerçekleştirmeleri, bir bütün olarak örgütün amacına hizmet etmek yerine sekteye uğratmaktadır. Müfettiş; bu durumda farklı uygulamaları tek bir amaç etrafında birleştirebilmelidir.

Müfettiş yeterlikleri, en iyi işin yapılmasına ilişkin belli sonuçları sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerin gösterilmesi olarak tanımlanabilir (Seçkin, 1978; Akt. Demir, 2000). Denetleyenin denetlenenden üstün yeterlikler taşıması, işin doğası gereğidir. Ancak araştırmalar bunun tersini ortaya koymaktadır. Altunya'nın (2000) dediği gibi "Hiçbir Milli Eğitim mensubu, kendisinden daha az öğrenim görmüş denetmen tarafından denetlenemez ve sorgulanamaz" (Açıkgöz, 2001). 14. Milli Eğitim

Şurası'nın eğitim yönetimi ve denetimiyle ilgili aldığı kararların ilki de “müfettişlerin, denetleyecekleri öğretmen ve idareciden daha üst düzeyde eğitim görmeleri sağlanmalıdır” olmuştur.

Denetçilerin yeterlik alanlarına, denetimin öge ve amaçlarına bakıldığında; denetçinin, yeterlik alanlarının hepsinde, değerlendirme düzeyinde eylemlerde bulunduğu ve bu düzeyde yeterliklere sahip olması gerektiği savunulabilir (Başar,1998: 68). Çağımızda uzmanlaşma zorunluluğu göz önünde tutulduğunda, eğitim alanında ileri ülkelerde olduğu gibi ülkemiz eğitim sistemi içerisinde de yeterlikli elemanlarla teftiş yapılması ve gerekli dallarda müfettişlerin uzmanlaşması zorunlu görülmektedir. Müfettişin yapacağı rehberlik yardımının öğretmen tarafından benimsenmesi, müfettişin kendisine güveni, kişisel ve mesleki yeterliliğine büyük oranda bağlıdır (Teftiş Sistemi Çalışma Grubu Raporu, 1979). Denetlenenlerin denetleyene karşı olumsuz bir önyargı taşıdığı savı sadece, denetleyenlerin bu denetlemeyi layıkıyla gerçekleştirebileceklerine olan inançla geçersiz kılınabilir. Müfettişlerin mesleki yeterliklerinin kazanımı bu bağlamda kendilerine ve teftiş sistemine karşı olan olumsuz yargıların yok edilmesi bakımından da önemlidir.

Denetleyiciler için belirlenen bazı önemli insani özellikler; iletişim becerileri, inandırıcılık, teknik beceri, güven duygusu verebilme becerisi ve sabırdır (Duke ve Stiggins, 1987; Akt. Sağlam, 2002). İnanırıcılığın temelini ise samimi iletişim ve kanıtlanabilir sonuçlar oluşturur.

Müfettiş yeterliği bileşenleri şu şekilde belirlemiştir:

- 1-Eğitim ve diğer aktivitelerde okuyarak ve seminerlere katılarak bilgileri güncelleştirme,
- 2-Teftiş için gerekli klinik uzmanlık eğitimi ve tecrübesini sağlama,

- 3-İyi dinleme, sınırları belirleme, yapıcı geribildirim sağlama gibi etkili sosyal ilişkilere sahip olma ve diğer kişilerle işbirliği yapabilme,
- 4-Teftişin bir süreç ve müfettişle denetlenen arasında bir ilişki olduğunun, duruma göre uyum sağlama gerektiğinin farkında olma,
- 5-Teftişte çeşitli rol ve sorumluluklar alma yeteneğine ve esnekliğine sahip olma,
- 6-Soruşturma durumlarında gereken geniş mevzuat bilgisine ve ahlaki yapıya sahip olma,
- 7-Teftişin ilk ögesi olan durumu gözlemlene yeteneğine sahip olma,
- 8-Durum değerlendirmesi yapma ve geribildirim yapma yeteneğine sahip olma,
- 9-Dokümanları zamanında ve eksiksiz olarak sağlama becerisi,
- 10-Denetlenen kişilerin güçlendirilmesi, teftiş sonunda gereken problem çözme yeteneğini kazandırma (Haynes, 2003; Akt. White, 2008). Bu yeterliklerden en önemlisi denetlenen kişilerin güçlendirilmesidir. Bu güçlendirme; müfettişin kontrol etme gereksinimini ve yanlışı yakalama içgüdüsünü olumlu yönde etkileyecektir.

Bir müfettiş çok kültürlü denetleme yeterliklerine de sahip olmalıdır. Bunlar;

- 1-Denetleme ilişkilerinde çok kültürlü dinamikleri keşfedebilme,
- 2-Denetleme toplantılarına çok kültürlülük becerilerini dahil etme,
- 3-Kültürel farkındalıklara yardımcı olma,
- 4-Bireysel sınırların farkında olma,
- 5-Kültürel duyarlılığa model olma,
- 6-Kültürel çeşitlilik konusunda sorumluluk alabilme,
- 7-Çok kültürlülük hakkında bilgilendirme,
- 8-Kültürel ilişkileri destekleme ve uygulama,
- 9-Sosyal taraftarlığa model olma,

10-Çok kültürlülük kavramının yer edinmesi için fırsatlar sağlamaktır (White, 2008). Çok kültürlülük yeterlikleri müfettişlerin aldıkları kararların etki sınırlarını bilmelerini sağlar. Ayrıca bireysel farklılıkları olumsuzluk olarak görme yerine bir zenginlik olarak değerlendirip, eğitimin amaçlarına hizmet etmeye yönlendirmelerini sağlar.

1980'lerin başlarında okul reformcuları bilimsel yönetim alanında yepyeni yollara başvurmuşlardır. Bu eskiden beri uygulanan orijinal modeli değiştirmiştir. Genelde yeni bilimsel yöntem olarak adlandırılan bu yöntemde kontrol ve sorumlulukla birlikte yeterlilik ve insanlarla anlaşma yetisi daha azdır (Sergiovanni ve Starrat, 1998). Müfettişlerin eğitsel gelişimi uzun yıllar müfettiş öğretiminde tek ve eşsiz yol olarak görülmüştür. Bu eşsiz ve zorlu yolun gerektirdiği yeterliklerin fazlaca olmasına rağmen, en temelde istenilen yeterlikler tablo 1. 2.'de verilmiştir.

Tablo 1. 2. Yirmi Dört Kritik Profesyonel Müfettiş Yeterliği

A. Program Geliştirme A-1. Öğretimsel amaçların çerçevesini belirleme A-2. Öğretim ünitelerini tasarlama A-3. Program geliştirme ve uyarlama	E. Destek Servislerinin Kullanımı E-1. Güvenlik servislerinin analizi E-2. Uzman personeli yönlendirme E-3. Servisleri planlama E-4. Servislerin kullanımı değerlendirme
B.Öğrenme Kaynaklarını Geliştirme B-1. Öğrenme materyallerini seçme ve değerlendirme B-2. Öğrenme materyalleri üretme B-3.Öğrenme materyallerinin kullanımını değerlendirme	F.Hizmet İçi Eğitim Sağlama F-1. Denetimde klinik tarz F-2. Bireysel gelişmeyi planlama F-3. Hizmet içi eğitimi tasarlama F-4. Hizmet içi eğitimi yürütme F-5. Liderlik rollerini eğitime
C.Öğretim için Personel Sağlama C-1. Personel planı geliştirme C-2. Personel seçme C-3. Personeli görevlendirme	G. Halkla İlişkiler G-1. Halkı bilgilendirme G-2. Halkı kapsama G-3. Halkın düşüncelerinden yararlanma
D.Öğretimi Düzenleme D-1. Mevcut yapıları gözden geçirme D-2. Programları kaynaştırma D-3. Yeni düzenlemeleri izleme	

Kaynak: Harris, B. M. (1976), Supervisor Competence and Strategies for Improving Instruction, *Educational Leadership*, Vol. 33, 5.

Öğretme-öğrenmeyi geliştirebilmek için teftişin program, gereçler, personel, örgüt, destek hizmetler, hizmet içi eğitim, halkla ilişkiler konularında yeterlik içinde

bulunması gereklidir. Problem çözüme, liderlik, insan ilişkileri olmak üzere, bu yeterlikler üç temel bölüm olarak belirtilebilir (Teftiş Sistemi Çalışma Grubu Raporu, 1979).

Mevcut müfettişlerin nitelik yönünden yeterli olup olmadıkları önemli bir soru ve sorundur. Çok farklı eğitim süreci sonucunda müfettişlik unvanı kazanmış olan müfettiş, mevcut donanımı ile yeterli değildir. Sayıları azaltılan müfettişler, kesinlikle nitelik olarak geliştirilmeli, müfettişliğe geçiş için bir ölçme-değerlendirme ölçütü olarak da kullanılmalıdır (Turan, 2005). Mevcut uygulamada müfettiş yardımcılığından müfettişliğe geçiş için, en az üç yıl müfettiş yardımcılığı yapmış olma ve yeterlik sınavını kazanma şartı aranmaktadır.

Müfettişlerin yeterlikleri belirlenirken görev çözümlemesinden yola çıkılır. Bu belirlemede yeterlik alanları, türleri, düzeyleri ilişkileri gözetilir (Başar, 1998). Yeterlik gereksinmelerinin saptanabilmesi için meslek ve iş analizleri yapılır. Meslek önce alanlarına ayrılır. Her alana giren işler saptandıktan sonra işlemler ve işlem basamakları belirlenir. İşlemlerin yapılabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar sıralanır (Doğan, 1973; Akt. Terzi, 2000).

Başar (1998: 69) müfettiş yeterliklerini üç grupta toplamaktadır. Müfettişte, bir uzman olarak teknik, insan ögesi ağırlık taşıyan bir sistemde görevli olarak insancıl, sorunlara çözüm yolu bulan ve değerlendiren birey olarak karar yeterlikleri bulunmalıdır.

1. Karar Yeterlikleri

Amaçları gerçekleştirmek üzere yapılacak çalışmalarını tasarlama, karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulma, etkinliklerin sonunda amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar yeterliğine kavramsal veya yönetsel yeterlik de

denilmektedir. Karar yeterliği yalnızca kararın verilmesine kadar olan aşamayı değil, kararların uygulanması, izlenmesi ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi aşamalarını da kapsar (Taymaz, 2005: 49). Bu alana giren hedeflerin yöneldiği hedefi belirlediği düşünceyle karar yeterlikleri sözü kullanılmıştır (Başar, 1998: 73).

Üretim sürecindeki ve teknolojideki hızlı değişmeler planların etkinliğini azaltarak, sorunlar hakkında durumsal kararlar almayı gerektirmektedir. Eğitim programlarının kavramsal becerileri geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılması kaçınılmazdır (Aydın, 2005). Kavramsal becerilerin eğitim programlarında geliştirilebilmesi için programın kesinlikle örnek durumlarla ve etkinlik uygulamalarıyla zenginleştirilmesi gereklidir.

Denetçinin uzman olarak ortaya koyduğu önerilerin karar niteliğinde olması, karar geçerliliğini taşıması, onun gereksediği yeterliklerden bir grubunun karar yeterlikleri olmasını zorunlu kılmaktadır (Başar, 1998: 73). Karar yeterliği, olayları ve problemleri bir bütünlük içinde görebilme ve anlayabilme yeteneğidir. Bunun için teftişı yapan kimse, olayların ve problemlerin halihazır durumlarına göre teftişı yapmak yerine, onların gerisindeki düzeni görebilmeli ve anlayabilmelidir. İki arasında bir bağ kurarak mevcut duruma bir açıklık kazandırabilmelidir (Klaz,1955; Akt. Karakaya, 1988). Sorunların arkasında yatan nedenleri sağlıklı bir şekilde belirlemek, ilgili sorunun çözümünün de sağlıklı olmasını sağlayacaktır.

Denetmenin alacağı kararların konuyla ilgili bilgi ve olguların ışığında olması, önsezilere ve önyargılara dayalı kararlardan daha üstündür (Aydın, 2007: 77). İlköğretim müfettişlerinin verdiği kararların önemi, rollerini gerçekleştirirken sahip olması gereken karar yeterliklerinin önemini artırmaktadır. Çünkü tüm yönetim

süreçleri gibi, denetim sürecinin niteliği de karar vermeye bağlıdır. Bu kararı belirleyecek olan ise ilköğretim müfettişlerinin karar yeterlikleridir.

2. Teknik Yeterlikler

Göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi, beceri ve tutumlara yöneliktir. Bu yeterlikler görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler ve süreçleri kapsar. Mal veya hizmet şeklinde ürün elde edilebilmesi için işlemlerin sıra ile ve doğru olarak belirli sürelerde yapılması, ürünün istenilen nitelikte olması, üretim aşamalarında beklenen davranışların gösterilmesi, teknik yeterliklerin kazandırılmasını gerektirir (Taymaz, 2005: 49). Müfettişlere yönelik düzenlenen eğitim programlarında daha çok teknik yeterliklerin kazandırılmasının hedeflenmesi önemli olmakla birlikte müfettişlerin görevlerini gerçekleştirmelerinde yetersiz kalmaktadır.

Denetmenin olumlu bir kişiliğe sahip ve denetimle ilgili teknik bilgi ve beceri ile donanımlı olması, denetim görevinin başarılı bir biçimde yürütülmesinde önemlidir (Aydın, 2007: 73). Müfettişlerin yönetsel rolleri olmakla birlikte, müfettiş bir uzmandır ve uzmanlık alanlarındaki teknik yeterliklere üst düzeyde sahip olması gereklidir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve becerilerin tümü, o görevin teknik etkinliklerini oluşturur (Başar, 1998: 70). Teknik yeterlikler, denetim sürecinin işleminde en temelde yer alan yeterliklerdir. Teknik yeterlikler dışında yer alan tüm yeterlikler, teknik yeterlikler temelinde kurgulanabilir ve gerçekleştirilebilir.

White (2008)'a göre müfettişlerden bazı prosedürel bilgiler istenir. Bunlar; denetleme için resmi eğitim görmüş olma, uygulama yöntemleri ve işlemleri bilgisi, sağlıklı belgeleme yöntemleri bilgisi, anlaşılır geri dönüt verme becerisi, resmi yazışma

bilgisi, pozitif ilişki sürdürme ve teşvik etme becerisi, hizmet edeceği kitleyi ön değerlendirme yeteneği, gözlem yapmada değişik metotları kullanma becerisidir.

3. İnsancıl Yeterlikler

İnsanı, insan gibi görüp ona uygun davranma, başkalarını anlama ve onları harekete geçirme, birlikte çalışma ve etkin dinleme becerisi, davranışlarının sonuçlarını önceden düşünme, kendine yapılmasını istemediği şeyleri başkalarına yapmama gibi yeterlikler insancıl yeterlikler olarak nitelendirilmektedir (Bayrak, 1998: 101). Ayrıca birey ve grupları anlama, moral yükseltme ve güdüleme becerileri olarak kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkında varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanım yöntemlerini belirleme, bireysel farklılıkları gözetme, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülebilir (Taymaz, 2005: 49). Yöneticiler, insan sevgisi, kusur hoşgörüsü, kendini ve karşıtını tanıma çabası, karşıtına dostluk kapısı açması konularında iyi ilişkiler kurmada yeterli olmak durumundadır (Başaran, 2004: 156). İnsancıl yeterlikler, denetlenenlerin müfettişle olan ilişkisinde ve denetimin amaçlarına ulaşmasında kritik birer dönüm noktalarıdır.

İnsan ilişkileri becerisi, öğretmenlerin kendilerini, okulunu, öğrencilerini ve işlerini koruyup sevdiklerini bilmeleri ve kendi görevleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir (Greenfield, 1987; Akt. Sağlam, 2002). İnsancıl davranışları yalnızca “iyi davranış” kalıbı içinde görmek yanıltıcı olabilir. İnsancıl davranış önce bu tür davranışın amacını ortaya koymuş olmalıdır. Böylece birey kendine davranıldığı gibi davranma zorunluluğunu hissetmeli, yalnızca kendisine yapılmasını istemediği şeyleri değil, kendini pek etkilemeyecek ama başka birisini geçici bir an için bile olsa rahatsız edebilecek davranışları göstermekten kaçınmalıdır (Başar, 1998: 70). Müfettişlerin

insancıl yeterliklerini gerçekleştirebilmeleri için öncelikle empati kurma ve duyguları anlama becerilerini edinmeleri kaçınılmazdır.

Yeterli deneyime sahip olmayan denetmenlerin, zayıflık olarak yorumlanabileceği korku ve endişesiyle uygarca tutum ve davranış gösteremedikleri gözlenmektedir. Oysaki öğretmenlerin denetmenin davranışlarını algılama biçimi, onların denetmene karşı davranışlarını etkileyeceğinden, olumsuz bir algının yaratacağı tepkinin olumlu olması beklenemez (Aydın, 2007: 76). Bu şekilde sonuçlanan bir teftiş ise kendisinden beklenenleri vermesinden tamamen uzak kalacaktır.

Eğitim örgütlerinde yöneltme, yetkiden çok etki ile gerçekleşebilir. Çeşitli alanlarda yetişmiş üyelere sahip olan okulların havası demokratik olmak durumundadır. Araştırmalar bireylere karşı gösterilen tutum ve davranışların, bu konudaki birçok değişkenden hatta ücretten bile daha önemli olduğunu ortaya koymuştur (Başar, 1998: 72). Bireye önem verildiğinin hissettirilmesi, önemsendiğini algılamasını sağlayacak ve sağlıklı bir iletişim sağlanması bakımından tüm iletişim kanallarının şeffaf bir biçimde açılmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla teftişin en önemli özelliklerinden olan etkileşimin de yoğunluğunu artıracaktır.

Okul ya da başka tip bir örgütteki insanların bu üç yeterlik türüne sahip olmaları, örgütün yeterliliğini artırabilecektir. Bir örgüt yeterli olduğunda ve üyeler arasında dayanışma, paylaşma duygusu geliştiğinde, kaynakları etkin kullanma konusunda duyarlı olduğunda, o örgütün etkililiği yani istenen amaçlara ulaşması sağlanmış olacaktır (Bayrak, 1998: 101). Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması ise uzak hedef olarak kendisinden beklenen “mutlu insan, mutlu toplum” hedefinin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

1. 11. PROBLEM DURUMU

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan tanımlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1. 11. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüş ve beklentilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda alt problemler şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu ve okul yöneticiliğindeki deneyim yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentileri nelerdir?

1. 11. 2. Araştırmanın Önemi

İlköğretim müfettişlerinin denetim etkinliğini gerçekleştirirken yeterliklerle donanımlı olmasının gerektiği görüşünün sonucunda müfettişler için yeterliğe dayalı programlar geliştirilmiştir. Burnham (1972; Akt. Atay, 1995) bu programların bazı olumsuz etkilerinin olduğunu savunmuş ve bu etkileri üç alanda toplamıştır:

- 1- Müfettişlerin; yeterlikleri kendilerini aşan öğretmen ve yöneticilere liderlik sağlamada güçlük çekmeleri,
- 2- Personelin gelişiminde yeterliğe dayalı süreçleri kullanmamaları,

3- Yeterliğe dayalı programlarla yetişen öğretmen ve yöneticilerin müfettiş desteği olmadığı zaman geleneksel yaklaşımlara dönmeleri eğilimidir.

Bu bağlamda müfettişlerin yeterliklerinin değerlendirilmesiyle, ilgili üç alandaki olumsuz etkilerin azaltılması ya da giderilmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgularla ilköğretim müfettişlerinin yeterlikleri konusunda değerlendirmeler yapılabileceği, okul yöneticilerinin müfettişlerin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin ortaya konulabileceği, müfettişlerin yeterliklerine ilişkin beklentilerin ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

İlgili alanyazında müfettiş yeterliklerinin neler olması gerektiği ve gösterilen yeterliklerle ideal yeterliklerin kıyaslanmasına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Atay, 1995; Demir, 2000). Bu çalışmayla ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin, okul yöneticilerinin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenecek olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 11. 3. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Tokat Merkez, Turhal, Niksar, Almus ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmada müdür yetkili öğretmenler çalışma kapsamına alınmamıştır.

1. 11. 4. Tanımlar

İlköğretim Okulu: 6–14 yaş grubu çocukların eğitim ve öğretim gördüğü kurumlardır (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2008).

İlköğretim Müfettişi: İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak, ortaöğretim öncesi kademelerdeki kurumlarda teftiş görevi yapan, il merkezlerinde oluşturulmuş teftiş kurullarının üyesidir (Başar, 1998).

İlköğretim Okulu Yöneticisi: İlköğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılardır.

Yeterlik: Bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken güçtür (Taymaz, 2005: 48).

Karar Yeterlikleri: Yapılacak çalışmaları tasarlama, sorunlara çözüm yolları bulma, amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir (Taymaz, 2005: 49).

Teknik Yeterlikler: Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve becerilerin tümüdür (Başar, 1998: 70).

İnsancıl Yeterlikler: İnsanı insan gibi görüp ona uygun davranma, başkalarını anlama ve onları harekete geçirme, birlikte çalışma ve etkin dinleme becerisi, davranışlarının sonuçlarını önceden düşünme, kendine yapılmasını istemediği şeyleri başkalarına yapmama gibi yeterliklerdir (Bayrak, 1998: 101).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, ilköğretim müfettişlerinin yeterlikleriyle ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öz (1977) “Türk Eğitim Sistemi’nde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü” isimli araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin çağdaş denetim anlayışına uygun denetim yapmadıkları, yasal metinlerin çağdaş denetim anlayışına uymadığı, müfettiş ve öğretmenlerin çoğunluğunun yeterli rehberlik ve yardımda bulunulduğu görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilir (1991) “Türk Eğitim Sistemi’nde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi” isimli araştırmasında özetle şu temel sonuçlara ulaşmıştır:

1-Araştırmaya katılan müfettiş, yönetici ve öğretim elemanı grupları, yakından yardım edici, geliştirici birlikte çalışma ve teftişte işbirliği ilkelerine uygun teftiş amaçlarını benimsemektedirler.

2-Var olan teftiş yapısı ile bu yapı içindeki işleyişin benimsenen teftiş amaçlarını gerçekleştirici nitelikte olmadığı ortaya çıkmıştır.

Arabacı (1995) “İlköğretim Müfettişlerinin Denetim İlkeleri Konusundaki Yeterlikleri” isimli araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1-İlköğretim müfettişleri, yöneticiler ve öğretmenler, ilköğretim kurumlarında yapılan denetimlerde, denetim ilkelerine uyulma derecesine “genellikle” görüşünü belirtmiştir.

2-Denetimlerde denetim ilkelerinin uyulmasına en fazla katılan grubun ilköğretim müfettişleri olduğu, en az katılan grubun öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atay (1995) “İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri” isimli araştırmasında, müfettişlerin göstermesi gereken yeterliklerin deneklerce “çok” ve “tam” seçeneklerinde toplandığı, buna karşın göstermekte oldukları yeterliklerin deneklerin yarısından fazlası tarafından “yok” “az” “orta” seçeneklerinde belirtildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada denekler en fazla rehberlik ve liderlik alanlarındaki yeterliklere önem vermişlerdir. Önem derecesi en düşük yeterlik alanı olarak ise sorgu hakimliği alanı belirtilmiştir. Araştırmada deneklerin kesin fikir birliğine vardıkları yeterlik alanları ve yeterliklerin daha çok teftişin teknik yönüne ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (1996) “İlköğretim Müfettişlerinin Mesleksel Gelişimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri” isimli araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1-Müfettişlerin; MEB tarafından açılan kurs ve seminerlere ilişkin olarak %53,6’sı süre, %64,3’ü nitelik, %53,6’sı fiziki ortam, %42,9’u kurs ve seminerlerde görevli öğretim elemanlarının yeterli olmadığı görüşünü taşımaktadır.

2-Müfettişlerin %75’i panel, sempozyum ve toplantı gibi etkinliklere yeterli derecede katılmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca müfettişlerin %53,6’sının düzenlenen bu etkinliklerin yeterli olmadığı görüşünde olduğu belirlenmiştir.

3-Müfettişlerin %75’inin MEB’in yeterli nitelik ve sayıda süreli yayın çıkarmadığı, %89,3’ünün MEB’in yönetim ve denetim konusunda bilimsel araştırma yapmadığı, %92,7’sinin alanlarıyla ilgili yeterli derecede televizyon ve radyo programlarının düzenlenmediği görüşünü benimsedikleri belirlenmiştir.

4-Müfettişlerin %89,3’ünün yeterli derecede yabancı dil bilmediği, %60,7’sinin mesleki gelişim için zamanlarını yeterli bulmadıkları, %42,9’unun üniversiteler ile MEB arasındaki işbirliğini yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.

5-Müfettişlerin lisans ve lisansüstü eğitime devam etmede istekli oldukları belirlenmiştir.

Gökyer (1997) “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları” isimli araştırmasında; öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme yeterlik alanına ilişkin davranışlarını “az” düzeyde gerçekleştirdiği görüşünü belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin teftiş ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin davranışlarını “orta” düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tülü (1998) Siirt ilinde yaptığı “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri” isimli araştırmasında; grup ortalamaları açısından ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, rehberlik, liderlik ve soruşturma hakimliği yeterlikleri “orta” düzeyde, öğreticilik ve araştırma uzmanlığı yeterlikleri “az” düzeyde olduğuna ilişkin görüş bildirilmiştir.

Demir (2000) “İlköğretim Müfettişlerinin Görev Boyutundaki Yeterliklerine İlişkin Olarak İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Algı Düzeyleri” isimli araştırmasında özetle şu bulguları elde etmiştir:

1-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerini ders denetimi görev alanında “kısmen” düzeyinde yeterli algıladıkları görülmüştür.

2-İlköğretim okulu yöneticileri, ilköğretim müfettişlerini kurum denetimi görev alanında “iyi” düzeyde yeterli algılarken, öğretmenlerin “kısmen” düzeyinde yeterli algıladıkları görülmüştür.

3-İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, araştırma-inceleme görev alanında ilköğretim müfettişlerini “çok az” düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür.

4-İlköğretim okulu yöneticileri, ilköğretim müfettişlerini rehberlik görev alanında “kısmen” , öğretmenler ise “çok az “ düzeyde yeterli algılamaktadırlar.

5-İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevine ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerini “iyi” , öğretmenlerin ise “kısmen” düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür.

Gün (2001) “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini ile Öğretmenlerin Algıları” isimli araştırmasında; ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme çabalarına karşın, çoğunlukla öğretmenler tarafından bu rollerini gerçekleştirme düzeylerinin yetersiz ya da kısmen yeterli olduğu şeklinde algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada müfettişlerin öğretmenler tarafından bir rehber olarak kabul edilmediği, sevgi-saygı ve diyaloga yeterli düzeyde yer vermedikleri, sevecen olmadıkları bulgusu saptanmıştır.

Güngör (2001) “İlköğretim Denetçilerinin İlköğretim Denetimindeki Rol Çatışmaları Hakkındaki Görüşleri” isimli araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1-İlköğretim denetçilerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve yardım, eğiticilik, araştırmacılık ve soruşturma rolleri arasında çeşitli düzeylerde çatışma algıladıkları,

2-Soruşturma rolü ile en çok rehberlik ve yardım, daha sonra yöneticilik, liderlik, eğiticilik rolleri arasında çatışma algıladıkları,

3-Her öğrenim durumu ve hizmet süresindeki denetçilerin rolleri arasında çatışma algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kurnaz (2002) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri” isimli araştırmasında özetle şu bulgulara ulaşılmıştır:

1-Öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik alanlarındaki yeterlik dereceleri konusundaki değerlendirmeleri “katılmıyorum” düzeyindedir.

2-Öğretmenler, müfettişlerin en çok yöneticilik alanında yeterlik sergilediklerini düşünmektedirler. Bunu sırasıyla liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlik alanları izlemektedir.

Bedir (2003) “Türk Milli Eğitimi’nde İlköğretim Denetim Sistemi’nin İşleyişi ve Denetmen Yetiştirme Programlarının Etkililiği” isimli araştırmasında; denetmenlerin görevlerini gerçekleştirmedeki yeterlikleri konusunda denetmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmada, denetmenlerin iş başında tüm görevler için kendilerinin “çok” yeterlilik gösterdiklerini belirtmelerine rağmen, okul yöneticileri çoğunlukla “orta” düzeyde ve öğretmenler de çoğunlukla “az” düzeyde yeterlilik gösterdiğini belirtmiştir.

Olgun (2005) “İlköğretim Okulu Müdür ve Müdür Yardımcılarının, İlköğretim Müfettişlerinin Yapmış Olduğu Denetim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında özetle şu bulgulara ulaşmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları; ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan fiziksel denetim işleri ile yönetim işlerine dayalı denetimin ilköğretim okullarında oldukça yapılabildiğini düşünmektedirler.

2. İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları; ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan eğitim-öğretim sürecine ilişkin denetimin ise orta düzeyde yapılabildiğini düşünmektedirler.

Renkler (2005) “İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri” isimli araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1-Denetmenlerin göstermesi gereken davranışların değerlendirilmesinde okul yöneticileri çoğunlukla “orta” seçeneğini, öğretmenler ise “az” seçeneğinde görüş bildirmiştir. İlköğretim denetmenleri kendilerini değerlendirirken “çok” seçeneğinde yığılma olmuştur.

2-Denetmenlerin göstermeleri gereken davranışların tüm boyutları dikkate alındığında, denetmenlerin yöneticilik boyutunda diğer boyutlara göre katılımcılar tarafından daha etkili bulunduğu, “rehberlik-eğiticilik” ve “araştırma-geliştirme” boyutlarının ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentisinden daha düşük düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Şahin (2005) “İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimiyle İlgili Yeterlikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında, ders denetimiyle ilgili yeterlikler hakkında müfettişlerin “çok”, öğretmenlerin “orta” yanıtını verdikleri belirlemiştir.

Özer (2006) “Branş Değişkeni Açısından İlköğretim Denetçi Yeterliklerine İlişkin Denetçi ve Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1-Denetçilere göre denetçiler, ders denetimine ilişkin olarak, aynı branşta oldukları öğretmenleri denetlerken tamamen yeterlidirler. Ders denetimine ilişkin olarak, kendilerini yetersiz gören hiçbir denetçi yoktur. Öğretmenlere göre, branşların aynı olduğu durumlarda ders denetimine ilişkin olarak denetçileri “oldukça yeterli” ve “yeterli” düzeydedirler.

2-Denetçilere göre, ders denetimine ilişkin olarak branşlarının farklı olması durumunda, denetçiler öğretmenlerin, “öğrenci ve diğer personelle ilişki ve işbirliğini belirleyebilmeleri” bakımından “yeterli”, diğer tüm yeterlilik alanları bakımından oldukça yeterlidirler. Öğretmenlere göre, ders denetimi yeterlilikleri bakımından denetçiler, denetçi ve öğretmen farklı branşta olduğunda, daha az yeterli olup, aynı branşta da olsalar, denetçi görüşlerine oranla daha düşük düzeyde yeterlidirler.

3-Öğrenim düzeyi, denetçilerin ders denetimine ilişkin yeterlilikleri bakımından öğrenim düzeyi yüksek olan denetçiler lehine anlamlı fark yaratmaktadır. Hizmet içi eğitim, ders denetimine ilişkin denetçi yeterliliklerinde daha fazla hizmet içi eğitim almış denetçiler lehine anlamlı fark yaratmaktadır.

Korkmaz (2007) “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri” isimli araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1-Yöneticiler, ilköğretim müfettişlerinin fiziki durum, eğitim öğretim durumu, büro işleri, yönetim-çevre ilişkileri ile mesleki gelişim konusundaki rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyini “çok iyi” olarak belirtmişlerdir.

2-Öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin dersliklerin eğitim öğretime hazırlanması, eğitim öğretim durumu, yönetim – çevre ilişkileri ve mesleki gelişim konularında rehberlik görevlerini “çok iyi” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Balcı (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Müfettişleri ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları” isimli araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1-İlköğretim müfettişlerinin gerek eğitim faaliyetlerinde, gerekse öğretim faaliyetlerinde rehberlik rollerini gerçekleştirmeleri konusunda; ilköğretim okulu

müdürleri olumsuz bir görüş belirtirken, ilköğretim müfettişlerinin daha olumlu bir görüşte oldukları sonucu elde edilmiştir.

2-İlköğretim müfettişlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde rehberlik rollerini gerçekleştirmeleri konusunda; ilköğretim okulu müdürleri olumsuz bir görüş belirtirken, ilköğretim müfettişlerinin daha olumlu bir görüşte oldukları sonucu elde edilmiştir.

3-İlköğretim müfettişlerinin okul yönetimine rehberlik rollerini gerçekleştirmeleri konusunda; ilköğretim okulu müdürleri olumsuz bir görüş belirtirken, ilköğretim müfettişlerinin daha olumlu bir görüşte oldukları sonucu elde edilmiştir.

Harris (1976) “Öğretimin Gelişimi İçin Müfettiş Yeterlikleri ve Stratejileri” isimli çalışmasında, müfettişlerin öğretmen denetiminde geleneksel sorumluluğa sahip olmamalarını savunarak, müfettişlerin öğretimin gelişmesi için girişken yapıda olması gerektiğini, gerçek bir işbirliğine dayanan, yapıcı değerlendirme sistemlerine sahip, gelişim sürecine kılavuzluk eden, katılımcı düzenlemeler yapabilen, yeteneklerini sergileyebildikleri yeterliklere sahip olunması gerektiğini belirtmiştir.

Getz (1999) “Klinik Müfettiş Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, müfettiş yeterliklerinin değerlendirilmesinde yedi ölçüt belirlemiştir. Bunlar; denetleme modelleri, rehberliğin gelişimi, denetleme metot ve teknikleri, müfettiş ilişkileri, yasal ve etik donanımlar, değerlendirme ve yönetsel becerilerdir. Çalışmada müfettişlerin ilk hedefinin etik ve yasal donanıma sahip olma yeterliği olduğu belirtilmiştir.

Davis ve Toporek (2003); çok kültürlülük seminerlerini tamamlayan müfettişlerin, tamamlamayan müfettişlere göre daha başarılı olduğu bulmuşlardır. Çok kültürlülük yeterlikleri açısından müfettişler arasında cinsiyet, ırk, müfettişlik deneyimi değişkenleri açısından ise anlamlı fark bulunmamıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde yeterliği konu olarak işleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Sarı (1987)'nin Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yeterlikleri, Kavak (1986)'ın Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri ve Eğitim İhtiyaçları, Giray (2006)'ın Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliği, Erginer (1997)'in AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Hizmeti Veren Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri, bu çalışmalardan birkaçıdır. Araştırmalarda öğretmen, öğretim elemanı, eğitim yöneticisi yeterliklerinin çalışıldığı görülmektedir. Yine bilgisayar kullanma yeterliği, öğretmenlerin pedagojik yeterliği, öğretim yöntemlerini kullanma yeterliği ve lise müdürlerinin yeterliği konuları, yeterliklerle ilgili seçilen çalışma konularındandır.

İlgili alanyazın incelendiğinde çoğunlukla ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine yönelik olarak, müfettişlerin rolleriyle ilgili çalışmalar yapıldığı ve müfettişlerin göstermesi gereken ideal yeterliklerin neler olması gerektiği, bu ideal yeterliklerin önem sırasını belirlemeyi hedefleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3. 1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada tarama modeli ile birlikte nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006: 77). Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Özellikle nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmasıyla birlikte, katılımcılardan bir konuyla ilgili derinlemesine bilginin alınabildiği tarama araştırmalarından elde edilen sonuçlar, kuramların oluşturulmasında ya da gözden geçirilmesinde yararlı olabilmektedir (Büyüköztürk vd, 2008: 178).

3. 2. EVREN ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Tokat ili genelindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2008) alınan verilere göre Tokat ili genelinde 503 resmi ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda çalışan okul yöneticisi sayısı 621'dir. İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde çalışabilmek için bir örneklem üzerinde çalışılması düşünülmüş ve küme örneklem alma yoluna gidilmiştir. Küme örneklem; evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemdir (Karasar, 2006: 114). Tokat ili genelindeki on iki ilçeden kendi içinde sosyo-ekonomik düzeyleri, kültürel benzeşiklikleri, coğrafi konumları, nüfus yapıları düşünülerek beş küme oluşturulmuştur. Bu kümelerden araştırmacının zamanı, uygulama olanakları ve

anketlerin geri dönüş olasılıkları gözetilerek, kümeleri yansıtabilecek beş ilçe seçilmiştir.

Tablo 3. 1: Araştırma Örnekleme

İlçeler	Oluşturulan Kümeler	Kümelerden Seçilen İlçeler
1-Merkez	1-Merkez	Merkez
2-Almus 3-Artova 4-Başçiftlik	2- Turhal Zile Pazar	Turhal
5-Erbaa 6-Niksar	3- Niksar Erbaa	Niksar
7-Pazar 8-Reşadiye 9-Sulusaray	4-Artova Yeşilyurt Sulusaray	Yeşilyurt
10-Turhal 11-Yeşilyurt 12-Zile	5-Almus Reşadiye Başçiftlik	Almus

Tablo 3.1.'e göre Merkez, Turhal, Niksar, Yeşilyurt ve Almus ilçeleri örneklem olarak seçilmiştir.

Belirlenen ilçelerdeki okul ve yönetici sayısı tablo 3. 2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3. 2. Belirlenen İlçelerdeki Okul ve Okul Yöneticisi Sayıları

İlçeler	Okul Sayısı	Okul Yöneticisi Sayısı
Merkez	58	192
Turhal	33	106
Niksar	23	67
Yeşilyurt	6	10
Almus	11	15
Toplam	131	390

Tablo 3. 2.'ye göre 131 okulda 390 okul yöneticisi üzerinde çalışılmıştır.

3. 3. ÖLÇME ARACI

Araştırmada ilköğretim müfettişlerinin yeterlik alanlarına ilişkin maddelerin oluşturulması için öncelikle ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazının yanı sıra MEB mevzuatında teftişle ilgili yönetmelik ve yönergelerin güncel hali gözden geçirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket; sosyal bilimlerde gözlemleri standartlaştırmak üzere başvurulan araçlardan biridir (Balcı, 2006: 140). Anket oluşturulurken, yeterlik alanlarına ilişkin maddeler belirlendikten sonra kapsam geçerliliğini sağlamak üzere on uzmandan görüş alınmış, ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticilerinin önerilerinden yararlanılmış ve dönütler gözden geçirilmiş, dil ve imla yönünden uygunluğu için bir Türkçe öğretmeninden yararlanılarak ankete son şekli verilmiştir. Anketin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .98$ olarak belirlenmiştir. Anketin iç tutarlılığının $>.9$ olması Murphy ve Davidshoper'a göre (yunus.hacettepe.edu.tr, 2008) yüksek güvenilirlik olarak yorumlanmaktadır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul yöneticilerinin demografik bilgilerini belirlemeyi hedefleyen altı soru yer almaktadır. İkinci bölümde ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen altmış dört madde ve üçüncü bölümde ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin beklentilerini belirlemeyi amaçlayan bir soru yer almaktadır.

İkinci bölümdeki altmış dört madde için beşli likert tipte derecelendirme oluşturulmuştur. Bu dereceler Hiç Katılmıyorum (1) 1,00-1,80, Az Katılıyorum (2) 1,81-2,60, Orta Derecede Katılıyorum (3) 2,61-3,40, Çok Katılıyorum (4) 3,41-4,20, Tam Katılıyorum (5) 4,21-5,00 şeklinde sıralanmıştır.

Alanyazına ve yasal mevzuata dayanarak müfettiş yeterliklerinin hangi türde olması gerektiğini net olarak belirlemek güçtür. Buna karşın ikinci bölümde yer alan altmış dört madde müfettişlerin üç türdeki yeterlik alanlarıyla ilgili olarak şu şekilde tasarlanmıştır:

Tablo 3. 3. İlköğretim Müfettişlerinin Üç Türdeki Yeterlikleriyle İlgili Olarak Ankette Yer Alan Maddeler

Yeterlik Türü	Madde Numarası	Toplam
Karar Yeterlikleri	2-4-7-8-9-12-13-16-17-19- 26-28-31-34-37-39-40-42- 43-46-49-51-53-54-55-59-63	27
İnsancıl Yeterlikler	1-3-6-10-11-23-24-30-32- 38-41-44-45-48-56-61-62-64	18
Teknik Yeterlikler	5-14-15-18-20-21-22-25-27- 29-33-35-36-47-50-52-57- 58-60	19
Toplam		64

Tablo 3. 3.'e göre üç türdeki müfettiş yeterlikleriyle ilgili olarak toplam 64 madde tasarlanmıştır.

3. 4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak izin alınmıştır. Anket ve uygulama izni Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla örneklemdaki 131 okula e-posta yoluyla gönderilmiştir. Elektronik haberleşme adreslerini kullanarak anket uygulamak çok büyük bir kesime hızlı bir şekilde uygulama olanağı sunmakta ve maliyeti de çok düşük olmaktadır (Büyüköztürk, vd, 2008: 126).

E-posta yoluyla uygulamada iletişim problemi yaşanan okullarda ise araştırmacı uygulamayı kendisi gerçekleştirerek anketleri elden toplamıştır. Seçilen ilçelerdeki toplam 390 yöneticinin 234'ünden (%60) dönüt alınmıştır. Bu anketlerin 5'i hatalı veri nedeniyle araştırmada kullanılmamış, 229 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3. 5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programında (Statistical Package for Social Sciences) çözümlenmiştir.

Ankette yer alan yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu ve okul yöneticiliği yılı demografik verilerine ilişkin, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarının puan aralıkları ölçütünde değerlendirilmiştir.

Verilerin normal dağılıma uygunluğu tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Ayrıca verilerin homojenliği Homogeneity of Variance testiyle incelenerek normal dağılıma sahip ve dağılımın homojen olduğu değişkenlerde parametrik testler (ANOVA, t testi) kullanılmıştır. Parametrik testler sonucu gözlenen anlamlı fark durumunda farkın kaynağı Tukey testiyle belirlenmiştir. Normal dağılıma sahip olmayan değişkenlerde ise parametrik olmayan testler (Kruskal-Wallis testi) kullanılmıştır. Parametrik olmayan testler sonucu gözlenen anlamlı farkın kaynağı Mann Whitney U testiyle belirlenmiştir.

Mezun olunan fakülte değişkeninin diğer seçeneğindeki 98 okul yöneticisinin; 24'ü Fen Edebiyat Fakültesi mezunu (diğer seçeneğinin % 24,4'ü), 1'i Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi mezunu (diğer seçeneğinin % 1,0'i), 6'sı Ziraat Fakültesi mezunu (diğer seçeneğinin % 6,1), 7'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi mezunu (diğer seçeneğinin % 7,1'i), 12'si İlahiyat Fakültesi mezunu (diğer seçeneğinin % 12,2'si), 3'ü Mühendislik Fakültesi mezunu (diğer seçeneğinin % 3,0'ı), 45'i ön lisans ve iki yıllık enstitü mezunudur (diğer seçeneğinin % 45,9'u).

Okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri değerlendirilirken; katılımın az olduğu maddelerde “Hiç katılmıyorum” ve “Az katılıyorum” maddeleri; katılımın çok olduğu maddelerde ise “Çok katılıyorum” ve “Tam katılıyorum” maddelerinin yüzdeleri birleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak hazırlanan, anketin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu soru betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimsek; 2005: 224). Öncelikle veriler kodlanmış ve sonrasında özetlenmiştir. Araştırma sorusu oluşturulurken “nasıl” sorusuna yer verilmiştir. Bu; okuyucunun kendi bulunduğu durumla sunulan durum arasında karşılaştırma yapabilmesine ve belli kesite dair derinlemesine bilgi edinmesini sağlamıştır (Borg ve Gall, 1996; Akt. Büyüköztürk vd, 2008: 260).

Araştırmaya katılan 229 okul yöneticisinin 143’ü (%62) ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentilerini belirtmiştir. Bu anketlerin 5’i hatalı veri nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analizlere dayalı bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular; okul yöneticilerinin demografik bilgileri, okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri, okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşmasıyla ilgili bulgular ve okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentilerine ait nitel bulgular olarak sıralanmaktadır.

4. 1. OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER

Okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, öğrenim durumları ve yöneticilik yılları olarak belirlenen bağımsız değişkenlere ait dağılımları şu şekildedir:

Tablo 4. 1.'de okul yöneticilerinin yaşlarına göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. 1. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	f	%
20-30 yaş	63	27,5
31-40 yaş	89	38,9
41-50 yaş	47	20,5
51 ve üzeri yaş	30	13,1
Toplam	229	100

Tablo 4. 1. incelendiğinde okul yöneticilerinin 63'ünün (%27,5) 20-30 yaş grubunda, 89'unun (%38,9) 31-40 yaş grubunda, 47'sinin (%20,5) 41-50 yaş grubunda, 30'unun (%13,1) 51 ve üzeri yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Tabloya göre okul yöneticilerinin yarısına yakını 31 ile 40 yaş arasındadır. 51 yaş ve üzerindeki okul yöneticilerinin sayısının ise azınlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2.'de okul yöneticilerinin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. 2. Okul Yöneticilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	9	3,9
Erkek	220	96,1
Toplam	229	100

Tablo 4. 2. incelendiğinde okul yöneticilerinin 9'unun (%3,9) kadın, 220'sinin (%96,1) erkek olduğu görülmektedir. Tabloya göre okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu erkektir. Buradan okul yöneticiliğini erkeklerin daha çok tercih ettikleri yargısına varılabilir. Bu bulguya benzer şekilde Atay (1995) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin nerdeyse tamamına yakını erkek (%92) olarak değerlendirmiştir. Köse (2008) yaptığı araştırmada, kadınların yönetici olma eğilimlerinin erkeklere göre daha az olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erden (1997) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul yöneticilerin %89 gibi büyük çoğunluğunun erkek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Memişoğlu (2001) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun kadın olmasına rağmen, yönetim kademelerinde erkeklere göre çok az bir oranda (%16,7) temsil edilmelerinin dikkat çekici olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. 3.'te okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. 3. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	40	17,5
6-10 yıl	56	24,5
11-15 yıl	50	21,8
16-20 yıl	35	15,2
21 yıl ve üzeri	48	21,0
Toplam	229	100

Tablo 4. 3.' e göre okul yöneticilerinin 40'ı (%17,5) öğretmenlik mesleğinde 1-5 yıllık kıdeme, 56'sı (%24,5) 6-10 yıllık kıdeme, 50'si (%21,8) 11-15 yıllık kıdeme, 35'i

(%15,3) 16-20 yıllık kıdeme, 48'i (%21,0) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Tablodan anlaşılacağı gibi, 6-10 yıllık kıdeme sahip olan okul yöneticileri (yaklaşık %25) diğerlerine göre çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu duruma, okul yöneticilerinin sınavla seçilerek yerleştirilmesi ve bu sınavlarda yönetici olabilmek için en az üç yıllık kıdem aranması sonucunun neden olduğu düşünülebilir.

Tablo 4. 4.'te okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülteye göre dağılımları yer almaktadır. Bu değişkenin dağılımının normallik varsayımını karşılaması için fen edebiyat fakültesi seçeneği ile diğer seçeneğinin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Tablo 4. 4. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları

Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	131	57,2
Diğer	98	42,8
Toplam	229	100

Tablo 4. 4. incelendiğinde okul yöneticilerin 131'i (%57,2) eğitim fakültesi mezunu, 98'i (%42,8) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Tabloya göre okul yöneticilerinin çoğunluğu eğitim fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Diğer seçeneğinde yer alan yaklaşık %43'lük okul yöneticisi, 1995'ten itibaren Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına ilköğretmeni olarak görev yapabilme olanağı verilmesiyle birlikte (Bülbül, 2006), diğer fakültelerin mezunlarının da öğretmen olarak okullarda görev almaları ve zaman içinde okul yöneticisi olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 5.'te okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. 5. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	f	%
Ön Lisans	45	19,7
Lisans	180	78,6
Yüksek Lisans	4	1,7
Toplam	229	100

Tablo 4. 5. incelendiğinde okul yöneticilerinin 45'inin (%19,7) ön lisans mezunu, 180'inin (%78,6) lisans mezunu, 4'ünün (%1,7) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Tabloya göre okul yöneticilerinin çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır. Çığ (2006) yaptığı bir araştırmada, ön lisans eğitimine sahip bireylerin (%18,9) uzmanlık alanı sayılan okul yöneticiliğinde görev yapmalarını, etkili okul yöneticiliği davranışının gösterilmesinin önündeki en büyük engel olarak belirtmektedir. Tanrıveren (2000) yaptığı bir araştırmada ise, yüksek lisans mezunu yönetici bulunamadığı belirtmiştir. Memişoğlu'nun (2001) yaptığı bir araştırmada okul yöneticilerinin %3,7'sinin yüksek lisans mezunu olduğunu, buna karşın yarıdan fazlasının yöneticilik eğitimi almadığını, sadece istek ve ihtiyaç nedeniyle atandığını belirlemiştir.

Tablo 4. 6.'da okul yöneticilerinin yöneticilik yılları değişkenine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Yıllarına Göre Dağılımları

Yöneticilik Yılı	f	%
1-5 yıl	118	51,5
6-10 yıl	56	24,5
11 yıl ve üzeri	55	24,0
Toplam	229	100

Tablo 4. 6. incelendiğinde okul yöneticilerinin 118'i (%51,4) 1-5 yıllık, 56'sı (%24,5) 6-10 yıllık, 55'i (%24) 11 yıl ve üzeri yıl yöneticilik deneyimine sahiptir. Tablodan okul yöneticilerin yaklaşık yarısının yöneticilikte 5 veya daha az yıllık

deneyime sahip olduğu, yani yöneticilikte yeni oldukları anlaşılmaktadır. Atay'ın (1995) yaptığı araştırmada benzer şekilde okul yöneticilerinin çoğunluğunun (%59) yöneticilikte 5 yıl ve daha az kıdemde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

4. 2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN, İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri tablo 4. 7.'de yer almaktadır.

Tablo 4. 7. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		— X	SS	X ²
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
M1	62	27,1	75	32,8	65	28,4	21	9,2	6	2,6	2,27	1,04	80,41*
M2	47	20,5	68	29,7	64	27,9	25	10,9	25	10,9	2,62	1,23	36,91*
M3	56	24,5	95	41,5	49	21,4	23	10,0	6	2,6	2,24	1,01	101,28*
M4	25	10,9	55	24,0	89	38,9	46	20,1	14	6,1	2,86	1,05	74,12*
M5	23	10,0	69	30,1	90	39,3	38	16,6	9	3,9	2,74	,98	96,65*
M6	40	17,5	64	27,9	74	32,3	35	15,3	16	7,0	2,66	1,14	47,26*
M7	52	22,7	81	35,4	58	25,3	33	14,4	5	2,2	2,37	1,05	71,06*
M8	31	13,5	88	38,4	73	31,9	30	13,1	7	3,1	2,53	,98	98,14*
M9	51	22,3	81	35,4	63	27,5	28	12,2	6	2,6	2,37	1,04	75,60*
M10	62	27,1	83	36,2	56	24,5	20	8,7	8	3,5	2,25	1,05	83,94*
M11	37	16,2	72	31,4	76	33,2	30	13,1	14	6,1	2,61	1,09	64,12*
M12	39	17,0	83	36,2	66	28,8	32	14,0	9	3,9	2,51	1,05	73,86*
M13	28	12,2	75	32,8	82	35,8	34	14,8	10	4,4	2,66	1,01	85,17*
M14	31	13,5	63	27,5	80	34,9	45	19,7	10	4,4	2,73	1,06	64,77*
M15	31	13,5	67	29,3	76	33,2	47	20,5	8	3,5	2,71	1,04	65,73*
M16	31	13,5	70	30,6	66	28,8	50	21,8	12	5,2	2,74	1,10	51,80*
M17	24	10,5	68	29,7	83	36,2	46	20,1	8	3,5	2,76	1,00	82,55*
M18	26	11,4	54	23,6	74	32,3	53	23,1	22	9,6	2,96	1,14	40,89*
M19	26	11,4	68	29,7	93	40,6	35	15,3	7	3,1	2,69	,96	103,38*
M20	23	10,0	54	23,6	96	41,9	43	18,8	13	5,7	2,86	1,01	91,50*
M21	15	6,6	46	20,1	65	28,4	67	29,3	36	15,7	3,27	1,14	40,67*

Tablo 4. 7.'nin Devamı: Okul Yöneticilerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		— X	SS	X ²
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
M22	34	14,8	67	29,3	78	34,1	36	15,7	14	6,1	2,69	1,09	59,66*
M23	40	17,5	72	31,4	72	31,4	30	13,1	15	6,6	2,59	1,11	56,87*
M24	39	17,0	83	36,2	52	22,7	47	20,5	8	3,5	2,57	1,10	63,29*
M25	19	8,3	48	21,0	69	30,1	59	25,8	34	14,8	3,17	1,16	34,38*
M26	23	10,0	63	27,5	92	40,2	40	17,5	11	4,8	2,79	1,00	91,59*
M27	9	3,9	48	21,0	76	33,2	66	28,8	30	13,1	3,26	1,05	63,94*
M28	21	9,2	69	30,1	94	41,0	31	13,5	14	6,1	2,77	1,00	102,76*
M29	30	13,1	53	23,1	80	34,9	45	19,7	21	9,2	2,88	1,14	45,56*
M30	35	15,3	57	24,9	86	37,6	39	17,0	12	5,2	2,72	1,08	66,52*
M31	37	16,2	53	23,1	83	36,2	46	20,1	10	4,4	2,73	1,08	61,02*
M32	32	14,0	56	24,5	83	36,2	43	18,8	15	6,6	2,79	1,10	57,52*
M33	46	20,1	62	27,1	69	30,1	41	17,9	11	4,8	2,60	1,13	44,42*
M34	27	11,8	67	29,3	81	35,4	42	18,3	12	5,2	2,75	1,05	69,84*
M35	28	12,2	70	30,6	68	29,7	54	23,6	9	3,9	2,76	1,06	61,50*
M36	34	14,8	58	25,3	75	32,8	44	19,2	18	7,9	2,79	1,14	41,85*
M37	31	13,5	80	34,9	71	31,0	36	15,7	11	4,8	2,63	1,05	72,72*
M38	34	14,8	61	26,6	86	37,6	38	16,6	10	4,4	2,69	1,05	72,68*
M39	31	13,5	72	31,4	73	31,9	42	18,3	11	4,8	2,63	1,06	62,68*
M40	45	19,7	82	35,8	67	29,3	28	12,2	7	3,1	2,43	1,03	78,22*
M41	36	15,7	63	27,5	77	33,6	41	17,9	12	5,2	2,69	1,09	55,25*
M42	19	8,3	78	34,1	89	38,9	34	14,8	9	3,9	2,72	,95	111,67*
M43	29	12,7	71	31,0	78	34,1	41	17,9	10	4,4	2,70	1,04	71,15*
M44	52	22,7	66	28,8	58	25,3	35	15,3	18	7,9	2,56	1,21	32,41*
M45	38	16,6	69	30,1	73	31,9	34	14,8	15	6,6	2,64	1,12	52,98*
M46	18	7,9	55	24,0	77	33,6	54	23,6	25	10,9	3,05	1,10	50,89*
M47	15	6,6	45	19,7	75	32,8	63	27,5	31	13,5	3,21	1,11	50,58*
M48	35	15,3	71	31,0	75	32,8	39	17,0	9	3,9	2,63	1,05	65,60*
M49	24	10,5	62	27,1	79	34,5	52	22,7	12	5,2	2,85	1,05	65,95*
M50	22	9,6	41	17,9	69	30,1	65	28,4	32	14,0	3,19	1,17	36,83*
M51	37	16,2	73	31,9	81	35,4	30	13,1	8	3,5	2,55	1,02	81,54*
M52	13	5,7	45	19,7	65	28,4	73	31,9	33	14,4	3,29	1,11	51,28*
M53	35	15,3	64	27,9	67	29,3	49	21,4	19	6,1	2,75	1,13	41,89*
M54	31	13,5	81	35,4	69	30,1	37	16,2	11	4,8	2,63	1,05	71,72*
M55	17	7,4	55	24,0	90	39,3	48	21,0	19	8,3	2,98	1,04	78,40*
M56	18	7,9	60	26,2	82	35,8	52	22,7	17	7,4	2,95	1,05	68,38*
M57	17	7,4	49	21,4	90	39,3	46	20,1	27	11,8	3,07	1,08	68,70*
M58	17	7,4	59	25,8	93	40,6	42	18,3	18	7,9	2,93	1,02	87,74*
M59	27	11,8	66	28,8	93	40,6	33	14,4	10	4,4	2,70	,99	96,83*
M60	6	2,6	26	11,4	60	26,2	79	34,5	58	25,3	3,68	1,05	74,86*
M61	28	12,2	60	26,2	77	33,6	47	20,5	17	7,4	2,84	1,11	50,71*
M62	30	13,1	51	22,3	91	39,7	44	19,2	13	5,7	2,82	1,06	74,21*
M63	35	15,3	57	24,9	82	35,8	42	18,3	13	5,7	2,74	1,09	57,70*
M64	38	16,6	71	31,0	67	29,3	37	16,2	16	7,0	2,65	1,14	46,08*

*p<.05 düzeyinde anlamlı fark göstermektedir.

Okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerine yönelik olan tablo 4. 7. incelendiğinde, tüm maddelerde uyum iyiliği testine göre X² değerlerinin 4 serbestlik derecesinde ve p<.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu

bulunmuştur. Okul yöneticilerinin, müfettişlerin yeterliklerine ilişkin görüşleri, katılımın en çok ve en az olduğu maddeler şeklinde değerlendirilmiştir.

Okul yöneticilerinin en çok katılım gösterdiği madde % 59,8 ve $\bar{x} = 3,68$ ortalama ile (M60) “Kılık kıyafetlerinde mesleğin gerektirdiği özeni gösterirler” maddesidir. Okul yöneticilerinin en çok katılım gösterdiği ikinci madde % 46,3 ve $\bar{x} = 3,29$ ortalama ile (M52) “Teftişte elde edilen bilgileri gizlilik ilkesine uyarak değerlendirirler” maddesidir. Okul yöneticilerinin en çok katılım gösterdiği üçüncü madde % 45 ve $\bar{x} = 3,27$ ortalama ile (M21) “Yeri geldiğinde mevzuattaki değişiklikler hakkında bilgilendirmelerde bulunurlar” maddesidir. Okul yöneticilerinin en çok katılım gösterdiği diğer maddeler % 42,4 katılım ve $\bar{x} = 3,19$ ortalama ile (M50) “İhtiyaç duyulduğunda ulaşılabilirler”, % 41,9 ve $\bar{x} = 3,26$ ortalama ile (M27) “Okulun faaliyetlerinde eksik kalan alanları belirlerler”, % 41 katılım ve $\bar{x} = 3,21$ ortalama ile (M47) “Denetlenecek kişilerin hak ve sorumluluklarını bilirler”, %40,6 katılım ve $\bar{x} = 3,17$ ortalama ile (M25) “Mevzuata hakimdirler” maddesidir.

Okul yöneticilerinin çok katılım gösterdiği maddelerin tamamına yakını müfettişlerin teknik yeterliklerine ilişkin olan maddelerdir. Bu bulgular doğrultusunda müfettişlerin prosedürel bilgilere sahip olması, bir uzman olarak üst düzeyde teknik bilgi ve becerilerle donanımlı olması anlamında okul yöneticilerinin müfettişler hakkında görüşlerinin olumlu olduğu yargısına varılabilir.

Müfettişlerin mevzuattaki değişiklikler hakkında personele bilgilendirmede bulunması Tülü (1998)'nün yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerince “orta” düzeyde ve Bedir (2003)'in yaptığı çalışmada ilköğretim okulu müdürlerince “orta” düzeyde değerlendirilirken, bu çalışmada okul yöneticilerince “orta derecede

katılıyorum” düzeyde değerlendirilmiştir. Atay (1995)’in araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin okulla ilgili yenilik ve genelgesi duyurmasını ilköğretim okulu yöneticileri “yüksek” düzeyde belirtirken, bu çalışmada “orta” düzeyde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada ilköğretim müfettişlerinin okulun eksik kalan ve geliştirilmesi gerekli alanlarını belirleyebilmelerini okul yöneticileri “yüksek” düzeyde belirtirken bu çalışmada “orta derecede katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Müfettişlerin teftişte gizlilik ilkelerine uymaları, Bedir (2003)’in araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerince “orta” düzeyde değerlendirilirken bu çalışmada da okul yöneticilerince “orta” düzeyde değerlendirilmiştir. Yine Bedir (2003)’in yaptığı çalışmada müfettişlerin mevzuata hakim olması, ilköğretim okulu müdürlerince “orta” düzeyde değerlendirilirken bu çalışmada da “orta derecede katılıyorum” düzeyinde değerlendirilmiştir.

Okul yöneticilerin en az katılım gösterdiği madde % 66 ve $\bar{x} = 2,24$ ortalama ile (M3) ”Bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar” maddesidir. Okul yöneticilerinin en az katılım gösterdiği ikinci madde % 63,3 ve $\bar{x} = 2,25$ ortalama ile (M10) “Eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanırırlar” maddesidir. Okul yöneticilerinin en az katılım gösterdiği üçüncü madde % 59,9 ve $\bar{x} = 2,27$ ortalama ile (M1) “Öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk verirler” maddesidir. Okulu yöneticilerin en az katılım gösterdiği diğer maddeler %58,1 ve $\bar{x} = 2,37$ ortalama ile (M7) “Denetimsel davranışlarında tutarlılık sergilerler” , %57,7 ve $\bar{x} = 2,37$ ortalama ile (M9) “Eğitimde hiç uygulanmamış olumlu bir öneriyi kabullenebilirler”, % 55,5 ve $\bar{x} 2,43$ ortalama ile (M40) “Çözümü uzun sürebilecek problemler için proje

geliştirebilirler”, % 53,2 ve $\bar{x}=2,57$ ortalamayla (M24) “Teftişte yasal yetkiden önce yeterliğe dayalı etki gücünü kullanırlar” maddesidir.

Okul yöneticilerinin az katılım gösterdiği maddeler, müfettişlerin karar ve insancıl yeterliklerine ilişkin maddelerdir. Bu bulgular doğrultusunda, müfettişlerin öğretmenlerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmaları, tavsiyede bulunmadan önce kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması, personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanınmaları, yasal yetkiden önce yeterliğe dayalı etki gücünü kullanmaları anlamında okul yöneticilerinin, müfettişlerin insancıl yeterlikleri hakkında görüşlerinin olumsuz olduğu düşünülebilir

Müfettişlerin denetimsel davranışlarında tutarlılık sergilemesi, eğitimde hiç uygulanmamış olumlu bir öneriyi kabullenebilmeleri, çözümü uzun sürebilecek problemler için proje geliştirebilmeleri anlamında okul yöneticilerinin, müfettişlerin karar yeterlikleri hakkında olumsuz görüşleri olduğu düşünülebilir.

Müfettişlerin; çalışanların niteliklerini belirleyebilmesini Gökyer (1997)’in yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe öğretmenleri “orta” düzeyde değerlendirirken bu araştırmada okul yöneticilerince “az” düzeyinde değerlendirilmiştir.

Balcı (2007)’nin yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticileri; müfettişlerin “Eğitim çalışanlarının her durumda kendilerini değerlendirme alışkanlıkları kazandırmalarını” “orta” düzeyde değerlendirirken; bu araştırmada “az” düzeyinde değerlendirilmiştir.

Müfettişlerin teftişte tutarlı bir görüş ve uygulamaya örnek olması Tülü (1998)’nün yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerince “orta” düzeyde görülürken, bu araştırmada okul yöneticilerince “az” düzeyde değerlendirilmiştir. Müfettişlerin

eğitim açısından yeni bir öneriyi kabullenmesi Tl (1998)'nn yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerince “orta” düzeyde, bu araştırmada ise okul yöneticilerince “az” düzeyinde değerlendirilmiştir.

Kurnaz (2002)'in yaptığı araştırmada, müfettişlerin teftiş ilke ve mevzuatı yönünden tutarlı olması öğretmenlerce “katılmıyorum” düzeyinde değerlendirilirken, bu araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerince “az” düzeyinde değerlendirilmiştir. Yine Kurnaz (2002)'in yaptığı araştırmada, müfettişlerin kanun ve yönetmeliklere aykırı düşmeyen yenilikleri kabullenmesi öğretmenlerce “katılmıyorum” düzeyinde değerlendirilirken, bu araştırmada okul yöneticilerince “az” düzeyinde değerlendirilmiştir.

Renkler (2005)'in yaptığı araştırmada ilköğretim müfettişlerinin yetkiden önce etki yollarını denemesi ilköğretim okulu yöneticilerince “orta” düzeyde değerlendirilirken, bu araştırmada “az ” düzeyinde değerlendirilmiştir. Kurnaz (2002)'in yaptığı araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin yetkiden önce etki yollarını denemesi öğretmenlerce “katılmıyorum” düzeyinde değerlendirilirken, bu araştırmada okul yöneticilerince “az” düzeyinde değerlendirilmiştir. Yine müfettişlerin yetkiden önce etki yollarını kullanması Tl (1998)'nn yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerince “orta” düzeyde değerlendirilirken, bu araştırmada okul yöneticilerince “az” düzeyinde değerlendirilmiştir.

Atay (1995)'in yaptığı araştırmada ilköğretim müfettişlerinin, herhangi bir öneride bulunurken değişmeye katılacak kişilerin hislerine karşı duyarlılık göstermeleri ilköğretim okulu yöneticilerince “düşük” düzeyde belirtilirken, bu araştırmada da “az” düzeyinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine ilgili araştırmada eğitimdeki yeni uygulamaları kullanmak isteyen personele karşı ilköğretim müfettişlerin gösterdiği

teşvik, ilköğretim okulu yöneticilerince “düşük” düzeyde belirtilirken, bu araştırmada da “az” düzeyinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Atay (1995)’ın araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri güçleri nispetinde sorumluluk almaya yönlendirmesi, ilköğretim okulu yöneticilerince “düşük” düzeyde gerçekleştiği belirlenmiş ve bu araştırmada da “az” düzeyinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4. 3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN, İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR

Tablo 4. 8.’de Okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre varyans analizinin sonucu yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Yaş								F	p	Farkın Kaynağı
	(1) 21-30 yaş (n=63)		(2) 31-40 yaş (n=89)		(3) 41-50 yaş (n=47)		(4) 51 ve üzeri yaş (n=30)				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
M1	2,15	1,050	2,25	,971	2,10	1,005	2,83	1,147	3,674	,013*	1-2-3x4
M2	2,50	1,176	2,55	1,215	2,53	1,230	3,20	1,323	2,604	,053	-
M3	2,22	1,054	2,03	,922	2,25	,966	2,93	1,048	6,252	,000**	1-2-3x4
M4	2,96	1,062	2,70	,894	2,72	1,210	3,33	1,093	3,215	,024*	2x4
M5	2,79	1,049	2,66	,952	2,63	,845	3,03	1,098	1,311	,272	-
M6	2,66	1,177	2,62	1,015	2,44	1,157	3,10	1,322	2,083	,103	-
M7	2,34	1,138	2,29	,979	2,19	,924	3,00	1,114	4,359	,005**	1-2-3x4
M8	2,53	1,075	2,29	,854	2,36	,965	2,93	1,112	2,208	,088	-
M9	2,52	1,075	2,23	,941	2,14	,932	2,83	1,261	3,758	,012*	2-3x4
M10	2,19	1,060	2,12	,914	2,19	,924	2,86	1,431	4,093	,007**	1-2-3x4
M11	2,60	1,185	2,46	,989	2,63	,965	3,06	1,284	2,351	,073	-
M12	2,50	1,045	2,44	,988	2,31	,957	3,03	1,272	3,164	,025*	2-3x4
M13	2,68	,997	2,55	,953	2,61	,990	3,03	1,217	1,751	,158	-
M14	2,65	1,002	2,70	1,024	2,74	1,031	3,00	1,313	,775	,509	-
M15	2,82	,889	2,68	1,017	2,51	1,060	2,86	1,382	1,060	,367	-
M16	2,74	1,046	2,64	1,036	2,72	1,155	3,10	1,295	1,314	,271	-
M17	2,80	,981	2,68	,889	2,68	1,023	3,03	1,272	1,055	,369	-
M18	3,01	1,156	2,85	1,050	2,85	1,179	3,33	1,295	1,521	,210	-
M19	2,66	,915	2,56	,928	2,74	,988	3,03	1,098	1,867	,136	-
M20	2,92	1,067	2,79	,919	2,87	1,034	2,93	1,201	,235	,872	-
M21	3,55	1,188	3,15	1,096	3,02	1,073	3,43	1,222	2,581	,054	-
M22	2,68	1,089	2,66	1,010	2,48	1,120	3,10	1,241	1,975	,119	-
M23	2,49	1,242	2,52	1,001	2,51	1,039	3,16	1,176	3,068	,029*	1-2x4

Tablo 4. 8.'in Devamı: Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Yaş								F	p	Farkın Kaynağı
	(1) 21-30 yaş (n=63)		(2) 31-40 yaş (n=89)		(3) 41-50 yaş (n=47)		(4) 51 ve üzeri yaş (n=30)				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
M24	2,63	1,067	2,43	1,021	2,42	1,117	3,06	1,527	2,875	,037*	2x4
M25	3,31	1,229	3,11	1,172	2,91	1,039	3,50	1,167	1,969	,119	-
M26	2,82	1,055	2,75	,932	2,61	,898	3,13	1,195	1,719	,164	-
M27	3,34	1,152	3,17	1,006	3,25	,943	3,33	1,184	,366	,777	-
M28	2,76	,945	2,73	,962	2,72	,993	3,00	1,231	,607	,611	-
M29	2,88	1,245	2,80	1,053	2,80	1,096	3,23	1,250	1,128	,339	-
M30	2,71	1,113	2,69	1,026	2,57	,994	3,03	1,272	1,142	,333	-
M31	2,82	1,040	2,69	1,091	2,53	1,018	2,96	1,272	1,180	,318	-
M32	2,82	1,055	2,74	1,102	2,70	1,061	3,03	1,272	,661	,577	-
M33	2,50	1,229	2,65	1,067	2,40	1,014	2,96	1,272	1,718	,164	-
M34	2,71	1,197	2,76	,998	2,55	,973	3,16	,949	2,178	,091	-
M35	2,77	1,084	2,68	1,050	2,63	1,051	3,16	1,053	1,828	,143	-
M36	2,98	1,184	2,74	1,192	2,63	1,051	2,83	1,085	,935	,425	-
M37	2,63	1,096	2,60	,960	2,61	1,114	2,73	1,172	,111	,953	-
M38	2,80	1,060	2,58	1,031	2,51	,997	3,03	1,129	2,116	,099	-
M39	2,77	1,156	2,61	1,005	2,44	,973	3,13	1,105	2,874	,037*	3x4
M40	2,26	1,003	2,37	,921	2,51	1,158	2,83	1,147	2,250	,083	-
M41	2,68	1,133	2,61	,982	2,55	1,079	3,16	1,288	2,296	,079	-
M42	2,58	1,041	2,69	,831	2,61	,873	3,23	1,072	3,649	,013**	1-2-3x4
M43	2,68	,980	2,64	1,047	2,59	1,014	3,10	1,155	1,748	,158	-
M44	2,50	1,090	2,53	1,261	2,44	1,138	2,96	1,425	1,299	,276	-
M45	2,63	1,096	2,57	1,127	2,48	,997	3,13	1,252	2,367	,072	-
M46	2,94	1,183	3,06	,997	2,95	1,197	3,40	1,101	1,278	,283	-
M47	3,38	1,223	3,16	1,057	2,89	1,107	3,53	,889	2,715	,046*	3x4
M48	2,52	1,105	2,65	1,056	2,53	,905	2,96	1,159	1,378	,250	-
M49	2,87	1,084	2,83	1,025	2,65	1,005	3,16	1,116	1,443	,231	-
M50	3,00	1,177	3,28	1,157	3,21	1,140	3,30	1,263	,821	,483	-
M51	2,46	1,059	2,56	,999	2,46	,905	2,90	1,155	1,440	,232	-
M52	3,33	,967	3,14	1,257	3,38	,968	3,53	1,136	1,117	,343	-
M53	2,88	1,001	2,61	1,191	2,57	1,174	3,13	1,105	2,260	,082	-
M54	2,50	1,060	2,67	,950	2,51	1,158	2,96	1,159	1,554	,201	-
M55	2,87	1,023	2,94	1,048	2,93	1,008	3,43	1,040	2,214	,087	-
M56	2,92	1,036	2,95	1,032	2,89	,983	3,13	1,252	,361	,781	-
M57	2,98	1,114	3,11	1,081	2,97	1,112	3,30	1,022	,730	,535	-
M58	2,74	1,031	2,86	1,035	3,00	1,000	3,43	,897	3,374	,019*	1-2x4
M59	2,63	,938	2,60	,948	2,78	1,041	3,03	1,159	1,589	,193	-
M60	3,65	1,109	3,71	,988	3,53	1,100	3,90	1,061	,797	,496	-
M61	2,88	1,151	2,86	1,046	2,61	1,094	3,06	1,229	1,101	,350	-
M62	2,84	1,003	2,82	,960	2,59	1,135	3,13	1,332	1,574	,197	-
M63	2,66	1,121	2,71	1,087	2,63	1,091	3,13	1,074	1,527	,208	-
M64	2,58	1,226	2,67	1,115	2,44	1,059	3,10	1,093	2,152	,095	-

*p<,05 ve **p<,01

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki farklılaşmanın belirlenebilmesi için varyans analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4. 8.'e göre okul yöneticilerinin yaşlarına göre (M1) “Öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk verirler” maddesinde ($F=3.674$; $p<.05$), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle diğer yaş gruplarındaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk yükledikleri kanısına 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan okulu yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar” (M3) maddesinde ($F=6,252$; $p<.01$), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle diğer yaş gruplarındaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anladıklarını kanısına 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Eğitim öğretime ilişkin yeni yaklaşımların uygulanmasına yardımcı olurlar” (M4) maddesinde ($F=3,215$; $p<.05$), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle 31-40 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin eğitim öğretime ilişkin yeni yaklaşımların uygulanmasına yardımcı olduğu kanısını, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla desteklemektedirler.

“Denetimsel davranışlarında tutarlılık sergilerler” (M7) maddesinde ($F=4,359$; $p<.01$), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle diğer yaş gruplarındaki

yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarında tutarlılık sergilediği kanısına, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Eğitimde hiç uygulanmamış olumlu bir öneriyi kabullenebilirler” (M9) maddesinde (F=3,758; p<.05), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle 31-40 yaş grubundaki yöneticiler ve 41-50 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin eğitimde hiç uygulanmamış olumlu bir öneriyi kabullenebildiği kanısını, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla benimsemektedirler.

“Eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanırırlar” (M10) maddesinde (F=4,093; p<.01), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle diğer yaş gruplarındaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanıdığı kanısına, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla sahip katılmaktadırlar.

“Teftiş sürecinde değerlendirme yaparken gerçekçi yargılara ulaşırlar” (M12) maddesinde (F=3,164; p<.05), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle 31-40 yaş grubundaki yöneticiler ve 41-50 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin teftiş sürecinde değerlendirme yaparken gerçekçi yargılara ulaştıkları kanısını, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla desteklemektedirler.

“Mesleğe uyum sorunu yaşayan personele anlayışla yaklaşırlar” (M23) maddesinde (F=3,068; p<.05), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle 21-30 yaş grubundaki yöneticiler ve 31-40 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri

yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin mesleğe uyum sorunu yaşayan personele anlayışla yaklaştıkları kanısını, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla benimsemektedirler.

“Teftişte yasal yetkiden önce, yeterliğe dayalı etki gücünü kullanırlar” (M24) maddesinde (F=2,875; p<.05), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle 31-40 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin teftişte yasal yetkiden önce, yeterliğe dayalı etki gücünü kullandığı kanısına, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Değerlendirmede bulunurken karmaşıklığı en aza indirgerler” (M39) maddesinde (F=2,874; p<.05), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle 41-50 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin değerlendirilmede bulunurken karmaşıklığı en aza indirgediği kanısını, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla benimsemektedirler.

“Okuldaki farklı uygulamaları tek bir amaç etrafında birleştirebilirler” (M42) maddesinde (F=3,649; p<.05), 51 ve üzeri yaş grubundaki okulu yöneticileriyle diğer yaş gruplarındaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin okuldaki farklı uygulamaları tek bir amaç etrafında birleştirebildiği kanısını, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla benimsemektedirler.

“Denetlenecek kişinin hak ve sorumluluklarını bilirler” (M47) maddesinde (F=2,715; p<.05), 51 ve üzeri yaş grubundaki okulu yöneticileriyle 41-50 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark

bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin denetlenecek kişinin hak ve sorumluluklarını bildiği kanısına, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Teknolojik gelişmelerden denetim faaliyetlerinde yararlanabilirler” (M58) maddesinde ($F=3.374$; $p<.05$), 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileriyle 21-30 yaş grubundaki yöneticiler ve 31-40 yaş grubundaki yöneticiler arasında, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin teknolojik gelişmelerden denetim faaliyetlerinde yararlanabildiği kanısını, 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticileri daha fazla sahip desteklemektedirler.

Tablo 4. 8.’de anlamlı fark çıkan tüm maddeler, 51 ve üzeri yaş grubunda olan okul yöneticilerinin lehinedir. 51 ve üzeri yaş grubunda olan yöneticilerin, mesleğe dair gelişimleri yakından takip edememesi, teknoloji ile uyum sağlamada zorluk yaşamaları, denetim sürecini genç yöneticilere göre daha fazla yaşadıkları için süreci sıradan bir eylem olarak karşılamaları, olaylara pozitif bakmaya çalışmaları sonucunda müfettişlerin yeterliklerine daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Yine müfettişlerin anlamlı fark çıkan yeterlik maddelerinin çoğunluğunun insancıl ve karar yeterliklerine ilişkin olması dikkat çekicidir. Müfettişlerin mesleğe uyum gücünü yaşıyan personele anlayışla yaklaşması yeterliğini, genç okul yöneticisi grubunun az desteklemesi diğer dikkat çekici bir bulgudur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyetlerine göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki değişimi belirlemek için kruskal-wallis testi yapılmıştır. Anlamlı fark görüldüğü durumlarda farkın kaynağını belirlemek için mann whitney u testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 9.'da okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki değişime yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. 9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Cinsiyet		X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Kadın (n=9)	(2) Erkek (n=219)				
M1	90,06	116,02	1,441	1	,230	-
M2	92,06	115,94	1,194	1	,274	-
M3	114,83	115,01	,024	1	,994	-
M4	117,44	114,90	,040	1	,906	-
M5	134,06	114,22	,855	1	,355	-
M6	106,28	115,36	,174	1	,677	-
M7	116,89	114,92	,008	1	,928	-
M8	114,78	115,01	,030	1	,991	-
M9	120,11	114,79	,060	1	,806	-
M10	107,22	115,32	,141	1	,708	-
M11	100,44	115,60	,489	1	,485	-
M12	123,33	114,66	,161	1	,688	-
M13	122,22	114,70	,122	1	,727	-
M14	114,11	115,04	,012	1	,966	-
M15	120,89	114,76	,080	1	,778	-
M16	122,28	114,70	,121	1	,728	-
M17	135,39	114,17	,968	1	,325	-
M18	142,72	113,87	1,748	1	,186	-
M19	132,61	114,28	,734	1	,392	-
M20	133,94	114,23	,846	1	,358	-
M21	115,83	114,97	,012	1	,968	-
M22	104,44	115,40	,256	1	,613	-
M23	89,44	116,05	1,499	1	,221	-
M24	113,94	115,04	,014	1	,960	-
M25	115,50	114,98	,011	1	,981	-
M26	108,56	115,26	,098	1	,755	-
M27	110,17	115,20	,054	1	,817	-
M28	121,72	114,73	,107	1	,743	-
M29	127,72	114,48	,370	1	,543	-
M30	132,06	114,30	,673	1	,412	-
M31	118,92	114,84	,036	1	,850	-
M32	120,56	114,77	,071	1	,790	-
M33	121,83	114,72	,106	1	,745	-
M34	127,22	114,50	,346	1	,557	-
M35	144,94	113,78	2,057	1	,151	-
M36	113,33	115,07	,006	1	,937	-
M37	115,61	114,98	,011	1	,977	-
M38	121,50	114,73	,098	1	,754	-

Tablo 4. 9.'un Devamı: Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Cinsiyet		X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Kadın (n=9)	(2) Erkek (n=219)				
M39	120,78	114,76	0,77	1	,782	-
M40	140,39	113,96	1,496	1	,221	-
M41	127,33	114,50	,349	1	,555	-
M42	117,06	114,92	,010	1	,920	-
M43	130,00	114,39	,520	1	,471	-
M44	123,06	114,67	,147	1	,702	-
M45	115,94	114,96	,012	1	,964	-
M46	135,32	114,17	,935	1	,333	-
M47	123,89	114,64	,181	1	,671	-
M48	120,56	114,77	,071	1	,790	-
M49	129,17	114,42	,463	1	,496	-
M50	143,11	113,85	1,793	1	,181	-
M51	99,78	115,62	,539	1	,463	-
M52	113,56	115,06	,015	1	,945	-
M53	122,06	114,71	,113	1	,737	-
M54	119,22	114,83	,041	1	,839	-
M55	131,78	114,31	,656	1	,418	-
M56	128,94	114,43	,449	1	,503	-
M57	100,00	115,61	,522	1	,470	-
M58	114,17	115,03	,012	1	,968	-
M59	119,39	115,03	,011	1	,976	-
M60	140,44	113,96	1,497	1	,221	-
M61	131,89	114,31	,652	1	,419	-
M62	99,72	115,63	,543	1	,461	-
M63	96,39	115,76	,796	1	,372	-
M64	109,72	115,72	,064	1	,801	-

*p<,05

Tablo 4. 9. incelendiğinde; okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgu, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin fark yaratmadığını düşündürmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmasının belirlenmesi için varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.10.'da okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre varyans analizinin sonucu yer almaktadır. Farkın kaynağını belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4. 10. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Mesleki Kıdem										F	p	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5 yıl (n=40)		(2) 6-10 yıl (n=56)		(3) 11-15 yıl (n=50)		(4) 16-20 yıl (n=35)		(5) 21 yıl ve üzeri (n=48)				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
M1	2,12	,991	2,32	1,129	2,28	,881	1,91	,950	2,60	1,124	2,548	,040*	4x5
M2	2,55	1,535	2,58	1,172	2,66	1,287	2,22	1,238	2,95	1,270	1,860	,118	-
M3	2,27	1,012	2,03	1,008	2,20	,903	2,02	,984	2,68	1,074	3,419	,010**	2-4x5
M4	3,07	1,071	2,82	,955	2,72	,904	2,48	1,172	3,16	1,117	2,870	,024*	4x5
M5	2,80	1,017	2,75	1,013	2,64	,942	2,54	,885	2,93	1,019	1,007	,405	-
M6	2,60	1,172	2,75	1,099	2,64	1,045	2,34	1,235	2,87	1,178	1,224	,302	-
M7	2,25	1,103	2,28	1,073	2,38	,966	2,20	,933	2,72	1,124	1,859	,119	-
M8	2,52	1,061	2,44	,951	2,66	,939	2,22	,877	2,75	1,041	1,759	,138	-
M9	2,57	1,106	2,35	,998	2,26	,985	2,17	,954	2,50	1,148	1,031	,392	-
M10	2,27	1,012	2,12	1,062	2,24	,959	2,02	,923	2,56	1,236	1,650	,163	-
M11	2,65	1,166	2,48	1,008	2,62	1,140	2,40	1,00	2,89	1,115	1,358	,250	-
M12	2,65	1,075	2,30	,892	2,54	1,091	2,28	,957	2,79	1,184	2,011	,094	-
M13	2,70	,966	2,67	,936	2,50	1,073	2,51	1,010	2,89	1,076	1,160	,329	-
M14	2,67	,971	2,73	,999	2,72	1,107	2,54	,885	2,95	1,254	,850	,494	-
M15	2,82	,843	2,67	,955	2,74	1,065	2,31	1,078	2,91	1,217	1,882	,115	-
M16	2,77	1,120	2,66	1,049	2,78	1,035	2,45	1,066	3,00	1,220	1,347	,253	-
M17	2,82	,984	2,75	,858	2,78	1,093	2,37	,843	3,00	1,129	2,088	,083	-
M18	3,00	1,154	2,94	1,102	2,92	1,103	2,65	1,136	3,20	1,219	1,212	,307	-
M19	2,57	,902	2,67	,896	2,66	1,002	2,57	,884	2,91	1,107	,946	,438	-
M20	3,00	1,061	2,83	,949	2,88	1,023	2,48	,886	3,04	1,110	1,784	,133	-
M21	3,67	1,095	3,30	1,204	3,22	1,074	2,88	1,105	3,25	1,157	2,322	,058	-
M22	2,62	1,004	2,62	1,071	2,76	1,079	2,25	,980	3,06	1,192	2,997	,019*	4x5
M23	2,65	1,291	2,33	1,031	2,76	1,060	2,28	,957	2,91	1,145	2,775	,028*	4x5
M24	2,65	1,001	2,55	1,077	2,54	1,091	2,22	1,059	2,81	1,214	1,503	,202	-
M25	3,37	1,147	3,10	1,231	3,16	1,149	2,97	1,150	3,27	1,162	,683	,604	-
M26	2,82	1,034	2,75	,939	2,76	1,041	2,65	,968	2,95	1,051	,531	,713	-
M27	3,35	1,166	3,21	1,056	3,28	1,069	3,00	,874	3,41	1,068	,896	,467	-
M28	2,72	,933	2,87	,935	2,68	1,096	2,51	,886	2,97	1,081	1,381	,242	-
M29	3,00	1,154	2,69	1,110	2,96	1,228	2,57	,948	3,16	1,172	1,948	,104	-
M30	2,80	1,090	2,55	1,043	2,74	1,026	2,65	,998	2,87	1,231	,664	,618	-
M31	2,72	1,012	2,78	1,021	2,66	1,135	2,48	1,067	2,93	1,192	,962	,429	-
M32	2,82	1,152	2,71	,985	2,90	1,164	2,54	1,038	2,93	1,174	,851	,494	-
M33	2,62	1,233	2,55	1,043	2,66	1,117	2,42	1,118	2,70	1,219	,366	,832	-
M34	2,77	1,208	2,71	1,003	2,76	1,041	2,48	1,067	3,00	,945	1,256	,288	-

Tablo 4. 10.'un Devamı: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Mesleki Kıdem										F	p	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5 yıl (n=40)		(2) 6-10 yıl (n=56)		(3) 11-15 yıl (n=50)		(4) 16-20 yıl (n=35)		(5) 21 yıl ve üzeri (n=48)				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
M35	2,75	1,031	2,71	1,155	2,82	1,003	2,37	,972	3,06	1,060	2,240	,066	-
M36	3,10	1,150	2,89	1,260	2,64	1,005	2,37	1,139	2,91	1,088	2,417	,050*	3x1
M37	2,80	1,042	2,51	1,044	2,54	,973	2,48	1,039	2,83	1,154	1,123	,347	-
M38	2,97	,946	2,62	1,054	2,69	1,102	2,37	,954	2,81	1,142	1,801	,130	-
M39	2,97	1,049	2,64	1,085	2,56	1,090	2,40	,976	2,87	1,064	1,957	,102	-
M40	2,30	,909	2,28	1,003	2,40	1,049	2,54	1,038	2,66	1,117	1,175	,322	-
M41	2,90	1,081	2,46	1,066	2,66	1,022	2,45	1,093	3,00	1,166	2,374	,053	-
M42	2,70	,966	2,53	,913	2,78	,932	2,57	,948	3,00	,967	1,862	,118	-
M43	2,85	1,000	2,51	,972	2,68	1,132	2,62	,972	2,87	1,203	1,018	,399	-
M44	2,69	,916	2,46	1,278	2,64	1,273	2,15	1,105	2,85	1,320	2,141	,077	-
M45	2,72	1,065	2,53	1,174	2,62	1,158	2,31	,932	2,97	1,139	2,057	,087	-
M46	3,32	1,071	2,82	1,113	3,08	1,140	2,80	1,051	3,27	1,086	2,183	,072	-
M47	3,50	1,176	3,21	1,155	3,10	1,159	2,82	1,014	3,39	,983	2,217	,068	-
M48	2,60	1,057	2,50	1,044	2,78	1,148	2,40	,976	2,83	1,014	1,335	,258	-
M49	3,00	1,062	2,78	1,056	2,94	1,038	2,51	1,039	2,95	1,051	1,371	,245	-
M50	3,00	1,086	3,16	1,232	3,36	1,191	2,94	1,055	3,39	1,215	1,299	,271	-
M51	2,65	,975	2,44	,932	2,62	1,104	2,25	1,010	2,77	1,056	1,587	,179	-
M52	3,37	,896	3,10	1,170	3,28	1,309	3,17	1,070	3,56	,987	1,262	,286	-
M53	2,87	,882	2,78	1,201	2,68	1,252	2,55	1,172	2,85	1,110	,655	,624	-
M54	2,62	1,054	2,62	1,019	2,64	,984	2,37	1,059	2,83	1,172	,967	,427	-
M55	3,02	1,049	2,92	1,093	2,88	1,081	2,71	,825	3,33	1,019	2,162	,074	-
M56	3,00	,960	2,82	1,063	3,02	1,059	2,77	1,031	3,14	1,110	,955	,433	-
M57	2,92	1,095	3,10	,984	3,14	1,195	2,91	1,094	3,20	1,090	,614	,653	-
M58	2,70	,992	2,83	1,022	2,98	1,078	2,88	1,078	3,22	,958	1,698	,151	-
M59	2,70	,966	2,58	,848	2,66	1,002	2,45	1,120	3,08	1,020	2,541	,041*	4x5
M60	3,80	,966	3,57	1,076	3,74	1,065	3,40	1,168	3,87	,981	1,353	,251	-
M61	3,07	1,141	2,80	1,034	2,84	1,056	2,45	1,146	3,00	1,166	1,770	,136	-
M62	2,85	1,026	2,80	,942	2,96	,946	2,42	1,144	2,95	1,214	1,623	,169	-
M63	2,90	1,032	2,60	1,106	2,78	1,074	2,20	1,023	3,12	1,084	4,240	,003**	4x5
M64	2,72	1,176	2,55	1,219	2,82	1,100	2,11	,900	2,95	1,110	3,348	,011**	3-4x5

*p<,05 ve **p<,01

Tablo 4.10.'a göre okul yöneticilerinin kıdemlerine göre (M1) “Öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk verirler” maddesinde (F=2,548; p<,05), 16-20 yıl kıdemli okul yöneticileriyle 21 yıl ve üzeri yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Burada ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk yükledikleri kanısına, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticilerinin daha fazla sahip olduğu yargısına varılabilir.

“Bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar” (M3) maddesinde ($F=3,419$; $p<,01$), 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticileriyle 6-10 yıl kıdemli yöneticiler ve 16-20 yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anladıklarını kanısına, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Eğitim öğretime ilişkin yeni yaklaşımların uygulanmasına yardımcı olurlar” (M4) maddesinde ($F=2,870$; $p<,05$), 16-20 yıl kıdemli okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üzeri yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin eğitim öğretime ilişkin yeni yaklaşımların uygulanmasına yardımcı olduğu kanısına, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Beden dilini etkili kullanırlar” (M22) maddesinde ($F=2,997$; $p<,05$), 16-20 yıl kıdemli okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üzeri yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin beden dilini etkili kullandığı kanısını, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticileri daha fazla benimsemektedirler.

“Mesleğe uyum sorunu yaşayan personele anlayışla yaklaşırlar” (M23) maddesinde ($F=2,775$; $p<,05$), 16-20 yıl kıdemli okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üzeri yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin mesleğe uyum sorunu yaşayan

personelerle anlayışla yaklaştığı kanısına, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticilerinin daha fazla katıldığı söylenebilir.

“Değerlendirmelerinde zamanı iyi kullanırlar” (M36) maddesinde ($F=2,417$; $p<,05$), 1-5 yıl kıdeme sahip okul yöneticileriyle, 11-15 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin değerlendirmelerinde zamanı iyi kullandığı kanısına, 1-5 yıl kıdemli okul yöneticileri daha fazla katılmaktadırlar.

“Vizyon sahibidirler” (M59) maddesinde ($F=2,541$; $p<,05$), 16-20 yıl kıdemli okul yöneticileriyle, 21 yıl ve üzeri yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin vizyon sahibi olduğu kanısını, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticileri daha fazla benimsemektedirler.

“Okulun amaçlarının gerçekleşmesi için çalışanları özendirirler” (M63) maddesinde ($F=4,240$; $p<,01$), 16-20 yıl kıdemli okulu yöneticileriyle, 21 yıl ve üzeri yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin okulun amaçlarının gerçekleşmesi için çalışanları özendirdikleri kanısını, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticilerinin daha fazla desteklemektedirler.

“Duygusal konularda çalışanlara iyi iletişim kurarlar” (M64) maddesinde ($F=3,348$; $p<,01$), 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticileriyle, 11-15 yıl kıdemli yöneticiler ve 16-20 yıl kıdemli yöneticiler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada ilköğretim müfettişlerinin duygusal konularda çalışanlarla iyi iletişim kurduğu kanısına, 21 yıl ve üzeri kıdemli okul yöneticilerinin daha fazla katıldığı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin kıdemlerine ilişkin anlamlı fark çıkan yeterlik maddelerinin, büyük çoğunluğunda 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticiler lehine anlamlı fark olması, 21 yıl ve üzeri kıdemli yöneticilerin mesleki deneyimlerinin fazla olması sonucu denetim sistemine ilişkin değerlendirmelerinin zamanla olağanlaşması, müfettişlerin yeterliklerine yönelik algılarının azalmasıyla yorumlanabilir. Kıdemi az olan yöneticilerin, müfettişlerin değerlendirmelerinde zamanı iyi kullanmalarına yönelik görüşlerinin olumlu olması dikkat çekicidir. Mesleki kıdemi az olan yöneticiler müfettişlerin zamanı kullanma yeterliğine daha pozitif yaklaşmaktadırlar.

Demir (2000) yaptığı araştırmada; ilköğretim okulu yöneticilerinin müfettişleri değerlendirirken kıdemlerine göre değil, statülerine göre değerlendirdiklerini belirlemiştir. Bu araştırmada ise okul yöneticilerinin kıdemlerinin, müfettişlerin yeterliklerin değerlendirilmesinde anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakültele göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmasının belirlenmesi için t testi yapılmıştır.

Tablo 4. 11.'de okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre t testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 11. incelendiğinde, okul yöneticilerinin mezun oldukları fakültele göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucunda 19 maddede anlamlı fark bulunmuştur. İlgili 19 maddenin ortalamaları incelendiğinde, hepsinde de diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticilerinin, eğitim fakültesinden mezun olan okul yöneticilerine göre daha fazla katılım gösterdiği gözlenmektedir.

Tablo 4. 11. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülterlere Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Mezun Olunan Fakülte				t	p
	(1) Eğitim Fakültesi (n=131)		(2) Diğer Fakülteler (n=98)			
	— X	SS	— X	SS		
M1	2,12	1,067	2,47	,973	2,600	,010**
M2	2,83	1,147	2,92	1,286	3,340	,001**
M3	2,15	1,026	2,37	1,000	1,658	,099
M4	2,77	1,069	2,97	1,025	1,432	,153
M5	2,66	1,034	2,84	,900	1,397	,164
M6	2,60	1,148	2,74	1,133	,930	,353
M7	2,25	1,071	2,54	1,017	2,009	0,46*
M8	2,43	,969	2,67	,992	1,822	,070
M9	2,30	1,029	2,46	1,057	1,179	,239
M10	2,09	,998	2,45	1,104	2,578	,011**
M11	2,48	1,083	2,78	1,086	2,051	,041*
M12	2,38	1,004	2,68	1,099	2,107	,036*
M13	2,59	,998	2,75	1,036	1,178	,240
M14	2,64	1,008	2,86	1,118	1,602	,110
M15	2,67	,956	2,76	1,164	,667	,506
M16	2,62	1,047	2,90	1,158	1,927	,055
M17	2,67	,980	2,88	1,024	1,619	,107
M18	2,83	1,135	3,12	1,142	1,860	,064
M19	2,56	,929	2,85	,994	2,285	,023*
M20	2,82	1,003	2,91	1,042	,689	,491
M21	3,34	1,168	3,18	1,115	1,044	,298
M22	2,53	1,047	2,89	1,125	2,517	,013**
M23	2,46	1,111	2,77	1,107	2,090	,038*
M24	2,48	1,047	2,69	1,161	1,453	,148
M25	3,15	1,237	3,21	1,076	,394	,694
M26	2,67	1,002	2,94	,988	2,026	,044*
M27	3,25	1,047	3,27	1,072	,167	,868
M28	2,71	,946	2,84	1,068	,968	,334
M29	2,74	1,127	3,08	1,145	2,250	,025*
M30	2,59	1,021	2,88	1,138	2,040	,043*
M31	2,64	1,059	2,84	1,124	1,364	,174
M32	2,70	1,086	2,91	1,148	1,471	,143
M33	2,52	1,125	2,70	1,150	1,169	,244
M34	2,70	1,098	2,82	,984	,830	,407
M35	2,69	1,080	2,85	1,045	1,142	,255
M36	2,78	1,227	2,81	1,038	,196	,845
M37	2,54	1,039	2,75	1,065	1,519	,130
M38	2,58	1,051	2,82	1,045	1,704	,090

Tablo 4. 11.'in Devamı: Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülterle Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Mezun Olunan Fakülte				t	p
	(1) Eğitim Fakültesi (n=131)		(2) Diğer Fakülteler (n=98)			
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
M39	2,63	1,053	2,77	1,089	,994	,321
M40	2,27	,984	2,64	1,067	2,699	,007**
M41	2,58	1,088	2,84	1,096	1,830	,069
M42	2,58	,944	2,90	,931	2,616	,009**
M43	2,62	,979	2,80	1,118	1,296	,196
M44	2,45	1,164	2,72	1,274	1,692	,092
M45	2,53	1,090	2,79	1,148	1,756	,081
M46	2,96	1,129	3,17	1,074	1,380	,169
M47	3,22	1,145	3,21	1,067	,048	,962
M48	2,47	1,054	2,84	1,028	2,680	,008**
M49	2,77	1,099	2,95	,983	1,340	,182
M50	3,10	1,191	3,30	1,143	1,274	,204
M51	2,46	1,025	2,68	1,011	1,602	,111
M52	3,23	1,142	3,37	1,069	,949	,344
M53	2,70	1,127	2,81	1,151	,750	,454
M54	2,51	1,025	2,79	1,083	2,027	,044*
M55	2,83	1,021	3,18	1,038	2,503	,013*
M56	2,85	1,008	3,09	1,094	1,695	,091
M57	2,97	1,105	3,20	1,054	1,567	,118
M58	2,80	1,053	3,10	,968	2,154	,038*
M59	2,53	,963	2,93	1,003	3,088	,002**
M60	3,59	1,065	3,80	1,032	1,501	,135
M61	2,74	1,125	2,97	1,083	1,564	,119
M62	2,74	1,010	2,91	1,136	1,196	,233
M63	2,63	1,096	2,88	1,092	1,738	,084
M64	2,54	1,165	2,81	1,096	1,807	,072

*p<,05 ve **p<,01

İlgili maddeler incelendiğinde; (M1), (M7), (M10) maddelerine eğitim fakültesi mezunu okul yöneticileriyle diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticilerinin “az” katılım gösterdikleri gözlenmektedir. Bu maddelerde diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler; ilköğretim müfettişlerinin “Öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk verirler (M1) (t=2,600; p<,01)” , “Denetimsel davranışlarında

tutarlılık sergilerler (M7) ($t=2,900$; $p<,05$)” , “Eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanır (M10) ($t=2,578$; $p<01$)” görüşlerine, eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine göre daha yüksek bir ortalama ile katılım göstermişlerdir.

(M2), (M26), (M29), (M55), (M58) maddelerine, eğitim fakültesi mezunu okul yöneticileriyle diğer fakültelerden mezun okul yöneticilerinin “orta” düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmektedir. Bu maddelerde diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler; ilköğretim müfettişlerinin “Bir sorunla karşılaştıklarında o sorunun nedenini araştırıp bulurlar (M2) ($t=3,340$; $p<,01$)” , “Okul yönetimine ilişkin yeni yaklaşımların geliştirilmesine fırsat verirler (M26) ($t=2,026$; $p<,05$)”, “Okula karşı tarafsız bir yaklaşım sergilerler (M29) ($t=2,205$; $p<,05$)”, “Verdikleri kararların sorumluluğuna sahiptirler (M55) ($t=2,503$; $p<,01$)”, “Teknolojik gelişmelerden denetim faaliyetlerinde yararlanabilirler (M59) ($t=2,164$; $p<,05$)” görüşlerine eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine göre daha yüksek bir ortalama ile katılım göstermişlerdir. Olgun’un (2005) yaptığı araştırmada “müfettişlerin objektif değerlendirme durumuna ilişkin denetin etkinlikleri yeterlidir” maddesine okul yöneticilerinin “orta” düzeyde katılım gösterdiği belirlenmiştir.

(M11), (M12), (M19), (M22), (M23), (M30), (M40), (M42), (M48), (M54), (M59) maddelerine eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerinin “az” katılım gösterdikleri; diğer fakültelerden mezun okul yöneticilerinin “orta” düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Bu maddelerde diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticileri “Yapıcı eleştirilerde bulunurlar (M11) ($t=2,051$; $p<,05$)”, “Teftiş sürecinde değerlendirme yaparken gerçekçi yargılara ulaşırlar (M12) ($t=2,107$; $p<,05$)”, “Herhangi bir kriz anında çözüme yönelik etkili kararlar alırlar (M19) ($t=2,285$; $p<,05$)”, “Beden

dilini etkili kullanırlar (M22) ($t=2,517$; $p<,01$)”, “Mesleğe uyum sorunu yaşayan personele anlayışla yaklaşırlar (M23) ($t=2,090$; $p<,05$)”, Eğitim çalışmalarında demokratik bir ortam oluştururlar (M30) ($t=2,040$; $p<,05$)”, Çözümü uzun sürebilecek problemler için proje geliştirebilirler (M40) ($t=2,699$; $p<,01$)”, “Okuldaki farklı uygulamaları tek bir amaç etrafında birleştirebilirler (M42) ($t=2,616$; $p<,01$)”, “Olaylara pozitif yaklaşırlar (M48) ($t=2,680$; $p<,01$)”, “Bir konuda karar verirken ilgili kişileri karar verme sürecine dahil ederler (M54) ($t=2,027$; $p<,05$)”, “Vizyon sahibidirler (M59) ($t=3,088$; $p<,01$)” görüşlerine, eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerinden daha yüksek bir ortalamayla katılım göstermişlerdir.

Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı fark çıkan tüm maddelerde, diğer fakültelerden mezun olan yöneticilerin, eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerine göre daha çok katılım göstermesi dikkat çekicidir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan okul yöneticilerinin, eğitim sisteminde hizmet verme amaçlı yetişmeyip farklı bilim alanlarına yönelik eğitim almaları ve eğitim bilimleri alanında uzun süreli formasyon almamalarına karşın, müfettişlerin yeterliklerini daha kabul edilebilir düzeyde bulmaları; eğitim sisteminin etkililiği açısından denetimin önemini kavramamaları ve bu sistemin sorunlarına farklı yaklaşım göstermeleriyle açıklanabilir. Eğitim fakültesi mezunu okul yöneticilerinin müfettiş yeterliklerine az katılım göstermesi ise; sistemin işleyişini yakından takip etmeleri, eleştirilerinde ayrıntıları daha fazla göz önünde bulundurmalarıyla açıklanabilir.

Okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki değişimi belirlemek için kruskal-wallis testi yapılmıştır. Anlamlı fark görüldüğü durumlarda farkın kaynağını belirlemek için mann whitney u testi uygulanmıştır. Tablo 4. 12.'de okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına

göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki değişime yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. 12. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumlarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Yöneticinin Öğrenim Durumu			X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Ön Lisans (n=45)	(2) Lisans (n=180)	(3) Yüksek Lisans (4)				
M1	116,99	115,21	83,25	1,043	2	,594	-
M2	113,63	115,67	100,13	,254	2	,881	-
M3	124,91	112,79	103,13	1,480	2	,477	-
M4	106,56	117,51	97,00	1,400	2	,497	-
M5	109,71	117,22	74,75	2,168	2	,338	-
M6	113,52	115,84	94,00	,484	2	,785	-
M7	118,17	114,29	111,13	,148	2	,929	-
M8	106,48	117,16	113,75	1,034	2	,596	-
M9	108,98	116,62	110,00	,544	2	,762	-
M10	115,32	115,37	94,63	,420	2	,811	-
M11	115,89	115,48	83,25	1,012	2	,603	-
M12	113,87	116,30	69,13	2,173	2	,337	-
M13	110,47	116,35	105,25	,407	2	,816	-
M14	123,63	114,26	51,25	4,847	2	,089	-
M15	110,00	116,44	106,38	,441	2	,802	-
M16	118,13	114,12	119,38	,160	2	,923	-
M17	116,01	114,74	115,13	,014	2	,993	-
M18	119,49	114,20	101,38	,420	2	,811	-
M19	118,91	113,98	116,75	,224	2	,894	-
M20	115,60	115,03	106,75	,073	2	,964	-
M21	99,74	118,26	139,88	3,603	2	,165	-
M22	119,53	114,39	91,63	,780	2	,677	-
M23	113,98	115,87	98,50	,345	2	,841	-
M24	113,82	116,35	67,38	2,326	2	,313	-
M25	107,18	117,40	95,00	1,303	2	,521	-
M26	118,84	115,18	63,63	2,818	2	,244	-
M27	108,06	117,12	97,75	1,024	2	,599	-
M28	116,96	114,57	112,38	,059	2	,971	-
M29	111,52	116,30	95,50	,578	2	,749	-
M30	111,41	116,14	103,88	,323	2	,851	-
M31	112,33	116,04	98,00	,411	2	,814	-
M32	109,04	116,93	95,25	,939	2	,625	-
M33	111,03	116,70	83,25	1,276	2	,528	-
M34	114,49	116,44	56,00	3,533	2	,171	-
M35	123,17	113,88	73,50	2,477	2	,290	-
M36	103,38	117,54	131,63	2,027	2	,363	-
M37	109,04	117,65	62,63	3,422	2	,181	-
M38	111,40	116,72	78,00	1,632	2	,442	-

Tablo 4. 12.'nin Devamı: Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumlarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Yöneticinin Öğrenim Durumu			X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
	(1) Ön Lisans (n=45)	(2) Lisans (n=180)	(3) Yüksek Lisans (4)				
M39	115,08	115,52	90,88	,584	2	,747	-
M40	117,04	111,06	89,25	,704	2	,703	-
M41	123,44	113,43	90,63	1,475	2	,478	-
M42	127,40	112,50	88,13	2,775	2	,250	-
M43	115,40	115,18	102,25	,164	2	,921	-
M44	109,47	116,68	101,75	,624	2	,732	-
M45	118,89	114,17	108,50	,238	2	,888	-
M46	119,63	113,91	115,88	,297	2	,862	-
M47	107,64	116,78	117,50	,740	2	,691	-
M48	113,16	116,22	81,00	1,240	2	,538	-
M49	110,60	116,21	96,38	,657	2	,720	-
M50	114,16	115,70	93,13	,493	2	,782	-
M51	111,06	115,65	85,00	,914	2	,633	-
M52	117,31	114,66	104,50	,171	2	,918	-
M53	110,06	116,88	86,00	1,237	2	,539	-
M54	111,11	116,11	108,75	,262	2	,877	-
M55	110,04	111,82	139,88	,660	2	,719	-
M56	107,80	117,31	92,00	1,335	2	,513	-
M57	109,91	116,92	85,88	1,294	2	,524	-
M58	123,21	113,66	82,88	1,876	2	,391	-
M59	124,54	113,46	77,00	2,596	2	,273	-
M60	117,92	114,28	114,63	,118	2	,943	-
M61	111,40	115,95	114,38	,179	2	,914	-
M62	105,26	117,81	98,25	1,694	2	,429	-
M63	123,00	113,87	75,75	2,274	2	,321	-
M64	114,68	116,21	64,00	2,598	2	,273	-

*p< ,05

Tablo 4.12. incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Lisans mezunlarıyla ön lisans mezunları arasında ilköğretim müfettişlerin yeterliklerine ilişkin görüşlerin farklılaşması beklenirken, bu yönde anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin öğrenim durumu, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark yaratmamaktadır.

Tablo 4. 13.'de okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin yöneticilik yıllarına göre varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 13. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Yıllarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Yöneticilik Yılı						F	p	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5 yıl (n=118)		(2) 6-10 yıl (n=56)		(3) 11 yıl ve üzeri (n=55)				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
M1	2,13	,951	2,30	1,060	2,54	1,167	2,974	,053*	1x3
M2	2,61	1,190	2,44	1,219	2,80	1,338	1,138	,322	-
M3	2,09	,978	2,19	1,051	2,63	,998	5,647	,004**	1x3
M4	2,83	1,006	2,69	,989	3,10	1,181	2,284	,104	-
M5	2,72	,930	2,58	1,057	2,92	,997	1,677	,189	-
M6	2,64	1,090	2,50	1,128	2,87	1,248	1,522	,220	-
M7	2,29	1,040	2,30	,970	2,63	1,144	2,160	,118	-
M8	2,47	,940	2,48	1,008	2,72	1,044	1,356	,260	-
M9	2,32	1,011	2,30	1,025	2,56	1,118	1,186	,307	-
M10	2,13	,977	2,10	,984	2,65	1,205	5,440	,005**	1-2x3
M11	2,52	1,043	2,51	1,111	2,90	1,142	2,648	,073	-
M12	2,44	,974	2,41	1,074	2,78	1,165	2,358	,097	-
M13	2,63	,902	2,44	1,158	2,94	1,043	3,520	,037*	2x3
M14	2,68	,984	2,75	1,148	2,83	1,134	,378	,686	-
M15	2,64	,929	2,80	1,118	2,76	1,216	,525	,592	-
M16	2,60	1,055	2,82	1,063	2,98	1,209	2,428	,090	-
M17	2,73	,909	2,67	1,028	2,90	1,159	,819	,442	-
M18	2,96	1,146	2,80	1,051	3,10	1,227	,991	,373	-
M19	2,61	,905	2,53	,952	3,00	1,054	3,965	,020*	1-2x3
M20	2,85	,954	2,69	1,077	3,05	1,078	1,733	,179	-
M21	3,33	1,133	3,10	1,185	3,30	1,136	,807	,447	-
M22	2,61	1,062	2,57	1,006	2,98	1,209	2,636	,074	-
M23	2,46	1,181	2,62	,964	2,85	1,095	2,311	,101	-
M24	2,57	1,041	2,28	1,056	2,85	1,208	3,801	,024*	2x3
M25	3,19	1,214	3,07	1,188	3,25	1,057	,361	,698	-
M26	2,75	,942	2,66	1,049	3,01	1,062	1,978	,141	-
M27	3,27	1,045	3,17	1,145	3,33	,997	,244	,783	-
M28	2,77	,897	2,62	1,137	2,90	1,058	1,126	,326	-
M29	2,82	1,129	2,80	1,102	3,10	1,212	1,377	,254	-
M30	2,72	1,061	2,64	1,016	2,80	1,192	,292	,747	-
M31	2,78	1,044	2,53	1,111	2,81	1,156	1,239	,292	-
M32	2,79	1,042	2,73	1,136	2,85	1,208	,170	,844	-
M33	2,55	1,136	2,57	1,109	2,72	1,177	,435	,648	-
M34	2,70	1,064	2,76	1,095	2,87	,982	,487	,615	-
M35	2,72	1,061	2,71	1,039	2,90	1,110	,667	,514	-
M36	2,94	1,160	2,51	1,144	2,76	1,088	2,754	,066	-
M37	2,66	1,022	2,48	1,026	2,72	1,145	,834	,435	-
M38	2,77	1,024	2,41	,986	2,80	1,145	2,657	,072	-

Tablo 4. 13.'ün Devamı: Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Yıllarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerindeki Değişme

Madde	Yöneticilik Yılı						F	p	Farkın Kaynağı
	(1) 1-5 yıl (n=118)		(2) 6-10 yıl (n=56)		(3) 11 yıl ve üzeri (n=55)				
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
M39	2,75	1,062	2,46	1,043	2,80	1,095	1,762	,174	-
M40	2,33	,925	2,26	1,119	2,81	1,090	5,293	,006**	1-2x3
M41	2,66	1,039	2,60	1,122	2,85	1,192	,816	,444	-
M42	2,62	,931	2,69	,892	2,94	1,025	2,148	,119	-
M43	2,65	1,032	2,64	1,034	2,87	1,072	,960	,384	-
M44	2,54	1,166	2,42	1,218	2,76	1,318	1,104	,333	-
M45	2,61	1,124	2,50	1,095	2,85	1,129	1,469	,232	-
M46	3,05	1,111	2,96	1,094	3,14	1,129	,369	,692	-
M47	3,29	1,171	3,01	1,052	3,25	1,022	1,238	,292	-
M48	2,58	1,072	2,60	1,090	2,76	,999	,557	,574	-
M49	2,87	1,058	2,78	1,021	2,87	1,089	,144	,866	-
M50	3,18	1,176	3,14	1,227	3,25	1,125	,128	,880	-
M51	2,53	,984	2,46	1,061	2,70	1,065	,867	,422	-
M52	3,26	1,089	3,19	1,212	3,47	1,051	,972	,380	-
M53	2,81	1,085	2,55	1,263	2,81	1,107	1,120	,328	-
M54	2,61	1,020	2,53	1,043	2,76	1,154	,665	,515	-
M55	2,95	1,016	2,85	1,102	3,18	1,020	1,452	,236	-
M56	2,94	1,002	2,80	1,085	3,12	1,106	1,327	,267	-
M57	3,12	1,050	2,83	1,202	3,20	1,025	1,827	,163	-
M58	2,81	1,045	2,89	1,021	3,23	,942	3,312	,038*	1x3
M59	2,68	,958	2,55	1,007	2,90	1,058	1,825	,164	-
M60	3,71	1,005	3,58	1,124	3,72	1,096	,311	,733	-
M61	2,89	1,073	2,76	1,111	2,81	1,203	,284	,753	-
M62	2,77	,981	2,78	1,021	2,96	1,276	,648	,524	-
M63	2,66	1,087	2,69	1,126	2,96	1,088	1,491	,227	-
M64	2,61	1,176	2,55	1,110	2,87	1,089	1,313	,271	-

*p<,05 ve **p<,01

Okul yöneticilerinin yöneticilik yıllarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmasının belirlenmesi için varyans analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4. 13.'e göre okul yöneticilerinin yöneticilik yıllarına göre (M1) “Öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk verirler” maddesinde (F=2,974; p<,05), 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik

kıdemine sahip yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk yükledikleri kanısına, 11 yıl ve üzeri yönetici kıdemli okul yöneticilerinin daha fazla sahip olduğu yargısına varılabilir.

“Bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar” (M3) maddesinde ($F=5,647$; $p<.01$), 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anladıklarını kanısını, 11 yıl ve üzeri yönetici kıdemli okul yöneticileri daha fazla desteklemektedirler.

“Eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanırırlar” (M10) maddesinde ($F=5,440$; $p<.01$), 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, diğer yöneticilik yılı gruplarındaki yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanıdığı kanısına, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli yöneticilerin daha fazla sahip olduğu düşünülebilir.

“Bir sorunun çözümünde yetersizlik gördüklerinde alınan kararları gözden geçirirler” (M13) maddesinde ($F=3,520$; $p<.05$), 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin, bir sorunun çözümünde yetersizlik gördüklerinde alınan kararları

gözden geçirdikleri kanısını, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli olanlar daha fazla sahip benimsemektedirler.

“Herhangi bir kriz anında çözüme yönelik etkili kararlar alırlar” (M19) maddesinde ($F=3,920$; $p<.05$), 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, diğer yöneticilik yılı gruplarındaki yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada, ilköğretim müfettişlerinin, herhangi bir kriz anında çözüme yönelik etkili kararlar aldıkları kanısına, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli yöneticilerin daha fazla sahip olduğu düşünülebilir.

“Teftişte yasal yetkiden önce, yeterliğe dayalı etki gücünü kullanırlar” (M24) maddesinde ($F=3,821$; $p<.05$), 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada, ilköğretim müfettişlerinin, teftişte yasal yetkiden önce, yeterliğe dayalı etki gücünü kullandıkları kanısına, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli yöneticiler daha fazla katılmaktadırlar.

“Çözümü uzun sürebilecek problemler için proje geliştirebilirler” (M40) maddesinde ($F=5,293$; $p<.01$), 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, diğer yöneticilik yılı gruplarındaki yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin, çözümü uzun sürebilecek problemler için proje geliştirebildikleri kanısını, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli yöneticiler daha fazla desteklemektedirler.

“Teknolojik gelişmelerden denetim faaliyetlerinde yararlanabilirler” (M58) maddesinde ($F=3,312$; $p<.05$), 1-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerle, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler arasında, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Burada, ilköğretim

müfettişlerinin teknolojik gelişmelerden denetim faaliyetlerinde yararlanabildiği kanısına 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli okul yöneticilerinin daha fazla sahip olduğu yargısına ulaşılabilir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık olan tüm maddeler, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli olan yöneticiler lehinedir. Bu durum, yöneticilik kıdemi 11 yıl ve üzeri olan yöneticilerin, yöneticilik yaşamı boyunca daha fazla sayıda teftiş süreci yaşamaları, müfettişlerle olan ilişkilerde hangi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğini kanıksamaları, müfettişlere yaklaşımlarının zamanla olumlu olmasıyla açıklanabilir.

Yöneticilik kıdemi az olan okul yöneticilerinin, yöneticilik kıdemi 11 yıl ve üzeri olan yöneticilere kıyasla, müfettişlerin yeterliklerini daha az kabul edilebilir düzeyde bulmaları ise, bu yöneticilerin eksikliklerinin daha ayrıntılı olarak eleştirilmesi, henüz yöneticiliğe alışmamaları ve yöneticilik uygulamalarını tam olarak kavrayamamalarıyla yorumlanabilir.

4. 4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN, İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLERİ

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentilerinin belirlenmeye çalışıldığı, açık uçlu soruya yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. 14'te okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentileri yer almaktadır.

Tablo 4. 14. Okul Yöneticilerinin İlköğretim Müfettişlerinden Beklentileri

No	Tema	Yöneticiler	Belirtilme Sıklığı
1.	İşime karışmasınlar.	Y19 (Yönetici 19)	1
2.	Bıktırmassınlar, kendilerinden nefret ettirmesinler.	Y5, Y1	2
3.	Onlara gerek yok.	Y108, Y85, Y47	3
4.	Kontrol edici olmamalılar.	Y73, Y71	2
5.	Rehberliği ön plana almalılar.	Y221, Y217, Y155, Y150, Y140, Y132, Y131, Y128, Y123, Y119, Y110, Y99, Y91, Y81, Y78, Y77, Y73, Y72, Y60, Y58, Y43, Y18, Y13, Y6	24
6.	Konumlarını baskı aracı olarak kullanmamalılar.	Y29, Y28, Y24, Y18	4
7.	Eksik, hata arayıcı olmamalılar.	Y217, Y179, Y177, Y156, Y127, Y125, Y89, Y81, Y61, Y58, Y43, Y29, Y28, Y12, Y4	15
8.	İnsanlara yaklaşımlarında nesnel olmalılar.	Y182, Y159, Y158, Y143, Y132, Y120, Y116, Y114, Y76, Y50, Y49, Y44, Y31, Y30, Y9, Y5	16
9.	Adil olmalılar.	Y178, Y177, Y173, Y172, Y171, Y164, Y149, Y137, Y125, Y114, Y51, Y33, Y30, Y16	14
10.	Güvenilir olmalılar.	Y159, Y120, Y33, Y6	4
11.	Hoşgörülü olmalılar.	Y178, Y171, Y164, Y162, Y120, Y53, Y26	7
12.	Empati kurabilmeliler.	Y229, Y138, Y123, Y75, Y68, Y58, Y32, Y30, Y21	9
13.	Sıcakkanlı olmalılar.	Y218, Y103, Y70, Y61, Y44	5
14.	Yapıcı eleştirilerde bulunmalılar.	Y216, Y214, Y172, Y165, Y158, Y140, Y137, Y117, Y115, Y109, Y106, Y100, Y85, Y61, Y59, Y53, Y45, Y44, Y25, Y13	20
15.	Açık görüşlü olmalılar.	Y160, Y81	2
16.	Art niyet ve iyi niyeti ayırabilmeliler.	Y149, Y125, Y94	3
17.	Paylaşımçı olmalılar.	Y160, Y128, Y79, Y44	4
18.	Çalışanları kırtasiyeciliğe boğmamalılar.	Y225, Y175, Y166, Y133	4
19.	Okula teftiş yerine ziyaret amaçlı da gelebilmeliler.	Y70	1
20.	Fırsatçı olmamalılar.	Y18	1
21.	Tutarlı olmalılar	Y139, Y138, Y128, Y73, Y69, Y68, Y45, Y25, Y16	9
22.	Uygulamalarda kendi aralarında ortak görüş birliğine varmalılar.	Y154, Y151, Y112, Y94, Y87, Y11	6

Tablo 4. 14.'ün Devamı: Okul Yöneticilerinin İlköğretim Müfettişlerinden Beklentileri

23	Öğrenen lider olmalılar.	Y164, Y104, Y77, Y61	4
24.	İnsani özelliklerini geliştirmeliler.	Y89, Y77, Y34	3
25.	Yaratıcı olmalılar.	Y201, Y173, Y153	3
26.	Olumlu önerileri üste iletebilmeliler.	Y166, Y156	2
27.	İnisiyatif kullanabilmeliler.	Y114	1
28.	Yeterliklerini özümsemeliler.	Y182, Y180, Y172, Y138, Y53, Y43, Y18	7
29.	Başkalarının daha iyiyi bilebileceğini kabullenmeliler.	Y1, Y175, Y118, Y94	4
30.	Katalizör rol üstlenmeliler.	Y113, Y74	2
31.	Takdir yeteneklerini kullanmalılar.	Y166, Y152, Y95, Y50, Y44, Y29, Y4	7
32.	Geçmişteki öğretmenlik deneyimlerinden yararlanmalılar.	Y223, Y139, Y69, Y68, Y27	5
33.	Denetime gittikleri okulun öğrenci özellikleri, çevre koşullarını önceden araştırmalılar ve bunları göz önünde bulundurmalılar.	Y223, Y177, Y170, Y165, Y158, Y157, Y150, Y115, Y112, Y100, Y99, Y94, Y75, Y73, Y72, Y59, Y58, Y35, Y13	19
34.	Soru sorduklarında cevabı dinlemeliler.	Y175, Y98, Y87	3
35.	Örnek model olmalılar.	Y166, Y114, Y91, Y59, Y34, Y24, Y20	7
36.	Yönetim ve denetim alanından seçilmeliler.	Y69, Y49	2
37.	Denetimde bilimsel yöntem ve yaklaşımlara göre hareket edilerek, yalnızca okul yönetimini denetlemeliler.	Y69, Y58, Y48, Y46, Y30, Y20	6

Tablo 4. 14. incelendiğinde; okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentilerinin, çoğunlukla müfettişlerin insancıl yeterliklerine ilişkin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerin yoğun katılım gösterdiği beklentiler; müfettişlerin, rehberliği ön plana almaları, yapıcı eleştirilerde bulunmaları, denetime gittikleri okulun çevre ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurmaları, insanlara yaklaşımlarında nesnel

olmaları, eksik arayıcı olmamaları ve adil olmalarıdır. Okul yöneticileri, müfettişlerin eksik ve hata aramak yerine, rehberlik eden ve yol gösteren bir kimliğe sahip olmalarını beklemektedir. Yine okul ve öğrencilere ön yargısız yaklaşarak, okul ve öğrencilerin içinde bulunduğu koşulların denetim sürecinde göz önünde bulundurulması sıklıkla dile getirilen beklentilerdir.

Tablo 4. 14.'e göre; okul yöneticilerinin, müfettişlerin yönetim ve denetim alanından seçilmelerine ilişkin beklentilerinin belirtilme sıklığının düşüklüğü dikkat çekici bir bulgudur. Müfettişlerin hangi alandan seçileceğinin okul yöneticilerince fazla üzerinde durulmaması, müfettişlerin hangi kaynaktan geldiğinin, okul yöneticilerince çok önemli olmadığı fakat insancıl yeterliklere sahip olmanın ön plana çıkarıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Üç okul yöneticisi beklentilerini belirtirken, “Sizin yazdıklarınıza uyan müfettiş isterim”, “Ankette yer alan cümlelere uygun bir müfettiş isterim”, “Yukarıdaki yeterlik tanımlarına ve vasıflara sahip olan müfettişler beklentisindeyim” söylemleriyle, anketteki yeterlik ifadelerinin beklentilerini karşıladığını açıklamıştır. Bu bulgu; okul yöneticilerinin, ankette yer alan yeterlik maddelerini içselleştirmiş müfettişlerle karşılaşmak istediği şeklinde yorumlanabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ilişkin sonuçlara ve önerilere değinilmiştir.

5. 1. SONUÇLAR

Okul yöneticilerinin; ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçları şu şekilde belirlenmiştir:

5. 1. 1. Demografik Verilere İlişkin Sonuçlar

1. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun yaşı (%38,9) 31 ile 40 yaş arasındadır.

2. Okul yöneticilerinin sadece % 3,9'u kadın olup, tamamına yakını erkek yöneticiler oluşturmaktadır.

3. Okul yöneticileri; en fazla % 24,5 yüzde ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

4. Okul yöneticilerinin yarıdan fazlası (%57,2) eğitim fakültesi mezunudur.

5. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%78,6) lisans mezunu olup, çok azı (%1,7) yüksek lisans mezunudur.

6. Okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı (%51,4) 1-5 yıllık yöneticilik kademine sahiptir.

5. 1. 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Okul yöneticilerinin çoğunluğu; ilköğretim müfettişlerinin kılık ve kıyafetlerinde mesleğin gerektirdiği özeni gösterdiklerini, teftişte elde edilen bilgileri gizlilik ilkesine uyarak değerlendirdiklerini, yeri geldiğinde mevzuattaki değişiklikler hakkında bilgilendirmede bulduklarını, ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabildiklerini,

okulun faaliyetlerinde eksik kalan alanları belirleyebildiklerini, denetlenecek kişilerin hak ve sorumluluklarını bildiklerini, mevzuata hakim olduklarını düşünmektedirler. Bu yeterlikler, teknik yeterliklere ilişkin maddelerdir. Dolayısıyla yöneticiler, müfettişlerin teknik yeterliklerini yeterli düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

2. Okul yöneticilerinin çoğunluğu; ilköğretim müfettişlerinin bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmadıklarını, eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanımadıklarını, öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk vermediklerini, denetimsel davranışlarında tutarlılık sergilemediklerini, eğitimde hiç uygulanmamış olumlu bir öneriyi kabullenemediklerini, çözümü uzun sürebilecek problemler için proje geliştiremediklerini, teftişte yasal yetkiden önce yeterliğe dayalı etki gücünü kullanmadıklarını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin hakkında olumsuz görüş bildirdiği yeterlik maddeleri, karar ve insancıl yeterliklere ilişkin maddelerdir. Yöneticiler, müfettişlerin karar ve insancıl yeterliklerini az gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

5. 1. 3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Okul yöneticilerinin yaşlarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişme incelendiğinde; anlamlı fark bulunan tüm maddelerde, 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan yöneticilerin diğer yaş gruplarındaki yöneticilere göre daha olumlu görüş bildirdiği belirlenmiştir. Genç ve orta yaş gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yaşlı yöneticiler; ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine daha kabul edilebilir düzeyde bulmaktadırlar. En üst yaş grubundaki yöneticilerin, denetim sürecini tüm yönleriyle kanıksamalarının, müfettişlerin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde kayıtsızlığa yol açtığı düşünülebilir.

2. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişme incelendiğinde; kadın ve erkek yöneticilerin görüşlerinde hiçbir müfettiş yeterlik maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyeti değişkeni ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerinde herhangi bir görüş farklılığına yol açmamaktadır.

3. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişme incelendiğinde; anlamlı fark bulunan 36. yeterlik maddesi hariç, anlamlı fark bulunan tüm maddelerde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemde olan yöneticiler diğer mesleki kıdem gruplarındaki yöneticilere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir. 36. yeterlik maddesinde ise 5 yıla kadar mesleki kıdemi bulunan yöneticiler 11-15 yıllık kıdemdeki yöneticilere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Genel olarak mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan yöneticiler mesleki kıdemi daha az olan yöneticilere göre müfettişlerin yeterliklerini daha kabul edilebilir düzeyde bulmaktadırlar. Mesleki kıdemi yüksek olan yöneticilerin denetim sisteminden beklentilerinin azalmasının ve olaylara kalıplaşmış bakış açılarıyla yaklaşmalarının bu sonuca yol açtığı söylenebilir.

4. Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakültelere göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişme incelendiğinde; anlamlı fark bulunan tüm yeterlik maddelerinde, diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler, eğitim fakültesinden mezun olan yöneticilere göre daha olumlu görüş belirtmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olmayan okul yöneticileri, eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre müfettişlerin yeterliklerini daha kabul edilebilir düzeyde bulmaktadırlar. Eğitim fakültesi mezunu yöneticilerin teftiş sisteminden beklendikleri verimi alamamalarının yanı sıra, diğer fakültelerden mezun olan

yöneticilerin teftiş sisteminden alınabilecek verimin önemini tam olarak kavrayamamasının bu sonuca yol açtığı düşünülebilir.

5. Okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişme incelendiğinde; ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin görüşlerinde hiçbir müfettiş yeterlik maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenim durumları değişkeni ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerinde herhangi bir görüş farklılığına yol açmamaktadır. Yüksek lisans ve lisans mezunu yöneticilerin görüşlerinin, ön lisans mezunu yöneticilerin görüşlerine göre farklı olması beklenirken bu yönde bir sonuca ulaşılmamıştır.

6. Okul yöneticilerinin yöneticilik yıllarına göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişme incelendiğinde; anlamlı fark bulunan tüm yeterlik maddelerinde, 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin görüşleri, daha az yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilere göre daha olumludur. Yöneticilik yılı 11 ve üzeri olan yöneticiler, daha az yöneticilik yılı olan yöneticilere göre ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerini daha kabul edilebilir düzeyde bulmaktadırlar. Bu; yöneticilik kıdemi yüksek olan yöneticilerin, teftiş sisteminden beklentilerinin fazla olmamasıyla ve mesleğe başlangıçtaki idealizmin zamanla azalmasıyla açıklanabilir.

5. 1. 4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentileri kontrol odaklılıktan çok, rehberlik eğilimli olma yönündedir. Rehberlikte belirlenen yanlışlıkların, belirlenen doğrular temelinde çözümlenmesi beklentisi sıklıkla belirtilmiştir.

2. İlköğretim müfettişlerinin yeterliklerinden beklentiler en çok tarafsızlık, nesnellik ve yapıcı eleştiri yapılması şeklindedir.

3. İlköğretim müfettişlerinin, teknik ve karar yeterliklerini geliştirebildikleri gibi, daha çok insancıl yeterliklerini de geliştirmeleri beklentisi ortaya çıkmaktadır.

5. Teftiş uygulamalarında ortak bir görüş birliğine varmaları beklentisi belirlenmiştir.

6. İlköğretim müfettişlerinin, eğitim-öğretim süreçlerini izlemenin yanı sıra, bu süreçleri hızlandırma rolünü de üstlenmeleri beklentisi ortaya çıkmıştır.

7. İlköğretim müfettişlerinin sadece okul yönetimini denetlemesi ve bu denetimin süresinin uzaması beklentisiyle birlikte, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sadece yöneticilerce denetlenmesi beklentisine ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin müfettişlerden beklentisi, daha çok insancıl yeterliklerin geliştirilmesi yönündedir.

5. 2. ÖNERİLER

1. Müfettişlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yeterlik temelli programlar ön planda tutulmalı ve bu programlar içerik olarak zenginleştirilmelidir.

2. Müfettişlerin mevzuat bilgilerinin yanı sıra, insancıl yeterliklerinin de geliştirilebilmesi için etkinlikler düzenlenmelidir.

3. Müfettişlerin seçiminde bilgiye dayalı yarışma sınavının içeriğine, yeterliklerin değerlendirilmesini hedefleyen algılama, kavrama ve muhakemeye dayalı üst düzey bilişsel davranış gerektiren sorular eklenmelidir.

4. Denetim sisteminin klasik denetim yerine, yapıcı ve bulucu denetim türüne göre planlanmasının sağlanması için gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde müfettiş yeterliklerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler uygulanmalıdır.

5. Buna benzer bir araştırma müfettişler üzerinde de gerçekleştirilerek, yeterliklere ilişkin görüş ve beklentilerin ortaya çıkarılması sağlanmalıdır.

6. Buna benzer bir araştırma orta öğretim kurumları yöneticileriyle de gerçekleştirilerek, yeterliklere ilişkin görüş ve beklentileri belirlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, S. (2001), Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi, Sorunları ve Önerileri, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1, Ankara.
- Alpan, N. (1972), Bizde ve Yabancı Ülkelerde Teftiş, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1, Ankara.
- Altay, S. (2006), “Eğitim Yönetimi ve Yönetici, Müfettiş, Öğretmen Üçlüsü”, Yöntem Yayınları, Ankara.
- Arabacı, İ. B. (1995), İlköğretim Müfettişlerinin Denetim İlkeleri Konusundaki Yeterlikleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atay, K. (1995), İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri, yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, İ. (2005), “Öğretimde Denetim”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (2007), “Çağdaş Eğitim Denetimi”, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Balcı, A. (2003), “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, B. (2007), İlköğretim Müfettişleri ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltaş, A. (2001), Koçluk:Yönlendirme Yol Gösterme, *Kaynak Dergisi*, sayı:8 Şubat 2008 (<http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergitum.asp?sayi=8>).
- Baltaş, A. (2008), Usta’dan Mentor’a, Şubat 2008

(http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.htm).

- Başar, H. (1998), “*Eğitim Denetçisi*”, Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2004), “*Yönetimde İnsan İlişkileri*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bayrak, C. (1998), *Çağdaş İnsan ve Örgütlü Yaşam, Çağdaş İnsan Çağdaş Yaşam*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No:563, Eskişehir.
- Bedir, G. (2003), Türk Milli Eğitiminde İlköğretim Denetim Sisteminin İşleyişi ve Denetmen Yetiştirme Programlarının Etkiliği, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Borat, O. (2006), Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yeterlikler Çerçevesi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 2,6:5-9.
- Bozkurt, E. ve İ. Karabıyık (1999), Türk Milli Eğitim Denetim Sistemi Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1, Ankara.
- Bradley, L. ve J. Kottler (2000), “*Counselor Supervision: Principles, Process and Practitioners*”, Brunner-Routledge Publishing Office, 8-11.
- Bursalıoğlu, Z. (2005), “*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bülbül, S. (2006), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmelik Yeterliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyükoztürk, Ş. (2007), “*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, F. Demirel (2008), *“Bilimsel Araştırma Yöntemleri”*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cengiz, C. (1992), *“Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi”*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Çığ, D. (2006), İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Sonunda Getirmiş Oldukları Önerilerin Yöneticiler Tarafından Yerine Getirilme Düzeyi ve Engelleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Dağlı, A. (2001), İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Denetmenlerinin Liderlik Davranışları, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7,26: 211-220.
- Davis, D. ve R. Toporek (2003), *“Handbook of Multicultural Competencies in Counseling and Psychology”*, 211-226.
- Demir, M. (2000), İlköğretim Müfettişlerinin Görev Boyutundaki Yeterliliklerine İlişkin Olarak İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Algı Düzeyleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Doğan, İ. (2002), *“Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları, İnsan Haklarının Kültürel Temelleri”*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dündar, A. A. (2005), İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, A. R. (2006), Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15,16.
- Erden, A. (1997), İlköğretim Okulları Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2004), *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*”, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erginer, A. (2006), “Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri, Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Getz, H. G. (1999), Assesment of Clinical Supervisor Competencies, *Journal of Counseling & Development*, Vol 77,4: 491-497.
- Gökçe, F. (1994), Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10: 73-78.
- Gökyer, N. (1997), İlköğretim Okulları II. Kademe Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2004), Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sisteminde Denetleme ve Değerlendirme Yapısı Işığında Türk Eğitim Sisteminde Denetim Sisteminin Yeniden Düzenlenmesine İlişkin Öneriler, Aralık 2007 (www.agumuseli.com).
- Gün, A. N. (2001), İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini İle Öğretmenlerin Algıları, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Güngör, N. (2001), İlköğretim Denetçilerinin İlköğretim Denetimindeki Rol Çatışmaları Hakkındaki Görüşleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harman, M. (1998), Sınıf Öğretmenlerine Uygulanacak Teftiş Form Önerisi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Harris, B. M., L. A. Valverde (1976), Superisors and Educational Change, *Theory Into Practice*, Vol. 15,4:267-274.
- Harris, B. M. (1976), Supervisor Competence and Strategies For Improving Instruction, *Educational Leadership*, Vol. 33,5:332-335.
- İlhan, A. ve S. Kıranlı (2007), Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40,2: 151-177.
- Karagözoğlu, G. (1999), Türk Eğitim Sistemine Genel Bakış, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1,Ankara
- Karakaya, N. (1988), İlköğretimde Teftiş ve Güçlükler, yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006), “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kasapçopur, A. (2007), Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi, Nisan 2008 (<http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf>).
- Korkmaz, M. (2007), İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köklü, M. (1996), Etkili Denetim, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2,6: 259-268.

- Köse, M. F. (2008), Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yöneticiliği Tercih Nedenleri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kurnaz, Ö. (2002), İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB (1979), Teftiş Sistemi Çalışma Grubu Raporu, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1, Ankara
- MEB (2000), İnceleme ve Soruşturma Rehberi, Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları: 45, Ankara.
- Memişoğlu, S. P. (2001), Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Oğuzkan A. F. (1976), İlköğretim Müfettişliği Üzerine, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1, Ankara.
- Olgun, R. (2005), İlköğretim Okulu Müdür ve Müdür Yardımcılarının İlköğretim Müfettişlerinin Yapmış Olduğu Denetim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Öncel, Y. (2006), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Denetimdeki Rol ve Yeterlikleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öz, M. F. (2003), “*Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*” , Osmangazi Üniversitesi Yayınları, Yayın No:88, Eskişehir.
- Özer, A. (2006), Branş Değişkeni Açısından Denetçi Yeterliklerine İlişkin Denetçi ve Öğretmen Görüşleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ramey, T. (2008), Supervisor Competency Model, Nisan 2008 (<http://www.oakgov.com/hrtrain/>).
- Renkler, A. (2005), İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Sağlam, B. (2002), İlköğretim Okullarında Öğretim Denetimine İlişkin Öğretmen, Müdür ve Denetmen Görüşleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sağlamer, E. (1986), Etkili Bir Teftiş Sistemi Nasıl Olmalıdır, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1, Ankara.
- Sarı, D. (2005), İlköğretim Okulları ve Denetim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6, 64-65.
- Sergiovanni, J. ve J. Starrat (1998), “*Supervision: A Redefinition*”, McGraw-Hill, NewYork.
- Sezgin, İ. (2006), Yeterlilik ve Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 2,6: 3-4.
- Smith, P. ve M. Zeegers (2002), From Supervisor to Mentor: Suggestive Possibilities, Nisan 2008 (<http://www.aare.edu.au/02pap/zee02032.htm>).

- Sorgu, B. (1992), “*Disiplin ve İdari Soruşturma*”, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- şahin, A. E. (2004), Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.
- şenyüz, H. (2006), İlköğretim Müfettişlerinin Görevleri İle İlgili Hizmetlerinin Yürütülmesi Sırasınđa Karşılaştıkları Sorunlar, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- şişman, M. (2004), “*Öğretim Liderliği*”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tanrıveren, F. N. (2000), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetim Görev ve Yeterlilikleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Taymaz, H. (2005), “*Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*”, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tekışık, H. H. (1985), Milli Eğitimde Teftiş ve Müfettiş Sorunu, *Türk Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu*, TEM-SEN Yayınları, Yayın No:1, Ankara.
- Terzi, A. R. (1996), İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Sorunları, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, F. ve M. Hozatlı (2006), İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 35,170: 202-216.
- Töremen, F. ve Y. Kolay (2003), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler, *Milli Eğitim Dergisi*, 32,160.
- Turan, F. (2005), Milli Eğitim Bakanlığı’nda Alternatif Denetim, *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 3,7: 26-28.

- Tülü, H. (1998), Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. ve M. Gürsel. (2007), İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18: 463-481.
- White, M. (2008), Supervisor Competence, Nisan 2008 (<http://lclark.edu/~mwhite/>).
- Yalçınkaya, M. (2003), İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine Bir İnceleme, *Milli Eğitim Dergisi*, 32,160.
- Yıldırım, A., H. Şimşek, (2005), “*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*”, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. (2006), İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15,16.
- Yurdugül, H. (2008), Ölçme Kuramı ve Güvenirlilik Katsayıları, Mayıs 2008, (<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Guvenirlilik.pdf>).
- <http://earged.meb.gov.tr/> (Haziran, 2007).
- <http://tkb.meb.gov.tr/> (Nisan, 2008).

EKLER

EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerini** belirlemektir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine yönelik görüşlerinize ilişkin sorular ve üçüncü bölümde ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin beklentilerinizi öğrenmeyi amaçlayan bir soru yer almaktadır. Elde edilecek bilgiler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Ankette isminizi belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmadan elde edilecek verilerin sorunlara çözüm bulma çabalarına katkı sağlayacağı inancıyla, içten cevaplar vereceğinize inanıyor; şimdiden teşekkür ediyorum.

Barış ATEŞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
barisates922@gmail.com

I. BÖLÜM – Kişisel Bilgiler

Bu bölümde size uygun olan seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz.

1. Yaş:

- 20- 30
 31- 40
 41- 50
 51 ve üzeri

2. Cinsiyet:

- Kadın
 Erkek

3. Mesleki Kıdem:

- 1- 5 yıl
 6- 10 yıl
 11- 15 yıl
 16- 20 yıl
 21 yıl ve üzeri

4. Mezun Olduğunuz Fakülte

- Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat Fakültesi
 Diğer

(lütfen açıkça ifade ediniz)

5. Öğrenim Durumunuz:

- Ön Lisans
 Lisans
 Yüksek Lisans
 Diğer.....

(lütfen açıkça ifade ediniz)

Lütfen en son mezun olduğunuz lisans / yüksek lisans bölümünüzü-programınızı yazınız.

6. Okul yöneticisi olarak kaç yıl deneyiminiz var?

- 1- 5 yıl
 6- 10 yıl
 11- 15 yıl
 16- 20 yıl
 21 yıl ve üzeri

II. BÖLÜM – İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşler

Lütfen, her bir ifadeye ilişkin görüşünüzü ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

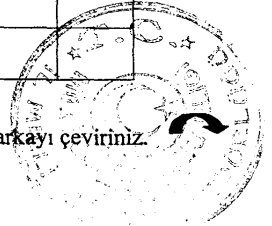
İlköğretim Müfettişleri;	Hıç Katılmıyorum (1)	Az Katılmıyorum (2)	Orta Derecede Katılmıyorum (3)	Çok Katılmıyorum (4)	Tam Katılmıyorum (5)
1. Öğretmenlere bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sorumluluk verirler.					
2. Bir sorunla karşılaştıklarında, o sorunun nedenini araştırıp bulurlar.					
3. Bir konuda tavsiyede bulunmadan önce ilgili kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar.					
4. Eğitim öğretime ilişkin yeni yaklaşımların uygulanmasına yardımcı olurlar.					
5. Mevzuatta belirsiz/muğlak bir ifadeyle karşılaştıklarında doğru karara ulaşabilirler.					
6. Toplantılarda ifade özgürlüğü sağlarlar.					

Lütfen arkayı çeviriniz.



İlköğretim Müfettişleri;	Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılmıyorum (2)	Orta Derecede Katılmıyorum (3)	Çok Katılmıyorum (4)	Tam Katılmıyorum (5)
7. Denetimsel davranışlarında tutarlılık sergilerler.					
8. Bir sorunun çözümüne yönelik karar alırken işbirliğine açıktırlar.					
9. Eğitimde hiç uygulanmamış olumlu bir öneriyi kabullenebilirler.					
10. Eğitim sürecindeki tüm personelin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanırırlar.					
11. Yapıcı eleştirilerde bulunurlar.					
12. Teftiş sürecinde değerlendirme yaparken gerçekçi yargılara ulaşırlar.					
13. Bir sorunun çözümünde yetersizlik gördüklerinde alınan kararları gözden geçirirler.					
14. Sorunların çözümü için pratik önerilerde bulunabilirler.					
15. Eğitimin amaçlarından uzaklaşmış uygulamaları belirlerler.					
16. Karar verirken duygusal yaklaşımlardan kaçınırlar.					
17. Kendilerine ulaştırılan yakınma/şikâyetleri yönetebilirler.					
18. Denetledikleri okulun fiziksel koşullarını dikkate alırlar.					
19. Herhangi bir kriz anında çözüme yönelik etkili kararlar alırlar.					
20. Denetim sonunda aldıkları kararların etki sınırlarını bilirler.					
21. Yeri geldiğinde mevzuattaki değişiklikler hakkında bilgilendirmelerde bulunurlar.					
22. Beden dilini etkili kullanırlar.					
23. Mesleğe uyum sorunu yaşayan personele anlayışla yaklaşırırlar.					
24. Teftişte yasal yetkiden önce, yeterliğe dayalı etki gücünü kullanırlar.					
25. Mevzuata hakimdirler.					
26. Okul yönetimine ilişkin yeni yaklaşımların geliştirilmesine fırsat verirler.					
27. Okulun faaliyetlerinde eksik kalan alanları belirlerler.					
28. Bir sorunu çözerken avantaj-dezavantaj dengesini gözetirler.					
29. Okula karşı tarafsız bir yaklaşım sergilerler.					
30. Eğitim çalışmalarında demokratik bir ortam oluştururlar.					
31. Okuldaki bir çatışma durumunda personel arasında uzlaştırıcı bir rol üstlenirler.					
32. Denetim boyunca sağduyulu davranırlar.					
33. Değerlendirme sonucuna ilişkin inandırıcı kanıtlar sunabilirler.					
34. Okul içinde örtbas edilen sorunların okulun işleyişine olan etkisini fark edebilirler.					
35. Okuldaki etkinliklerin toplumun beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda olup olmadığını tespit ederler.					

Lütfen arkayı çeviriniz.



İlköğretim Müfettişleri;	Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılmıyorum (2)	Orta Derecede Katılmıyorum (3)	Çok Katılmıyorum (4)	Tam Katılmıyorum (5)
36.Değerlendirmelerinde zamanı iyi kullanırlar.					
37. Teftişte mevcut durumu çok yönlü olarak görür.					
38.Denetimin karşılıklı güven esasına dayandığına inanırlar.					
39.Değerlendirmede bulunurken karmaşıklığı en aza indirgerler.					
40.Çözümü uzun sürebilecek problemler için proje geliştirebilirler.					
41.Teftiş süreci boyunca sabırlı olurlar.					
42.Okuldaki farklı uygulamaları tek bir amaç etrafında birleştirebilirler.					
43.Kararlarını; bireylerin başarabileceğine inanarak oluştururlar.					
44.Denetimde adil davranırlar.					
45.Teftiş sürecindeki tüm bireylerle karşılıklı anlayış içinde olurlar.					
46.Okulun akademik başarısının artması için önerilerde bulunabilirler.					
47.Denetlenecek kişilerin hak ve sorumluluklarını bilirler.					
48.Olaylara pozitif yaklaşırlar.					
49.Bir sorunun çözümüne yönelik değişik çözüm önerileri sunabilirler.					
50.İhtiyaç duyulduğunda ulaşılabilirlerdir.					
51.Okul personelinin gelişimi için örnek model olabilirler.					
52.Teftişte elde edilen bilgileri gizlilik ilkesine uyarak değerlendirirler.					
53.Teftiş sürecinde görev yapılan yerin çevresel değerlerini göz önünde bulundururlar.					
54.Bir konuda karar verirken, ilgili kişileri karar verme sürecine dahil ederler.					
55.Verdikleri kararların sorumluluğuna sahiptirler.					
56.Amaçların gerçekleşmesine yönelik ikna edici olabilirler.					
57.Türkçeyi etkili kullanabilirler.					
58.Teknolojik gelişmelerden denetim faaliyetlerinde yararlanabilirler.					
59.Vizyon sahibidirler.					
60.Kılık kıyafetlerinde mesleğin gerektirdiği özeni gösterirler.					
61.Denetim sürecinde; yeri geldiğinde esnek davranabilirler.					
62.Stresle baş edebilirler.					
63.Okulun amaçlarının gerçekleşmesi için çalışanları özendirirler.					
64.Duygusal konularda çalışanlarla iyi iletişim kurarlar.					

Lütfen arkayı çeviriniz.

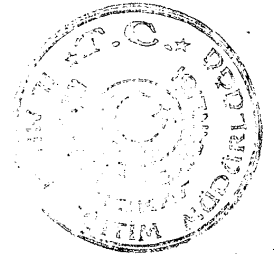


III. BÖLÜM- İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Beklentiler

Yeterlikler; "bireyin görevleriyle ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Kısaca yeterlik, bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken güçtür" şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim sistemimizde ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerini değerlendirerek, ne gibi beklentilere sahip olduğunuzu açıklayınız?(Nasıl bir müfettişle karşılaşmak istiyorsunuz?) Lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....
.....

Yardımlarınız için teşekkür ederim.



EK 2: ARAŞTIRMA İZİNİ

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.320/ 5120
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

17 -03- 2008

VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

İlgi :a)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06/03/2008 tarih ve 531-971 sayılı yazısı.

İlgi yazıda; Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Barış ATEŞ'in hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Beklentileri" konulu Anket çalışmasını ilimiz tüm ilköğretim okullarında görev yapan Müdür ve Müdür Yardımcılarına uygulamak istenmektedir.


Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Barış ATEŞ'in hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Beklentileri" konulu Anket çalışmasını ilimiz tüm ilköğretim okullarında görev yapan Müdür ve Müdür Yardımcılarına uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ALBAYRAK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/03/2008
Bayram GALE
Vali a.
Vali Yardımcısı

12/03/2008 Şef . :A.COŞKUN
14/03/2008 Müd. Yrd. :N.ÇEVİK

	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	Tel : (0356) 214 10 17-140
	Hükümet Konağı Kat 3	Faks : (0356) 214 11 86
	60100 Tokat	İnternet: http://tokat.meb.gov.tr
	Eğitim Öğretim Şubesi	E-mail : tokatmem@meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Barış ATEŞ 20 Temmuz 1982’de Manisa-Gördes’e bağlı Güneşli Kasabası’nda doğdu. İlköğrenimini Güneşli’de ortaöğrenimini Gördes’te tamamladıktan sonra 1999 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü kazandı. Fakülteden 2003 yılında mezun olduktan sonra Şanlıurfa-Viranşehir’de öğretmenlik yaşamına başladı.

2004 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen Tokat-Yeşilyurt Yunus Emre İlköğretim Okulu’nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.